

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CHRISTIAN GUIMARÃES SEVERO

**APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA: INOVAÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DOS
PROJETOS INTEGRADORES EM UM CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA**

**Bagé
2021**

CHRISTIAN GUIMARÃES SEVERO

**APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA: INOVAÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DOS
PROJETOS INTEGRADORES EM UM CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Sonia Maria da Silva Junqueira

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G498a Guimarães Severo, Christian
Aprendizagem solidária: inovação educativa no contexto dos
projetos integradores em um curso superior de gastronomia /
Christian Guimarães Severo.
120 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2021.
"Orientação: Sonia Maria da Silva Junqueira".

1. Inovação educativa. 2. Aprendizagem solidária. 3.
Projetos integrados. I. Título.

CHRISTIAN GUIMARÃES SEVERO

**APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA: INOVAÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO
DOS PROJETOS INTEGRADORES EM UM CURSO SUPERIOR DE
GASTRONOMIA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada
em: 02 de agosto de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Helena Singer
(ASHOKA BRASIL)

**Profa. Dra. Raquel Ruppenthal
(UNIPAMPA)**

**Profa. Dra. Valesca Brasil Irala
(UNIPAMPA)**



Assinado eletronicamente por SONIA MARIA DA SILVA JUNQUEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 27/08/2021, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por RAQUEL RUPPENTHAL, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 27/08/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por VALESKA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 31/08/2021, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0602026 e o código CRC 9CF2E295.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Deus pela vida, saúde e oportunidade de concluir esta etapa.

Aos meus familiares pelo estímulo e exemplos de perseverança e coragem.

Aos colegas do Mestrado em Ensino, meu agradecimento pela convivência e aprendizado. Agradeço especialmente à Andréa de Carvalho Pereira, pelo companheirismo e amizade que construímos e seguirá em nossas vidas.

Aos professores que estiveram conosco nessa trajetória, professoras Renata Hernandez Lindemann, Valesca Irala, Dulce Voss, professor Alessandro Bica e, em especial a minha orientadora, professora Sonia Junqueira, que com sabedoria e ternura me conduziu neste percurso, a vocês minha admiração e gratidão.

Agradeço ao Centro Universitário da Região da Campanha, à professora Virginia Dreux, pró-reitora de ensino. Ao curso de Gastronomia e ao seu coordenador, professor José Alves Lagoa Júnior pelo apoio e incentivo em todos os momentos da construção desta pesquisa.

Agradeço aos acadêmicos do curso de Gastronomia e a comunidade atendida nos trabalhos aqui analisados, pela oportunidade de fazer parte de projetos tão significativos.

“O que é a universidade se não um ambiente inspirador e inovador para quem deseja criar? Criar conhecimento, saberes, experiências, culturas, experimentos, protótipos, ideias e ideais. Criar para transformar e inspirar, assim como educar, é soprar vida e abrir espaço para a sensibilidade que habita todos nós. É a excelência genuína almejada pela sociedade e potencializada pela universidade.”

Evilásio Teixeira

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a aplicação da aprendizagem solidária como inovação educativa em projetos integradores, voltados a questões sociais, em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior, com acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia. Nesta proposta de investigação, parte-se dos desafios que são lançados pela comunidade na plataforma de projetos integradores da instituição lócus desta pesquisa por meio da Plataforma SOU I. A Plataforma de projetos integradores SOU I é um site que une estudantes, comunidades e empresas, criado em 2019 com o objetivo de concentrar desafios cadastrados pela comunidade para a prática de extensão e proporcionar ao acadêmico uma maior proximidade com a comunidade e mercado de trabalho desde o primeiro semestre do curso, por meio de parcerias. O objetivo deste trabalho é mostrar que a aprendizagem solidária, como inovação educativa, está presente nos projetos integradores voltados à solução de problemas sociais no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia. Como questão de pesquisa, busca-se responder: Como se mostra a aprendizagem solidária nos projetos integradores no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP? O referencial teórico é construído a partir dos conceitos sobre inovação educativa propostos por Jaume Carbonell e dos conceitos de aprendizagem solidária seguindo, principalmente, as autoras Katia Mori e Maria Nieves Tapia. Além disso, serão apresentados conceitos e experiências relacionadas a aprendizagem solidária enquanto inovação educativa na América do Sul, Europa e Estados Unidos. Quanto aos procedimentos metodológicos, será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa e quanto ao método, opta-se pela pesquisa etnográfica. Para o processo de análise dos dados pretende-se utilizar a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) apresenta como características metodológicas a objetividade, a sistematização e a inferência. Para a coleta dos dados foram utilizadas as informações contidas na plataforma de projetos integrados, a observação participante, as notas de campo, o grupo focal, entre outros. A pesquisa ocorreu com base nos projetos sociais cadastrados pela comunidade na plataforma de projetos integrados SOU I e desenvolvidos pelos acadêmicos do curso de Gastronomia no ano de 2020. Os achados a partir da análise revelaram o campo de convergências da aprendizagem solidária e inovação educativa, nas evidências de aprendizagem colaborativa, desafiadora, crítica e ativa, além do protagonismo dos estudantes no projeto social

desenvolvido no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia. Concluiu-se que os projetos integradores transformam as práticas universitárias e promovem um espaço de integração propício para o exercício da solidariedade e da autonomia para transformar a realidade.

Palavras-Chave: Inovação educativa. Aprendizagem solidária. Projetos integrados.

ABSTRACT

The present work deals with the application of solidary learning as an educational innovation in integrative projects, focused on social issues, in a Community Institution of Higher Education, with academics from the Higher Course of Technology in Gastronomy. In this research proposal, we start from the challenges that are launched by the community in the integrative projects platform of the institution locus of this research through the SOU I Platform. The SOU I Integrating Projects Platform is a site that unites students, communities and companies, created in 2019 with the objective of concentrating challenges registered by the community for the practice of extension and providing the academic with greater proximity to the community and the job market since the first semester of the course, through partnerships. The objective of this work is to show that solidary learning, as an educational innovation, is present in integrative projects aimed at solving social problems in the Higher Course of Technology in Gastronomy. As a research question, we seek to answer: How is solidary learning shown in integrative projects in the URCAMP Higher Education Course in Gastronomy Technology? The theoretical framework is built from the concepts of educational innovation proposed by Jaume Carbonell and the concepts of solidary learning, mainly following the authors Katia Mori and Maria Nieves Tapia. In addition, concepts and experiences related to solidary learning as an educational innovation in South America, Europe and the United States will be presented. As for the methodological procedures, the qualitative research approach will be used and as for the method, ethnographic research will be chosen. For the data analysis process, it is intended to use the content analysis technique, which according to Bardin (2011) presents objectivity, systematization and inference as methodological characteristics. For data collection, it is intended to use, in addition to the information contained in the integrated projects platform, participant observation, field notes and the focus group, among others. The research was based on social projects registered by the community on the SOU I integrated project platform and developed by academics of the Gastronomy course in 2020. The findings from the analysis revealed the field of convergences of solidary learning and educational innovation, in evidence of collaborative, challenging, critical and active learning, in addition to the role of students in the social project developed in the Superior Course of Technology in

Gastronomy. It was concluded that integrative projects transform university practices and promote a space for integration that is conducive to the exercise of solidarity and autonomy to transform reality.

Key words: Educational innovation. Solidary learning. Integrated projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Área de Abrangência da URCAMP.....	16
Figura 2 –	Inovação Educativa e Aprendizagem solidária: convergências...	48
Figura 3 -	Edição do projeto na Plataforma SOU I.....	69
Figura 4 -	Capa da Cartilha.....	73
Figura 5 -	Ficha Técnica.....	74
Figura 6 -	Receita de Sanduiche de Frango.....	75
Figura 7 -	Queijo temperado.....	81
Figura 8 -	Geleia de Melão.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais Autores.....	22
Quadro 2	Projetos a serem analisados.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

n. – número

p. – página

f. – folha

cap. – capítulo

v. – volume

org. – organizador

coord. – coordenador

col. – colaborador

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1	Realidade Social.....	24
2.2	Empreendedorismo Social.....	26
2.3	Aprendizagem Solidária.....	30
2.4	Gastronomia.....	36
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
3.1	A Inovação Educativa.....	40
3.2	Aprendizagem Solidária como Inovação Educativa.....	44
4	METODOLOGIA.....	52
4.1	Abordagem Metodológica.....	52
4.2	Autoetnografia.....	54
4.3	Contexto e Sujeitos da Pesquisa.....	56
4.4	Instrumentos de produção e registro de dados.....	59
4.4.1	Observação Participante.....	60
4.4.2	Notas de Campo.....	61
4.4.3	Plataforma de Projetos Integrados.....	62
4.4.4	Grupo Focal.....	62
4.4.5	Registros Fotográficos.....	63
4.5	Análise dos Dados.....	64
5	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
5.1	Descrição da Pesquisa.....	66
5.2	Os Projetos e os Primeiros Elementos de Análise.....	70
5.2.1	Projeto 1.....	70
5.2.2	Projeto 2.....	77
5.3	Categorias de Análise.....	83
5.3.1	Aprendizagem Colaborativa	84
5.3.2	Aprendizagem Desafiadora.....	86
5.3.3	Aprendizagem Crítica.....	91
5.3.4	Aprendizagem Ativa.....	93
5.4	Aprendizagem Solidária Como Inovação Educativa no Âmbito dos Projetos Integradores do Curso Superior em Tecnologia em Gastronomia.....	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a aplicação da aprendizagem solidária como inovação educativa em projetos integradores, voltados a questões sociais, no Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP), uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES), com acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia. A aprendizagem solidária envolve práticas caracterizadas pela intencionalidade solidária e formativa. A solidariedade, nessa perspectiva, tem como origem formativa a escola e visa a redução da desigualdade social. (ALMEIDA; MORI, 2017; TAPIA, 2019), enquanto a inovação educativa (CARBONELL, 2002) propõe pensar na educação de forma integral, como em um espaço de sintonia entre o pensar e o sentir, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores.

Cabe ressaltar que as práticas de aprendizagem solidária assumem nomenclaturas ao redor do mundo, como por exemplo: aprendizagem-serviço, voluntariado educativo, *service learning* e neste trabalho serão consideradas sinônimos.

Nesta proposta de investigação, parte-se de desafios que são lançados pela comunidade na plataforma de projetos integradores da instituição lócus desta pesquisa por meio da Plataforma SOU I. Nesse processo, além dos desafios já cadastrados, os acadêmicos também são incentivados a buscar demandas da sua própria comunidade ou que tenham proximidade, assim, após o cadastro do desafio os acadêmicos podem desenvolver o projeto integrador vinculando-se a ele.

A Plataforma de projetos integradores SOU I é um site que une estudantes, comunidades e empresas, refletindo o caráter comunitário da instituição. Os projetos integradores são desenvolvidos pelos acadêmicos desde o primeiro semestre do curso com a finalidade de promover a aprendizagem. Nesse âmbito são esperados o desenvolvimento de competências de forma integrada à pesquisa, ensino e extensão. A apresentação da solução para os desafios lançados pela comunidade acontece por meio de projetos que integram os componentes curriculares do semestre e outros que se façam necessários. (CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, 2018). A Plataforma SOU I foi criada em 2019 com o objetivo de concentrar desafios cadastrados pela comunidade para a prática de extensão e proporcionar ao acadêmico uma maior proximidade com a comunidade e mercado de trabalho desde

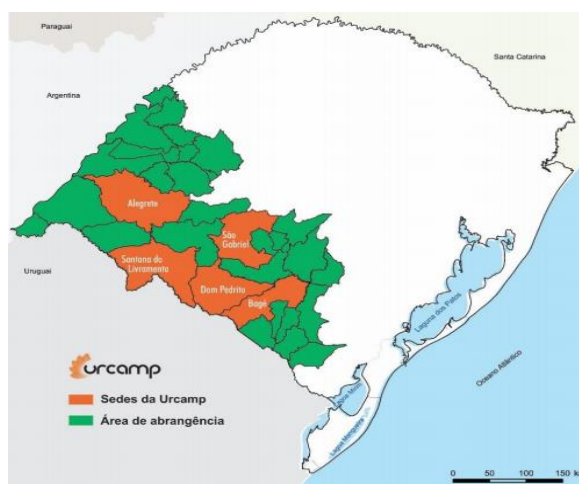
o primeiro semestre do curso, por meio de parcerias. Nessa proposta, a medida que o acadêmico avança na sua formação a complexidade dos problemas a serem resolvidos pelos acadêmicos é maior.

Sobre as parcerias voltadas à processos educativos, entende-se que podem promover benefícios semelhantes aos que Singer (2017) aponta em relação a educação integral: criatividade, solidariedade, autonomia e bem-estar humano nas mais diversas áreas.

Como exemplo de demandas sociais já cadastradas na plataforma estão as lançadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Escola de Educação Especial Caminho da Luz; Casa da Menina; Associação Janelinha para o Mundo; Vila Vicentina; Associação dos Deficientes Visuais de Bagé; entre outras associações, escolas municipais, estaduais e secretarias do governo municipal que carecem de ações de cunho social nas regiões atendidas pela URCAMP.

A pesquisa ocorreu na URCAMP, que é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), mantida pela Fundação Attila Taborda (FAT), localizada nas regiões da Campanha e da Fronteira Oeste, no Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Área de abrangência do Centro Universitário da Região da Campanha



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2018).

A instituição atua, em Bagé, desde 1953, e, ao longo de sua trajetória, ampliou sua abrangência para outros municípios, atualmente está presente nas cidades de Dom Pedrito, Alegrete, Sant’Ana do Livramento e São Gabriel.

Conforme o Centro Universitário da Região da Campanha (2018), as instituições comunitárias, na sua origem, tinham a intenção de suprir a ausência do ensino superior público, sobretudo nas regiões do interior do país, em decorrência do interesse da sociedade civil daquele espaço geográfico e cultural. O reconhecimento e a consolidação das universidades comunitárias brasileiras, data da década de 1980, e, no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em 1985, foi aprovada a moção em favor das instituições comunitárias a receberem recursos públicos. Na Constituição de 1988, no artigo 213, foi consolidado o status constitucional de universidade comunitária como instituição pública, não-estatal, no âmbito do ensino superior.

A URCAMP, em decorrência de sua origem, trajetória e atuação nas regiões da Campanha e da Fronteira Oeste, define-se como uma instituição cuja atuação é sustentada pelos pilares regional, comunitário e filantrópico que, associados, configuram a responsabilidade social diante de sua comunidade. A URCAMP assume o compromisso de integrar-se à comunidade, de maneira a contribuir, de forma ética, para a sua emancipação, seu empoderamento e sua autonomia, por meio de ações que evidenciam a sua atuação. (CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, 2018).

As ações filantrópicas no âmbito da educação estão presentes através da concessão de bolsas parciais ou integrais, associadas a projetos e programas de extensão e ação comunitária. Além disso, projetos de pesquisa, de extensão e de ação comunitária expressam a vocação e o compromisso social da instituição evidenciados nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Destacam-se, também, as ações desenvolvidas pelo Hospital Universitário (HU), no âmbito da saúde; pelos museus, enquanto memória e patrimônio cultural da região; e pelo projeto da Casa da Menina, de caráter assistencial. Constata-se que, mesmo em pequena escala, essas ações têm contribuído para a redução da desigualdade social. (CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, 2018).

O compromisso da URCAMP com a responsabilidade social é reconhecido no âmbito de sua inserção regional e é materializado, anualmente, pelas ações desenvolvidas. Tais atividades, devido a sua frequência e intensidade, têm resultado na recorrente conquista do selo de Responsabilidade Social, conferido pela Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES). (CENTRO

UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, 2018).

No primeiro semestre de 2019, a URCAMP implantou um novo currículo no ensino superior, a Graduação I, que é composta pelo Modelo de Ensino por Competências, com Componentes Curriculares, Competências Pessoais e Profissionais e Projetos Integradores com a solução de problemas reais e interação com Mentores.

As competências pessoais e profissionais são componentes curriculares que auxiliam na concepção do projeto de futuro escolhido pelos próprios estudantes, por meio do oferecimento de vários temas pelos quais os acadêmicos podem optar ao longo do curso.

Os projetos integradores são as atividades curriculares que correspondem a curricularização da extensão, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, visando a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social.

A Resolução nº. 07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/14*. Este documento prevê a obrigatoriedade de no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2018).

Cada projeto integrador reúne acadêmicos em torno de um desafio sugerido por empresas ou instituições da comunidade, a cada semestre o estudante desenvolve um novo projeto de integração com a realidade e se soma às suas experiências. Ao final do curso, o novo profissional formado pela Graduação I tem a vantagem de um conjunto de projetos que comprovam sua atuação prática, uma experiência atualmente muito cobrada pelo mundo do trabalho.

A interação com os mentores também acontece durante o desenvolvimento do projeto integrador e essa proposta prevista na Graduação I estabelece uma ligação com o mundo do trabalho, ou seja, empresas, instituições, comunidade e a URCAMP. Esta interação se dá principalmente pela ação do mentor, que pode ser um profissional experiente dos diversos setores atuantes nos municípios da região. Esse mentor acompanha os grupos de estudantes no desenvolvimento de projetos que resolvem

questões reais ligadas à sua área de atuação.

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir do contato profissional da pesquisadora com a instituição lócus da pesquisa. Docente na URCAMP desde 2016, a pesquisadora trabalha no curso de Gastronomia com o eixo empreendedorismo, gestão e inovação que perpassa toda a formação do acadêmico do curso, professora orientadora dos projetos integradores do curso de Gastronomia e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso.

Além disso, o trabalho com projetos sociais sempre esteve presente na vida pessoal e profissional da pesquisadora, em diversos contextos. Assim, ao orientar projetos integradores com viés social enquanto docente da instituição, houve a oportunidade de refletir teoricamente sobre essa prática a luz da aprendizagem solidária.

Diante do exposto, identifica-se a possibilidade de trabalhar as demandas sociais por meio da aprendizagem solidária, ao aplicar princípios da aprendizagem solidária como inovação educativa e, assim, oportunizar que ideias e sugestões possam emergir na interação entre acadêmicos, professores, mentores e comunidade, e possam contribuir para a implementação de soluções que venham a dirimir os problemas demandados e inovar nas soluções propostas.

O projeto aqui proposto pretende observar a prática e refletir acerca das possibilidades de implantação da aprendizagem solidária como fator impulsionador de uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e crítica, em que os acadêmicos sejam protagonistas do processo e trabalhem demandas sociais da comunidade.

A geração de hipóteses para possíveis soluções de uma situação-problema busca exercitar a criatividade, a análise crítica e a capacidade de aplicar conhecimentos interdisciplinares e empíricos. (HIROTA, 2001). Ao trabalhar os projetos de aprendizagem solidária, estima-se que o caráter de protagonismo dos acadêmicos seja potencializado e que possa haver contribuição para o desenvolvimento de posturas solidárias em prol do coletivo, ou seja, do empreendimento de soluções inovadoras para problemas da comunidade.

Justifica-se essa proposição de pesquisa por articular teoria e prática, por meio de projetos de aprendizagem solidária que atendam as demandas da comunidade e sejam desenvolvidos por acadêmicos de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior, partindo de uma situação-problema.

Por esse ângulo, destaca-se que para Perrenoud (2010, p. 57), uma situação-problema é “um recorte de uma realidade, de um cenário complexo, de algo que é dinâmico”, portanto, é a partir do problema que são organizados os ciclos estruturados de atividades e o processo de aprendizagem acontece.

Em relação a esse recorte da realidade, diante de uma demanda proposta pela comunidade e cadastrada na Plataforma SOU I, os acadêmicos poderão desenvolver projetos que contemplem os princípios da aprendizagem solidária e apontem alternativas para o encaminhamento de soluções com impacto social. Conforme destaca Degen (1989), a vontade de criar coisas novas e de concretizar na prática ideias próprias faz com que as pessoas se destaquem, na medida em que, independentemente da atividade que exercem, fazem com que as coisas efetivamente aconteçam.

Entende-se que o tema é pertinente por analisar a inovação educativa de forma aplicada na aprendizagem solidária, e identificar os resultados obtidos pelo estímulo à autonomia e protagonismo dos acadêmicos em relação às soluções de problemas sociais da própria comunidade.

Como questão de pesquisa, busca-se responder como se mostra a relação entre a aprendizagem solidária e a inovação educativa, nos projetos integradores no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP?

Quanto aos objetivos desta pesquisa, o objetivo geral propõe mostrar que a aprendizagem solidária, como inovação educativa, está presente nos projetos integradores voltados à solução de problemas sociais no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia. Enquanto os objetivos específicos são verificar como os conceitos de aprendizagem solidária foram aplicados nas soluções propostas; identificar as convergências de campos teóricos da aprendizagem solidária e inovação educativa no contexto dos projetos integradores voltados a questões sociais desenvolvidos no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia; e, analisar a implantação das soluções propostas pelo coletivo: acadêmicos, professores, mentores e comunidade, na resolução de um problema social.

Esta pesquisa é composta pela revisão da literatura, que aborda pesquisa sobre a realidade social, o empreendedorismo social, a aprendizagem solidária e a gastronomia. Quanto ao referencial teórico, o capítulo versa sobre a inovação educativa e a aprendizagem solidária. O capítulo de análise dos resultados apresenta

os projetos integradores analisados e os resultados obtidos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão da literatura, a busca por artigos, dissertações e teses aconteceu no Portal da Capes, em trabalhos avaliados pelos pares, por meio dos descritores: realidade social; empreendedorismo social; aprendizagem solidária e gastronomia. No estudo inicial foram selecionados vinte e sete artigos relacionados à educação que depois da leitura foram reduzidos a doze publicações. Por fim, foram analisadas nove publicações que mais se aproximam da proposta aqui apresentada.

No quadro abaixo é apresentado um resumo dos principais autores encontrados nas publicações que passaram por uma leitura mais aprofundada por apresentarem maior proximidade com a presente pesquisa. Nesse sentido, a revisão da literatura promoveu reflexões significativas para este estudo, por articular conceitos teóricos que se personificam no interior de projetos de aprendizagem solidária e que serão destacados no próximo capítulo em discussão teórica.

Quadro 1 – Principais Autores

(continua)

Palavra-chave	Título	Principais Autores
Realidade Social	A construção do conhecimento a partir da realidade do educando.	Os autores que embasam o artigo são: Calado (2001), Ghiggi (2010), Kronbauer (2010), Paulo Freire (1969, 2004) entre outros.
Empreendedorismo Social	Inovação Social e Empreendedorismo Social: Uma Análise Sob a Perspectiva da Economia Solidária. Empreendedorismo Social no Brasil. Um Fenômeno de Inovação e Desenvolvimento Local – 2011.	Os autores que embasam o artigo são: Dees e Anderson (2006), Cajaiba-Santana (2014), Correia (2015), Mendell (2010), Menezes (2007), Sharra e Nyssens (2009), Warnock (2014), Zucatto (2015) entre outros. Os autores que embasam o artigo são: Albagli e Maciel (2002), Dees (2001), Dornelas (2001), Franco (2000) entre outros.

