

O compromisso social como fazer pedagógico na Educação Superior: um estudo de caso no curso de Serviço Social

The social commitment as pedagogical practice in higher education: a case study in the course of Social Service

Maria Luísa Bissoto*

Maria Isabel Vicente**

* Doutora em Educação, Docente do PPG em Educação Sociocomunitária do UNISAL/São Paulo, Campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo.
E-mail: malubissoto@yahoo.com

** Coordenadora e docente do curso de Serviço Social do UNISAL/São Paulo, Campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo.
E-mail: maria.vicente@am.unisal.br

Resumo

Discute-se uma proposição didática humanista para a Educação Superior, contraposta à lógica mercantil da formação acadêmica, o Projeto Integrador de Pesquisa do curso de Serviço Social. Essa proposição, que vem sendo desenvolvida numa graduação em Serviço Social, caracteriza-se por vincular ensino e investigação socialmente comprometida. Metodologicamente, o referido Projeto é explanado e avaliado no âmbito do Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, pretendendo averiguar se essa didática está sendo efetiva na construção de conhecimento capaz de gerar transformação social. Analisam-se as percepções dos estudantes em relação à sua participação nessa proposta, colocando-se também a reflexão sobre qual a missão da Universidade na sociedade contemporânea nesse sentido.

Palavras-chave

Educação Superior. Conhecimento gerador. Serviço Social.

Abstract

It discusses a humanistic didactic proposition for Higher Education, opposed to the commercial logic of academic education, the Integrator Research Project. This proposition, which is being developed in a course of Social Service, is characterized by a link between teaching and research socially committed. The aforementioned project is explained and evaluated within the Model Zone of Knowledge Generator, intending to ascertain whether this teaching is being effective in building knowledge able to generate social change. We analyze the perceptions of the students regarding their participation in the proposal, also putting reflection on which is the mission of University in contemporary society.

Key words

Higher Education. Generator knowledge. Social Service.

1 Introdução

Discute-se nesse trabalho a proposição de um modelo pedagógico para a Educação Superior, direcionado à sistematização de processos de ensino-aprendizagem que se mostrem responsivos às demandas formativas colocadas às instituições educacionais universitárias, contemporaneamente. Esse modelo, denominado de Projeto Integrador de Pesquisa, é explanado e analisado no âmbito do modelo de Zona de Conhecimento Gerador, proposto por Aretha Ball (2012), que pode ser definido como um escopo teórico para tratar a questão do “conhecimento que se torna poder, conforme os pesquisadores se movem do saber para o fazer, e se tornam agentes, antes do que objetos, de mudança” (BALL, 2012, p. 289).

Tem-se, como assunção básica, que a essencialidade da Educação, inclusive da Educação Superior, é a humanização de cada geração. Isso nos coloca a necessidade de continuamente discutir o que entendemos por humanizar e como isso se relaciona às nossas práticas educativas. Qual a dimensão ética dessa humanização, pensando-se num cenário social que, ao mesmo tempo em que parece caracterizado por uma sociedade aberta, plural e dinâmica, também se mostra sujeito a radicalismos dogmáticos e à desvalorização da vida humana?

Argumenta-se aqui que, para tratar dessa dimensão humanista na Educação Superior, incorporando-a aos currículos e ações didáticas, se faz ne-

cessário assumir um fazer pedagógico pautado na centralidade de princípios não etnocêntricos e não preconceituosos, de qualquer espécie, de respeito à diversidade e preocupado em identificar as ações, grupos e instituições, político-econômicas e socioculturais, que provocam e mantêm situações de marginalização e desigualdade social.

Ortega y Gasset (1965, p. 85) afirmava que a missão da Universidade era a de “intervir na atualidade, tratando os grandes temas do dia do seu ponto de vista próprio- cultural, profissional ou científico- [...] como uma instituição metida no meio da vida, das suas urgências e paixões”. Missão que se dirige também a formar pessoas que pensem a sociedade, que a problematizem, em termos de suas necessidades, de forma ética - pensando no bem-estar equânime dos diversos grupos que a compõem. A Educação, enquanto missão humanizadora, em qualquer das suas esferas, mas especificamente no ambiente acadêmico, não pode ficar escondida atrás de conteúdos enciclopedistas, não pode tornar-se burocrática, nem acomodar-se no discurso do “preparar para o mercado”, nem acovardar-se frente a um discurso de relativismo quanto a valores e saberes. Contrariamente, é preciso discuti-los, num exercício de reinterpretação contínua sobre como o viver social vem sendo por nós arquitetado, moldado. Isso exige uma universidade de investigação, que coloque, na problematização da forma, como a realidade se constitui a sua centralidade, requerendo

uma compreensão da pedagogia como um saber e uma prática construída contínua e dinamicamente.

