

Aprendizagem no eixo tecnológico de formação em gestão social: apresentando o Multidisco TCC

LEARNING IN THE TECHNOLOGICAL AXIS OF SOCIAL MANAGEMENT: PRESENTING THE MULTIDISCO TCC

Rosana de Freitas Boullosa¹

RESUMO

Este ensaio busca problematizar o processo de aprendizagem no eixo tecnológico de ensino superior (graduação tecnológica, especialização e mestrado profissional), particularmente no que concerne aos seus trabalhos de conclusão de curso, com o objetivo de propor uma metodologia para tais trabalhos. A abordagem da aprendizagem utilizada é fundamentada nas teorias da aprendizagem social, da aprendizagem significativa e da aprendizagem significativa, ressaltando a importância da aprendizagem em situações de práticas. A metodologia apresentada chama-se Multidisco TCC e propõe a articulação de três diferentes tipologias de TCC com um conjunto de Eixos de Pesquisa construídos a partir das principais temáticas trabalhadas durante o curso ao qual se refere. A ancoragem à prática neste experimento se concretiza na assunção da Graduação Tecnológica em Gestão Pública e Gestão Social como laboratório criativo. O formato de disco foi adotado para propiciar ludicidade ao processo de construção e desenvolvimento do TCC, mas ao mesmo tempo, para que o aluno se sinta mais seguro, trocando experiências com os colegas na construção do seu objeto de pesquisa dentro do eixo tecnológico de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; eixo tecnológico do ensino superior, Multidisco TCC

ABSTRACT

This article discusses the process of learning the axis of technological higher education (undergraduate technology, expertise and professional master's degree), focusing on the methodological problem of defining the final theses. Its goal is to propose a methodology for such final theses. The learning approach used is based on theories of social learning, significant learning and meaningful learning, reaffirming the importance of learning in practice situations. The methodology presented is called Multidisk TCC and proposes the articulation of three different types of TCC with a set of search axes of research from the main issues worked during the course to which it refers. This experience took over as the practice of alboratório Technology Degrees in Public Administration and Social Management. The disk format was adopted to facilitate ludicity in the process of construction and development of TCC, but at the same time so that students feel safer, exchanging experiences with colleagues in the construction of its research into the axle technology education .

Key Words: Learning, axis of technological higher education, Multidisco TCC

¹ Atualmente é professora Adjunta da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, atuando na graduação e pós-graduação em Administração e Gestão Social, em particular nas áreas de em políticas públicas e aprendizagem. Coordena o Programa de Residência Social do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS/UFBA), para graduação e pós-graduação. É doutora em Políticas Públicas pela Universidade IUAV de Veneza, Itália.

INTRODUÇÃO

A formação em Gestão Social tem sido desenvolvida na Universidade Federal da Bahia dentro do chamado Eixo Tecnológico do Ensino Superior. Esta experiência começou com a Especialização e o Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Gestão Social e se completou com a criação da Graduação Tecnológica em Gestão pública e Gestão Social, em 2009. O processo de aprendizagem de um curso tecnológico está voltado à formação profissional, mas o seu desenho ainda está sendo amadurecido, pois, muitas vezes, se aproxima excessivamente do desenho tradicional de uma graduação científica.

Um dos caminhos plausíveis para o amadurecimento e consolidação do Eixo Tecnológico de ensino Superior pode ser encontrado na ancoragem deste ensino profissionalizante à realidade socioprática do seu campo profissional, o que orientaria os seus problemas de pesquisa para esta mesma realidade. Este desafio parece ser ainda maior quando observado sob a perspectiva dos trabalhos de conclusão de curso, o qual, dentro do Eixo Científico do Ensino Superior, quase sempre se materializa no tradicional formato da monografia científica, não raro de natureza teórica.

Esta preocupação quanto a natureza do Trabalho de Conclusão de Curso no Eixo Tecnológico ou Profissionalizante do Ensino Superior tem se mostrado consistente sobretudo quando concerne os desafios e potencialidades deste tipo de trabalho nos mestrados profissionais. A reconhecimento da necessidade de se pensar novos formatos, mas, ao mesmo tempo, a dificuldade em precisá-los, levou o Ministério da Educação (MEC) a incluir na Portaria Normativa N. 7 (20/06/2009), que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um parágrafo específico sobre o tema:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (MEC, Portaria Normativa n. 7, Art. IX, § 3º).

Mesmo levando em consideração o desejo de cobertura das possibilidades inerentes a um não homogêneo conjunto de campos disciplinares, o elenco de possíveis formatos para os TCC dos mestrados profissionais apresentado pelo texto deste parágrafo parece nos dizer mais sobre a dificuldade em se estabelecer algum parâmetro que realmente caracterize a formação profissional no ensino superior do que legislar sobre os formatos realmente admitidos. Uma Instituição de Ensino Superior que deseje oferecer à comunidade um mestrado profissionalizante, em qualquer área de ensino, não encontrará nesta Portaria indicações concretas sobre o trabalho de conclusão de curso, exceto no que concerne a sua obrigatoriedade (idem, Art. IX). Ao aceitar a obrigatoriedade, poderá, portanto, desenhar qualquer formato para o seu TCC, com ou sem prejuízo da qualidade do curso que deseja oferecer.