Quadro 1 – Principais Autores

(conclusão)

<p>Aprendizagem Solidária</p>	<p>Integração ensino, serviço e comunidade: (re) conhecendo a mostra parceria ensino-serviço-comunidade (MOPESCO) realizada pela Universidade Federal de Goiás.</p> <p>Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde.</p> <p><i>The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences</i></p> <p><i>Assessing interprofessional education collaborative competencies in service-learning course</i></p>	<p>Os autores que embasam o artigo são: Ceccim e Feuerwerker (2004), Dias, Lima Teixeira (2013), Faria, Werneck e Santos (2009) entre outros.</p> <p>Os autores que embasam o artigo são: Assunção (2010); Azevedo <i>et al.</i>, (2013), Oliveira <i>et al.</i>, (2013), Peduzzi (2010) entre outros.</p> <p>Os autores que embasam o artigo são: Astin e Sax (1998), Blaško (2013), Comissão Europeia (2007), Morgan e Streb (2001) entre outros.</p> <p>Os autores que embasam o artigo são: Connors; Seifer (1995), Greiner (2003), Hope, Lugassy e Meyer (2005), Olson (2014) entre outros.</p>
<p>Gastronomia</p>	<p>Os Saberes da Docência: A Formação Tecnológica do Gastrólogo.</p> <p>Produção científica no campo da Gastronomia: em busca de uma configuração.</p>	<p>Os autores que embasam o artigo são: Alarcão (1998), Nóvoa (1997), Pimenta (1999), Tardif (2012) entre outros.</p> <p>Os autores que embasam o artigo são: Bueno (2016), Collaço (2013), Haden (2015) entre outros.</p>

Fonte: Autora (2019).

A seguir os artigos mencionados no Quadro 1 serão descritos quanto aos pontos principais e ao final de cada tópico será apresentada uma análise sobre os pontos convergentes em relação a esta proposta de trabalho de mestrado.

2.1 Realidade Social

No artigo *A construção do conhecimento a partir da realidade do educando*, por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, os autores Freitas e Freitas (2018) partem das relações dialético-dialógicas freirianas, relação dialética entre as práticas sociais e o conhecimento, considerando as desejadas transformações no contexto para, assim, elencar os pressupostos de uma educação

popular humana e libertadora “de tal maneira que os seres humanos assumam uma postura crítica e criativa frente ao mundo do qual fazem parte”. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 365).

O conhecimento precisa ser construído a partir da realidade na qual o indivíduo está inserido e com a intenção de propor modificações que possam transformar o contexto. Freitas e Freitas (2018) salientam que os saberes que têm origem nas experiências dos sujeitos envolvidos, não podem ser inferiorizados, pois são provenientes da cultura dos sujeitos e são “fundamentais para a ação no contexto freiriano”, enquanto “a reflexão acontece no momento em que esses sujeitos empoderados pelo conhecimento intelectual, científico, refletem criticamente sobre a realidade”. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 367).

Ao pensar o diálogo em uma educação como ato político, Freitas e Freitas (2018), esclarecem que a educação é uma ferramenta importante, mas que sozinha não é suficiente, sendo necessário que os sujeitos sejam protagonistas da sua libertação.

O papel político da epistemologia é condição prévia para a efetivação de seu compromisso maior: elaborar ações que promovam o rompimento de uma visão de mundo fragmentada e acrítica dos oprimidos, objetivando a construção de uma nova realidade em que esses sujeitos possam intervir. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 368).

Freitas e Freitas (2018) concluem embasados em Freire (2004) que:

A educação libertadora está a serviço das classes dominadas como prática social e constitui-se como uma educação política. Tão política quanto a que serve à ideologia da classe dominante e a proclama como neutra. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 378).

Pela experiência e pelo novo aprendizado, a classe oprimida toma conhecimento da realidade histórica, elabora novas formas de ação e transforma a realidade. Freitas e Freitas (2018, p. 378) mencionam “a práxis como a relação entre o modo de compreender criticamente a realidade e a prática que decorre dessa compreensão, a qual levará a uma ação transformadora.”

Ainda nas considerações finais, os autores salientam a perspectiva progressista crítica, na qual os educandos são convidados a pensar “envolvidos na compreensão crítica da realidade” e o educador se coloca na posição de facilitador da reflexão e dos saberes dos educandos. Os autores identificam na obra de Paulo Freire “um marco conceitual capaz de sustentar a formação dos seres humanos, formação essa imbricada com a transformação social”. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 379).

Observa-se que o artigo analisado se aproxima do estudo proposto neste trabalho, ao articular conceitos de Paulo Freire que se referem à importância da construção do conhecimento a partir da realidade do educando, do desenvolvimento de uma postura criativa e crítica diante da realidade e ao considerar o sujeito como um agente de transformação social.

Identifica-se a oportunidade de realização da aplicação da proposta aqui apresentada ocorrer sob a luz dos conceitos abordados nesse artigo, pois pretende-se criar condições para que os sujeitos possam desenvolver uma postura crítica e de autonomia, tornando-se agentes de transformação na realidade em que estão inseridos, dirimindo assim demandas sociais identificadas pela comunidade.

2.2 Empreendedorismo Social

Os autores Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011, p. 22) no artigo *Empreendedorismo Social no Brasil. Um Fenômeno de Inovação e Desenvolvimento Local* trazem resultados de uma pesquisa em empreendimentos sociais no Brasil e entendem empreendedorismo social como “uma via promissora da renovação da intervenção social, ao gerar tanto valor social quanto valor econômico, a partir da geração de trabalho e renda”. O estudo analisou as seguintes dimensões: oportunidades; inovação; autogestão; valor econômico; valor social e desenvolvimento sustentável.

Os autores que embasam o artigo são: Dees (2001), Oliveira (2003, 2005), Albagli e Maciel (2002), Quintão (2004), Dornelas (2001), entre outros.

O Empreendedorismo Social no contexto atual emerge, portanto, como a possibilidade de criação de formas alternativas de produção e de participação social e democrática. Na pesquisa de Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011), são considerados empreendimentos sociais aqueles que incluem negócios com propósitos sociais: associações, cooperativas, grupos informais e empresas autogestoras.

O empreendedorismo social emerge a partir do avanço na organização da sociedade civil e diante da maior pressão pelo empoderamento de segmentos sociais excluídos. As raízes teóricas do empreendedorismo social estão ligadas à corrente do empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento local integrado e sustentável. (SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011).

Assim, o empreendedorismo social inclui questões como combate à pobreza e exclusão social, promoção de emprego e inserção profissional, além da promoção do desenvolvimento local sustentável.

Os autores Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011, p. 25) entendem o empreendedorismo social como:

Um fenômeno em desenvolvimento, com finalidade multidimensional - ao lado das dimensões econômica e social, tende a integrar as dimensões cultural, ecológica e política - promovendo a qualidade de vida, o desenvolvimento humano e sinalizando respostas às necessidades de transformação social e desenvolvimento sustentável. As dimensões oportunidade, inovação, valores, desenvolvimento e outras advindas das definições de empreendedorismo no campo empresarial, se revestem de significados com sentidos mais justos e humanos. (SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011, p. 25).

Conforme Dornelas (2001 *apud* SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011), no empreendedorismo social, a dimensão oportunidade se relaciona com áreas de preocupação social, trata-se do empreendedor avaliar os recursos que dispõe e analisar se a ideia é viável e agrega valor social.

A dimensão inovação, no que se refere ao empreendedorismo social, no entendimento de Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011, p. 26) é um processo que analisa uma situação e busca elaborar uma solução para resolver o problema. Para isso, os processos interativos e cooperativos de aprendizado propícios à geração de inovação, inclusive na área social.

Quanto à dimensão autogestão, Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011) salientam que ela deve ocorrer no conjunto da vida social e não apenas em nível da produção. A participação democrática pressupõe poder de decisão, controle do processo, avaliação e resultados que devem ser usufruídos não apenas nos aspectos econômico e financeiro, mas também no sentido das práticas sociais e culturais. Conforme os autores, a autogestão se caracteriza como um processo no qual o trabalho e a relação entre as pessoas devem resgatar seu dimensionamento humano na qualidade de sujeitos que produzem e decidem.

A dimensão valor econômico, no caso de empreendimentos sociais, pode ser dimensionado por meio da análise de resultados financeiros, visando que após a distribuição de recursos aos associados, ainda seja possível manter a operação da organização e um padrão de investimento na capacidade produtiva. (SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011).

O valor social é uma dimensão do empreendedorismo social que pode ser

mensurado pelas ações dos empreendimentos no seu contexto de atuação, por exemplo: melhoria da qualidade de vida das pessoas, diminuição da exclusão social, aumento do apoio e dos benefícios à comunidade. (SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011).

O desenvolvimento sustentável, compreendido por Franco (2000 *apud* SOUSA; GANDOLFI; GANDOLFI, 2011, p. 27) como “o processo de mobilização, que implementa mudanças capazes de elevar as oportunidades sociais, a viabilidade econômica e as condições de vida da população” considera os aspectos econômico, ecológico, político, social e cultural necessários para o crescimento e manutenção de todos os agentes envolvidos.

Sousa, Gandolfi e Gandolfi (2011) concluem o artigo mencionando pontos significativos encontrados nos empreendimentos sociais analisados, tais como: criatividade, audácia dos empreendedores em criar e gerir formas até então inexistentes, que introduzem novos horizontes na dinâmica social e no desenvolvimento local. Os autores identificaram também que existe dificuldade desses empreendimentos crescerem, alguns estão em estado de vulnerabilidade e precariedade, com um baixo nível de estruturação interna e de articulação externa.

A leitura do artigo *Empreendedorismo Social no Brasil. Um Fenômeno de Inovação e Desenvolvimento Local* proporcionou novas perspectivas de análise para esta pesquisa e reforçou a relação com a inovação e o desenvolvimento local, fortalecendo a proposta de ações empreendedoras que sejam inovadoras para as demandas sociais da comunidade, assim como baseadas na cooperação e promovam um impacto positivo na realidade social.

O artigo *Inovação Social e Empreendedorismo Social: Uma Análise Sob a Perspectiva da Economia Solidária*, dos autores Medeiros *et al.*, (2017), busca responder como estão relacionados os conceitos de inovação social e empreendimento social sob a perspectiva da economia solidária.

Medeiros *et al.*, (2017) mencionam que alguns autores, entre eles Dees e Anderson (2006) e Sharra e Nyssens (2009), aplicam o termo inovação social como uma escola de pensamento relacionada ao empreendedorismo social.

Estes conceitos estariam relacionados de forma direta ou indireta ao conceito de economia solidária (esfera nacional) ou economia social (esfera internacional), que prevê uma forma de organização da produção, consumo e distribuição de riqueza centrada na valorização do ser humano e não do capital, caracterizada pela cooperação e solidariedade. (MEDEIROS *et al.*, 2017, p. 61).

A inovação social é uma forma de entender as causas geradoras dos problemas sociais e de impulsionar o desenvolvimento regional, favorecendo melhorias ao bem-estar humano e ascensão dos processos sociais. (MEDEIROS *et al.*, 2017). Os autores elencam elementos que devem estar presentes para a definição de uma prática de inovação social: atendimento a uma necessidade social que pode envolver aspectos como pobreza, direitos, e desigualdades; deve ser algo novo em um campo, setor, região, mercado; deve criar uma melhoria mensurável em termos de resultados, melhorando o bem-estar ou a coesão social; oferecer capacitação aos beneficiários pela criação de novos papéis, relacionamentos e utilização de recursos. (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Verifica-se que a inovação social é construída socialmente, com indivíduos engajados coletivamente em ações planejadas, intencionais e, que reflexivamente acompanhem o resultado de suas ações, visando atender a uma demanda social. (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Já o empreendedorismo social, Conforme Medeiros *et al.*, (2017), tem como principal missão a criação de valor social e envolve a criação de soluções em situações nas quais o Estado não consegue atender de maneira satisfatória às demandas sociais.

Dees e Anderson (2006 *apud* MEDEIROS *et al.*, 2017) ressaltam que empreendedores sociais desempenham o papel de agentes de mudança, por adotarem a missão de criar e sustentar um valor social; engajarem-se em processos de inovação contínua e de aprendizagem; atuarem mesmo com limitação de recursos financeiros; e, por terem um perfil de transparência na prestação de contas aos envolvidos quanto aos resultados obtidos.

A economia solidária, no artigo, é analisada com base em Menezes (2007), Gaiger (2003) e Mendell (2010) sendo caracterizada como um movimento econômico e social, onde as ações acontecem através de iniciativas de solidariedade, autogestão, cooperativismo, associativismo e ajuda mútua. (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Nesse sentido, para Gaiger (2013 *apud* Medeiros *et al.*, 2017):

A economia solidária se manifesta no envolvimento ativo dos membros que nela atuam, na socialização dos recursos que são produzidos e no entendimento e prática dos princípios de igualdade e imparcialidade. (GAIGER, 2013 *apud* MEDEIROS *et al.*, 2017).

O termo, economia solidária, ganhou expressão no Brasil na década de 1990, à medida que iniciativas econômicas deste tipo despontaram no país, expandindo-se, passou a abranger categorias sociais e modalidades diversas de organização, tais como cooperativas dedicadas à prestação de serviços, produção de bens e ao crédito. (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Verifica-se que a economia solidária gera um novo paradigma do desenvolvimento, a economia solidária funciona como o suporte que promove as ações, primeiro de Inovação social e em seguida de Empreendedorismo social.

Os autores concluem dizendo que os resultados apontam para o entendimento de que o conceito de empreendedorismo social já é mais consolidado entre os pesquisadores, por corresponder a algo concreto, relacionado a uma organização física e à figura do empreendedor social. Enquanto o conceito de inovação social pode ser considerado abstrato porque representa uma ideia a ser realizada. Quanto ao conceito de economia solidária, os autores entendem que essa funcionaria como um elemento propulsor para estes tipos de iniciativas. (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Entende-se que o artigo *Inovação Social e Empreendedorismo Social: Uma Análise Sob a Perspectiva da Economia Solidária* proporciona reflexões significativas para o trabalho proposto por articular conceitos que estarão presentes no decorrer dos projetos de aprendizagem solidária e que estão contidos nas demandas sociais.

Ao trabalhar com as demandas sociais propostas pela comunidade, busca-se encontrar soluções inovadoras a partir de discussões entre os acadêmicos e a comunidade que está diretamente envolvida com a problemática. Ao implementar essa ação, identifica-se os princípios da inovação social e do empreendedorismo social articulados, tendo em vista que para as ações serem postas em prática, a ajuda mútua e a solidariedade precisam acontecer, agregando valor social, para gerar o impacto no aspecto econômico e social da própria comunidade.

2.3 Aprendizagem Solidária

A aprendizagem solidária assume diversas nomenclaturas ao redor do mundo, como por exemplo: aprendizagem-serviço, aprendizagem-serviço-solidário, voluntariado educativo, ensino-serviço-comunidade, *service learning*. Assim, nos

artigos que serão apresentados nessa seção essas nomenclaturas estarão presentes, preservando a forma como os autores se referem ao conceito.

No artigo *Integração ensino, serviço e comunidade: (re) conhecendo a mostra parceria ensino-serviço-comunidade (MOPESCO) realizada pela Universidade Federal de Goiás*, Queiroz *et al.*, (2018) analisam os resumos disponíveis nos Anais da Mostra Parceria Ensino-Serviço-Comunidade (MOPESCO), desenvolvidos por alunos, professores e servidores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e por participantes do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde).

Os autores apontam que a Universidade Federal de Goiás (UFG) realiza esforços para a “transformação do processo de formação dos profissionais da área da saúde pela reflexão crítica sobre o trabalho nesta área e estímulo a uma relação sólida entre ensino, serviço e comunidade”. (QUEIROZ *et al.*, 2018, p. 2).

Nessa perspectiva, verifica-se que os cursos da área da saúde apresentam uma trajetória consolidada de parceria ensino-serviço-comunidade e que as Instituições de Ensino Superior investem em projetos pedagógicos inovadores com o propósito de formar profissionais críticos, capazes de entender a realidade e trabalhar em equipe. Visando registrar tais experiências surge a Mostra da Parceria Ensino-Serviço-Comunidade (MOPESCO) que foi criada na Universidade Federal de Goiás (UFG), buscando ser um espaço de diálogo para as ações desenvolvidas em conjunto entre os cursos envolvidos e demais parceiros internos e externos à universidade. (QUEIROZ *et al.*, 2018).

Segundo Queiroz *et al.*, (2018), a maioria dos trabalhos apresentou produção de autores que participam do ensino-serviço e revelou a construção ou fortalecimento dessa integração. Conforme esses trabalhos, a integração ensino-serviço “pode ser definida como o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores da saúde com trabalhadores dos serviços e seus gestores”, com reflexos na qualidade da atenção à saúde e na formação profissional dos estudantes. (QUEIROZ *et al.*, 2018, p. 4).

A articulação ensino-serviço colabora com a concepção de educação transformadora e se contrapõe à formação tradicional baseada na visão fragmentada da saúde. A educação transformadora propõe que a formação dos profissionais de saúde deve ir além dos processos formativos centrados na aquisição do domínio

técnico científico e envolver os arranjos que refletem os processos que determinam as relações e as práticas do processo de cuidado. (QUEIROZ *et al.*, 2018).

Seguindo esse entendimento sobre a educação, a interação do estudante com a comunidade e a realidade social promove o estímulo a um maior protagonismo deste estudante no seu processo de formação ao enfrentar desafios e tomar decisões, desenvolver potencialidades e habilidades que vão contribuir para uma formação profissional emancipadora, significativa, capaz de evidenciar estudantes conscientes e comprometidos. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004 *apud* QUEIROZ *et al.*, 2018, p. 10).

Os autores concluem com a importância da MOPESCO e eventos científicos como espaço de discussão, acompanhamento e avaliação das ações de ensino-serviço, pois os trabalhos científicos mostraram a riqueza e diversidade das atividades que são desenvolvidas em consequência desses projetos, fortalecendo a parceria ensino-serviço-comunidade. Por outro lado, os autores observaram que a comunidade pouco participou na autoria da produção de atividades ou trabalhos apresentados, o que leva ao entendimento de que seria interessante investir na coautoria de trabalhos produzidos pela parceria ensino-serviço-comunidade promovendo registros científicos que demonstrem a percepção da comunidade em relação as ações. (QUEIROZ *et al.*, 2018).

Verifica-se que o artigo analisa a produção acadêmica relacionada a parceria ensino-serviço-comunidade e aparece nas buscas sobre aprendizagem solidária/*service learnig* porém não apresenta uma construção teórica aprofundada sobre esses conceitos, concentrando-se nas ações práticas. Diante dessa percepção, acredita-se que o papel dos atores envolvidos, a interação entre eles e o impacto desses projetos para os estudantes, universidade e comunidade deveria ser mais explorado ao classificar o projeto como aprendizagem solidária, *service learnig* ou ensino-serviço-comunidade.

O artigo *Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde*, dos autores Vasconcelos, Stedefeldt, Frutuoso (2016) analisa a mudança nas práticas em saúde a partir da inserção das atividades de uma universidade pública na atenção básica em saúde na cidade de Santos, São Paulo, Brasil.

O artigo versa sobre os debates que apontam a articulação do ensino-serviço

como fator de transformação da graduação em saúde e como propulsora para a mudança das práticas profissionais a partir da reflexão sobre a realidade com vistas a modificação do modelo assistencial vigente, predominantemente voltado para ações prescritivas e médico centradas. (VASCONCELOS; STEDEFELDT; FRUTUOSO, 2016).

Para Vasconcelos, Stedefeldt, Frutuoso (2016), esses debates sobre a aproximação entre a universidade, os serviços de saúde e a comunidade são importantes para a formação de profissionais da área de saúde e devem funcionar como um meio de direcionar a formação do aluno à realidade social da saúde e do trabalho, ao trabalho em equipe, desenvolvendo uma visão com ênfase na integralidade do cuidado e com percepção da multicausalidade dos processos individuais e coletivos. Assim, novos cenários para o ensino aprendizagem na área de saúde, precisam ser pensados para superar a simples utilização da rede de serviços como campo de ensino e propondo a reelaboração da articulação teoria-prática e do ensino-aprendizagem-trabalho.

Os autores concluem, observando que não há unanimidade, por parte dos profissionais, quanto ao reconhecimento da importância da integração academia-serviço-comunidade para mudança na formação e práticas profissionais. Para os profissionais que concordam com a proposta, as maiores vantagens estão na possibilidade de composição entre alunos, docentes e profissionais em ações e discussões compartilhadas; no diálogo, reflexão e troca de saberes; e, no exercício da interdisciplinaridade aplicada a realidade. (VASCONCELOS; STEDEFELDT; FRUTUOSO, 2016).

A leitura do artigo *Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde*, trouxe à tona o debate sobre a implantação de projetos e ações de ensino-aprendizagem no contexto dos serviços de saúde prestados à comunidade, ressaltando os benefícios dessas propostas porém mencionando que ainda existe resistência por parte de docentes que preferem o ensino tradicional.

Verifica-se que os artigos brasileiros analisados abordam os princípios da aprendizagem solidária no ensino superior concentrando-se na apresentação de iniciativas sem a presença de um referencial teórico e de reflexões mais

aprofundadas. A seguir serão apresentados artigos internacionais que trazem um maior aprofundamento teórico e análises sobre as práticas.

Nesta seção, destacam-se aspectos apontados nos artigos *The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences* de Gregorova, Heinzova, Chovancova (2016) e *Assessing interprofessional education collaborative competencies in service-learning course* de Sevin, Hale, Brown Mcauley (2016), pois nesses estudos, a aprendizagem solidária é considerada como uma estratégia de ensino e aprendizagem que, além da América do Sul, se espalhou também pelos Estados Unidos, Ásia e Europa, onde é denominada *service learning*, sendo aplicada tanto na educação formal quanto na informal.

Ao olhar a pesquisa sobre aprendizagem solidária para territórios além da América do Sul, identifica-se a experiência da Universidade *Matej Bel* da Eslováquia, apresentada por Gregorova, Heinzova e Chovancova (2016) e a prática da *Ohio State University* nos Estados Unidos trazida por Sevin, Hale, Brown e McAuley (2016).

Segundo Gregorova, Heinzova e Chovancova (2016), análises identificaram que, na Europa, os sistemas formais de educação e as abordagens didáticas tradicionais são insuficientes para a formação de estudantes com pensamento crítico e com consciência de cidadania para a atuação em contextos de rápidas mudanças sociais.

Portanto, torna-se necessário pensar uma abordagem didática onde o envolvimento ativo do estudante promova a aprendizagem com o desenvolvimento de habilidades e competências significativas para os indivíduos, e o *service learning* é uma dessas abordagens. (GREGOROVA; HEINZOVA; CHOVANCOVA, 2016).

Conforme Blaško (2013, p. 116 *apud* GREGOROVA; HEINZOVA; CHOVANCOVA, 2016) a União Europeia desenvolveu um plano de ação através de políticas que incluem o apoio à inovação e à aprendizagem, assim, foram definidas competências-chave que incluem a capacidade de monitorar os próprios objetivos de vida e o incentivo à cidadania ativa que inclui a capacidade de envolver ativamente indivíduos em questões sociais.

O *service learning* integra aprendizagem a um serviço significativo para a comunidade, educação e reflexão. Especificamente na Universidade *Matej Bel*, o *service learning* é definido como um ensino e aprendizado ativos baseado no serviço social, em um esforço para desenvolver a personalidade dos estudantes e o senso de

cidadania responsável. (GREGOROVA; HEINZOVA; CHOVANCOVA, 2016).