A história da Educação Superior já se aproxima de completar um milênio, e sempre esteve vinculada à produção de discursos e conhecimentos sobre o que comporia e quais seriam os valores a guiar o ideário de um “progresso social”, bem como quem direcionaria tal empreitada. Esses discursos e conhecimentos se referiram – e ainda se referem – a concepções de justiça, de direitos, valores éticos, moral e cidadania, institucionalizando-os: atribuindo-lhes confiabilidade, validade e disseminação social, sendo determinante para a sua consolidação enquanto instrumentos de formação do real. Ao historicamente afiançar a produção do conhecimento “válido”, autorizando imbricadamente determinadas concepções de mundo, as instituições universitárias têm assumido uma importante responsabilidade na “governabilidade” da vida coletiva. Constituem-se em um dispositivo, no sentido definido por Agamben (2006, p. 13), ou seja, um constructo social com a “capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Numa sociedade configurada por uma lógica mercantil neoliberal, a Educação Superior, enquanto dispositivo, passa a operar tratando o conhecimento como *commodities*, reificando a “formação para o mercado”, numa perspectiva que torna clientes, tanto os estudantes,

futuros profissionais, como os potenciais empregadores. Isto caracteriza uma visão reducionista da missão da Universidade, restringindo-a epistemologicamente

[...] a um modelo de aprendizagem cognitivo-racional, conceitualizado como uma aquisição sequencial de informações, através de processos que são individuais, privados, racionais e mecanicistas, por natureza. O produto da aprendizagem, o conhecimento, é concebido como atomístico, permanente, cumulativo, independente do contexto [...]. (TROWLER, 2001, p. 06).

A afirmação dessa “mentalidade corporativa” na Universidade, bem como em outras instâncias sociais, afasta a Educação Superior de vigorar como um espaço para a diversidade cultural, de exercício para a solidariedade, de convivência de subjetividades ímpares. Abre-se, inversamente, para alicerçar uma “monocultura de mentes”, colocando o foco de suas ações no treinamento para o mercado de trabalho. Não se constituem, assim, condições pedagógicas para que os estudantes se envolvam, criticamente, em problematizar sua cultura, sua história e as relações de poder aí vigentes. É preciso que a Universidade reverta essa lógica, situando-se como uma instituição social cujo objetivo central é educar para uma cidadania ativa e crítica. Que se assuma como socialmente responsável no sentido de refletir sobre

como as suas ações administrativas, didáticas e de organização estrutural refletem, imbricadamente, sobre sua comunidade interna e naquela externa.

Acompanhando as reflexões de Giroux (2010), como a Universidade pode vir a ser retomada como um local onde os estudantes aprendam a tornar-se agentes sociais, a conectar o pensar e o fazer, a produzir, disseminar e usar o conhecimento em ações socialmente responsáveis, a pensar criticamente, com coragem cívica?

2 Uma didática para a Educação Superior a partir do compromisso social

Uma possível resposta às indagações postas por Giroux, no entender dos autores deste artigo, passa por constituir uma prática didático-pedagógica fundamentada na investigação, integrando o conhecimento teórico das diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de graduação, com a reflexão sobre a prática. Mas não a prática concebida como mero que-fazer: antes, procura-se na prática a problematização, o questionamento, a escuta atenta dos conflitos e embates ideológicos, que caracterizam o viver social. Uma prática engajada com o compromisso que a Universidade, enquanto instância de formação de intelectuais, de pensadores da sociedade, tem para com a sua população.