Ao trazer esta discussão para o âmbito do ensino na graduação tecnológica, o problema do formato dos trabalhos de conclusão de cursos ganha novos contornos. Em primeiro lugar, frequentemente o TCC não é visto como um problema do inteiro curso, resumindo-se a um problema muitas vezes secundário e quase exclusivo do professor da disciplina, como frequentemente acontece com a graduação tradicional. De modo complementar, o TCC poucas vezes está inserido em um eixo de disciplinas ou é fruto de um percurso de ensino e pesquisa que tem início ao menos um ou dois semestres antes que o mesmo aconteça. Também deve ser levado em consideração a forte atração e facilidade em se adotar o formato tradicional da monografia, cuja orientação recai frequentemente sob a responsabilidade de um único professor. Colabora ainda com este problema a pouca maturidade das próprias graduações tecnológicas, há pouco inseridas no contexto do ensino universitário. Todas estas possíveis causas só reforçam a necessidade de se repensar o formato do Trabalho de Conclusão de Curso para o Ensino Superior Tecnológico no País. Para ajudar a preencher esta lacuna, este ensaio busca problematizar o processo e a natureza da aprendizagem nos cursos de graduação tecnológica e apresentar uma alternativa metodológica para o desenvolvimento e orientação dos Trabalho de Conclusão de tais cursos.

APRENDIZAGEM PELA PESQUISA E PELA PRÁTICA

Aprendizagem parece funcionar como um daqueles recipientes conceituais que parecem não ter início e nem fim, tamanha atração que exerce junto a comunidade acadêmica. Certamente há diferentes caminhos para compreender a aprendizagem de adultos, com seus processos, dinâmicas e vínculos, mas o que será apresentado aqui procura responder a seguinte questão: qual a natureza da aprendizagem em cursos de graduação tecnológica e como a compreensão de tal natureza pode ajudar a desenhar uma metodologia para o trabalho de conclusão de tais cursos?

Uma graduação tecnológica possui, a priori, uma natureza mais prática, pois deseja formar o aluno, em tempo breve, para integrar o mercado de trabalho. Vista desta maneira, a graduação tecnológica estaria voltada para formar o aluno para resolver os problemas da prática, de resto como deveria ser este o objetivo de qualquer graduação. Nesta perspectiva, parece fundamental começar esta discussão explorando as possíveis conexões entre a aprendizagem e o mundo das práticas. Um dos caminhos possíveis pode ser encontrado na teoria da aprendizagem situada, proposta por Jean Lave. Este autor defende que o aprendizado acontece em função da atividade, do contexto, da cultura e do ambiente social no tal aprendizado está inserido. O reforço deste “localismo” acaba por compreender a aprendizagem como um processo cujo resultado, ou seja, o aprendizado, não só é único, como também pouco previsível. Ao ancorar a aprendizagem nas práticas, Lave o faz de modo firme: não há aprendizado dissociado prática. Mas o que é a prática em um contexto de formação guiada como o é a formação tecnológica?

A prática pode ser inicialmente compreendida como qualquer atividade cognitiva do indivíduo. Esta atividade cognitiva é sempre, para John Dewey, um produto social, pois a mesma acontece em um contexto de interação social. Aquele que indaga, ou seja, o sujeito indagador, o faz dentro de um contexto interacional, dentro do que pode ser compreendido como uma comunidade de indagadores. A aprendizagem nasce da indagação e esta indagação é sempre subproduto das relações que acontecem ente sujeitos que interagem. Trazendo a discussão para o eixo tecnológico de ensino, a sala de aula deveria funcionar

como um contexto de interação de sujeitos aprendizes cuja indagação deveria emergir das próprias interações que ali acontecem. Estas interações poderiam acontecer a partir de situações estabelecidas sobre e sob diferentes vínculos e propósitos que objetivariam a produção de um êxito compartilhado, mas não comum, não intencional e não orquestrado de (novas) indagações e de aprendizados.

A compreensão do aprendizado como subproduto, e não como produto direto e intencional das relações humanas, nos permite explorar as dificuldades inerentes ao desejo de criação de contextos de aprendizagem que possam garantir aos fruidores ou participantes a apreensão de conhecimentos ou mesmo a produção de novos deles, mesmo que em um estágio anterior a sua consolidação em práticas compartilháveis e reproduzíveis de saberes estruturados. Em outras palavras, nos permite indagar quais as fronteiras ou conteúdos mínimos que um dado contexto funcionar como “situado” para que a aprendizagem ocorra. O desafio de prever o imprevisível, de planejar o não orquestrado, de fomentar relações que deveriam ser espontâneas, se deparam com o desejo de produzir conhecimento e a consciência do atributo do acaso na conformação do “situado” gerador da aprendizagem, explorado e explicado por Lave nas dimensões de atividade, contexto e cultura.