A Universidade *Matej Bel* desenvolveu estratégias para incluir o *service learning* na vida acadêmica, ao oferecer cursos nos quais ele é uma opção alternativa aos cursos clássicos; realização de pesquisas na comunidade; e, desenvolvimento de cursos específicos sobre *service learning*. (GREGOROVA; HEINZOVA; CHOVANCOVA, 2016). Na universidade, há um curso opcional aberto a todos os níveis de estudo, formado por uma equipe docente multidisciplinar com objetivo de desenvolver nos alunos as competências relacionadas à realização de atividades em benefício de outros e ao gerenciamento de projetos, com conhecimentos teóricos trabalhados com ensino criativo, ativo e prático.

Conforme a experiência na Universidade *Matej Bel*, algumas das competências desenvolvidas pelos estudantes através do *service learning* dizem respeito a capacidade de trabalhar em grupo, habilidades de comunicação, liderança e cooperação, além do desenvolvimento do pensamento crítico. (GREGOROVA; HEINZOVA; CHOVANCOVA, 2016).

A experiência em *service learning* da *Ohio State University* nos Estados Unidos acontece na área da saúde (SEVIN; HALE; BROWN; MCAULEY, 2016) especificamente em uma clínica de atendimento gratuito a populações carentes, na cidade de *Columbus*, em um curso eletivo multidisciplinar com objetivo de desenvolver competências em quatro domínios: valores e ética; atribuições e responsabilidades; comunicação multiprofissional; equipes e trabalho em equipe.

O conceito de *service learning* utilizado na *Ohio State University* é definido como “uma experiência de aprendizado estruturado que combina serviço comunitário com preparação e reflexão”. (CONNORS, 1995 *apud* SEVIN; HALE; BROWN; MCAULEY, 2016). A estrutura da aprendizagem solidária proporciona aos estudantes a aplicação do conhecimento em situações reais e, nesse caso, em equipes multidisciplinares, nas quais os alunos podem refletir sobre suas experiências e discutir papéis, responsabilidades, dinâmica de equipe, comunicação, habilidades e desafios no atendimento de populações de pacientes carentes.

A proposta do estudo apresentado pelos autores Sevin, Hale, Brown e McAuley (2016) é a investigação sobre a eficácia da aprendizagem solidária para o desenvolvimento de competências profissionais, integração entre o conteúdo estudado e a aplicação prática na clínica, estímulo a autoavaliação em relação a

competências profissionais por meio da reflexão e compreensão dos determinantes sociais da saúde e do cuidado à populações de pacientes carentes.

A estrutura do *service learning*, na *Ohio State University*, conectou o serviço solidário aos objetivos de aprendizagem, promoveu uma relação benéfica entre os alunos e a comunidade, implicando em maior compromisso e responsabilidade inclusive no aspecto da formação profissional, melhoria na habilidade de trabalho em equipes multidisciplinares e a percepção de que as atividades em grupo lhes permitiam ouvir perspectivas de outras profissões. (SEVIN; HALE; BROWN; MCAULEY, 2016).

As ações de aprendizagem solidária apresentadas nos artigos *The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences* de Gregorova, Heinzova, Chovancova (2016) e *Assessing interprofessional education collaborative competencies in service-learning course* nos proporcionou conhecer experiências, identificar que a aprendizagem solidária é uma prática em diversos países e instituições de ensino como forma de aproximar os estudantes dos problemas reais, estimular a formação integral e o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e profissionais.

Porém, observa-se que os artigos científicos sobre a temática normalmente estão voltados a área médica, principalmente para os cursos de medicina, enfermagem e odontologia. Neste estudo pretende-se ampliar a reflexão sobre experiências em aprendizagem solidária na área da Gastronomia.

2.4 Gastronomia

O artigo *Os Saberes da Docência: A Formação Tecnológica do Gastrólogo*, escrito por Pasqualli e Koerich (2017), promove uma reflexão acerca da formação docente para atuação em cursos superiores de tecnologia em Gastronomia, tendo em vista que essa é uma área educacional recente e em franca expansão.

A formação nos cursos superiores de tecnologia em Gastronomia tem um caráter multidisciplinar e o corpo docente desses cursos é composto em sua maioria por profissionais de outras áreas, como por exemplo, administração, economia, nutrição, turismo e hotelaria, entre outros. Esse aspecto interdisciplinar contribui para uma formação mais ampla, porém exige que os docentes tenham uma prática

reflexiva, que conheçam e desenvolvam conhecimentos específicos da área da Gastronomia para que suas práticas sejam contextualizadas e efetivas para a formação dos futuros profissionais.

Conforme Pasqualli e Koerich (2017, p. 10), as práticas interdisciplinares produzem efeitos na aprendizagem dos estudantes, mas demandam que os professores dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia tenham além dos saberes disciplinares e curriculares, conhecimentos didático-pedagógicos para estabelecer relações teórico-práticas entre os componentes curriculares de seu domínio e o diálogo com os demais componentes da matriz curricular do curso. O que conduz a refletir sobre a formação docente.

Para Nóvoa (1997, p. 28) a formação docente passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, por uma reflexão crítica sobre sua utilização e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Diante do exposto, observa-se uma forte relação do artigo com as características do curso de Gastronomia que será analisado no decorrer da pesquisa. O curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP é recente, tem corpo docente formado por profissionais de diversas áreas e tem por desafio a formação docente continuada visando o trabalho interdisciplinar. Essas características contribuem para que o acadêmico desenvolva uma formação mais ampla, atendendo os eixos previstos no Plano Pedagógico do Curso Superior Tecnológico em Gastronomia da URCAMP: Gestão, Empreendedorismo e Inovação; História e Cultura Gastronômica; Tecnologias Gastronômicas.

A leitura do artigo *Produção científica no campo da Gastronomia: em busca de uma configuração*, dos autores Ferro e Rejowski (2018), aponta que pela natureza multi e interdisciplinar dos cursos de Gastronomia, as publicações científicas na área, além de receberem as contribuições de vários campos do conhecimento, não estão sistematizadas e as pesquisas científicas encontram-se dispersas em grandes áreas do conhecimento, entre elas: interdisciplinar, ciências sociais aplicadas, saúde, educação, turismo e hospitalidade, dificultando o desenvolvimento científico ordenado do campo da Gastronomia. Outro aspecto a ser considerado é que os cursos superiores em Gastronomia são relativamente novos no Brasil, o que naturalmente impacta nesses resultados.

Conforme Ferro e Rejowski (2018, p. 03), a oferta do ensino superior em Gastronomia que iniciou em 1999 apresenta um forte crescimento. Em 2017, o portal do e-MEC contabilizava 218 cursos superiores de Gastronomia, sendo 201 ofertados no sistema privado, com um crescimento de 99% em apenas 3 anos; e 17 no sistema público, o que representa 54% de crescimento neste mesmo período. Entre eles, 210 eram tecnológicos e 8 bacharelados, sendo a maior concentração de oferta dos cursos tecnológicos no sistema privado, e na oferta de cursos de bacharelado no sistema público.

O objetivo do artigo foi investigar a formação do campo de conhecimento da Gastronomia no Brasil a partir da sistematização da sua produção acadêmica e em uma análise, Ferro e Rejowski (2018), entenderam que a maior parte dos cursos de Gastronomia tem foco na formação prática do profissional e não investe na produção científica a nível de iniciação e pós-graduação. Fator que contribui para reforçar a percepção do senso comum que entende essa área como algo superficial, ligado somente à estética e aos prazeres da mesa e do comer, fato intimamente relacionado à sua origem no campo literário, posteriormente cultural e, por fim, como produto turístico, antes de adquirir qualquer cientificidade ou educação formal. (Bueno, 2016).

Cabe aos pesquisadores, docentes e acadêmicos da área da Gastronomia reverterem essa situação por meio de um esforço de presença dos estudos e das pesquisas sobre a temática em grupos de pesquisas, seminários e congressos científicos, revistas científicas e programas de pós-graduação em âmbito nacional.

O artigo *Produção científica no campo da Gastronomia: em busca de uma configuração* traz à tona o desafio da produção acadêmica no curso de Gastronomia da URCAMP, em muitos eventos científicos não há como cadastrar a produção na área Gastronomia porque esta não está disponível, então normalmente os trabalhos científicos, pesquisas e artigos acabam sendo submetidos na área de ciências sociais aplicadas, interdisciplinar ou saúde. Diante disso, observa-se que as produções científicas ficam dispersas nas áreas de formação dos docentes não contribuindo diretamente para a ciência na área da Gastronomia. Na realidade do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP, embora seja um curso tecnológico, o viés da produção científica está presente, inclusive nos projetos integradores que serão analisados ao longo da nossa pesquisa.

Os textos abordados na revisão de literatura contribuem para a pesquisa em

curso, pois demonstram convergência em relação à necessidade de construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, da formação de sujeitos críticos que sejam agentes da transformação social e sustentável, do desenvolvimento da autonomia, da inovação e do protagonismo, entre outros. Além disso, os conceitos de empreendedorismo e inovação social, complementam as possibilidades de participação social e democrática dos estudantes a partir de uma aprendizagem inovadora.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se as escolhas teóricas que dão suporte à proposta de pesquisa em curso. Os conceitos inovação educativa propostos por Jaume Carbonell e aprendizagem solidária, na perspectiva das autoras Katia Mori e Maria Nieves Tapia, são tratados de forma a apresentar os conceitos e experiências relacionadas a aprendizagem solidária enquanto inovação educativa na América do Sul, Europa e Estados Unidos.

3.1 A Inovação Educativa

A inovação educativa é tratada a partir da obra de Jaume Carbonell apresentada no livro *A Aventura de Inovar: A Mudança na Escola*, do ano de 2002.

A crise que vive a escola é observável há muito tempo e apesar de ainda conseguir cumprir um papel básico convive com a incerteza e a necessidade de mudanças e inovações que possibilitem que a escola acompanhe as mudanças sociais, tecnológicas e culturais dos nossos dias.

Carbonell (2002) propõe pensar o sentido da escola para que os estudantes tenham uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de uma postura crítica diante das mudanças e exigências da sociedade atual, que tenham autonomia para conviver nessa realidade, que possam contribuir para a promoção da igualdade, convivam e saibam crescer com as diversidades. Assim, o modelo da escola do passado torna-se incompatível com a nova cidadania que a atualidade demanda:

Esse novo modelo formativo requer uma sintonia maior entre o pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade. Trata-se de associar no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores. (CARBONELL, 2002. p. 16).

A educação integral que Carbonell (2002) descreve é uma meta presente nas pedagogias inovadoras, em Gardner (1994) com a teoria das inteligências múltiplas e nos pilares básicos da educação, propostos no relatório Delors publicado pela Unesco em 1996: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a

conviver. (CARBONELL, 2002, p. 17).

A globalização e o neoliberalismo impuseram novos desafios para a renovação pedagógica, para Carbonell (2002, p. 17) “a economia manda na educação em prejuízo da cultura e da política”, há a redução do papel do Estado na escola, que resulta em privatizações e no enfraquecimento da escola pública, e esses fatores incidem no agravamento das desigualdades culturais e educativas.

A escola, além de reproduzir as relações sociais, pode ser um espaço de “confronto e resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”, de acordo com Carbonell (2002, p. 18). Há conhecimento e experiência dos aspectos que indicam que tipo de educação pode levar à promoção da liberdade e justiça social, e das inovações que tornam a aprendizagem mais eficaz.

Uma das teses defendidas por Carbonell (2002) é a de que a inovação educativa está associada à mudança das escolas e dos professores e não necessariamente aos projetos de reforma, pois estes dizem respeito à estrutura do sistema educativo e envolvem questões econômicas e sociais. “Reforma não é sinônimo de mudança, melhoria ou inovação. Estas podem provocá-la, mas também paralisá-la e sufocá-la”. (CARBONELL, 2002, p. 20).

Para que a inovação aconteça é preciso ir além das mudanças superficiais, da modernização que não modifica as concepções sobre o ensino e a aprendizagem, é necessário haver mudança no pensamento, nos hábitos e atitudes dos professores. Carbonell (2002, p. 21) salienta que é preciso buscar “uma inovação que não se volte para o acessório e às aparências, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral.”

Em relação aos elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa, Carbonell (2002) elenca alguns aspectos, entre eles: é uma experiência pessoal que deve atender aos interesses individuais e coletivos; a inovação permite estabelecer relações entre diferentes saberes desenvolvendo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade; as escolas tornam-se espaços democráticos, atraentes e estimulantes; estímulo à reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações; amplia a autonomia pedagógica das escolas e dos professores; e, a inovação é compreendida a partir do intercâmbio e da cooperação.

A mudança tem de ser abordada de forma sistêmica, integrando ações coordenadas e complementares que afetam o todo da instituição escolar, requer

enfoques multidimensionais para evitar os diagnósticos fragmentados e as atuações isoladas. Além disso, as ideias, estratégias e atividades devem ser convergentes e estarem inter-relacionadas, integrando os discursos teóricos com as práticas da escola. Carbonell (2002) aponta como desafios, a dificuldade em executar esse processo; o interesse apresentado em vários casos, em manter o modelo tradicional e silenciar os enfoques sistêmicos; e a divergência nos interesses e visões dos envolvidos no processo de mudança, desde os administradores, técnicos e assessores, passando pelos alunos, famílias e professores, causando dificuldades ao diálogo e à colaboração e conseqüentemente à construção de um projeto coerente de mudança.

A inovação educativa não é linear, existem fases de atividade intensa e de pausa para reflexão e requer persistência, “são como pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas”, de acordo com Carbonell (2002, p. 25). As mudanças requerem tempo e seus efeitos são percebidos a longo prazo, os envolvidos na inovação e na mudança têm percepções diferentes em relação ao tempo, enquanto a administração esquematiza e projeta um prazo fixo, os professores demandam ritmos pausados para a modificação das práticas, porém, muitas vezes, a pressão política e social impõe respostas imediatas e de impacto contradizendo o sentido de muitas inovações que propõem uma convivência mais respeitosa, igualitária e democrática. (CARBONELL, 2002).

As inovações que vêm do coletivo docente apresentam maiores possibilidades de êxito e continuidade em relação às propostas verticalizadas que são impostas de cima para baixo reduzindo a autonomia dos professores, porém, Carbonell (2002) menciona que, algumas vezes, é necessária uma proposta verticalizada para promover uma mudança no *status quo*, mas, nesses casos é necessário analisar se as inovações serão efetivas e se são de longa duração ou apenas uma reação imediata ao estímulo.

Carbonell (2002, p. 28) aponta que “as inovações têm que ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores”, caso não tenham o protagonismo e a participação democrática dos professores, as inovações podem não se sustentarem por muito tempo, e salienta que “a inovação para ser potente e bem-sucedida, não pode basear-se na desconfiança dos professores e em sua exclusão”.

(CARBONELL, 2002, p. 28).

Os professores que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas que buscam fortalecer a democracia escolar e articular as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, são a principal força da mudança na obtenção de uma educação integral. Carbonell (2002) chama a atenção de que nem todos os caminhos da inovação conduzem ao mesmo tipo de mudança devido às diversas expressões ideológicas existentes em uma sociedade democrática.

A promoção da inovação envolve, segundo Carbonell (2002), alguns fatores básicos a serem considerados: a existência de uma equipe docente estável, com uma atitude aberta à mudança e uma comunidade educativa receptiva a ideias e projetos em comum; um clima amistoso e de confiança, onde a comunicação seja fluida e intensa nas relações; redes de cooperação virtuais e presenciais que enriqueçam a inovação através da cooperação, e existência de assessoria externa que estimule a reflexão e a tomada de decisão, além do intercâmbio com professores de outros lugares.

Proposta de inovação e mudança dentro de um contexto territorial é outro aspecto básico e se refere a iniciativas inovadoras em lugares onde existam projetos educacionais para a cidade ou área rural ou propostas educativas de âmbito local e regional. Essas propostas tendem a reforçar a solidariedade e diminuir a competitividade entre as escolas. (CARBONELL, 2002, p. 32).

A inovação deve ser institucionalizada, deve fazer parte da vida e da dinâmica da escola, aspectos que supõe, segundo Carbonell (2002), a existência de uma liderança democrática e a otimização dos recursos, evitando o risco de burocratização excessiva que impeça a mudança real e causem o retrocesso.

A escrita individual e coletiva, além do debate interno e externo são fatores importantes para que as inovações educativas possam ser “vivas com intensidade, refletidas em profundidade e avaliadas com rigor”. (CARBONELL, 2002, p. 33). Esse conceito é complexo e de difícil mensuração, mas deve ser considerado em cada fase para que a inovação tenha êxito.

Quanto aos fatores que dificultam a inovação, a resistência à mudança pode ter várias origens, incluindo problemas nas relações interpessoais e democráticas até aspectos institucionais, tais como, objetivos confusos, falta de recompensa, pouco investimento, erro de diagnóstico, pouco aperfeiçoamento, entre outros.

(CARBONELL, 2002, p. 34).

Outros fatores que podem comprometer as inovações educativas, são: resistência à inovação pelo apego à rotina das práticas profissionais e recusa em refletir sobre a prática; o individualismo e o corporativismo; o pessimismo e o mal-estar docente, que provocam resistência e confusão diante das iniciativas da inovação; os efeitos perversos das reformas que falham na regulação e excessiva burocracia impedindo a autonomia e a criatividade e comprometendo as inovações; currículos duplos, em que o ensino tradicional prepara para provas e testes enquanto existe um currículo inovador para o núcleo do currículo que não é avaliado; a fragmentação da oferta pedagógica; e, a pouca pesquisa sobre a prática escolar. (CARBONELL, 2002, p. 38).

3.2 Aprendizagem Solidária como Inovação Educativa

A aprendizagem solidária se propõe a pensar a escola como espaço de criatividade, convívio e aprendizagem, além do seu compromisso com a formação de cidadãos justos, críticos e com valores éticos. Almeida e Mori (2017, p. 94) entendem “a educação formal como desencadeadora dos ideais de solidariedade, de senso ético, da participação e do desenvolvimento humano sustentável”. Nesse sentido, percebe-se forte vínculo entre a aprendizagem solidária e o conceito de inovação educativa proposto por Carbonell (2002).

Para Mori (2013), a solidariedade é analisada como prática curricular educativa e tem como objetivo compreender em que medida a solidariedade pode ser inerente às práticas curriculares, quais são as atividades que mediatizam a sua aprendizagem e visa contribuir para o debate acerca da qualidade da educação ao “retomar o conceito de qualidade a partir da formação social, humanizadora, sem descartar, no entanto, a aquisição e desenvolvimento do conhecimento crítico, criativo, que favorece a emancipação”. (MORI, 2013, p. 21).

Mori (2013, p. 20) menciona a dicotomia existente entre a construção do conhecimento técnico-científico e a formação ética e solidária para a cidadania, conforme a autora, “a busca por qualidade tem sido pautada apenas na aquisição formal do conhecimento, e não na formação humanizadora”. Testes padronizados de conhecimento para mensurar a qualidade da educação contribuem para que seja

possível conhecer a qualidade formal da educação, privilegiam o bom desempenho escolar, mas por outro lado, reduzem “o conceito de qualidade da educação à esfera da instrumentalização, da aquisição de conhecimentos técnicos, formais”. (MORI, 2013, p. 20), descartando a formação para a cidadania.

Conforme Mori (2013, p. 92):

[...] a solidariedade requer consciência, tomada de atitude e compromisso, na medida em que também é um modo de agir, de produzir e de estar no mundo. A solidariedade é a reconstrução dialética do conhecimento, que parte da subjetividade do sujeito e promove a emancipação, a interculturalidade, respeitando as diferenças. (MORI, 2013, p. 92).

Notadamente, identifica-se convergência entre a aprendizagem solidária e inovação educativa (CARBONELL, 2002), na medida em que ambas buscam, pelo conhecimento, incentivar a autonomia do sujeito e promover o desenvolvimento de uma postura crítica diante das demandas da sociedade.

Para que a educação seja construída a partir do diálogo intercultural e do respeito as diferenças, é necessário considerar a solidariedade e valorizar a essência das culturas. Conforme Mori (2013, p. 94):

Para a compreensão da solidariedade como prática curricular educativa, é preciso qualificá-la a partir da sua intenção (ética), na relação de reciprocidade e responsabilidade com o outro (alteridade), em favor de uma atitude política (compromisso). (MORI, 2013, p. 92).

A solidariedade como consciência política é fundamentada em Paulo Freire (2000), pois “é na presença do outro, na condição de sujeito histórico e político, que a vida acontece, daí a importância do processo formativo na constituição dessa formação humana, que nunca será neutra”. (MORI, 2013, p. 101).

Mori (2013, p. 103) destaca baseada em Freire, que:

[...] toda prática educativa libertadora partirá do reconhecimento no sentido ético da presença humana no mundo, onde é impossível aceitar, naturalmente, a indiferença, a injustiça, a relação de superioridade entre os homens. Ser ético é compreender-se a partir do outro (alteridade) e atuar socialmente em favor de uma vida digna para todos (ética). (MORI, 2013, p. 103).

Assim, o educador progressista deve ir além de ensinar apenas os conteúdos de uma disciplina, deve também “desafiar o educando a pensar criticamente a

realidade social, política e histórica em que é uma presença”. (FREIRE, 2000, p. 44 *apud* MORI, 2013, p. 102). Esse espírito dedicado ao desenvolvimento de uma consciência crítica está presente tanto nos educadores que se dedicam à aprendizagem solidária quanto nos “educadores que pensam e lutam, a cada dia, para transformar em sonho o desejo de uma educação inovadora, socialmente igualitária, culturalmente poderosa e totalmente livre”. (CARBONELL, 2016, p. 14).

Mori ressalta que, embora Freire não tenha vinculado diretamente sua compreensão de educação à prática solidária, é possível identificá-la como um dos aspectos fundamentais de sua obra. (MORI, 2013, p. 104).

O currículo pensado a partir da concepção de solidariedade precisa estar contextualizado, considerar “uma proposta educativa pensada na formação como instrumento capaz de favorecer os meios para a compreensão crítica e, por esta via, a emancipação”. (MORI, 2013, p. 121). Uma alternativa é vincular o currículo à projetos nos quais os alunos participam de atividades de intervenção social.

Pensar aprendizagem solidária, assim como pensar inovação educativa, consiste no estímulo à interação, aos grupos cooperativos, a aprender para além da sala de aula, no contato com a realidade, no ser solidário que compartilha, comunica e constrói no trabalho em equipe, em rede e em comunidade. (CARBONELL, 2016).

Nesse sentido, Mori (2013) destaca que desenvolver uma educação de qualidade, não se trata de oferecer apenas uma preparação instrucional e técnica. Ela precisa acontecer no espaço da diversidade e superar a formação individualista, competitiva e consumista, além de promover o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, emocional e, sobretudo, ético.

Para Almeida e Mori (2017, p. 99), “o conceito de solidariedade, quando determinado a partir da conjunção aprendizagem solidária, é compreendido enquanto conhecimento sustentado pela ética e cidadania”. A solidariedade nessa perspectiva tem como origem formativa a escola e visa a redução da desigualdade social.

Enquanto isso, Tapia (2019) propõe uma definição de solidariedade vinculada a aprendizagem-serviço ou aprendizagem solidária, nos termos compreendidos na América Latina:

[...] trabalhar juntos por uma causa comum, ajudar os outros de maneira organizada e efetiva, resistir como grupo ou nação para defender os próprios direitos, enfrentar desastres naturais ou crises econômicas, e fazê-lo de mãos dadas com outros. (TAPIA, 2003 *apud* TAPIA, 2019, p. 21).

O estímulo ao senso de pertencimento, a forma colaborativa de construção do conhecimento, o diálogo, a identidade pessoal e coletiva são fatores significativos para que a aprendizagem solidária tenha espaço como inovação educativa, ao propor o protagonismo dos estudantes, reforçar o sentido ético e abrir oportunidade para a preocupação com o outro:

[...] enquanto diferente, enquanto ser de respeito e de admiração – é tomado de responsabilidade por ele. Responde também pela sua vida e pelo seu ser. Nesse sentido, ouvir o outro é o primeiro movimento ético e na assimetria da ordem social, pois a própria vida do outro afeta também a sua relação com o mundo. (ALMEIDA; MORI, 2017, p. 101).

Assim, conforme Almeida e Mori (2017, p. 103) a experiência da aprendizagem solidária atua “criando espaços onde saber respeitar, cuidar e transformar façam parte do currículo e permitam pensar a ideia do sujeito como produtor de conhecimento”, tendo como intencionalidade os temas geradores: a qualidade da educação e a qualidade de vida da sociedade, em um currículo integrador e interdisciplinar.

Esse enfoque pode se dar por meio da integração da escola com as questões da humanidade, da comunidade, da interdisciplinaridade, da educação integral; parte de uma proposta curricular pensada a partir da formação escolar enquanto espaço de aprendizagem, de convivência, de construção da cidadania. (ALMEIDA; MORI, 2017, p. 103).

Fomentar a busca pelo conhecimento ao criar um espaço para o diálogo e a pesquisa, aproximar a escola da realidade social, em que a aprendizagem seja desafiadora, interessante e com significado são propostas que reforçam a convergência entre os princípios de aprendizagem solidária com o viés da inovação educativa proposta por Carbonell (2002, 2016).

As experiências que articulam aprendizagem e serviço solidário acontecem quando os alunos aplicam o conhecimento na vida prática, trabalham de forma colaborativa, participam, buscam soluções para problemas sociais e tem oportunidades de transformar a realidade, incentivados por pesquisas e projetos de intervenção social em contextos reais, ou seja, aplicam seu conhecimento para atender às necessidades percebidas de sua comunidade, aprendem valores de solidariedade e de participação numa perspectiva de ação-reflexão-ação. (TAPIA, 2019).

Nessa direção, a inovação educativa proposta por Carbonell (2002) menciona

a prática de ações cooperativas, que articulem aspectos individuais e coletivos com um enfoque integrado e multidimensional que estejam voltados à promoção da igualdade e da justiça social. Assim, observa-se que os projetos de aprendizagem solidária podem ser considerados como uma possibilidade de inovação educativa. Os objetivos dos projetos baseados em aprendizagem solidária são: formação educativa em atividades em prol do social; estímulo à produção de conhecimento, a troca de experiências e produção científica; melhoria na qualidade da educação e na qualidade de vida. (ALMEIDA; MORI, 2017).

Conforme Tapia (2019, p. 8) projetos de aprendizagem solidária promovem impacto social, e expressam “os valores da paz, fraternidade, beleza e cuidado do planeta como um espaço comum da humanidade”, além de contribuir para a formação de uma cidadania responsável por meio de aprendizagens curriculares “que melhoram as condições de vida dos protagonistas e suas comunidades”. (TAPIA, 2019, p. 8).

As práticas de aprendizagem solidária apresentam três características essenciais em comum: “ações de serviço solidário destinadas a atender de forma limitada e eficaz as necessidades reais e sentidas com a comunidade e não apenas para ela”, ações protagonizadas pelos estudantes desde o planejamento até a avaliação, atividades intencionalmente planejadas de forma integrada com os conteúdos de aprendizagem. (TAPIA, 2019, p. 10).

Nesse aspecto, Tapia (2019) ressalta que as práticas de aprendizagem solidária são caracterizadas pela dupla intencionalidade, solidária e formativa, onde ambas as intenções, os objetivos e as atividades devem estar especificamente articulados e intencionalmente planejados.

Tapia (2019) apresenta os conceitos de solidariedade vertical e horizontal. O assistencialismo está presente na solidariedade vertical por esta se concentrar em atividades de caridade, que colocam as pessoas e comunidades atendidas no papel de “destinatários passivos, no lugar dos necessitados, dos ignorantes, dos impedidos, cujo único papel é receber o que é oferecido e serem gratos”. Esse tipo de solidariedade gera dependência, reproduz o ciclo de pobreza e exclusão e “imobiliza os destinatários no papel de receptores passivos” enquanto os “sujeitos ativos” são “aqueles que têm, podem, sabem, têm o que dar e são aqueles que desenvolvem o papel ativo na ação solidária”. (TAPIA, 2019, p. 23).

Em contraposição ao assistencialismo, a solidariedade horizontal reconhece a

dignidade das pessoas e comunidades e as considera sujeitos de direito ao gerar um encontro e um vínculo horizontal. Diferenciando-se de ações como campanhas de doações, atividades de caridade ou assistencialismo, consideradas como solidariedade vertical por serem marcadas por atitudes paternalistas e clientelistas.

Desse modo, com a solidariedade horizontal, um círculo virtuoso é produzido em projetos de aprendizagem solidária, conforme Tapia (2019, p. 18), pois “o aprendizado acadêmico melhora a qualidade da educação,” a intervenção social exige uma melhor formação integral, estimula a aquisição ou produção de novos conhecimentos para resolver adequadamente a necessidade detectada e tudo isso leva a um maior comprometimento cidadão. “Estabelecer esse círculo virtuoso, essa relação circular entre as aprendizagens formais e as ações solidárias, é provavelmente a chave para um bom projeto de aprendizagem-serviço solidário”. (TAPIA, 2019, p. 18).

Além disso, Tapia (2019) aponta que o serviço solidário nesses projetos apresenta algumas dimensões que podem ocorrer isoladas ou combinadas, conforme as demandas da intervenção, são elas: intercâmbio e transferência de conhecimento; atendimento direto com entrega de bens ou serviços; campanhas de difusão; impulso nos processos de desenvolvimento local.

De forma geral, as práticas de aprendizagem solidária são baseadas na aprendizagem por projetos, tendo por convergência um problema a ser resolvido. Nesses espaços ativos de aprendizagem estratégias permitem aos estudantes a oportunidade de se envolver com o contexto comunitário e desenvolver uma aprendizagem significativa e funcional, sob as quais o professor exerce o papel de orientador. (TAPIA, 2019).

O desenvolvimento de um projeto de aprendizagem solidária, assim como o desenho da maioria das abordagens por projetos, apresenta etapas sequenciais e progressivas de tarefas: motivação; diagnóstico; desenho e planejamento; execução do projeto; encerramento. Além disso a reflexão; o registro, a sistematização e comunicação; a avaliação ou monitoramento de processos são aspectos transversais, que perpassam todos os estágios e etapas de um projeto de aprendizagem solidária e influenciam diretamente na qualidade do resultado alcançado.

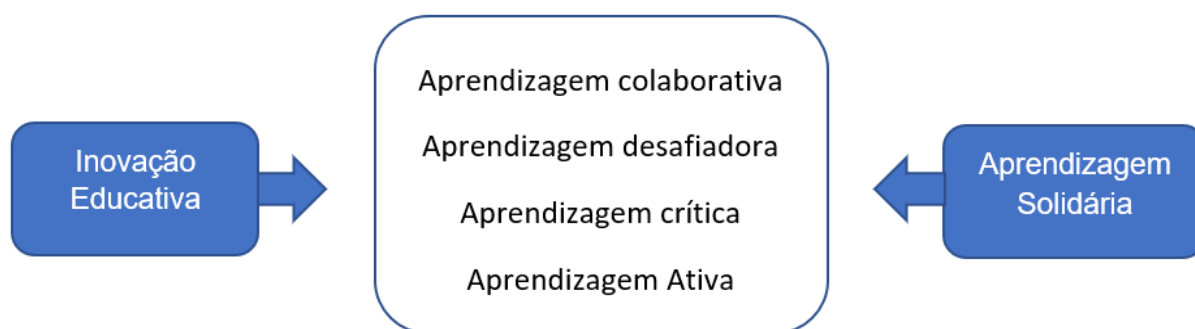
Assim, diante das discussões apresentadas, foi possível encontrar aspectos de aprendizagem solidária em contextos de inovação educativa, e vice-versa, pois esses

âmbitos apresentam pontos de convergências identificados sob a análise das perspectivas e reflexões estudadas.

Nesse sentido, a Figura 2 apresenta pontos de convergência entre inovação educativa e aprendizagem solidária, demonstrando que ambas estão atreladas aos mesmos princípios e entendem as instituições de ensino como um espaço de inovação e criatividade, pois propõe que a aprendizagem seja colaborativa e desafie o estudante na busca pelo conhecimento.

Outrossim, por meio de um currículo integrado, promovem-se ações que além do conhecimento técnico, estimulam o desenvolvimento de uma postura crítica para interação com a sociedade, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Figura 2 - Inovação Educativa e Aprendizagem solidária: convergências



Fonte: Autora (2020).

Diante do exposto, verifica-se que a solidariedade é entendida como possibilidade de prática educativa, em um contexto de educação humanizadora que integra o conhecimento e a formação para a cidadania através de projetos que articulam os conteúdos curriculares com a prática da ação social. Nesse sentido, encontra-se o espaço para a discussão dos projetos de demandas sociais desenvolvidos na instituição superior de ensino, *lócus* desta pesquisa.

O referencial teórico apresentado trata do contexto escolar, porém entende-se que tais conceitos aplicam-se também ao ambiente acadêmico, do ensino superior, conforme podemos observar nas palavras de Teixeira (2018) que analisa as transformações necessárias às universidades.

Para Teixeira (2018), discutir a educação no contexto universitário é fundamental, pois ela se faz na relação entre pessoas, na participação e na solidariedade humana. Portanto, a cultura universitária deve estar baseada na

concepção integral do ser humano, promovendo a interdisciplinaridade na formação e proporcionando uma formação integral de pessoas que sejam capazes de desenvolver suas respectivas atividades profissionais dentro de parâmetros de autêntica excelência humana. (TEIXEIRA, 2018, p. 13).

Pensar em uma formação integral que promova o engajamento dos acadêmicos, envolve diversos aspectos, como por exemplo, estimular a capacidade de pensar por si mesmo, a autonomia; o reconhecimento de que os valores humanos estão presentes em cada uma de nossas ações; promover a solidariedade e a capacidade de questionar e encontrar resposta à pergunta acerca do sentido e propósito de vida. (TEIXEIRA, 2018). Dessa forma, é possível observar que a formação integral está para além do estritamente acadêmico e passa pelas vivências e oportunidades de formação e crescimento em todos os sentidos.

Para Teixeira (2018), educar implica uma atitude de escuta para o clamor que vem do outro, assim, a educação, se torna o “ato solidário por excelência”, tendo por “fim essencial conferir a todos os humanos a liberdade de pensamento, julgamento, sentimento e imaginação no sentido de ajudar a pessoa a expandir seus talentos e tornar-se também, tanto quanto possível, mestre de seu destino”. (TEIXEIRA, 2018, p. 17).

Ações que promovam experiência de pertença, de comunidade, são fatores que contribuem para o engajamento por despertar o sentimento profundo de fazer parte de algo que é maior que o indivíduo e encontrar o propósito mais profundo em todas as escolhas. O senso de comunidade permite também o despertar para o fato de que “a universidade, inserida nas questões sociais que envolvem o mundo contemporâneo, pode contribuir por meio de uma educação social enquanto abertura ao outro”. (TEIXEIRA, 2018, p. 18).

Assim, proporcionar que os estudantes participem em projetos colaborativos e atividades de ação humanitária e solidária, são experiências que visam estimular o trabalhar juntos, a criatividade e que articulam os conhecimentos de forma viva e a solidariedade, aumentando, conseqüentemente, o engajamento dos estudantes.

As escolhas teórico metodológicas são apresentadas no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se o percurso teórico-metodológico da pesquisa, os instrumentos de produção de dados e o método de análise adotado.

4.1 Abordagem Metodológica

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa quanto aos procedimentos metodológicos, pois tem como foco a compreensão da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) dos sujeitos frente aos novos conhecimentos e possibilidades de articular coletivamente as questões locais.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto das suas pesquisas, e trabalha com significados, aspirações, razões, crenças, valores e atitudes que correspondem às relações e interações, portanto, são processos e fenômenos que não podem ser quantificados. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), algumas características da pesquisa qualitativa, são:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

As características mencionadas apontam para a coerência entre a abordagem qualitativa e a pesquisa realizada com acadêmicos e representantes da comunidade. O ambiente investigado apresenta características próprias que se refletem na forma com que os sujeitos se percebem e se posicionam diante das demandas da comunidade, influenciando assim a análise dos dados.

A primeira característica elencada por Bogdan e Biklen (1994) demonstra que o pesquisador deve ter a preocupação em conhecer e frequentar o local da pesquisa, pois assim as ações e interações podem ser compreendidas no contexto em que emergem e não perdem de vista o significado. Assim, a pesquisa foi desenvolvida junto a acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP e a comunidade externa geradora das demandas solucionadas. Salienta-se que todas as fases previamente planejadas envolvem o contato e a convivência com esses

atores.

Tendo em vista as características da abordagem qualitativa, mencionadas por Bogdan e Biklen (1994), quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Os dados para análise foram gerados em todas as interações da pesquisadora com a comunidade objeto da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) o processo constituído pelas expectativas, atividades, procedimentos e interações é objeto de análise e não somente os resultados finais obtidos com a pesquisa. Entende-se todas as fases e atividades são significativas para a compreensão do envolvimento dos sujeitos com a proposta.

A análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) na abordagem qualitativa acontece de forma organizada e indutiva. Os dados não são recolhidos buscando confirmar hipóteses previamente construídas, ao invés disso, a interpretação acontece após a coleta dos dados de forma relacionada ao contexto da pesquisa tendo em vista que é necessário um tempo para a análise dos dados que são efetivamente importantes.

Ainda mencionando as características da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) o sentido que os sujeitos dão às suas vidas, como se estruturam e se posicionam no mundo tem relevância para a análise da dinâmica das interações, das experiências e do contexto refletindo uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos. Por essa razão é fundamental que exista a compreensão do contexto e suas relações na construção dos projetos de aprendizagem solidária.

As propostas qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) não são contratos rígidos, elas são flexíveis, envolvem riscos e representam estratégias ponderadas acerca da estruturação da investigação e da direção em que será orientado o estudo, pois o pesquisador tem uma ideia antecipada dos aspectos gerais, mas não dos aspectos particulares da pesquisa ou do produto final.

A flexibilidade da abordagem qualitativa apresenta-se coerente com a intenção da pesquisa aqui apresentada, ocorrida tendo como meio de realização projetos integradores que envolvem acadêmicos e comunidade.

Diante do exposto, entende-se que a pesquisa desenvolvida pode ser classificada como uma autoetnografia, pois esse método é aplicado ao trabalho que explora o engajamento pessoal do pesquisador, os sistemas, as práticas e as crenças

culturais e as experiências vividas. (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 16-17).

4.2 Autoetnografia

Quanto ao método, opta-se pela autoetnografia que reconhece e inclui a narrativa pessoal, envolve a subjetividade, a emotividade e a perspectiva do pesquisador sobre a investigação. A influência do autor está presente nas escolhas e direcionamentos da investigação e seus possíveis avanços no desenvolvimento da pesquisa, utilizando sua memória e vivências além dos fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação. (SANTOS, 2017).

O uso da autoetnografia é uma forma rica de obter dados sobre um passado vivido, relevante para caracterizar o objeto de estudo e com a intenção em recuperar experiências biográficas, a partir de um relato sobre um grupo na ótica de quem escreve, ou seja, num texto autobiográfico. Etnógrafos influenciam e interagem com as configurações que eles documentam, as quais vão se transformando no processo de pesquisa. (COFFEY, 1999).

Nesta pesquisa são apresentados elementos e narrativas sobre o processo de elaboração dos projetos integradores, vivências e memórias sobre esse desenvolvimento. Alguns com base em anotações realizadas na época em que os projetos ocorreram e que demonstram aspectos relevantes para a análise dos dados.

Na autoetnografia torna-se importante entender quais são as motivações que levam pesquisadores a buscar determinados temas e a focar em questões específicas. Sendo assim, os processos autoetnográficos assumem o papel de princípios norteadores, fundamentais para compreendermos como a análise científica tenta avançar. (SANTOS, 2017).

Nesse sentido, existem quatro razões fundamentais para realizar a autoetnografia, de acordo com Adams, Ellis, Jones (2015, p. 25-26), são elas:

- 1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos. (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 25-26).

Conforme Chang (2008), a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um modelo baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação

metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação e, por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo.

Quanto a orientação cultural, a interpretação acontece com base: nos fatores vividos (a partir da memória), no aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e nos fenômenos sociais investigados. De acordo com Anderson (2006, p. 384) uma característica central da autoetnografia: “[...] o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito”. Os sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como “dados vitais” para a compreensão do mundo social que está sendo observado. (SANTOS, 2017).

Essas três orientações do método da autoetnografia evidenciam a reflexividade que “impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação”. (SANTOS, 2017, p. 218).

Assim, esta autoetnografia envolve pesquisadora, acadêmicos e representantes da comunidade, em ações que promovem a participação e a colaboração para a resolução de problemas sociais. Ainda, ao integrar diversos conhecimentos e contribuições, os sujeitos envolvidos são beneficiados em seu interesse específico, além do coletivo.

O sentido pleno da reflexividade na etnografia refere-se ao envolvimento do pesquisador com os fenômenos que ele documenta, a reflexividade se descola da simples compreensão de que seria somente um ato de reflexão sobre um fenômeno social, suas causas e seus impactos em determinados grupos sociais; e vai além, ao observarmos a sua complexidade e entendemos que essa reflexividade “expressa a consciência de sua conexão necessária com a situação de pesquisa e, portanto, seus efeitos sobre o sujeito pesquisador”. (ANDERSON, 2006, p. 382) e demais envolvidos na pesquisa. Envolve uma consciência da influência recíproca entre etnógrafos, suas configurações e informantes. (ANDERSON, 2006, p. 382).

A autoetnografia pode ser reconhecida como um método que pode ser usado na investigação e na escrita com a proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender de maneira autorreflexiva a experiência cultural. (ELLIS, 2004).

Santos (2017), entende a autoetnografia como um método de pesquisa que:

a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. (SANTOS, 2017, p. 221).

Para Santos (2017, p. 223), a “autoetnografia é modo de representação da experiência do indivíduo/autor/pesquisador e de seu modo de vida”, o “fazer autoetnografia” exige dos pesquisadores uma atenção primordial para a investigação do “eu” em primeiro plano, para as interações com os “outros” – sujeitos investigados – e temas de pesquisa, e a representação desses processos em relação aos contextos social e cultural.

Nesta pesquisa, portanto, busca-se apresentar a percepção da pesquisadora e autora sobre as interações ocorridas entre os sujeitos da pesquisa no contexto de desenvolvimento do projeto integrador.

4.3 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa toma como ponto de partida os desafios com viés social cadastrados pela comunidade na plataforma de projetos integrados SOU I e desenvolvidos em forma de projeto pelos acadêmicos do curso de Gastronomia no ano de 2020.

Os projetos integradores analisados ocorreram no contexto da pandemia da COVID-19 que impediu as aulas presenciais e as reuniões presenciais entre os participantes dos projetos. O ano de 2020 foi marcado pelo distanciamento social, aulas e reuniões virtualizadas, como alternativa para a continuidade das atividades acadêmicas.

Em 31 de dezembro de 2019, conforme a Organização Mundial da Saúde (2021) houve a notificação dos primeiros casos de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus que recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA

SAÚDE, 2021).

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (2021), declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, naquele momento, existia surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021).

Conforme o Ministério da Saúde (2021), o número total de casos no Brasil, até o dia 02 de agosto de 2020 é de 20.066.587 enquanto o número de óbitos é de 560.706. Os números apresentados demonstram a gravidade da pandemia que se refletiu na execução dos projetos integradores analisados e no contexto acadêmico.

A partir desta investigação, pretende-se “discutir como os conceitos de aprendizagem solidária são percebidos no contexto do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia por meio de projetos voltados à solução de problemas sociais”.

Nessa direção, os desafios ou demandas são solicitações reais cadastradas na Plataforma SOU I por empresas, instituições e comunidade para que os acadêmicos desenvolvam soluções, dentro da sua área de formação, durante um semestre da graduação.

Conforme já mencionado, a Plataforma SOU I é um ambiente virtual onde os acadêmicos fazem a escolha da demanda para a qual, em grupo, farão a proposta de solução por meio de um projeto. Em algumas situações, os acadêmicos buscam essas demandas na comunidade por observarem problemas e se disponibilizarem a contribuir por meio do desenvolvimento de uma proposta de solução.

A partir do momento em que o grupo escolhe o desafio para trabalhar, todo o processo passa a ocorrer no formato de um projeto, com uma ordem cronológica determinada por etapas, tais como: diagnóstico, planejamento das ações do projeto, execução, elaboração do registro do percurso e socialização. Essas etapas são discutidas e colocadas em ação pelos acadêmicos de acordo com o perfil e necessidades do projeto a ser desenvolvido.

A solução para os desafios ou demandas acontece por meio da abordagem interdisciplinar¹ e da interação entre o grupo, o demandante, o mentor e o professor orientador do projeto integrador. Em regra geral, a solução pode ser aceita pela instituição demandante e implantada ou apenas proposta pelos acadêmicos sem a implantação nos casos em que o demandante entenda que a proposta não está tão adequada às suas expectativas, porém nos projetos que atendem desafios sociais, observa-se que as soluções são implementadas, pois são construídas em conjunto com a comunidade demandante.

O **desafio** ou **demanda** é uma situação-problema real cadastrada por uma empresa, associação ou instituição para que seja trabalhada pelos acadêmicos visando apresentar uma solução para o problema. É apresentada por meio de um breve relato da situação-problema e em alguns casos apontando o formato que a solução deve ter, por exemplo cursos, oficinas, desenvolvimento de produtos.

O **demandante** é a pessoa, empresa, associação ou instituição que cadastra o desafio ou demanda na plataforma de projetos integrados, Plataforma SOU I.

O **mentor** é um profissional com conhecimento e experiência na área do projeto que também pode estar vinculado ao demandante do desafio. O mentor contribui para que as soluções propostas pelos acadêmicos sejam viáveis e inovadoras para aquele contexto.

O **professor orientador** é um docente do curso que acompanha o desenvolvimento do projeto, reúne-se periodicamente com os integrantes dos grupos de acadêmicos, mentores e demandantes para acompanhar e mediar os rumos do projeto.

Na sequência, no Quadro 2, são elencados os projetos a serem analisados a partir do desafio proposto na Plataforma SOU I. Salienta-se que no campo desafio, a escrita foi mantida conforme o cadastro na plataforma de projetos integrados, realizada pelo representante das instituições, sem correções ortográficas.

Quadro 2 - Projetos a serem analisados

¹ O corpo docente do curso é formado por profissionais das áreas de gastronomia, administração, nutrição, enologia e história, assim, todas essas áreas podem contribuir para a solução.