Ainda nesta mesma perspectiva, é importante explorar os modo e o tempo com os quais o sujeito que busca a aprendizagem entra em contato com o contexto social que lhe permitirá o alcance de tal objetivo, sobretudo quando este é buscado dentro de um tempo limitado, como no caso das experiências de ensino-aprendizagem como é o caso do TCC. Lave e Wenger modelizaram esta penetração de sujeitos em comunidades de prática a partir do conceito participação periférica legítima. Para estes autores, o acesso a este tecido social viscoso, relativamente restrito e frouxamente amarrado por saberes práticos se daria pelas bordas e a medida que o sujeito penetrasse neste tecido galgaria diferentes posições dentro da estrutura social construída sobre e sob uma estrutura de saberes. Esta viscosidade, por certos aspectos autofágica, nos leva a crer na existência de dinâmicas de legitimação próprias com reverberações e vínculos sobre o modo como o sujeito busca penetrar tal viscosidade, ou seja como ele se apresenta (mas também por onde o faz), a sua disponibilidade em sujeitar-se às regras da viscosidade e, provavelmente, aos tempos requeridos para tal acesso.

A aprendizagem em adultos parece acontecer com maior propensão quando os participantes sentem co-autores do processo de ensino. Em outras palavras, quando os programas de ensino tiram partido das experiências profissionais e pessoais que estes carregam consigo. P. Cross (1981), estudando a aprendizagem em diferentes grupos etários, propôs um modelo chamado “Características dos Adultos como Aprendizes” (CAA) para interpretar o contexto das aprendizagens quotidianas típicas do desenvolvimento humano. Segundo este modelo, é possível compreender a aprendizagem através de duas classes de variáveis: as características pessoais e as características situacionais.

A primeira classe de variáveis incluem as seguintes dimensões: idade, fases de vida e os estágios de desenvolvimento, as características de cada dimensão se apresentam de forma diferente no decorrer da vida do indivíduo. Na medida em que um sujeito envelhece ele tende a perder as capacidades motoras e sensoriais, (dificuldade em enxergar, ouvir, em responder imediatamente a um estímulo – tempo de reação, etc.), e em contrapartida, competências associadas à inteligência tendem a ser desenvolvidas com o processo de

envelhecimento, tais como (capacidade de tomar decisões, aumento progressivo do vocabulário, entre outras), as fases da vida e os estágios do desenvolvimento envolvem uma série de dilemas que não necessariamente correspondem à idade cronológica do indivíduo.

A segunda classe de variáveis, as características situacionais, explora as tensões entre aprendizado em tempo parcial e aprendizado em tempo real, assim como entre aprendizado voluntário e aprendizado compulsório. E é provavelmente esta última tensão que poderia nos dar maiores subsídios para a compreensão do que acontece quando um programa de formação insere um aluno na fase inicial da vida adulta, com seu background pessoal, início de um profissional e cultural, em uma estrutura prático-organizacional na esperança que esta funcione como “situação” fomentadora de aprendizagem.

O background do aluno-estagiário pode ainda ser compreendido no seu âmago como o que Piaget (1971) chamou de estruturas do pensamento, lembrando que para ele, tais estruturas são as que preparam o indivíduo para a assimilação do conhecimento (gênese das estruturas). Se assim for, o percurso formativo no qual se exige uma experiência de imersão acadêmico-profissional, como o caso da nossa graduação em administração, deveríamos encontrar a preocupação do trabalho transversal das chamadas formas superiores de comportamento consciente, ou, pelo menos, da sua discussão. Explorar este background como estruturas do pensamento poderia ajudar os participantes destes contextos de aprendizagem a compreenderem as limitações e potencialidades de aprendizagem que o modelo de CAA propõe discutir através das suas classes de variáveis.

Ao lado da aprendizagem situada, a estrutura de análise que utilizei também busca raízes no que David Ausubel chamou de aprendizagem significativa, quando um novo saber é capaz de ancorar-se em uma estrutura de saberes de um indivíduo ressignificando, ainda que parcialmente, a trama cognitiva anterior deste sujeito. Esta trama cognitiva (estruturas hierárquicas de conceitos) seria formada por conceitos relevantes, chamados de subsunçores, que funcionariam como ganchos para novos conceitos. A inexistência de subsunçores, portanto, deixaria escorregar conceitos recém-aprendidos ou mesmo impossibilitar qualquer tipo de ancoragem, mesmo que precária. Nesta segunda e complementar perspectiva, as experiências dos estagiários também aconteceriam sobre estruturas hierárquicas de conceitos que também ajudariam a modelar as possibilidades e desafios da imersão destes sujeitos em diferentes conjuntos de outras estruturas hierárquicas de saberes (dos indivíduos com os quais interagirão), assim como poderão predispor a base cognitiva dos saberes que serão aprendidos e/ou construídos com a experiência. A ancoragem, porém, não deve acontecer somente no espectro temporal da experiência, mas pode, pelo contrário, ser explorada ao longo de um tempo maior que possa ainda manter-se de algum modo associado à vivência, como, por exemplo, a elaboração da monografia ou o confronto com outras experiências de TCCs.

AS PREMISSAS DA METODOLOGIA E UM LABORATÓRIO DE DESENHO

A discussão sobre aprendizagem trazida para o contexto dos cursos de graduação tecnológica levou a compreensão sobre a pluralidade de aspectos que deveriam ser levados em consideração em uma experiência de desenho de uma metodologia para Trabalhos de Conclusão de Curso. Estes aspectos se estruturam como premissas conceituais sobre aprendizagem (fig.1).

Síntese do quadro referencial sobre aprendizagem
Os processos cognitivos superiores dos indivíduos tem origem em processos sociais e a aprendizagem se dá através de instrumentos e signos que mediam tais processos.
A dúvida é intrínseca à situação e não ao sujeito. O sujeito indaga em uma comunidade de indagadores.
A aprendizagem socialmente mais útil é aquela que concerne ao próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.
A aprendizagem é significativa quando ela se ancora em conceitos relevantes que conforma a estrutura cognitiva de quem aprende, transformando tal estrutura.
A indagação pode funcionar como uma estrutura de produção do conhecimento profissional.

Fig. 1 - Quadro síntese do referencial sobre aprendizagem aplicado ao problema da necessidade de construção de uma metodologia para o desenvolvimento dos TCC de graduação tecnológica

Fonte: Elaboração própria, 2011

A síntese sobre aprendizagem levou a elaboração de um quadro de premissas para o desenho de uma metodologia para o trabalho de conclusão de curso da Graduação Tecnológica, assumindo como campo discursivo e prático o TCC da Graduação Tecnológica em Gestão Pública e Gestão Social da UFBA (fig. 2). O projeto político pedagógico deste curso é caracterizado pela busca da interdisciplinaridade no ensino. Em tal curso, o TCC está presente na grade curricular sob a forma de disciplina, dividida, porém, em dois semestres, TCC I e TCC II, ambas com carga horária de 34 horas. Apesar da busca pela interdisciplinaridade, não era prevista nenhuma relação direta entre a experiência bissemestralizada de TCC e as demais disciplinas que compõem a sua grade curricular. Segundo o desenho original, cada disciplina estaria sob a responsabilidade de um único professor, podendo ou não ser o mesmo.

Premissas para o desenho de uma metodologia de TCC
Deve buscar constituir-se em uma oportunidade fértil para a vivência de uma realidade transdisciplinar de pesquisa, com a dicotômica e estéril separação entre teoria e prática
Deve buscar proporcionar um contexto criativo de ressignificação e apropriação significativa dos conteúdos desenvolvidos durante o curso
Deve buscar explorar em profundidade um viés propositivo face a realidade estudada para que o aluno se experimente como agente de transformação social.
Deve buscar oferecer ao aluno uma orientação mais completa, não somente metodológica, mas também de conteúdo, buscando inseri-lo no universo de pesquisa de professores-orientadores e colegas de curso (comunidade de indagadores)

Fig. 2 - Premissas para a construção de uma metodologia para Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação tecnológica

Fonte: Elaboração própria, 2011

APRESENTANDO A METODOLOGIA MULTIDISCO TCC

A metodologia desenhada para orientar o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso do eixo tecnológico do ensino superior, a partir do referencial e premissas já apresentados, recebeu o nome de Multidisco TCC, inspirado em seu formato de disco (fig. 3). O Multidisco TCC propõe articular três diferentes tipologias de TCC com um conjunto de Eixos de Pesquisa construídos a partir das principais temáticas trabalhadas em seu curso de referência, neste caso, na Graduação tecnológica em Gestão Pública e Gestão social. O formato de disco foi adotado para propiciar ludicidade ao processo de construção e desenvolvimento do TCC, mas ao mesmo tempo, para que o aluno se sinta mais seguro, trocando experiências com os colegas na construção do seu objeto de pesquisa dentro do eixo tecnológico de ensino.



Fig. 3: Primeiro esboço gráfico do Multidisco
Fonte: Boullosa, 2010

O TCC foi planejado para ser desenvolvido em dois semestres (TCC I e TCC II), se possível, articulado com outras disciplinas da grade curricular, que componham uma espécie eixo transversal de ensino por meio da pesquisa, agrupando disciplinas como metodologia do trabalho e outras mais exploratórias de pesquisa. Considera-se que a qualidade da articulação do TCC para com outras disciplinas pode potencializar as chances do aluno desenvolver e vivenciar processos de aprendizagem significantes e significativos, aprendendo a fazer pesquisa ao longo do inteiro curso e não somente ao final do mesmo.

DAS TIPOLOGIAS POSSÍVEIS

Cada um das tipologias presentes no Multidisco TCC leva ao desenvolvimento de um determinado conjunto de competências relacionadas ao seu curso de

referência, como pode ser o caso da Graduação Tecnológica em Gestão Pública e Gestão Social. São elas: avaliação e monitoramento; intervenção; e proposta de intervenção (fig. 4). Estas tipologias buscam promover a reflexão individual e coletiva sobre as experiências vivenciadas e saberes construídos por outras disciplinas, que funcionam tanto como matéria-prima para o desenvolvimento das experiências de TCCs, quanto como matriz discursiva coletiva para o conjunto dos alunos que estão neste processo.



Fig. 4: Tipologias do MultidiscoTCC
Fonte: Boullosa, 2010

A primeira tipologia, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, acolhe experiência de avaliação e monitoramento de políticas, planos, programas, projetos, ações de governo de problemas considerados de pública relevância (e não do governo, pois o foco está no problema e não no ator implementador dos objetos de avaliação). Todas estas experiências podem ser compreendidas como instrumentos de transformação social, independentemente de serem ativadas pelos governo, sociedade civil organizada, cooperação internacional e/ou parceiras. Esta tipologia de TCC busca desenvolver no aluno competências para desenhar, participar da implementação e meta-avaliar processos avaliativos, problematizando seus quadros de valores, discutindo as diferentes matrizes avaliativa dentro do contexto de diferentes escolas de análise e avaliação, além de desenvolver competências para a o desenho avaliativo e o desenho da pesquisa avaliativa (dois processos complementares) e implementação de instrumentos de avaliação e monitoramento.