Ano	Desafio	Demandante	Tema Gerador
2020	O autismo, é um transtorno neurológico onde um de seus comportamentos típicos é a seletividade alimentar, caracterizada pela recusa e desinteresse de certos alimentos, podendo refletir negativamente em seu estado nutricional, gerando grande preocupação e causando situações estressante para a família. O projeto tem por função implantar uma oficina de culinária criando estratégias com o objetivo de auxiliar na introdução de alimentos que normalmente não são aceitos por estas crianças e adolescentes, através do preparo de receitas saudáveis, oportunizando assim uma melhor qualidade de vida.	APAE/BAGÉ	Gestão e Experimentos em Gastronomia
2020	Qualificação no processamento de produtos lácteos da Agricultura Familiar de Bagé. Desenvolver produtos gastronômicos típicos da nossa região com o desafio de elaborar receitas adquiridas de seus antepassados, bem como oferecer ferramentas para que tenham condições de criar novos produtos, valorizando a matéria prima leite. Apoiar os Agricultores Familiares no processamento básico da fabricação de queijos, iogurte, requeijão e doces a fim de melhorar a qualidade dos produtos e investir em conhecimentos para agregar uma boa renda.	EMATER	Alta Gastronomia e Cozinha Autoral

Fonte: Autora (2020).

No quadro 2 é possível identificar o ano em que os projetos foram desenvolvidos e o desafio que corresponde a demanda cadastrada pela comunidade. No quadro estão elencadas as demandas com viés social que foram propostas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Bagé e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER/Bagé. Além disso, o quadro apresenta o tema sob o qual a solução foi proposta o projeto desenvolvido pelos acadêmicos de Gastronomia.

4.4 Instrumentos de Produção e Registro de Dados

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação de um fenômeno a ser analisado (GERHARDT *et al.*, 2009), ou seja, o instrumental técnico

elaborado pelo pesquisador para o registro dos dados deverá apresentar como requisitos a validade e a confiabilidade.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), os dados são recolhidos no percurso de um estudo e devem ser analisados também pela maneira como aparecem quando abordados, com um espírito de investigação, pois, esses detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. Nesse aspecto, a investigação qualitativa envolve diversos procedimentos e instrumentos de investigação para a produção de dados que sejam ricos em detalhes descritivos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dito isso, quanto aos instrumentos de coletas de dados nesta pesquisa, foram utilizadas a observação participante, o caderno de campo e grupo focal. Dessa forma, busca-se adotar múltiplos procedimentos para favorecer a validade e confiabilidade da pesquisa. (GERHARDT *et al.*, 2009).

4.4.1 Observação Participante

A observação participante (ALVES-MAZZOTTI, 2011) é uma das técnicas de produção de dados utilizadas nas pesquisas qualitativas que permite ao pesquisador tornar-se parte da situação a ser observada e interagir com os sujeitos de pesquisa, por um período suficiente para que seja possível entender o que significa estar naquela situação e assim compreender melhor o fenômeno estudado. Nesse sentido, Thiollent (2009) ressalta que na interação entre pesquisador e sujeitos, podem surgir outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições.

Conforme Moraes (2008) a observação é chamada de participante porque o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Esse aspecto, alerta Moraes (2008):

[...] implica numa atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar de outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. (MORAES, 2008, p. 26-27).

A importância dessa técnica (MINAYO, 2001) reside no fato de ser possível captar uma variedade de situações ou fenômenos observados diretamente na

realidade que não são obtidos por meio de perguntas e para isso, “as capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos neste procedimento metodológico”. (MINAYO, 2001, p. 60).

Os registros foram produzidos pela observação da dinâmica das interações entre os envolvidos na rede de colaboração: acadêmicos, demandante, mentor e professor orientador do projeto, além do acompanhamento da forma como é construída a solução em cada um dos grupos analisados. Os registros produzidos pela observação participante compõem as notas de campo.

4.4.2 Notas de Campo

As notas de campo são consideradas uma das fontes de dados mais importantes na pesquisa qualitativa e consistem na observação e anotação por parte do investigador de tudo o que vê, ouve, experiencia e pensa, durante a visita de campo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No caderno de campo são anotadas (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 76) as “observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, suas reflexões e comentários.” Neste trabalho utilizaremos a expressão notas de campo, elas que estimulam o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O registro de ideias, estratégias, reflexões e intuições (BOGDAN; BIKLEN, 1994) auxiliam o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto e visualizar como a investigação foi afetada pelos dados recolhidos além de ser complementar a outros métodos de coleta de dados por possibilitar o registro de impressões causadas pelo ambiente.

Para Moraes (2008) os conteúdos das notas de campo podem ser descritivos e reflexivos. Os conteúdos descritivos correspondem a descrição do espaço físico, reconstruções de diálogos, relatos de acontecimentos particulares e comportamento do observador.

Enquanto os conteúdos reflexivos (MORAES, 2008) são análises que partem do ponto de vista do investigador, suas ideias e reflexões sobre o método, sobre seus

próprios pontos de vista, possíveis conflitos e dilemas éticos, evidenciar pontos que necessitam se tornar mais claros.

Diante do exposto, esse instrumento de produção de dados foi utilizado com base nos registros das anotações realizadas durante a execução dos projetos integradores objetos deste estudo, incluindo o relato das demais percepções relacionadas ao seu desenvolvimento.

4.4.3 Plataforma de Projetos Integrados

Os registros realizados na Plataforma SOU I também compõem os dados. A plataforma consiste em um site que promove a comunicação e interação entre a comunidade, empresas e acadêmicos pelo cadastro de demandas sociais e empresariais. Os desafios ou demandas são trabalhadas pelos acadêmicos por meio de projetos que visam a apresentação de um produto final com a finalidade de resolver ou dirimir o problema inicial relatado. (CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, 2018).

No desenvolvimento do projeto integrador são envolvidos diversos atores: Instituição Comunitária de Ensino Superior, acadêmicos, docentes, professor orientador, comunidade atendida e o mentor que pode ser uma pessoa ligada ao problema a ser resolvido ou um profissional experiente no assunto a ser trabalhado no projeto.

Seguindo o objetivo de pesquisa, a coleta e análise de dados é concentrada em projetos de viés social desenvolvidos pelos acadêmicos do Curso Superior Tecnológico em Gastronomia da URCAMP.

4.4.4 Grupo Focal

Grupos focais são (MORGAN, 1997) uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao levar à discussão um tópico específico sugerido pelo pesquisador. A técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade além de ser um recurso que proporciona compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (VEIGA; GONDIM, 2001).

Nessa técnica, o moderador do grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão e sua ênfase recai nos processos de formação de opiniões sobre um determinado tema. (GONDIM, 2003). A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo, portanto se uma opinião é emitida, embora não seja compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003).

Morgan (1997) salienta que os grupos focais estão sujeitos às dinâmicas dos grupos sociais e apresentam diferenças em relação aos indivíduos tratados isoladamente:

Os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças. (MORGAN, 1997).

A técnica foi aplicada de forma *online* com os envolvidos nos dois projetos integradores analisados, cada um deles composto por três acadêmicos, a mentora que em ambos é a representante da instituição demandante e a professora orientadora/pesquisadora. A utilização dessa técnica de produção de dados está relacionada com as premissas do pesquisador. (GONDIM, 2003).

A estruturação dos grupos seguiu um roteiro flexível seguido pela moderadora, para assegurar o foco no tema, mas também permitir o surgimento de opiniões divergentes que pudessem enriquecer a discussão.

4.4.5 Registros Fotográficos

Fotografias são fonte para a coleta de dados, pois contém informações factuais que podem ser utilizadas em conjunto com outras fontes para o estabelecimento de relações e discussões entre observador e observado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). É importante compreender que as imagens são feitas com um objetivo ou ponto de vista particular e para compreendê-las é necessário conhecer e compreender o contexto histórico em que foram produzidas.

Ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), as fotografias fornecem fortes dados descritivos que indicam o que as pessoas valorizam e suas visões de mundo além de fornecer uma visão histórica do ambiente observado.

Neste estudo, as fotografias apresentadas correspondem aos produtos finais dos projetos integradores aqui analisados. Salienta-se que em razão da pandemia da COVID-19, houve o impedimento de reuniões presenciais e conseqüentemente a dificuldade dos registros fotográficos.

4.5 Análise dos Dados

A análise de dados é o processo de organização sistemática do material coletado: notas de campo, grupos focais e outros materiais que foram obtidos durante a pesquisa, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes com vistas a aprofundar a compreensão sobre o objeto observado para posterior apresentação na forma de artigos, capítulo de livro, dissertação e tese. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Romeu Gomes (2001) alerta que o êxito na fase de análise de dados é decorrente das outras fases que a precedem: da qualidade dos dados coletados e da definição clara do problema de pesquisa e dos objetivos a serem atingidos, além de uma fundamentação teórica bem estruturada.

Na análise em pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) defende que apesar da análise de dados constar como uma fase separada, para fins de organização da estrutura, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

Minayo (2001) chama a atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter ao evitar a simplificação dos dados, o que pode conduzir a conclusões superficiais ou equivocadas. Além disso, tece considerações sobre as finalidades da fase de análise dos dados:

Podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. (MINAYO, 2001, p. 69).

Para o processo de análise dos dados pretende-se utilizar a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) apresenta como características metodológicas a objetividade, a sistematização e a inferência.

Os procedimentos da análise de conteúdo iniciam pela transcrição dos grupos focais, depoimentos e documentos, que:

[...] levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações. (MINAYO, 2007, p. 264).

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 95), é organizada de acordo com três diferentes fases, são elas: “1) pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A fase de pré-análise compreende a organização dos materiais a serem analisados. Nessa etapa, o pesquisador realiza a chamada “leitura flutuante” e visa sistematizar as ideias iniciais para o estabelecimento do processo de análise a ser desenvolvido. Nesta fase, planejamento deve ser preciso, porém flexível, permitindo que novos procedimentos possam ser incorporados no decorrer da análise. (BARDIN, 2011).

A fase da exploração do material (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007) corresponde a descrição analítica, codificação do material, recorte do texto, classificação e organização dos dados em categorias teóricas ou empíricas.

O tratamento dos resultados é a fase que se refere ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação (BARDIN, 2011). Nesta fase, os dados são trabalhados de maneira a se tornarem significativos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa.

Para a fase da pré-análise, os materiais obtidos pela observação participante, plataforma de projetos integrados, notas de campo, entrevistas, imagens em foto e grupos focais foram organizados para sistematização das ideias iniciais e estão disponíveis na seção Descrição da Pesquisa no capítulo Apresentação da Pesquisa e Análise dos Resultados.

Na fase de exploração, o material obtido no registro e coleta de dados foi classificado e organizado em categorias de análise.

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, terceira fase da análise de conteúdo, todo o material já organizado, sistematizado e classificado foi analisado com base nos objetivos desta pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao retomar o objetivo desta pesquisa, que propõe mostrar que a aprendizagem solidária, como inovação educativa, está presente nos projetos integradores voltados à solução de problemas sociais no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, apresentam-se interpretações construídas com base na análise dos dados produzidos a partir da Plataforma de Projetos Integrados e do desenvolvimento dos Projetos Integradores, segundo os referenciais teóricos da Inovação Educativa e da Aprendizagem Solidária.

Inicialmente, apresenta-se a descrição da pesquisa por meio das etapas relacionadas ao seu desenvolvimento, constituída com os primeiros elementos de análise. Após, indicam-se as categorias de análise, em que os projetos são colocados em análise sob a perspectiva da Aprendizagem Solidária e sua convergência com a Inovação Educativa. Por fim, apresentam-se conclusões da análise, conforme os objetivos desta pesquisa.

Dito isso, esta pesquisa autoetnográfica, acolhe dados produzidos via projeto integrador 1 (2020) e projeto integrador 2 (2020); produto final projeto integrador 1 – cartilha; produto final projeto integrador 2 - queijo temperado, produto final projeto integrador 2 - geleia de melão; registros na Plataforma SOU I; anotações da pesquisadora - notas de campo; grupo focal com acadêmicos e representantes da comunidade atendida pelo Grupo 1 e grupo focal com acadêmicos e representantes da comunidade atendida pelo Grupo 2. Quanto ao grupo focal, a unidade de análise será considerada o próprio grupo, portanto se uma opinião é emitida, embora não seja compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003).

5.1 Descrição da Pesquisa

A pesquisa teve início a partir da vivência da pesquisadora como professora orientadora dos projetos integradores do curso Superior em Tecnologia em Gastronomia, nos projetos voltados ao atendimento de demandas sociais desenvolvidos pelos acadêmicos no ano de 2020 e, nesta etapa, apresenta-se elementos referentes aos dados obtidos pela observação participante, plataforma de projetos integrados, notas de campo e fotos que integram os projetos integradores em análise.

O ano de 2020 apresentou um desafio ainda maior para o desenvolvimento dos

projetos integradores, em relação a anos anteriores, em razão da pandemia do COVID-19 que desencadeou a necessidade de distanciamento social e virtualização das aulas, orientações e interações dos envolvidos nos projetos. Assim, os projetos integradores aqui analisados foram pensados e elaborados para serem desenvolvidos nesse cenário de distanciamento e virtualização, havendo necessidade de adaptações no produto final, ou quanto a forma de entrega em relação ao desafio proposto pelas instituições.

Observa-se, que nesse período de virtualização das aulas, nos primeiros encontros do projeto integrador toda a turma estava presente, via *Google Meet* e posteriormente, após a escolha dos desafios, as orientações passaram a acontecer semanalmente, com horários agendados por grupo e em alguns encontros os mentores também participaram.

Conforme descrito anteriormente, os acadêmicos escolhem espontaneamente o desafio que pretendem trabalhar durante o semestre, vinculam-se a ele e fazem uma proposta de produto final. Nesse ponto, o desafio torna-se um projeto que será desenvolvido com a participação dos integrantes do grupo, do representante da instituição demandante, do mentor escolhido pelo grupo e da professora orientadora.

Os projetos analisados nesta pesquisa correspondem aos seguintes desafios: Desafio 1, proposto pela APAE/BAGÉ e Desafio 2, proposto pela EMATER.

Cada projeto tem um percurso particular tecido na interação entre acadêmicos, mentores e comunidade, com orientação docente e seguindo as etapas cronológicas de diagnóstico, planejamento das ações do projeto, execução, elaboração do registro do percurso e socialização.

A etapa do diagnóstico corresponde ao contato com a instituição demandante para obtenção de maiores detalhes em relação ao desafio cadastrado ou esclarecimento de algum ponto que não tenha ficado claro na escrita do desafio e, também, ao contato com a comunidade para conhecer o contexto e recursos necessários. Nesta etapa, normalmente acontece alguma adequação em relação ao desafio que estava cadastrado, pois, nesse diálogo dos acadêmicos com a instituição demandante e a comunidade, emergem novas oportunidades e novos pontos de vista quanto às possibilidades do projeto. Esse aspecto está alinhado com uma das características essenciais em projetos de aprendizagem solidária apresentadas por Tapia (2019), que consiste em atender as necessidades reais sentidas junto com a

comunidade.

Conforme Holanda (1969), a etapa de diagnóstico pode ocorrer de diversas formas, incluindo entrevistas com a comunidade e aplicação de questionários, faz parte também dessa etapa a leitura do contexto em que o projeto será implementado; do percurso histórico da instituição e da comunidade na qual o projeto acontecerá. Como passo final, a identificação dos recursos necessários, levando-se em conta a infraestrutura disponível, recursos, recursos financeiros e outras questões que deverão ser atendidas para a realização das atividades previstas para que os objetivos do projeto sejam atingidos.

O planejamento das ações do projeto ocorre em meio a negociações e quando os acadêmicos já realizaram o diagnóstico e tem mais clareza das possibilidades de desenvolvimento, além de já terem identificado um mentor para o projeto. O mentor pode ser escolhido entre profissionais já cadastrados na Plataforma SOU I ou outro profissional que os acadêmicos entenderem que contribuirá para o projeto, assim, os acadêmicos realizam o convite e solicitam o cadastro do profissional na plataforma. Dessa forma, entende-se que a negociação permeia todo o percurso do projeto, pois a socialização, a discussão e o debate são ferramentas que modulam a construção da representação do grupo sobre o caminho de sucesso ou insucesso dos objetivos definidos inicialmente (HOLLIDAY, 2006).

Ainda, na etapa de planejamento das ações do projeto, com base na questão norteadora, justificativa, objetivo geral e objetivos específicos, os acadêmicos analisam quais pontos precisam conhecer ou aprofundar conceitualmente e elaboram o cronograma das atividades. Esse cronograma é entregue à professora orientadora, que faz o acompanhamento semanal das orientações, quando necessário o grupo propõe adequações nesse cronograma. O cronograma contém as datas previstas para cada ação até a finalização do projeto e socialização com os envolvidos. Segundo Holanda (1969), o debate dessa etapa tem por objetivo pactuar sobre as prioridades diante da demanda geral; o levantamento dos objetivos gerais e específicos; as estratégias de trabalho; a planificação da obtenção de recursos e meios; elaborar um plano de atividades a serem desenvolvidas onde para cada um dos resultados se programa uma série de atividades e a avaliação.

A fase da execução do projeto tem início com as pesquisas teóricas que embasam a qualidade das ações práticas e avançam de acordo com o percurso que

o grupo em interação com o mentor e a comunidade definiram até a finalização do projeto. O acompanhamento da execução e as avaliações periódicas para realinhamento das ações também integram a etapa de execução e, verifica-se, que quanto maior a proximidade dos executores do projeto com a comunidade atendida, maior as chances dos objetivos serem alcançados e mais sólido o conhecimento gerado pela experiência. (HOLANDA,1969).

A elaboração do registro do percurso corresponde ao relatório que é produzido durante o projeto integrador, nesse registro escrito constam pontos positivos e dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante o processo. Além do relatório escrito, semanalmente acontece o diálogo sobre esse percurso durante as orientações. Conforme Holliday (2006), o registro do percurso contribui para a sistematização das vivências ali registradas que podem ser consideradas em novas propostas.

A socialização ocorre com a apresentação do relatório do projeto em forma de seminário e com banca composta por dois professores do curso. Além dessa apresentação, a banca e a professora orientadora selecionam um projeto destaque, por turma, para que seja apresentado para a comunidade acadêmica na Mostra de Projetos Integradores da Instituição. De acordo com Holliday (2006), no encerramento do projeto, as atividades de socialização com a participação de todos os envolvidos e a apresentação da compilação dos principais registros obtidos no transcorrer do projeto demonstram as aprendizagens obtidas durante a experiência.

Quanto à avaliação do projeto integrador, ela envolve critérios desde a estruturação dos grupos, a participação nas aulas e orientações, interação com a mentoria e a comunidade, o cumprimento do cronograma proposto pelo grupo, a interação do grupo e a contribuição do integrante para o trabalho do grupo. No âmbito do relatório e do produto final, os critérios de avaliação correspondem a formulação da questão norteadora, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a qualidade da pesquisa teórica, o desenvolvimento do produto final, a qualidade do produto final e a apresentação do produto. A avaliação perpassa todo o processo e é realizada pela professora orientadora, professores do curso e instituição demandante, todas as fases da avaliação são discutidas com os acadêmicos que também avaliam o processo e durante o andamento do projeto e ao final realizam autoavaliação.

Na Plataforma SOU I o acadêmico faz alguns registros durante o projeto e na

sua finalização. A figura 3 corresponde a página de edição do projeto, disponível somente para os acadêmicos e a professora orientadora.

Figura 3 - Edição do projeto na Plataforma SOU I



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2018).

Na Plataforma de Projetos Integrados, a Plataforma SOU I, o acadêmico registra na etapa 1 “Iniciando”: componentes do grupo, mentor, título do projeto, questão norteadora, justificativa, objetivo geral e objetivos específicos; ao final do projeto deve acontecer o preenchimento da Etapa 2 “Documentação” que corresponde ao relatório final do projeto integrador e registros do produto final; e a Etapa 3 “Finalização” que consiste em um comentário que representa a percepção dos acadêmicos sobre o projeto desenvolvido e esse é o marco de encerramento do projeto na plataforma.

5.2 Os Projetos e os Primeiros Elementos de Análise

5.2.1 Projeto 1

O desafio lançado pela APAE/BAGÉ menciona algumas características do autismo, entre elas a seletividade alimentar que pode causar danos ao estado nutricional dos indivíduos e solicita uma oficina culinária que apresente estratégias para a introdução de alimentos saudáveis nos hábitos das crianças e adolescentes assistidos pela APAE visando a melhoria da qualidade de vida.

O desafio lançado pela instituição, antes do período de distanciamento social, despertou o interesse de um grupo de acadêmicos, porém foi necessário um contato prévio com a representante da instituição para identificar uma proposta de projeto que atendesse a necessidade da comunidade e estivesse coerente com as possibilidades de elaboração de forma virtual, conforme mencionado durante o grupo focal, *o contato inicial foi determinante para o rumo do projeto, a gente não sabia se o semestre todo seria remoto mas era necessário se preparar para isso, e foi a melhor atitude.*

Nessa etapa de diagnóstico, no diálogo dos acadêmicos com a instituição demandante do desafio, emergiu a ideia de elaboração de uma cartilha digital para substituir a solicitação da oficina de produtos saudáveis, além disso, a instituição solicitou que o estímulo ao empreendedorismo estivesse presente nesse material e, nessa oportunidade, também foi definido o público-alvo do projeto integrador. Assim, as ações do projeto foram planejadas para atender a necessidades reais percebidas com a comunidade, pois, salienta-se que o empreendedorismo e o estímulo ao incremento de renda têm sido objetos de preocupação da APAE em outros desafios cadastrados na Plataforma SOU I, conforme citado no grupo focal, *precisamos de projetos que incentivem os assistidos a desenvolver atividades empreendedoras porque alguns têm a renda centrada somente nos auxílios do governo.*

O grupo do Projeto Integrador 1 (2020), formado por três integrantes, desenvolveu o projeto voltado ao trabalho com mães de portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e adolescentes autistas indicados pela APAE, por terem interesse em atividades que envolvem alimentação e ampliação de renda. O tema gerador do projeto integrador foi gestão e experimentos em gastronomia, em razão dos componentes curriculares do semestre versarem sobre essa temática.

Assim, teve início o Projeto 1 (2020) com o objetivo de *entregar uma cartilha de receitas saudáveis que pudessem ser incorporadas à alimentação dos atendidos pela APAE e, também, instruções sobre os aspectos para a comercialização dos produtos e estímulo ao empreendedorismo.* Para o desenvolvimento da cartilha, os participantes planejaram desenvolvê-la com uma linguagem simples e de fácil entendimento sobre as questões mais complexas, como custo de produção e higiene.

A mentora convidada pelo grupo foi a nutricionista da APAE por conhecer as características da comunidade, o foco do projeto e trabalhar diretamente com os assistidos da instituição e seus familiares. De acordo com as anotações da

pesquisadora, *a mentora foi muito participativa durante todo o projeto e contribuiu também para organizar alguns pontos de ajuste do projeto diante do distanciamento social, inclusive em dois momentos do projeto onde as atividades da APAE foram completamente paralisadas em consequência de casos de COVID-19 na instituição.*

No planejamento das ações do projeto, os integrantes estabeleceram qual seria o percurso da pesquisa teórica, deram início ao registro do percurso e apresentaram o cronograma de atividades que foi acompanhado e ajustado ao longo da execução do projeto em decorrência das particularidades do momento, incluindo a interrupção das atividades presenciais da instituição demandante.

Já na fase de execução, os integrantes do Projeto 1 (2020) realizaram uma pesquisa teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as restrições e seletividade alimentar no autismo, o empreendedorismo gastronômico e as possibilidades do mercado de trabalho para autistas. Nesse ponto, os acadêmicos encontraram pesquisas que justificaram a escolha pela temática e mencionaram que: *as características do indivíduo com transtorno do espectro autista seriam interessantes para o mercado de trabalho, desde que o preconceito seja superado e a diferença respeitada, criando um ambiente confortável que promova o desenvolvimento dos pontos fortes desses indivíduos.* Conforme citado no trecho extraído do Projeto Integrador 1 (2020):

Olhando para as características do autismo e dentro de uma lógica trabalhista que preza pelo comprometimento e atenção redobrada, às pessoas com esta condição seriam o estereótipo do bom funcionário, já que tendem a ser honestas ao extremo, verdadeiras e incapazes de mentir ou enganar, o que nos leva a pensar na confiabilidade depositada nessas pessoas que, praticamente, serviriam de exemplo de conduta e de normatividade ética de determinada empresa ou setor público. (SANTOS, 2019, p. 42).

Nas palavras dos acadêmicos integrantes do grupo Projeto Integrador 1 (2020): *É com muito orgulho que fazemos este projeto, um assunto delicado e atual, é inconcebível a ideia que alguém que se comporte de maneira diferente não tenha perspectivas de crescimento em uma carreira ou no mercado de trabalho, é importante frisar que isso é mentira e que essas crianças, adolescentes e adultos conseguem sim conquistar o próprio espaço, com suas próprias ideias e independência.*

Durante todo o projeto foi possível observar que o grupo se manteve motivado e comprometido em entregar um produto com qualidade e que efetivamente pudesse

contribuir para a vida dos participantes, conforme é possível observar nas palavras dos acadêmicos nas considerações finais do Projeto Integrador 1 (2020): *foi um ano complicado, não podemos nos ver pessoalmente, o que dificultou a forma como o produto seria entregue e implementado, e também o fechamento temporário da instituição APAE nos manteve atentos à formas de contornar esse obstáculo. A cartilha foi um passo importante para essa pesquisa, e será distribuída de forma gratuita para todas as famílias que concordaram em participar deste projeto.*

Muitos desafios precisaram ser superados pelo grupo e nas orientações eles expunham os problemas e já apontavam possibilidades de superar os desafios, nas palavras dos acadêmicos, como, por exemplo, na primeira paralisação das atividades presenciais da instituição demandante, em que, segundo as notas produzidas pela pesquisadora à época, *o grupo definiu que criaria um grupo de WhatsApp com a comunidade participante para que a comunicação não fosse interrompida. Assim, a comunicação do grupo com a comunidade envolvida passou a acontecer via WhatsApp por ser um recurso disponível para todas as famílias, além disso, para a comunicação do grupo com a mentora e a professora orientadora, ocorreram videoconferências via Google Meet e mensagens via WhatsApp.*

Quanto ao produto final, durante a elaboração da cartilha, o objetivo inicial foi ampliado e os integrantes optaram por incluir também dicas de boas práticas em alimentação e o cálculo dos custos, entregue em uma oficina via videoconferência. Dessa forma, incluíram ações intencionais e aplicaram conhecimentos integrados para além do semestre que estavam cursando, utilizaram gestão de custos, gestão de estoque e marketing, conteúdos de aprendizagem que o grupo ainda não havia tido contato por estarem iniciando o curso. Para isso, o grupo contou com a contribuição da equipe docente interdisciplinar do curso de Gastronomia.

Figura 4 - Capa da Cartilha



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2020).

A cartilha, produto final do Projeto Integrador 1 (2020), abordou os tópicos abaixo descritos e foi entregue durante uma videoconferência com explicação sobre cada tópico.

A Cozinha: como deve ser a cozinha, quanto a organização, higiene da cozinha, higiene do manipulador de alimentos e armazenamento de alimentos. *Os produtos armazenados em potes ou embalagens que não sejam as originais do fornecedor — ou aqueles preparados na cozinha, como verduras, frutas e temperos — devem estar etiquetados com a data de validade e as recomendações de uso.*

Como dar início ao empreendimento: definição do produto, definição do público-alvo, escolha de fornecedores, embalagens, cálculo de quanto produzir, cálculo do custo, margem de lucro e gestão de clientes.

Receitas: Sanduíche de Frango, Biscoito *Fit* Banana e Aveia, Manteiga de Amendoim, Biscoito de Polvilho, Barra de Cereal. Todas as receitas acompanhadas de dicas sobre o tipo de embalagem mais adequada a ser usado, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 5 - Ficha Técnica - Cartilha

COMO INICIAR

Você sente que tem tudo para vender mas não sabe quanto cobrar por seu produto? É muito fácil.

Aqui é a quantidade utilizada para o preparo da receita

Aqui é preço que você pagou no mercado pelo produto.
Ex: o pacote de pão de forma custou R\$0,50

Aqui é o valor do produto utilizado na receita.
Ex: Você usou uma fatia de queijo, basta o valor de uma fatia de queijo é R\$0,45

Aqui é quanto custou para fazer o seu sanduíche!

Nome do prato: Sanduíche de presunto | Rendimento: 7 porções

INGREDIENTES	QUANTIDADE	PREÇO TOTAL	PREÇO DO MATERIAL USADO
Pão de Forma	2 fatias	R\$ 0,00	R\$ 0,50
Queijo	1 fatia (=15g)	R\$ 3,00 (100g)	R\$0,45
Presunto	1 fatia (=15g)	R\$ 3,00 (100g)	R\$ 0,45
Margarina	5 g	R\$ 6,00 (500g)	R\$ 0,05
Gas, luz, tempo	valor a decidir		R\$ 1,00
		PREÇO TOTAL R\$ 2,45	

Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2020).

Na figura 5, o grupo apresenta de forma simples e criativa uma ficha técnica simplificada contendo o nome do prato; o rendimento; os ingredientes; a quantidade de cada ingrediente; o preço total, que corresponde a forma que o insumo é comercializado, por exemplo a margarina que é vendida em potes de 500g; preço do material utilizado no preparo; e, o custo final por porção seguido do exemplo do cálculo do preço de custo.

A ficha técnica, conforme Braga (2008), é um importante documento gerencial que deve ser a primeira preocupação de quem trabalha com a produção de alimentos, pois facilita a análise dos custos, previsão de estoques, proporciona segurança alimentar, dá confiabilidade e padronização à produção.

Na figura 6, é apresentada a receita do sanduíche de frango com o passo a passo para a produção e orientações sobre embalagens que podem ser utilizadas para a comercialização do produto.

Figura 6 - Receita de Sanduíche de Frango



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2020).

Observa-se que todas as receitas são apresentadas de forma simples e tem um custo baixo. Essa foi uma preocupação do grupo desde a fase inicial do projeto, conforme é possível observar na escrita dos acadêmicos no Projeto Integrador 1 (2020): *manter uma linguagem simples e de fácil entendimento sobre as questões mais complexas, como custo de produção e higiene.* A discussão sobre como apresentar as receitas e quais incluir na cartilha passou por várias análises, incluindo o ponto de vista do consumo pelos portadores do Transtorno de Espectro Autista, visando ampliar a adesão aos alimentos, buscando a redução da seletividade alimentar. Conforme apontado no Projeto Integrador 1 (2020), *o relacionamento de autistas com o alimento, o repertório alimentar de uma porcentagem desses jovens é muito restrito, por diversos motivos há a recusa de experimentar novas receitas, também existe o fator de intolerância a alguns alimentos, como os que contêm glúten ou lactose.*

Ao finalizar o Projeto Integrador 1 (2020), o grupo mencionou a frustração em não ter conseguido acesso presencial aos participantes para a realização de uma oficina: *até o final do projeto tivemos a esperança de fazer uma oficina presencial para a entrega da cartilha mas não tivemos essa oportunidade por causa da necessidade de isolamento social.* Nas notas de campo produzidas durante a elaboração do projeto, há registros da *expectativa do grupo em ser possível realizar uma oficina de forma presencial ao final do projeto caso a instituição demandante estivesse com atendimento presencial aos assistidos, o que não se confirmou.*

Na Plataforma SOU I, o comentário de finalização e avaliação do projeto pelo grupo sobre o Projeto Integrador 1 (2020) foi o seguinte: *Um projeto que amamos participar, trouxe muita experiência.*

Na fase de socialização, houve a apresentação do Projeto Integrador aos colegas e participação da banca composta por gastrônomos professores do curso, a apresentação foi acompanhada pela mentora que pediu a palavra para agradecer aos acadêmicos pelo comprometimento na elaboração do projeto, a postura de respeito nos contatos com os assistidos da APAE e seus familiares e quanto a qualidade do produto final entregue à APAE, conforme as notas de campo: *parabenizo o grupo pelo trabalho que realizaram em todos os aspectos, pela qualidade da cartilha e da oficina que vão contribuir muito para a vida dessas famílias.*

Nessa oportunidade, o Projeto Integrador 1 (2020) foi escolhido como destaque e apresentado na Mostra Institucional de Projetos Integradores, que ocorreu via *Google Meet* com transmissão pelo *YouTube*.

Diante do exposto, observa-se que a inovação educativa e a aprendizagem solidária estão presentes no Projeto Integrador 1 (2020) pelo contexto desafiador, criativo e relevante, pois por meio do projeto integrador os acadêmicos interagiram e desenvolveram o conhecimento que resultou em produtos reconhecidos como significativos para a comunidade atendida, contribuindo para o duplo propósito da aprendizagem solidária: solidário e formativo.

5.2.2 Projeto 2

O desafio lançado pela Emater na Plataforma SOU I buscou o desenvolvimento de produtos gastronômicos com base em insumos regionais, sobretudo utilizando o leite como matéria-prima principal, visando o apoio aos Agricultores Familiares no processamento básico da fabricação de queijos, iogurte, requeijão e doces, a fim de melhorar a qualidade dos produtos e o investimento em conhecimentos para agregar renda.

Na etapa de diagnóstico, o grupo de acadêmicos que escolheu esse desafio para desenvolver o Projeto Integrador 2 (2020) entrou em contato com a instituição demandante e, de acordo com as notas de campo produzidas à época, *juntos construíram a proposta de desenvolver um produto utilizando o leite como insumo*

principal e um outro produto utilizando um insumo regional que estava se tornando excedente na produção de agricultores familiares. Devido ao cancelamento de feiras e a impossibilidade de comercialização desses produtos, em razão do distanciamento social, passaram a planejar ações para atender a demandas reais sentidas com a comunidade. Conforme os acadêmicos mencionam na introdução do Projeto Integrador 2 (2020): a gastronomia contemporânea e brasileira é a inspiração para o desenvolvimento e elaboração de duas receitas que serão executadas com o intuito de utilizar insumos locais e de produção sazonal.

O grupo convidou a representante da instituição demandante para ser a mentora do projeto, em razão da proximidade dela com o tema e da experiência da profissional no atendimento a agricultores familiares. Além disso, um grupo de agricultores familiares aceitou participar do projeto, contribuindo nos experimentos e testes para a elaboração dos produtos finais. Assim, durante todo o projeto houve interação entre o grupo, a mentora e a comunidade de agricultores atendidos pelo projeto, além das orientações semanais com a professora orientadora.

Salienta-se que *a comunicação entre acadêmicos, mentora e comunidade ocorreu principalmente via WhatsApp devido ao distanciamento social exigido e porque era a forma de comunicação disponível a todos os participantes*, conforme os registros produzidos pela pesquisadora na notas de campo a partir do relato dos participantes.

A ampliação no escopo do projeto ocorreu pela observação de uma das integrantes do grupo em relação a uma propriedade rural vizinha a sua, onde, toda a produção de melão estava sendo acumulada sem ao menos ser colhida porque não havia previsão de comercialização, devido ao período de distanciamento social, incluindo, nessa época, o fechamento do comércio não essencial e a proibição de feiras. Os demais integrantes do Projeto Integrador 2 (2020), em conjunto com a representante da instituição demandante do desafio, demonstraram interesse em pesquisar sobre as possibilidades de trabalhar com um insumo, o melão, até então não explorado pelos acadêmicos no curso, durante o grupo focal os participantes enfatizam que: *foi um desafio trabalhar com uma fruta tão delicada como o melão, mas o resultado ajudou os agricultores familiares a pensar novas formas de utilização da produção.*

Conforme a justificativa do grupo no Projeto Integrador 2 (2020): *A inspiração*

para o desenvolvimento desses produtos surgiu pela percepção de uma chácara do município, onde a produção de melões esse ano excedeu a demanda, resultando em um grande número de frutas acumuladas e dificuldade de escoamento da produção. Pensando nisso, pretende-se desenvolver uma geleia de melão, um produto com potencial para minimizar ou até acabar com o desperdício de melões nessa chácara.

Na fase de planejamento das ações do projeto, o grupo estabeleceu como questão norteadora do projeto, conforme registro na Plataforma SOU I: *identificar como o desperdício de insumos pode ser evitado diante do excedente de produção provocado pela pandemia.* O Projeto Integrador 2 (2020) trabalhou a gastronomia autoral e a criatividade para o desenvolvimento de novos produtos, utilizando insumos regionais. Como objetivo, o grupo buscou *elaborar produtos com o excedente da produção de agricultores familiares, como forma de dar vazão à produção de pequenas propriedades rurais no município de Bagé, criando condições para o incremento na renda da família.*

Para a execução do Projeto Integrador 2 (2020), os acadêmicos optaram por identificar teoricamente as características da gastronomia autoral no desenvolvimento de produtos artesanais por entenderem que: *a criação de pratos envolve a criatividade e muitas vezes resulta em experiência sensorial, sabores, aromas e texturas únicos.* Realizaram também a pesquisa teórica sobre o desenvolvimento de produtos lácteos e com melão, além de consultarem professores da equipe multidisciplinar do curso, como gastrônomos e nutricionistas que contribuíram na parte técnica do desenvolvimento dos produtos.

A partir daí os envolvidos no Projeto Integrador 2 (2020) definiram os produtos que seriam elaborados e houve uma pesquisa teórica complementar sobre queijo: *que é considerado como uma das formas mais antigas de conservação do leite, sendo definido como um produto fresco ou maturado e melão, que faz parte da família das melancias e abóboras, o meloeiro é uma planta herbácea, o melão é uma fruta composta por 90% de água, com isso destacam-se suas propriedades hidratantes e refrescantes.*

Quanto aos experimentos, conforme as notas de campo, o grupo iniciou os testes com o queijo e, após o desenvolvimento do primeiro produto, partiu para a produção da geleia de melão, a sequência de experimentos foi planejada e determinada pelo grupo. Durante esse processo houve *análise sensorial realizada*

pelos acadêmicos, pela mentora e pelos produtores rurais participantes do projeto até chegarem na versão final, quando então a análise sensorial foi ampliada para os professores do curso.

Salienta-se aqui os desafios encontrados e superados pelos acadêmicos durante o processo de experimentos e análise sensorial, pois devido ao distanciamento social não foi possível utilizar os laboratórios do curso para o desenvolvimento e testes dos produtos, assim como não foi possível reunir de forma presencial os participantes do projeto em nenhuma das etapas. Conforme registro em anotações na época do Projeto Integrador 2 (2020), o grupo mencionava constantemente que só com: *criatividade, boa vontade e comprometimento conseguiriam superar as dificuldades em desenvolver produtos, fazer experimentos e análises sensoriais sem reunir presencialmente os integrantes do projeto e, confirmado durante o grupo focal, o trabalho envolveu muitas pessoas além do grupo e foi preciso ter muita união e comprometimento para conseguir, principalmente, fazer os testes filmando todo o processo para que os colegas pudessem acompanhar. O projeto aconteceu no pior momento da pandemia e conseguimos finalizar e atingir nossos objetivos.*

Para os experimentos, a solução encontrada pelo grupo do Projeto Integrador 2 (2020) foi: *investir no planejamento dos testes, pensando em cada detalhe necessário e nas possíveis variáveis, tendo em vista que até mesmo adquirir insumos especiais poderia ser uma dificuldade*, diante do contexto e no momento do experimento realizavam uma chamada de vídeo para que os demais integrantes tivessem acesso ao que estava acontecendo.

Quanto à análise sensorial, o grupo encontrou uma solução criativa que ampliou a rede de envolvidos no projeto, incluindo os familiares nas análises e assim, nos primeiros testes os acadêmicos e familiares degustaram e avaliaram as amostras com base em critérios padronizados para análises sensoriais. Quando o produto chegou a um padrão que os estudantes entenderam como "bom", as análises foram ampliadas à mentora e produtores: *nossos familiares nos ajudaram nas análises dos produtos, a cada teste eles faziam a análise sensorial, conforme descrito durante o grupo focal. Além disso, de acordo com as notas de campo, o grupo encontrou no serviço de tele-entrega um aliado para superar o desafio de fazer com que as amostras chegassem aos participantes e assim as amostras eram compartilhadas*

entre o grupo e demais envolvidos nas degustações e análises.

Segundo Teixeira (2009), a análise sensorial é uma importante etapa no desenvolvimento de produtos e visa identificar as características ou propriedades que serão analisadas na qualidade sensorial do produto, é utilizada para evocar, medir, analisar e interpretar reações das características dos alimentos e materiais, como são percebidas pelos sentidos da visão, olfato, gosto, tato e audição. Esses dados são coletados para mensurar a relação entre as características apresentadas pelo produto e a percepção humana e esse delineamento experimental é fator importante para a elaboração de produtos de boa qualidade e com boa aceitação do consumidor. Assim, entende-se que as ações do projeto foram intencionalmente planejadas para serem integradas aos conteúdos de aprendizagem, o que reflete uma das características dos projetos de aprendizagem solidária, que se entende como inovação educativa.

Nas fases finais do Projeto Integrador 2 (2020), o grupo evidenciou a importância da criatividade, da inovação e da técnica gastronômica que *deve sempre estar a favor do insumo e revelar dele o seu melhor*. Esse reconhecimento da importância da técnica para a formação do profissional gastrônomo emergiu nas orientações finais e foi também mencionada pelo grupo na fase de socialização, durante o seminário, conforme as notas de campo.

Quanto aos produtos finais do Projeto Integrador 2 (2020), foi produzido um queijo temperado com orégano e pimenta calabresa e uma geleia de melão utilizando a polpa e a casca da fruta, conforme as figuras 7 e 8. Além da geleia, os acadêmicos sugeriram nas considerações finais do Projeto Integrador 2 (2020), que: *as sementes de melão sejam pesquisadas em uma próxima oportunidade para o desenvolvimento de novos produtos, como por exemplo, salgadinhos a serem utilizados como aperitivo e que também poderiam ser comercializados pelos agricultores familiares. Da fruta poderá ser usada tanto a polpa como a casca, para fazer um doce mais firme, em pedaços, para paladares diferenciados, como também suco do melão congelado e sementes como possíveis aperitivos para serem comercializados*.

Figura 7 - Queijo temperado



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2020).

Figura 8 - Geleia de Melão



Fonte: Centro Universitário da Região da Campanha (2020).

Ainda nos momentos finais do Projeto Integrador 2 (2020), os acadêmicos enfatizaram que a intenção do grupo era finalizar o projeto expondo os produtos em uma feira de agricultura familiar e acompanhar a comercialização, o que não foi possível devido a continuidade da pandemia e do distanciamento social, conforme os registros das orientações e mencionado no Projeto Integrador 2 (2020): *devido a pandemia do COVID-19, ficamos impedidos de levar os produtos até a comercialização em feiras de pequenos produtores rurais. A expectativa era que a vida voltasse ao normal até o final do semestre e fosse possível acompanhar os produtores nas feiras, o que não se confirmou.*

No Projeto Integrador 2 (2020) o grupo ainda mencionou que pretende dar continuidade a proposta de contribuir para a geração de renda de agricultores

familiares através da elaboração de novos produtos e da gastronomia autoral: *pretendemos dar continuidade nessa proposta de contribuir para a geração de renda através da elaboração de novos produtos e da gastronomia autoral.* Inclusive, nas anotações do acompanhamento do projeto, identifica-se que *um dos acadêmicos do grupo manifestou o interesse em elaborar seu Trabalho de Conclusão de Curso voltado para o desenvolvimento de produtos que podem ser produzidos e comercializados por agricultores familiares.*

Na Plataforma SOU I, o comentário de finalização do projeto do grupo sobre o Projeto Integrador 2 (2020) foi o seguinte: *Este projeto foi de grande utilidade e muito satisfatório. Elaborar receitas com produtos que seriam descartados foi uma ideia que tivemos neste cenário de pandemia, onde os produtos que usamos nas receitas seriam descartados, infelizmente não foi possível expor os produtos feitos devido ao isolamento social. Gostaríamos de agradecer a EMATER que lançou o desafio na plataforma para que pudéssemos elaborá-lo.*

Na fase de socialização, o Projeto Integrador 2 (2020) foi apresentado à banca durante o seminário do curso de Gastronomia, obtendo nota máxima, conforme as notas de campo. *A dedicação e o empenho dos acadêmicos em desenvolver os produtos e cumprir os aspectos técnicos das análises sensoriais foram reconhecidos pelos professores do curso que participaram da banca. A instituição demandante aprovou os produtos para serem incorporados aos treinamentos e capacitações dos extensionistas para os produtores rurais atendidos.*

Entende-se que o Projeto Integrador 2 (2020) apresenta vinculação com a inovação educativa e as características essenciais para projetos de aprendizagem solidária ao desenvolver ações com base em necessidades reais definidas com a comunidade e voltadas à promoção da igualdade; ao contar com o protagonismo dos acadêmicos durante todo o processo; e no estímulo à criatividade para superar os desafios impostos pelo contexto; além de ser possível identificar que o projeto contém reflexões teóricas que embasam as ações implementadas.

5.3 Categorias de Análise

As categorias de análise emergiram após a escrita da descrição da pesquisa e dos primeiros elementos de análise que se constituíram como uma análise inicial,

realizada a partir dos dados produzidos nos projetos integradores. Neste segundo momento do processo de análise nesta pesquisa, realizou-se uma discussão a respeito de elementos que se destacaram nos documentos analisados sob a perspectiva da convergência entre Inovação Educativa e Aprendizagem solidária.

Portanto, evidenciam-se os tópicos convergentes sob os quais se detém, assim como eles aparecem nos projetos integradores, durante a técnica do grupo focal e notas de campo. São eles: aprendizagem colaborativa, aprendizagem desafiadora, aprendizagem crítica e aprendizagem ativa.

5.3.1 Aprendizagem Colaborativa

Nesta dimensão de análise, uma situação é considerada colaborativa quando os pares apresentam simetria nas interações, nas ações, no conhecimento e status dos participantes, quando existe objetivo em comum e todos trabalham juntos de forma que o trabalho seja entrelaçado. (DILLENBOURG, 1999).