A segunda tipologia, PROJETO DE INTERVENÇÃO, acolhe experiências de desenho e formulação de projetos de intervenção, que deverão ser implementados por uma equipe da qual ele pode ou não fazer parte. Neste processo, espera-se que o aluno desenvolva as competências técnicas, relacionais e estratégicas para a formação do gestor público e gestor social que o leve a compreender e atuar em e sobre as complexidades e incertezas dos processo de desenho de instrumentos de intervenção, que pode ser voltado desde a fase de desenho propriamente dito de um instrumentos, passando por projetos de captação de recursos para instrumentos já

desenhados ou até mesmo já em processo de implementação, chegando até a o desenho de percursos avaliativos que não serão por ele implementados.

A terceira tipologia, INTERVENÇÃO, acolhe experiências livres de intervenção em realidade sociais complexas. Esta tipologia busca desenvolver no aluno as competências técnicas, relacionais e estratégicas da formação em gestão pública e gestão social que permitem ao aluno-futuro gestor compreender tais realidades, problematizá-las e modelizá-las, de modo a intervir responsabilmente sobre as mesmas, a partir de um olhar crítico, mas também a partir da compreensão dos desafios e potencialidades transformadoras daquela realidade, com o objetivo de mobilizar e ativar recursos necessários para a sua transformação, sejam eles de valores, afetivos, cognitivos, sócio-práticos, tecnológicos, econômicos, financeiros, entre outros.

DOS EIXOS DE PESQUISA

Os eixos de pesquisa devem ser construídos de acordo com as linhas e os projetos de pesquisa dos professores que aceitarem participar da orientação do TCC. O objetivo de tal alinhamento é proporcionar ao aluno um contexto de aprendizagem inserido em um contexto de pesquisa, onde outros pesquisadores, professores e seus orientandos, já estejam desenvolvendo trabalhos, projetos e pesquisas no mesmo campo. Não há um número exato de eixos, sugere-se que estejam entre 7 e 10, desde que proporcionem a necessária cobertura das principais temática, ou áreas temáticas, do curso em questão.

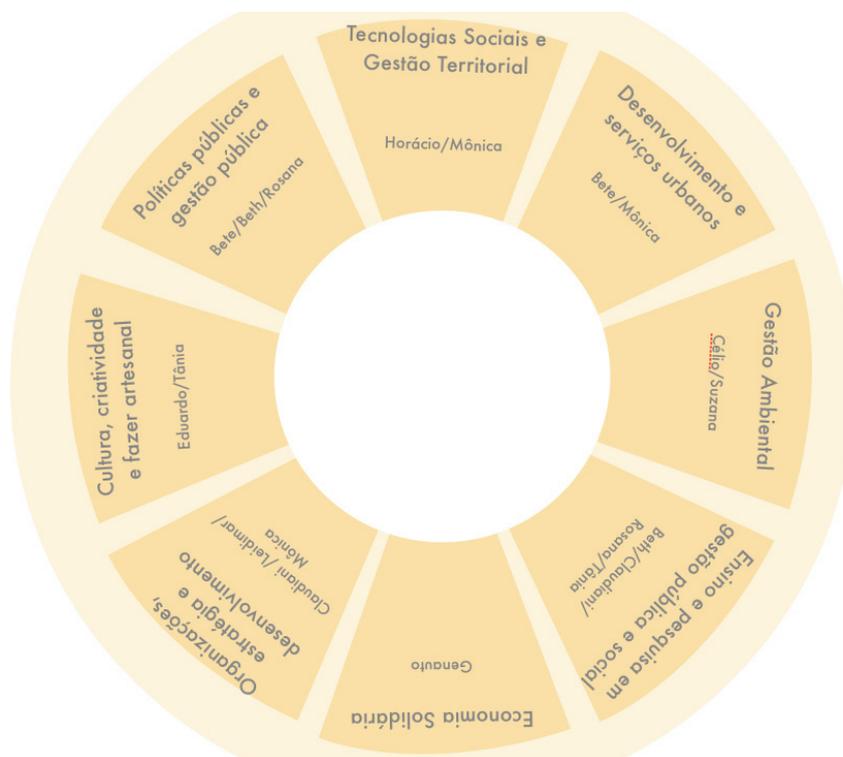


Fig. 5: Exemplo de definição dos Eixos de Pesquisa para a Graduação Tecnológica em Gestão Pública e Gestão Social da UFBA
Fonte: Elaboração Própria, 2010

Reforça-se a necessidade da construção dos eixos por parte do conjunto do professores que integrarão o corpo de professores orientadores do TCC II. No caso da Graduação Tecnológica em Gestão Públicas e Gestão Social da UFBA, primeiro foi apresentada a proposta do Multidisco TCC aos professores que foram convidados a integrar a proposta assumindo o papel de professor orientador do TCC II. em seguida, foi realizada uma primeira rodada de discussão sobre os possíveis eixos. Novas rodadas foram realizadas com grupos menores, confirmando a adesão de todas, até que surgiu a versão final pautada em oito eixos: tecnologias sociais e gestão territorial; desenvolvimento e serviços urbanos, ensino e pesquisa em gestão pública e gestão social, economia solidária, organizações, estratégia e desenvolvimento; cultura, criatividade e fazer artesanal; e políticas públicas e gestão públicas (fig. 5).

OS ORGANIZADORES PARA AS TIPOLOGIAS E OS EIXOS

O cruzamento das tipologias previstas com os Eixos de pesquisa do Multidisco TCC pode resultar em um espectro muito amplo de pesquisa, pouco alinhado ao universo de interesse de pesquisa dos professores que integram o grupo de orientadores de cada Eixo. Para orientar o diálogo entre possibilidades de investigação do aluno e o universo de interesses de pesquisa dos professores, foram desenhados “organizadores”, os quais podem ser ativados para delimitar tais universos, com o objetivo de inserir o aluno em uma comunidade de pesquisa por meio da proximidade de interesses com o professor orientador e seu grupo. Com isto, espera-se que o aluno possa entrar em contato com outros alunos, da graduação ou pós-graduação, orientados pelo mesmo professor, explorando a aprendizagem por comunidades de prática.

Os delimitadores podem redefinir o campo da futura pesquisa a partir de uma dimensão epistemológica, metodológica ou ontológica (fig. 6). Pode, por exemplo, no eixo Economia Solidária, propor como recorte o tema dos Bancos Comunitários, que seria válido para as três tipologias ou somente para algumas delas. Pode ainda propor um recorte metodológico ao restringir a um tipo de avaliação (360°, participativa, de processo, de impacto etc.) para o eixo Políticas Públicas e Gestão pública, por exemplo.

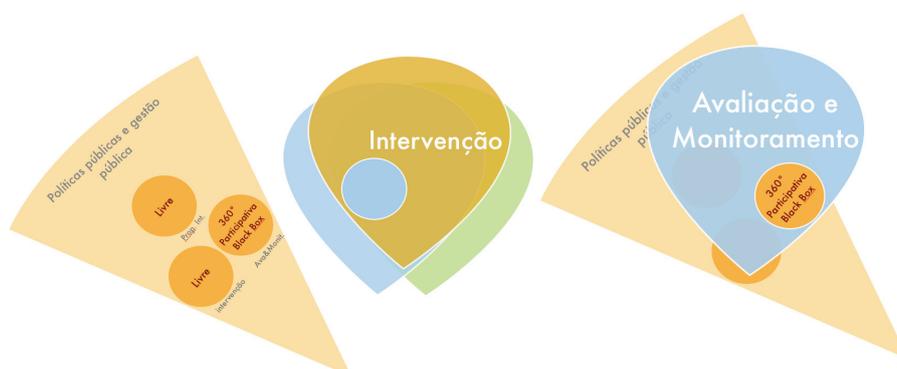


Fig. 6: Diretrizes de formato para o Projeto de Pesquisa resultante do TCC I
Fonte: Elaboração Própria

TCC I: A PESQUISA EXPLORATÓRIA

A disciplina de TCC I foi planejada para que o aluno experiencie o momento de pesquisa exploratória, no qual ele constrói o seu objeto de pesquisa a partir dos seus interesses de pesquisa e levando em consideração as diretrizes de tipologia e eixos de pesquisa presentes no Multidisco. Durante esta disciplina, o aluno poderá compreender que um objeto de pesquisa deve ser interpretado como um construto desenvolvido em função de um pergunta ao objeto e a realidade. Particularmente por estar inserido em um eixo de ensino tecnológico, o aluno deve ser orientado a construir um problema de pesquisa pertinente para o seu campo de formação e de futura prática profissional.

A pertinência deverá ser avaliada durante o desenvolvimento da disciplina, em momentos de orientação individual e discussões de grupo, com a pesquisa exploratória, na qual o aluno poderá valer-se de instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas não-estruturadas, observação simples, análise documental, dentre outros. Além da compreensão do funcionamento do Multidisco, da construção e validação do objeto de pesquisa associado à pergunta de pesquisa, o TCC I deverá dar a oportunidade ao aluno para desenvolver o seu projeto de pesquisa para o TCC II, que se constituirá como o produto final da disciplina. A orientação da disciplina TCC I poderá ser realizada por um único professor, preferencialmente o professor que será o coordenador do processo de orientação conjunta da disciplina TCC II. A estrutura final deve ser discutida com o respectivo orientador, a partir das diretrizes de formato. Estas foram construídas e organizadas de acordo com as tipologias do Multidisco TCC: alguns dos itens mínimos são comuns a todas as três tipologias e outros são específicos a cada uma delas (fig. 7).