Portanto, entende-se que os projetos integradores apresentam as características da aprendizagem colaborativa, pois são elaborados por acadêmicos que cursam o mesmo semestre, supondo-se assim uma simetria em relação ao conhecimento inicial e ao desenvolvimento de novas aprendizagens. Durante o desenvolvimento dos projetos, observa-se que a simetria também está presente nas interações e nas ações, conforme as notas de campo: *o acompanhamento que acontece com as orientações semanais proporciona a identificação desses fluxos, além disso, a maioria dos grupos opta por criar grupos no WhatsApp para a comunicação sobre o projeto e inclui o mentor e a professora orientadora. Importante ressaltar que a criação destes grupos no WhatsApp acontece por iniciativa dos acadêmicos.*

Nessas interações, observa-se que *todos os integrantes estão comprometidos com os objetivos propostos por eles e como os grupos analisados, aqui são compostos por poucos integrantes, ambos têm três acadêmicos, a comunicação tende a fluir de uma forma mais assertiva, desse modo, eventuais conflitos também podem ser resolvidos com negociações entre os envolvidos, conforme os registros das notas de campo: os integrantes trabalharam de forma madura, aspecto que se tornou observável ao acompanhar os projetos de cunho social já realizados no curso de*

Gastronomia da URCAMP.

Questionados sobre como aconteceu o desenvolvimento do projeto integrador do ponto de vista da participação dos integrantes e da colaboração, durante o grupo focal do Projeto Integrador 1 (2020): *todos do grupo participaram, nos ajudamos sempre. Todo o tempo houve comunicação com a APAE, com a mentora, com os assistidos e familiares que estavam participando, todas as sugestões e comentários foram considerados até o final do projeto.* Enquanto os integrantes do grupo do Projeto Integrador 2 (2020) expõe: *Todos participamos, somente assim para dar certo. Como teve vários testes e não podia ter contato físico por causa da pandemia, cada vez um assumia a responsabilidade pelo teste e todos participavam assistindo e dando opinião, nas degustações também, todos assistiam.*

O exposto reflete características da aprendizagem colaborativa (DILLENBOURG, 1999), na qual os objetivos são compartilhados, existe sincronia na comunicação e, com essa premissa, os conflitos e negociações são gerenciados pelos participantes, sem que uma visão seja imposta, mas sim debatida com base em argumentos.

No Projeto Integrador 1 (2020) o grupo investiu nas interações para conseguir superar os desafios que foram se impondo no decorrer do percurso, no diálogo ocorrido no grupo de *WhatsApp* e nas orientações era possível observar o envolvimento de todos os integrantes por meio da proposta de solução para as dificuldades, do foco em estudar e aplicar conteúdos ainda não trabalhados por eles na graduação, tendo em vista que o Grupo 1 era formado por três acadêmicos do segundo semestre do curso. O aspecto colaborativo do projeto tornou-se evidente também na avaliação da mentora e representante da instituição demandante durante sua fala no seminário de socialização do projeto, registrado nas notas de campo: *parabênizo o grupo pelo trabalho que realizaram em todos os aspectos, pela qualidade da cartilha e da oficina que vão contribuir muito para a vida dessas famílias.*

Na aprendizagem colaborativa, a divisão do trabalho é baseada na colaboração, ou seja, é horizontal e os papéis podem mudar à medida que as situações avançam, o trabalho colaborativo exige um forte entrelaçamento entre as fases e a participação dos integrantes para que o produto final seja construído com qualidade. (DILLENBOURG, 1999). No Projeto Integrador 2 (2020), verificou-se que os estudantes reconheceram que comunicação e as interações contribuíram

significativamente, durante todo o percurso do projeto e para o sucesso do resultado final, conforme mencionado durante o grupo focal: *A união e a comunicação contribuíram para o sucesso.* Tanto o desenvolvimento dos produtos quanto nos diversos experimentos e testes com análise sensorial demandaram um vínculo forte e uma postura colaborativa para que as fases fossem se entrelaçando.

O grupo trabalhou de forma assertiva nas negociações, mesmo diante da complexidade e quantidade de etapas do Projeto Integrador 2 (2020), tendo como princípio o propósito de contribuir com a comunidade e explorar as possibilidades de novos aprendizados na formação em Gastronomia. Conforme as anotações da pesquisadora: *Este projeto apresentou a necessidade de muitas interações que ocorreram sobretudo via WhatsApp e videoconferência via Google Meet e em momento algum o grupo demonstrou divergências acirradas ou a imposição de ideias de algum integrante, os assuntos eram debatidos pelos envolvidos até chegarem a uma solução.*

Questionados sobre como foi a experiência de desenvolver o produto final para o projeto, durante o grupo focal, os integrantes do Projeto Integrador 1 (2020) dizem que *depois que conhecemos essa comunidade, cada passo do projeto foi pensado com muito cuidado e responsabilidade junto com a mentora, o produto final foi fruto de muita dedicação.*

Diante do exposto, observa-se que os projetos integradores apresentam características da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de uma postura crítica pelos acadêmicos que buscaram, por meio do trabalho colaborativo, criar condições para a transformação social dos envolvidos. A postura crítica se reflete no protagonismo do sujeito como agente de mudança e transformação social a favor da igualdade (CARBONELL, 2016) e representa tanto características da inovação educativa, quanto da aprendizagem solidária. Enquanto isso, a aprendizagem colaborativa é um dos pontos de convergência entre inovação educativa e a aprendizagem solidária.

5.3.2 Aprendizagem Desafiadora

A aprendizagem desafiadora emerge a partir da necessidade de mudar paradigmas da educação, ouvir os estudantes, compreender o que é relevante para

eles e assim criar oportunidades de experiências desafiadoras. Entende-se que as características desta categoria de análise estão presentes nos projetos integradores do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia em razão da complexidade existente no desenvolvimento em grupo de um projeto com a comunidade, por esse tipo de projeto tornar a aprendizagem mais desafiadora e promover a interdisciplinaridade, superando assim a fragmentação do conhecimento na formação de profissionais.

A aprendizagem desafiadora, para Lemos (2019), é dividida em três pilares interligados: engajamento, investigação e ação.

O engajamento está relacionado ao envolvimento do estudante com o conhecimento. Enquanto isso, a investigação envolve questões norteadoras, e a ação traz soluções, desde os conceitos, desenvolvimento e implantação.

Conforme Costa e Vitória (2017) o engajamento é capaz de congrega aspectos pessoais, morais, sociais, profissionais e acadêmicos. Está relacionado a criar condições para que o estudante se envolva com o conhecimento, para que seja possível a experiência de uma investigação sobre um problema real que tenha como produto final uma entrega que causará um impacto mensurável. Observando que esse processo deve ser documentado para que possa ser compartilhado e replicado.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento dos projetos aqui analisados, a busca pelo conhecimento foi percebida nos momentos em que ambos os grupos investigaram as questões norteadoras para aplicá-las na elaboração dos produtos finais. No Projeto Integrador 1 (2020), o produto final, a cartilha, trouxe aspectos referentes a *cozinha, a organização, a higiene da cozinha, a higiene do manipulador de alimentos e o armazenamento de alimentos; ao empreendimento, a definição do produto, definição do público-alvo, escolha de fornecedores, embalagens, cálculo de quanto produzir, cálculo do custo, margem de lucro e gestão de clientes; e por fim as receitas: Sanduíche de Frango, Biscoito Fit Banana e Aveia, Manteiga de Amendoim, Biscoito de Polvilho, Barra de Cereal*. Nos produtos finais do Projeto Integrador 2 (2020), a partir das pesquisas foram desenvolvidos os produtos finais *Queijo Temperado e Geleia de Melão*.

Na investigação, o problema real demanda a reflexão sobre uma questão essencial e envolve um desafio, como a entrega de algo concreto. Nos projetos analisados, verifica-se que a partir do problema real, o desafio lançado na Plataforma

SOU I, o estudante tem a oportunidade de fazer a escolha sobre o projeto que irá trabalhar, como vai abordar o tema e articular a gastronomia no contexto real da comunidade. Assim, o acadêmico desenvolve conhecimentos a partir do que é relevante para o grupo, alguns escolhem desafios lançados por empresas privadas, órgãos públicos, entidades sociais, optam por desafios que solicitam o desenvolvimento de produtos ou que são mais intensos no aspecto da gestão, estimulando a autonomia do estudante, fator importante tanto para a inovação educativa quanto para a aprendizagem solidária.

Como pode-se observar, o Projeto Integrador 1 (2020) apresenta características da aprendizagem desafiadora, assume um perfil voltado à gestão e envolve conhecimentos que necessitam intensa investigação pois são novos para o grupo, e que contribuem para o desenvolvimento de um material que proporcione ao público leigo compreender os aspectos de boas práticas de higiene e gestão, tornando possível aplicar esse conhecimento no desenvolvimento de uma nova atividade profissional, complementando a renda da família com a comercialização de produtos simples e com custo baixo. Observa-se que este grupo não optou pelo desenvolvimento dos produtos gastronômicos, mas sim na busca de receitas que estivessem adequadas a solicitação de ser saudável, adaptável à alimentação dos atendidos pela instituição e comercializáveis, atendendo assim à necessidade da comunidade atendida pelo projeto.

No Projeto Integrador 1 (2020), conforme registros nas notas de campo, *a investigação para prepará-los para a ação, envolveu a complexidade de seguir uma trilha ainda desconhecida pelo grupo, tanto do ponto de vista da gestão de custos quanto em relação as particularidades dos Portadores do Espectro Autista e suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho pelo caminho do empreendedorismo.* Somente após essas pesquisas o grupo teve condições de partir para a elaboração do produto final.

Enquanto isso, no Projeto Integrador 2 (2020) as características da aprendizagem desafiadora estão presentes na elaboração de produtos gastronômicos para atender as necessidades reais da comunidade, assim, este projeto demandou pesquisas teóricas sobre o desenvolvimento de produtos lácteos e produtos elaborados a partir do melão e um grande investimento de tempo e recursos nos experimentos. Conforme as notas de campo, *o grupo formado por integrantes do*

terceiro semestre utilizou amplamente a competência a ser desenvolvida no semestre, a gastronomia autoral, que exige criatividade, conhecimento das técnicas e experimentos, além de promover um aprofundamento no estudo da tecnologia e processamento de alimentos, componente curricular basicamente teórico que ocorre no primeiro semestre.

Ao serem questionados sobre a experiência do projeto integrador, os integrantes do Projeto Integrador 1 (2020), durante o grupo focal, dizem: *sim, o projeto integrador é desafiador, precisa pesquisar para criar um produto e utilizar o conteúdo do semestre, no início parece difícil, mas depois a gente vê que consegue sim. Esse projeto foi ainda mais desafiador porque tinha mais pessoas envolvidas e quando a gente conheceu a realidade deles nos dedicamos ainda mais. A dedicação ao estudo foi muito maior que o normal, o objetivo era cumprir com o prometido no projeto, então não importava o quanto era preciso estudar.*

Verifica-se que os dois projetos atingiram o objetivo da aprendizagem desafiadora que é envolver os estudantes, compartilhar a responsabilidade, atender às necessidades reais da comunidade enquanto aprofunda o conhecimento da área de formação emocionando o aluno (LEMOS, 2019), assim, também são contemplados aspectos relevantes da aprendizagem solidária enquanto inovação educativa.

No Projeto Integrador 1 (2020), conforme as notas de campo, *o envolvimento dos estudantes começou a tornar-se perceptível já na fase inicial, quando o grupo procurou a instituição demandante para juntos pensarem uma adequação do desafio a realidade imposta pela pandemia, quando o grupo dialogou constantemente com a mentora e a comunidade para conhecer a realidade daquela comunidade e então encontrar o formato mais adequado para o produto final.*

Ainda, conforme registros anotados pela pesquisadora, durante todo o Projeto Integrador 1 (2020), *foi possível observar a postura de comprometimento e o reconhecimento da responsabilidade assumida com o projeto, nas interações com a comunidade e no desenvolvimento do produto. Aspectos esses que se tornaram marcantes na socialização, na qual os colegas e demais professores foram apresentados ao projeto finalizado e a emoção do grupo veio à tona: estamos agradecidos e emocionados com o resultado, aprendemos a confiar mais em nós mesmos. A avaliação positiva da mentora foi expressa nos elogios, já mencionados nesta análise, e no reconhecimento público aos acadêmicos e a ICES pela iniciativa,*

pelo processo de desenvolvimento de um produto com qualidade, que emergiu do diálogo com a comunidade a partir das necessidades reais e contou com a responsabilidade dos envolvidos.

O envolvimento do Projeto Integrador 2 (2020) com o Projeto foi observável desde a escolha do desafio, pois os três integrantes do grupo são de famílias de pequenos produtores rurais e conhecedores dos desafios das pequenas propriedades rurais e conforme relato durante o grupo focal: *O encontro do grupo com a instituição demandante promoveu o despertar de novas possibilidades de direcionamento do excedente de produção, utilizando o conhecimento e as técnicas gastronômicas*

Conforme anotações da pesquisadora, *o comprometimento dos envolvidos no Projeto Integrador 2 (2020) foi constante tendo reflexos sobretudo nas alternativas criadas por eles para levar adiante o projeto apesar da impossibilidade de utilizar os laboratórios do curso e de se reunirem presencialmente para as análises sensoriais.* Ao envolver os familiares nessas análises, formou-se uma rede ainda maior de apoio e suporte, assim, o projeto foi se ampliando e ganhando novos participantes, tornando-se ainda mais desafiador, segundo as colocações espontâneas durante o grupo focal com os integrantes do Projeto Integrador 2 (2020): *nossas famílias foram nossos clientes teste, participaram de tudo, ajudavam a segurar o celular para os colegas participarem do momento da produção, estavam sempre envolvidos, todo mundo estava em casa por causa da pandemia e o projeto nos ajudou até nisso. Todos nós somos de famílias de pequenos produtores rurais então as famílias se identificaram com o projeto e valorizaram o nosso estudo.*

A importância da aprendizagem desafiadora pode ser mensurada pela melhora no aprendizado ao integrar teoria e prática e ao proporcionar uma maior interação entre instituição de ensino e sociedade, o que ocorre durante o projeto integrador e atende aos aspectos formativos e solidários propostos por Tapia (2019) como elemento fundamental para projetos de aprendizagem solidária.

O principal desafio para a implementação do modelo de aprendizagem desafiadora, de acordo com Lemos (2019) reside na fragmentação dos saberes. Neste ponto, identifica-se que os projetos integradores superaram o desafio da fragmentação, tendo em vista que a interdisciplinaridade é um dos pontos principais para o sucesso na elaboração dos projetos integradores, a aplicação do conhecimento construído no semestre além da ampliação do conhecimento pela trilha que o grupo tenha escolhido

percorrer no projeto. Conforme os integrantes do Projeto Integrador 2 (2020) reconhecem durante o grupo focal: *o projeto faz a gente perceber que na vida profissional não tem divisão de conteúdo, para um problema ser resolvido muitos conhecimentos precisam ser aplicados. Nesse projeto mesmo, para conseguirmos entregar o produto final, foi preciso usar conteúdo do semestre e lembrar conteúdo do primeiro semestre, que a gente nem tinha prestado muita atenção, porque na época não tinha o projeto integrador.* Assim, entende-se que os projetos tornam a aprendizagem mais desafiadora, pois o problema real ao ser analisado à luz da interdisciplinaridade, mostrou-se um diferencial na formação profissional e atendeu aos critérios da aprendizagem solidária e da inovação educativa.

Verifica-se ainda, pelos registros das notas de campo, que *as condições geradas pelo agravamento da pandemia da COVID-19, influenciaram as formas de interação entre os integrantes dos projetos e causaram a necessidade de mudança na forma de entrega dos produtos finais aos usuários em razão do distanciamento social.* Entende-se que esse fator promoveu nos estudantes, o desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com o imprevisto e com a aplicação da tecnologia para a execução e conclusão do projeto em parceria com a comunidade atendida.

Desse modo, identifica-se aspectos da inovação educativa e da aprendizagem solidária presentes nesse contexto, entre eles a interdisciplinaridade, o aspecto desafiador que criou a necessidade de gerar soluções criativas e colaborativas para resolver os problemas, evidenciando o protagonismo dos estudantes.

5.3.3 Aprendizagem Crítica

Esta categoria de análise envolve as pedagogias críticas, que tem em Paulo Freire sua referência e que, conforme Carbonell (2016), atribuem um especial protagonismo ao sujeito como agente de mudança e transformação social, com o despertar das consciências críticas que permitem compreender e transformar a realidade a favor da igualdade e da promoção cultural dos desfavorecidos.

Na aprendizagem crítica, a partir de sua experiência cotidiana compartilhada, o sujeito adquire consciência crítica de si e da realidade, que transforma em ação. Verificou-se no projeto integrador, que o contato com situações reais e com a comunidade promoveu oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica

e estimulou o papel de agentes da mudança social, sobretudo nos projetos integradores que atenderam demandas das instituições sociais aqui analisadas.

No Projeto Integrador 1 (2020), o trabalho com uma demanda real tornou possível aos acadêmicos entrarem em contato com uma realidade que não teriam acesso em um currículo tradicional. Promover para acadêmicos da graduação em gastronomia a oportunidade de pesquisar sobre autismo e suas características que impactam na alimentação, sobre empreendedorismo e mercado de trabalho para portadores de transtorno do espectro autista é romper com paradigmas curriculares e ampliar a visão que o acadêmico tem de si, da realidade e do impacto que pode causar na comunidade.

Ao propor uma cartilha que tem como objetivo dar subsídios para que os atendidos pela APAE e seus familiares possam ter uma melhor qualidade na alimentação e ampliação de renda, elaborada a partir da interação com a comunidade atendida, é possível identificar que os integrantes do Projeto Integrador 1 (2020) compreenderam a realidade social e se puseram em movimento para transformá-la, pensando na promoção da igualdade, conforme mencionado durante o grupo focal: *conhecer essa realidade e interagir com os assistidos e familiares nos fez ver as coisas por um ponto de vista que nem imaginávamos que existia. Foi muito bom, nos envolver em um projeto que poderia contribuir para uma causa que é tão pouco debatida.*

Sobre o impacto que o projeto pode ter tido na comunidade, do pronto de vista dos participantes do Projeto Integrador 1 (2020), posicionaram-se da seguinte forma no grupo focal: *pelo que percebemos o impacto foi positivo, todos estavam alegres em receber um produto que todos ajudaram a criar, ajudamos e aprendemos muito com eles, foi uma troca positiva. Teria sido ainda melhor se não tivesse a pandemia.*

O Projeto Integrador 2 (2020) que trabalhou com o desenvolvimento de produtos oriundos do excedente da produção de Agricultores Familiares, visando o incremento de renda dessas famílias, demonstrou que o conhecimento acadêmico articulado com a prática em prol da transformação social é possível e foi importante para a formação profissional, apresentando os propósitos solidário e formativo propostos por Tapia (2019) para projetos de aprendizagem solidária. Sobre o impacto do projeto na comunidade, durante o grupo focal os integrantes do Projeto Integrador 2 (2020) mencionaram que entenderam que: *as receitas vão ajudar várias famílias a*

aproveitar o excedente do leite e do melão, mantemos contato com os produtores que fizeram parte do projeto, mantemos o grupo (no WhatsApp) e estamos sempre trocando dicas, outro dia pensamos em um requeijão e vamos fazer os testes. A comunidade se sentiu valorizada com o projeto, os produtos ficaram ótimos e o processo de incluir os produtores foi muito importante para todos. Assim, verifica-se por meio da integração dos saberes e do diálogo entre a rede envolvida para a elaboração do projeto, que o grupo vivenciou uma experiência social única e sentiu-se motivado a apontar o desejo em dar continuidade às pesquisas voltadas ao desenvolvimento de produtos que possam apoiar os Agricultores Familiares, conforme as considerações finais do Projeto Integrador 1 (2020): gostaríamos de dar continuidade nesse projeto, estudando a criação de outros produtos que possam ajudar os pequenos produtores a aumentar a sua renda.

Segundo Carbonell (2016), na aprendizagem crítica, a educação é problematizadora, o professor e o estudante criam de forma dialógica e essa é outra ideia de Carbonell que está de acordo com Freire (2004). A interdisciplinaridade presente nos projetos integradores também é coerente com a aprendizagem crítica, pois promove a construção de um conhecimento não fragmentado e não alheio à experiência dos estudantes, assim, o diálogo intersubjetivo, a consciência e autoconsciência, o empoderamento, o contexto e a participação democrática ajudam a construir uma comunidade de aprendizagem crítica.

Entende-se, portanto, que neste ponto os projetos integradores analisados contemplam a aprendizagem solidária como inovação educativa. Conforme ressalta Carbonell (2016), um currículo crítico e emancipador propõe que se opte pela integração de saberes; pelo respeito à mais ampla diversidade; pela criação de espaços onde os estudantes construam seus próprios marcos de significação do conhecimento; pela relação entre o sujeito e o conhecimento, entre a razão e o sentimento, entre o conhecimento e a emoção.

Diante do exposto, é possível observar que os projetos integradores aqui analisados estão alinhados com os propósitos da aprendizagem crítica, da aprendizagem solidária e da inovação educativa, e que o papel do professor neste contexto é de comprometimento com o desenvolvimento crítico dos estudantes.

5.3.4 Aprendizagem Ativa

Conforme Moran (2017, p. 23), “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”, assim, compreende-se as vivências como experiências ativas de aprendizagem, em que “cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”.

Verifica-se que essas características podem ser observadas nos projetos integradores, nos quais os acadêmicos têm autonomia para escolher a demanda com a qual pretendem trabalhar, o que lhes faz mais sentido, para escolher o percurso do seu projeto, os conteúdos que serão trabalhados e realizar experimentos na área da sua formação. Além disso, conforme anotações da pesquisadora, *observa-se que os grupos que escolhem trabalhar com demandas sociais apresentam o propósito de contribuir com a comunidade atendida e desenvolver conhecimentos importantes para sua área de formação, assim, apresentam um maior comprometimento em decorrência do significado que o projeto gera para os envolvidos*. Conforme Kampff (2018), estudar a partir de problemas reais e complexos, com pessoas, reconhecendo a integração de saberes de diferentes áreas e a interdisciplinaridade para proposição de soluções eficientes “confere significado ao percurso formativo do aluno, personalizando sua trajetória”. (KAMPFF, 2018, p. 69).

A aprendizagem ativa demanda do estudante um papel de protagonista, o “envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. (MORAN, 2017, p. 28). Quando busca-se discutir a importância do protagonismo do estudante no próprio processo de construção de conhecimento, outras dimensões reconhecidas como componentes importantes do contexto universitário passam a figurar como elementos relevantes no fomento de uma cultura inovadora, conforme Rigo, Moreira e Vitória (2018), a participação, o sentimento de pertencimento e a qualidade das relações interpessoais precisam ser consideradas.

Assim, nesse processo os acadêmicos têm vivências que ampliam não apenas o conhecimento técnico, mas também os aspectos humanos e de comprometimento social, características alinhadas à aprendizagem solidária no viés da inovação educativa. Conforme a observação do percurso dos projetos *durante a sua elaboração, é possível inferir que esses acadêmicos ampliam a capacidade criativa e o comprometimento com o seu aprendizado para além do projeto integrador, refletindo-se nos demais componentes, nas relações sociais com os pares e também*

na dedicação ao estudo extra curricular.

No grupo focal os integrantes do Projeto Integrador 1 (2020) questionados sobre como foi a experiência de desenvolver o produto final para esse projeto, diz que: *conhecer essa realidade e interagir com os assistidos e familiares nos fez ver as coisas por um ponto de vista que nem imaginávamos que existia. Foi muito bom, nos envolver em um projeto que poderia contribuir para uma causa que é tão pouco debatida. Depois que conhecemos eles cada passo do projeto foi pensado com muito cuidado e responsabilidade junto com a mentora, o produto final foi fruto de muita dedicação.*

Observa-se que os projetos integradores vão ao encontro dos interesses dos estudantes, tornam a aprendizagem, além de desafiadora e criativa, pois ampliam sua visão de mundo ao promover a interação com a comunidade. A construção colaborativa de soluções para demandas concretas é um outro aspecto da aprendizagem ativa e da inovação educativa, que acontece na interação, no contato com problemas reais da comunidade, na escuta e no compartilhamento de ideias e propostas de soluções, em um ambiente de equilíbrio entre as escolhas pessoais e as escolhas do grupo. (MORAN, 2017).

Conforme Moran (2017, p. 28), projetos integradores contribuem para uma aprendizagem mais ativa, pois eles articulam conhecimentos interdisciplinares, exercitam o processo de tomada de decisão e trabalham colaborativamente desenvolvendo o “pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa”.

Nos projetos integradores aqui analisados, observa-se que essas dimensões estão presentes e contribuem para o sucesso alcançado, os estudantes participam de forma colaborativa o que estimula a criatividade, o senso de pertencimento e fomenta as relações interpessoais, como é possível observar na fala dos componentes do Projeto Integrador 1 (2020) durante o grupo focal em relação a como os integrantes se sentiram em participar do projeto: *uma sensação muito boa, aprendemos a confiar mais em nós mesmos. Foi muito bom saber que com o conhecimento e colaboração é possível fazer coisas tão importantes com outras pessoas. Olhar o projeto finalizado, no dia da apresentação, foi emocionante, nos emocionamos mesmo, ficamos orgulhosos e ainda fomos escolhidos como melhor projeto.*

Quanto à experiência em desenvolver o produto final para o Projeto Integrador

2 (2020), o grupo focal menciona: *Fizemos um esforço grande para conseguir que as amostras chegassem aos produtores para opinarem, foi aquela primeira fase da pandemia, ninguém podia sair e conviver. Nos comunicamos bastante com eles, na verdade até hoje trocamos mensagem, a gente aprende muito com eles também. De acordo com as notas de campo a constante interação entre o grupo, a mentora e a comunidade, contribuiu para o desenvolvimento de produtos com potencial de mercado e a sugestão de novos testes com as sementes do melão.*

Durante a elaboração dos projetos integradores no período de distanciamento social e aulas virtualizadas, a horizontalidade na relação entre estudantes e professora orientadora ficou ainda mais evidente, pois ambos estavam aprendendo a criar e a reinventar as relações em um contexto de tanta restrição e adaptação aos meios digitais como única forma possível de comunicação e interação. Conforme os registros na época, *não havia nenhuma experiência anterior que indicasse o caminho a seguir, então, optou-se por seguir acompanhando e mediando, demarcando períodos para entrega de etapas do relatório escrito, mantendo as orientações semanais com o diferencial de cada grupo ter um horário agendado e somente os participantes do grupo estarem na sala virtual naquele momento.*

Entende-se que essa escolha foi decisiva para o sucesso na elaboração dos projetos integradores, pois foi possível observar um ganho significativo na qualidade do trabalho escrito e do produto final em todos os grupos, o que causou surpresa entre o corpo docente, pois, de acordo com as anotações, *a expectativa era de que os acadêmicos não se comprometessem tanto com a realização dos projetos em relação aos semestres anteriores, todos os encontros para orientação eram presenciais durante as aulas de projeto integrador. Entende-se que ao criar espaços exclusivos por grupos, a comunicação tornou-se mais objetiva e assertiva, sem as distrações normais de uma sala de aula presencial e houve momentos de mais qualidade para a partilha e socialização do conhecimento.*

Neste sentido, o grupo do Projeto Integrador 2 (2020) menciona no grupo focal como foi participar do projeto nesse formato: *quando as aulas presenciais foram suspensas a gente pensou que não ia conseguir, a professora nos tranquilizou e passou segurança, aí planejamos o cronograma sabendo que em momento nenhum poderíamos nos encontrar. Mesmo assim, a gente tinha esperança de no final conseguir levar os produtos numa feira para acompanhar a comercialização e até*

fazer mais testes. Percebemos que quando a gente se empenha em fazer um projeto e consegue de alguma forma se comunicar com a comunidade que também quer muito que tudo dê certo, a gente é capaz de vencer os desafios e encontra maneiras de resolver todos os problemas. Agora a gente sabe que o nosso estudo pode ajudar muita gente, muitas famílias, a gente fez amigos durante o projeto e as nossas famílias nos ajudaram muito também. Assim, apesar de todos os desafios, a relação de aprendizagens exigidas de acadêmicos e professora orientadora teve um papel de apoio mútuo, nessa fase de distanciamento social e aulas virtualizadas, em que ambos aprenderam e se desenvolveram de forma ativa, pois tomaram decisões autônomas e se mostraram protagonistas diante dos desafios.

Verifica-se que para a realização do projeto integrador, é fundamental que o acadêmico assuma o protagonismo, desenvolva a autonomia e a responsabilidade pela construção do seu conhecimento, agindo em um trabalho colaborativo para a solução de um problema real. Nesse sentido, o estudante precisa desenvolver sua autonomia desde a escolha dos componentes do grupo, escolha do desafio, escolha do mentor para o projeto, contato e interação com o mentor e a comunidade atendida e demais etapas até a entrega do produto final e socialização, afirmação que pode ser reforçada pelas palavras do grupo focal com os integrantes do Projeto Integrador 2 (2020): *no projeto a gente sempre cresce, cada público que a gente convive é de um jeito, esse foi o primeiro projeto que fizemos para atender uma comunidade e foi muito mais gratificante do que os outros que foram com empresas. Os outros também foram bons, mas nesse a gente sabia que o trabalho poderia ajudar muitas famílias, é diferente.*

Um exemplo da autonomia e protagonismo presentes no Projeto Integrador 1 (2020), foi o percurso de pesquisa que os acadêmicos escolheram para a elaboração do produto final, o grupo não ficou restrito ao conteúdo do semestre, que seria suficiente para dar conta do desafio, eles optaram por arriscar, aprender novos conteúdos e aplicá-los, ou seja foram protagonistas do seu conhecimento. Obviamente todo esse processo ocorreu mediado e acompanhado na orientação docente, porém as escolhas e decisões foram do grupo. Na percepção dos integrantes do Projeto Integrador 1 (2020), durante o grupo focal, sobre a contribuição do projeto integrador para a aprendizagem e sobre a importância dele para a trajetória acadêmica, os envolvidos dizem: *quando percebemos que com o conteúdo das aulas era possível fazer tantas coisas boas, para nós e para as pessoas, deu uma energia*

maior para estudar. Foi incrível conviver com os colegas e com a comunidade, passamos a valorizar ainda mais o curso porque abre muitas oportunidades, é muito bom perceber que a gente pode fazer coisas tão importantes na nossa profissão. A habilidade de estudar online sem dúvida melhorou também.

No Projeto Integrador 2 (2020), um exemplo do protagonismo dos acadêmicos foi a iniciativa de propor o desenvolvimento de um outro produto, a geleia de melão, a partir da observação da realidade. Além disso, o grupo demonstrou autonomia e protagonismo ao não se acomodar diante dos desafios e buscar soluções criativas para resolver cada dificuldade, envolvendo os familiares nos experimentos, apresentando os produtos para a análise da mentora e da comunidade e encontrando formas para que os produtos fossem distribuídos para as análises. Conforme é possível observar na fala dos componentes durante o grupo focal: *o projeto deu movimento ao semestre, ficamos envolvidos em pesquisar, testar e aplicar os conteúdos nos produtos e as notas foram melhores em tudo. Não tivemos aulas práticas no semestre, então sem o projeto ficaria tudo meio teórico porque as práticas só aconteceram no outro semestre. Graças ao projeto conseguimos ver que a gastronomia autoral não é somente aplicada a alta gastronomia e pode ser usada para desenvolver produtos simples, que podem até ajudar no aumento da renda da família. Quanta coisa teórica que nós vimos nos primeiros semestres também e estudamos de novo para aplicar de forma prática no projeto e fez mais sentido.*

À medida em que a espiral da aprendizagem é percorrida, dos desafios mais simples para os mais complexos, o estudante se aprofunda em temáticas e habilidades relevantes, além de exercitar o protagonismo, a autonomia, a capacidade de conceber, desenhar, comunicar e implementar ideias significativas para a sua formação e para a comunidade contribuindo para o duplo propósito da aprendizagem solidária enquanto inovação educativa, o propósito solidário e o propósito formativo constituído por ações intencionais de aprendizagem.

5.4 Aprendizagem Solidária Como Inovação Educativa no Âmbito dos Projetos Integradores do Curso Superior em Tecnologia em Gastronomia

Neste ponto de fechamento, apresenta-se a análise com base na aprendizagem solidária (TAPIA, 2019; ALMEIDA; MORI, 2017) como inovação

educativa (CARBONEL, 2002, 2016) e nos critérios de educação inovadora, descritos por Singer (2021): gestão democrática; articulação com a comunidade; currículo inovador; metodologias; ambiente.

No aspecto democrático, um dos critérios da educação inovadora (SINGER, 2021), identifica-se que os projetos integradores atendem a esse critério ao dar voz aos estudantes e proporcionar a interação com a comunidade.

A articulação com a comunidade é uma das características da URCAMP, inclusive por seu caráter comunitário. Por meio dos projetos integradores, observa-se a melhoria na qualidade do ensino e na qualidade de vida dos envolvidos por meio dos projetos que aproximam os acadêmicos da realidade social, a aprendizagem tende a tornar-se mais desafiadora, funcional e envolver os estudantes na construção do conhecimento a ser aplicado na resolução do projeto.

No Projeto Integrador 1 (2020), verifica-se que os acadêmicos tiveram experiência com uma realidade social que de outra forma dificilmente teriam contato, realizaram pesquisas sobre o perfil da comunidade, sua relação com a Gastronomia e as possibilidades do mercado de trabalho para os assistidos pela APAE, gerando satisfação e emoção nos acadêmicos, por terem participado de um projeto que poderá contribuir para a qualidade de vida da comunidade. No curto prazo de sua execução, foi possível identificar os impactos positivos ao conhecer o relato dos participantes durante a reunião do grupo focal: *Vários assistidos experimentaram as receitas, alguns participaram do preparo e incorporaram o alimento no seu cardápio. Uma das mães que já trabalhava com venda de lanches passou a fazer a ficha de custos dos seus produtos e está fazendo a barra de cereais e o bolo fit de banana para vender no comércio.*

No Projeto Integrador 2 (2020), observa-se que além das pesquisas e aplicação do conteúdo de aprendizagem, os acadêmicos se dedicaram muito aos experimentos e análises, fatores que foram explorados no projeto, contribuindo para a qualidade da aprendizagem no semestre e despertando a valorização do conhecimento científico pelos estudantes e familiares, além de despertar o interesse em dar continuidade no desenvolvimento de produtos que podem impactar na atividade dos agricultores familiares. Conforme relato dos integrantes durante o grupo focal: *o queijo temperado vem sendo comercializado na feira por três agricultores familiares que participaram do projeto e uma outra família que está com pouco excedente de leite está fazendo para*

consumo. A geleia de melão foi testada para verificar a durabilidade, duas famílias produziram novamente e já venderam toda a produção.

Observa-se que os projetos analisados apresentam articulação com a comunidade e utilizam metodologias inovadoras, características da inovação na educação (SINGER, 2021). As metodologias estimulam o protagonismo do estudante, onde, a partir dos projetos elaborados coletivamente desenvolvem produtos de forma compartilhada, produtos que contribuem com a comunidade ao mesmo tempo que a aprendizagem é intensificada.

As ações são protagonizadas pelos estudantes desde o planejamento até a avaliação, nos projetos integradores, é possível observar que os acadêmicos são protagonistas durante todo o processo, desde a escolha do desafio que irão trabalhar, até a finalização do projeto, incluindo a avaliação que perpassa a elaboração do projeto. Outro ponto de referência em ações de aprendizagem solidária, a dupla intencionalidade, solidária e formativa (TAPIA, 2019), está presente nos projetos analisados, pois, todos os aspectos são pensados para atender uma demanda sentida com a comunidade e visam contribuir para a redução da desigualdade social ao articular e aplicar o conhecimento acadêmico interdisciplinar no processo de desenvolvimento da solução para a demanda.

O currículo interdisciplinar, apontado por Singer (2021) como um dos critérios da educação inovadora, leva em consideração formação do sujeito integral, promovendo experiências que contribuam para o desenvolvimento humano além do desenvolvimento acadêmico. Nos projetos apresentados nesta pesquisa, observa-se que a formação educativa acontece articulada com atividades voltadas ao contexto social, os projetos analisados foram elaborados visando criar condições para a redução da desigualdade no contexto social atendido pela instituição demandante ao elaborar. Conforme Tapia (2019), fornecer um serviço solidário exige conhecer a realidade a ser abordada e colocar em prática os conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, além de desenvolver habilidades de comunicação, gerenciamento e reflexão sobre as próprias atitudes.

O ambiente inclusivo (SINGER, 2021) é aquele que gera estímulo à produção do conhecimento, à troca de experiências e à produção científica, pois converte-se em projetos desafiadores que atendem a uma demanda real, com interação entre os envolvidos e contribui para a produção de um conhecimento relevante para os

acadêmicos e para a comunidade, uma vez que estão de acordo com o perfil de desafio escolhido com autonomia pelo grupo.

Diante do exposto, verifica-se que os projetos integradores analisados atendem aos conceitos, aos objetivos e as características essenciais das ações de aprendizagem solidária, da inovação educativa e atendem os critérios da inovação na educação apresentada por Singer (2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, pode-se confirmar a relação direta entre a aprendizagem solidária e inovação educativa percebida nos projetos integradores analisados. Essa relação mostrou seu campo de convergência nas evidências de aprendizagem colaborativa, desafiadora, crítica e ativa nos projetos sociais desenvolvidos pela Instituição Comunitária de Ensino Superior com acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia.

Verifica-se que os conceitos da aprendizagem solidária como inovação educativa foram aplicados nos projetos analisados, gerando o intercâmbio e a transferência de conhecimento, a entrega de bens ou serviços e o impulso nos processos de desenvolvimento local e regional, que são dimensões do serviço solidário.

Assim, o reconhecimento dos projetos como proposta de aprendizagem solidária e de inovação educativa é verificado na rede de colaboração formada por estudantes, professor orientador, mentor e comunidade atendida, que permitiu transcender o espaço formal da universidade ao incorporar critérios da aprendizagem-serviço solidário a fim de atender as demandas da sociedade local.

Nessa direção, infere-se também, que os estudantes envolvidos nas propostas analisadas apresentaram uma postura de protagonismo social responsável e cuidadosa ao desenvolver o trabalho. Entende-se que as ações de intervenção social exigem uma formação integral e estimulam a produção de novos conhecimentos, conduzindo a ao comprometimento e à cidadania. Verificou-se, ainda, elementos de autorrealização e motivação, além de um melhor desempenho acadêmico e um envolvimento maior com o curso, pois os acadêmicos buscaram na plataforma por novos desafios, tanto para trabalho futuro no próximo semestre da disciplina, quanto mencionaram o desejo de trabalhar com o tema no trabalho de conclusão do curso.

Os projetos integradores com enfoque social proporcionam aos acadêmicos a reflexão sobre os valores da solidariedade, estimulam a formação de cidadãos críticos e com valores éticos por meio de ações colaborativas que articulam o conhecimento acadêmico e o desenvolvimento de aspectos individuais e coletivos aplicados a resolução de problemas reais.

Desse modo, a capacidade de integração entre universidade e a comunidade

toma forma por meio de projetos integradores do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da URCAMP, pois não se remetem a uma simples aproximação entre universidade e realidade, mas de fato, à interação e integração de ambos os âmbitos com a finalidade de atingir objetivos comuns. Infere-se assim, que os projetos integradores podem ser conduzidos e reconhecidos como projetos de aprendizagem solidária e de inovação educativa, pois transformam as práticas na universidade em espaços para criar ações que naturalmente reforçam e estimulam o protagonismo dos estudantes, a visão crítica do papel social de todos os envolvidos no projeto, assim como resgatam um ambiente propício para o exercício da solidariedade e da autonomia para transformar a realidade.

Assim, no curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, o ambiente acadêmico é compreendido como um espaço de convívio e aprendizagem no contato com a realidade, pois há o estímulo para a construção colaborativa do conhecimento, criando condições para uma formação integral e humanizadora.

Entende-se, portanto, que o curso Superior de Tecnologia em Gastronomia promove condições para uma aprendizagem colaborativa, desafiadora, crítica e ativa que estimula o protagonismo dos acadêmicos em projetos que exigem a articulação de saberes interdisciplinares para a solução do desafio proposto pela comunidade, e nesse percurso os acadêmicos personalizam a trajetória acadêmica ao escolher se vincular a desafios escolhidos por eles. Assim, é possível inferir que o curso Superior de Tecnologia em Gastronomia é inovador e comprometido com o aspecto democrático ao dar voz aos estudantes e docentes em decisões que afetam a comunidade acadêmica, além do compromisso com a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento local e regional.

Diante do exposto, pretende-se dar continuidade a pesquisa sobre a aprendizagem solidária como inovação educativa no âmbito do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy. **Autoethnography**: understanding qualitative research series. New York, NY: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794114535048>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALMEIDA, Fernando José de; MORI, Katia Regina Gonçalves. Aprendizagem solidária: construção de um currículo significativo e eficaz. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 92-108, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9376>. Acesso em: 02 out. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda, Judith. O Método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda, Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2011. p. 109-187. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, Ohio, v. 35, n. 4, jul., 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241605280449>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&tling=en. Acesso em: 10 set. 2019.

BRAGA, Roberto. **Gestão em gastronomia**: custos, formação de preços, gerenciamento e planejamento do lucro. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel coronavírus**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BUENO, Maria. Lúcia. Da gastronomia francesa à gastronomia global: hibridismos e identidades inventadas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 78, set.-dez. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/sW9TqXKVJrPKwxMZDHkTpHv/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 05 jan. 2021.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA. **Plataforma SOUI**. Bagé: URCAMP, 2018. Disponível em: <https://soui.URCAMP.edu.br/>. Acesso em: 10 maio 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2018-2022**. Bagé: URCAMP, 2020. Disponível em: <https://www.URCAMP.tche.br/a-URCAMP/documentacao-legal>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Califórnia: Left Coast Press, 2008.

COFFEY, Amanda. **The ethnographic self**: fieldwork and the representation of identity. Disponível em:

https://www.academia.edu/10271835/The_Ethnographic_Self_Fieldwork_and_the_Representation_of_Identity_by_Amanda_Coffey. Acesso em: 04 jan. 2021.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da Educação Superior. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017. Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Universitária Champagnat, 2017. p. 72-115.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra, PT: Almedina, 2011.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? *In*:

DILLENBOURG, Pierre. (org). **Collaborative learning**: cognitive and computational Approaches. Oxford: Elsevier. p.1-19, 1999. Disponível em: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic**: a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ESCOLA da Inteligência Educação Socioemocional. **Aluno como protagonista e os benefícios para a aprendizagem**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/aluno-como-protagonista-e-os-beneficios-para-a-aprendizagem/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FERRO, Rafael Cunha; REJOWSKI, Mirian. Produção científica no campo da gastronomia: em busca de uma configuração. **Revista Turismo, Visão e Ação**, Itajaí, v. 20, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/13497/0>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FREITAS, André Luís Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. A construção do conhecimento a partir da realidade social do educando. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10707>. Acesso em: 21 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-80. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GREGOROVÁ, Alžbeta Brozmanová; HEINZOVÁ, Zuzana; CHOVANCOVÁ, Katarína. The impact of service-learning on students' key competences. **International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement**, v. 4, n. 1, p.367-376, 2016. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/246/181>. Acesso em: 22 jun. 2020.

HIROTA, Ercília Hitome. **Desenvolvimento de competências para a introdução de inovações gerenciais na construção através da aprendizagem na ação**. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3429/000338093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2019.

HOLANDA, Nilson. **Elaboração e avaliação de projetos**. Rio de Janeiro: APEC, 1969

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Engagement estudantil e percursos formativos no ensino superior. *In*: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 85-98.

LEMOS, Washington. **Aprendizagem desafiadora**: Como as instituições podem estimular os estudantes a partir de problemas reais? Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/aprendizagem-desafiadora-jornada/>. Acesso em 30 dez. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Carolina Beltrão *et al.*. Inovação social e empreendedorismo social: uma análise sob a perspectiva da economia solidária. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 15, n. 1, nov./dez. 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/e549b469ed5b47e9a9b40968d7323b01>. Acesso em: 21 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, P. J de. **A alfabetização a partir das palavras geradoras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. *In*: BACICH, Liliam; MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. p. 34-76.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**: qualitative research methods. London: Sage Publications, 1997.

MORI, Katia Regina Gonçalves. **A solidariedade como prática curricular educativa**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9728>. Acesso em: 12 out. 2019.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 40, n.1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 12 set. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 02 ago. 2021.

PASQUALLI, Roberta; KOERICH, Guilherme Henrique. Os Saberes da docência: A Formação Tecnológica do Gastrólogo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 3, n. 5, jun. 2017. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/164>. Acesso em: 06 nov. 2020.

QUEIROZ, Maria Goretti *et al.* Integração ensino, serviço e comunidade: (re) conhecendo a mostra parceria ensino-serviço-comunidade (MOPESCO) realizada pela Universidade Federal de Goiás. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Goiás, v. 9, n. 2, maio/ago. 2018 Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/7636>. Acesso em: 01 dez. 2020.

RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural Revista De Ciências Sociais Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcco.2017.113972>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SANTOS, Patricia Araújo Nunes. **Jovens especiais e o empreendedorismo**: uma abordagem etnográfica do Transtorno do Espectro Autista. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Madeira, 2019.

SEVIN, A. M.; HALE, K. M.; BROWN N. V.; MCAULEY J. W. Assessing interprofessional education collaborative competencies in service-learning course. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 80, n. 2, mar. 2016. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/246>. Acesso em: 24 jun.2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SINGER, Helena. **Experiências em educação integral inspiram um novo movimento na educação brasileira**. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SINGER, Helena. **De que inovação falamos?** Youtube, 2021, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-pLKvyvCFw> Acesso em: 03 maio 2021.

SOUSA, Edileusa Godói de; GANDOLFI, Peterson Elizandro; GANDOLFI, Maria Raquel Caixeta. Empreendedorismo Social no Brasil. Um Fenômeno de Inovação e Desenvolvimento Local. **Dimensión Empresarial**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=C96B1CB5BD76A7C3AA54014B6AD5CBAD.dialnet01?codigo=3965860>. Acesso em: 11 set. 2019.

TAPIA, María Nieves. **CLAYSS guia para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem e serviço solidário**. Buenos Aires: 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/151853783-Edicao-brasileira-guia-para-o-desenvolvimento-de-projetos-de-aprendizagem-solidaria-edicao-brasileira.html>. Acesso em: 02 out. 2019.

TEIXEIRA, Lílian Viana. Análise sensorial na indústria de alimentos. **Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes**, v. 64, n. 366, jan./fev.2009. Disponível em: <https://www.revistadoilct.com.br/rilct/article/view/70/76>. Acesso em: 02 out. 2020.

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

VASCONCELOS, Ana Claudia Freitas de; STEDEFELDT, Elke; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde. **Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 56, jan./mar. 2016. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000100147&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 dez. 2020.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 7, n. 1, nov./dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2020.