Avaliação e Monitoramento	Projeto de Intervenção	Intervenção
1. Introdução, com apresentação da tipologia de TCC e do eixo temático escolhido, eventuais organizadores tipológico, segundo Multidisco TCC, tema e contexto prático da pergunta de pesquisa		
2. Apresentação argumentada da pergunta de avaliação ou de monitoramento	2. Apresentação argumentada da pergunta de pesquisa motivadora do projeto	2. Apresentação argumentada da motivação da Intervenção
3. Objetivo geral e objetivos específicos		
4. Aspectos metodológicos da pesquisa avaliativa ou de monitoramento (abordagem, desenho, principais instrumentos)	4. Aspectos metodológicos do projeto de intervenção em desenho (abordagem, desenho, principais instrumentos)	4. Aspectos metodológicos da intervenção auspiciada (abordagem, desenho, principais instrumentos)
5. Resultados esperados, recursos a ser mobilizados, principais desafios e passos de pesquisa já vivenciados na etapa exploratória		
6. Agenda de trabalho para o TCC II		

Fig. 7: Diretrizes de formato para o Projeto de Pesquisa resultante do TCC I

Fonte: Elaboração Própria

TCC II: REFLEXÃO SOBRE PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

A disciplina TCC II foi planejada para que o aluno desenvolva a pesquisa desenhada durante a disciplina de TCC I. Nesta fase, o aluno contará com a

orientação específica de uns dos professores que integram o grupo de orientadores pactuados na construção dos eixos de pesquisa do Multidisco. Além disto, a disciplina será coordenada por um professor, preferivelmente o mesmo professor responsável pela disciplina TCC I, que deverá organizar encontros com toda a turma, com ou sem a participação dos professores orientadores, para o discussão e acompanhamento dos trabalhos, criando contextos de aprendizagem social, gerindo e explorando os conflitos de aprendizagem, refletindo sobre os percursos de aprendizagem, com suas dinâmicas e desafios, buscando a integração de saberes, estimulando a criatividade e a constância da ancoragem do problema nas diferentes realidades tratadas. É desejado que em alguns momento sejam trabalhados as as diferentes possibilidades interpretativas do Multidisco TCC. Os professores orientadores deve construir com o aluno um contexto de orientação metodológica e temática, a partir das macro-diretrizes do Multidisco TCC.

	Avaliação e Monitoramento	Projeto de Intervenção	Intervenção
	1. Introdução, com apresentação da tipologia de TCC, eixo temático escolhido, tema trabalhado, estrutura do trabalho, posição do pesquisador e principais conclusões.		
	2. Apresentação argumentada da pergunta de avaliação ou de monitoramento, refinada à luz da pesquisa	2. Apresentação argumentada da pergunta de pesquisa motivadora do projeto, refinada à luz da pesquisa	2. Apresentação argumentada da motivação da Intervenção, refinada à luz da pesquisa
	3. Objetivo geral e objetivos específicos		
PRODUTO INDEPENDENTE	4. Relatório de Avaliação e/ou Monitoramento do objeto de estudo (Conteúdo construído com o orientador a partir das discussões e diretrizes apresentadas no TCC I)	4. Projeto de Intervenção (Conteúdo construído com o orientador a partir das discussões e diretrizes apresentadas no TCC I)	4. Relatório da Intervenção realizada (Conteúdo construído com o orientador a partir das discussões e diretrizes apresentadas no TCC I)
	5. Sumário Executivo da Avaliação/ Monitoramento realizado	5. Sumário Executivo da Projeto de Intervenção Proposto	5. Sumário Executivo da Intervenção Realizada
	6. Conclusões reflexivas sobre a experiência de aprendizagem do TTC, com mapa conceitual do percurso		

Fig. 7: Diretrizes de formato para o Projeto de Pesquisa resultante do TCC II

Fonte: Elaboração Própria

O TCC II resulta em um trabalho complexo composto por duas sessões complementares: uma primeira que estrutura, apresenta e reflete sobre o processo de construção de uma segunda que é um produto profissional apresentado com uma certa independência da primeira. Este produto pode ser um Relatório de Avaliação ou Monitoramento, um Projeto de Intervenção ou um Relatório de Intervenção Realizado, e está inserido no corpo do trabalho, mesmo podendo ser fisicamente destacável, como nas indicações do formato.

A RELAÇÃO COM A RESIDÊNCIA SOCIAL

O Multidisco TCC prevê uma forte interação da disciplina TCC I com uma disciplina de caráter prático, ligada à prática profissional. No caso da Graduação Tecnológica em Gestão pública e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia, a disciplina utilizada para a enriquecer e dar suporte à fase de construção do projeto e pesquisa exploratória (TCC I) foi a Residência Social.

A Residência Social é uma tecnologia inovadora de ensino em gestão pública e gestão social, desenvolvida no âmbito do PDGS/CIAGS (Fischer, 2001), que busca oferecer ao aluno-residente-social um tipo especial de atividade curricular de aprendizagem prático-reflexiva e de aproximação do campo da Gestão pública e Gestão social. Esta atividade prevê a imersão do aluno (graduação, especialização ou mestrado) em contextos sócio-práticos relacionados com o campo da gestão pública e social, com particular ênfase sobre a gestão do desenvolvimento social de territórios, com o objetivo de integrar e complementar as relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas ao longo do curso, buscando potencializar o desenvolvimento de suas competências como futuros gestores públicos e sociais. Em outras palavras, a RS busca proporcionar ao aluno um contexto de aprendizagem prático-organizacional que lhe permita criar e dar sentido a diferentes realidades utilizando “materiais” ou “conhecimentos” velhos e novos, num exercício de “produção de sentido” e de “conhecimento ativo” ou “cre-ativo”, aos quais o velho e bom Levis-Strauss chamou de “bricolage”.

No âmbito da graduação tecnológica, a Residência Social ganhou novos contornos para atender a proposta político-pedagógica do curso e o perfil do alunado tecnológico. Estes novos contornos são desenhados com a dupla função que a RS assume: de um lado, oferecer ao residente social oportunidades para se aproximar no campo de práticas da gestão pública e gestão social; de outro, problematizar e criar contextos de pesquisa para a construção do problema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, a ser desenvolvido durante a disciplina de TCC I, ajudando ainda a aprofundar as possibilidades oferecidas pelas tipologias presentes no Multidisco TCC.

Para tanto, a Residência Social passou a eleger uma temática organizadora das suas atividades, “Os desafios da Inovação e Aprendizagem em Gestão Pública e Gestão Social”, e desdobrar-se em três diferentes e complementares tipos de experiências:

- (a) Imersões pontuais in loco em instituições, organizações ou projetos parceiros que aceitem acolher experiências reflexivas de acordo com a temática organizadora do ano acadêmico em questão. Estas imersões pontuais são construídas de acordo com módulos de quatro horas;
- (b) Encontros organizados com instituições, organizações ou projetos durante o horário reservado pela grade curricular da disciplina de Residência Social;
- (c) Residência Interna, que acontece no âmbito de trabalho do próprio alunos, o qual passa a assumir a posição de participante-observador e construir uma pergunta de pesquisa compartilhada com a disciplina TCC I.

O conjunto destas experiências, vivenciados individualmente e em grupo, buscam oferecer ao aluno um contexto de aprendizagem socioprática que o

ajude a construir perguntas de pesquisa ancoradas em problemas da prática profissional do gestor público e gestor social.

REFLEXÕES FINAIS

O Multidisco TCC está sendo utilizado na Graduação Tecnológica em Gestão pública e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia em sua primeira turma, cujo início aconteceu em 2009 e cuja conclusão/formatura acontecerá em julho de 2011. A implementação do Multidisco parece ter conseguido organizar e aprofundar as experiências de construção de TCCs por parte dos alunos e dos docentes, mas observa-se que ainda há bastante espaço para aperfeiçoar a metodologia. Um dos pontos que espera-se aperfeiçoar para a próxima turma é a construção dos chamados organizadores de pesquisa, pois, se em um primeiro momento pareceu aos professores que aderiram à orientação do TCC II que poderia ser restritivo, levando-os a optar por organizadores “livres”, ou seja, também com o objetivo de “colher” a demanda temática e metodológica dos alunos; em um segundo momento, a falta dos organizadores dificultou a incorporação do aluno e de seu trabalho no grupo de pesquisa e demais orientação de cada professor, limitando a desejada inserção do aluno em uma comunidade epistemológica ou comunidade de prática, que lhe proporcionaria aprendizados dificilmente conseguidos em um contexto de sala-de-aula.

O novo desafio que se coloca é a assunção do Multidisco para orientar o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação dentro do mesmo eixo tecnológico de ensino, integrando dois níveis de ensino e potencializando ancoragens verticais de saberes, com suas trocas e produção de conhecimento transdisciplinar, entre comunidades de pesquisa profissional-tecnológica que integrem alunos de graduação tecnológica, especialização e mestrado profissional dialogando em um único Multidisco.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968;
- BOULLOSA, R. F. et alli. Avaliação participativa de propostas e práticas pedagógicas na formação em gestão social: descobrindo olhares e contruindo novos horizontes de pesquisa. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social - ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro-Bahia; Petrolina-Pernambuco. (Oficina). Anais eletrônicos... Juazeiro do Norte: UFC, 2009. Disponível em: <http://rgs.cariri.ufc.br/index.php/biblioteca/cat_view/58-enapegs-2009/67-oficinas.html> Acesso em: 10 out. 2010;
- BOULLOSA, R. F. ; BARRETO, M. L. S. . A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública. Nau - A Revista Eletrônica da Residência Social, v. 1, p. 181-202, 2010;
- BOULLOSA, R. F.; SCHOMMER, P. C. Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da gestão social?. In: Encontro Científico de Administração - Enanpad, 32, 2008. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2008;
- BOULLOSA, R. F.; SCHOMMER, P. C. Gestão social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um enigma de Lampedusa?. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro-Bahia; Petrolina-Pernambuco. (Oficina). Anais... Juazeiro do Norte: UFC, 2009;

- FISCHER, T. D. Projeto programa de desenvolvimento e gestão social. Edital MCT / FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde – Amarelo. Salvador, UFBA / FAPEX, 2001;
- LAVE, J. Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture. in Everyday life. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988;
- LAVE, J. e WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991;
- LÉVI-STRAUSS, C. O pensamento selvagem. São Paulo: Nacional, 1976;
- PIAGET, J. A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976;
- SCHOMMER, P. C; FRANÇA-FILHO, G. A metodologia de residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. IN. FISCHER, T; ROESCH, S. MELO, V. P.; FISCHER, T. M. D. Gestão de desenvolvimento e residência social: casos para ensino. Salvador, UDUFBA, CIAGS / UFBA, 2006;
- MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999;
- WENGER, E. Communities of practice and social learning system. In. NICOLINI, D.; GHERARDI, S. YANOW, D. Knowing. in Organization: a practice: Based Approach, M.E.Sharpe Armonk, New York, London, England, 2003, p. 76 – 99;
- YUNUS, M. O Banqueiro dos pobres. São Paulo: Ática, 2006. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: MartinsFontes, 1988;