Essas reflexões foram as bases epistemológicas que guiaram a criação do Projeto Integrador de Pesquisa do curso de Serviço Social do Centro Univer-

sitário Salesiano de São Paulo, unidade de ensino de Americana, São Paulo.

O Projeto Integrador tem, como cerne, formar, para além de profissionais capacitados, sujeitos capazes de transformação social, estruturando-se pelas seguintes diretrizes: a. construir competências para a pesquisa, através do desenvolvimento de projetos que sejam considerados formativa e socialmente relevantes; b. desenvolver formas de pensar a construção do conhecimento “em ação”, focando-se na disseminação e apropriação transdisciplinar do conhecimento próprio às diversas disciplinas acadêmicas como “motores” para a investigação reflexiva sobre a prática/realidade; c. contribuir para o desenvolvimento do conhecimento que reconhece, respeita e compreende a diversidade nas diferentes comunidades que compõem uma sociedade, suas múltiplas culturas, gêneros, etnias, sexualidades e habilidades; d. promover a compreensão de que as origens do conhecimento são diversas, e que a pesquisa empírica necessita da parceria das variadas culturas de uma coletividade, para que o conhecimento se torne de fato efetivo e promotor da qualidade de vida; e. desenvolver o conhecimento de paradigmas, metodologias e técnicas de pesquisa, compreendendo que pesquisar não é uma atividade de “descoberta” de verdades já estabelecidas, mas, eminentemente, de construção de outras realidades/verdades.

O referido projeto é desenvolvido já a partir do primeiro semestre do curso,

tendo a duração de quatro semestres, sendo que os alunos são acompanhados, ao longo do projeto, pelo mesmo docente. Os encontros de orientação do docente com os alunos acontece semanalmente, e a carga horária atribuída é de 40 horas semanais.

Cada edição do Projeto se inicia com a escolha, pela classe, de um tema gerador, que é, então, focado por diversos ângulos, de acordo com as preferências investigativas dos alunos. Metodologicamente, deve contemplar a problematização da realidade – por que se faz necessário investigar tal temática, sua teorização –, a sistematização científica do conhecimento, que permite compreender e construir saberes que se coloquem, para além do senso comum, a análise da conjuntura em que a temática se situa e, finalmente, uma proposta de transformação – de encaminhamento, de reflexão, de produção de novos conhecimentos – da realidade estudada. Eticamente, a preocupação é de que as investigações tomem por parâmetro que a produção do conhecimento deve ter, por fim último, a melhoria da qualidade de vida, especialmente daqueles grupos ou populações que tradicionalmente vêm sendo mantidos à margem de um estado de bem-estar social. Os alunos também são orientados a seguir todos os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, nos casos assim exigidos.

Nos três anos da implantação dessa proposta, os Projetos Integradores, desenvolvidos pelas respectivas turmas

de alunos, voltaram-se a temáticas como o analfabetismo funcional, a vida dos moradores de rua e a violência contra a criança e o adolescente. Dentro dessas temáticas, objetos particulares de pesquisa foram escolhidos pelos grupos, citando-se, como exemplo, o levantamento da situação de analfabetismo funcional em Americana, bem como o perfil desse analfabeto funcional, a prostituição infantil, o tráfico humano, a violência em contexto escolar. Todas as investigações compartilham e discutem os seus resultados parciais e finais periodicamente, em eventos acadêmicos institucionais, como semanas de estudo, na Mostra de Responsabilidade Social e de Produção Científica, e nos Seminários de Extensão, sendo finalizados com a elaboração de um artigo acadêmico.

Embora a concepção do Projeto Integrador de Pesquisa venha parecendo constituir-se como um diferencial na formação do assistente social, indicando uma perspectiva viável para uma educação humanizadora, questiona-se aqui: essa proposição está sendo efetiva para formar o profissional comprometido com os problemas do seu tempo, especialmente com a defesa da justiça e da equidade social?

3 Analisando o potencial do Projeto Integrador para uma Educação Superior transformadora no curso de Serviço Social

Para responder a essa questão, que implica também uma avaliação do

Projeto Integrador, em cujo cerne está a hipótese de uma formação acadêmica voltada para a transformação e o compromisso social, elaboramos uma análise comparada entre os pressupostos do Projeto e o modelo de Zona de Conhecimento Gerador, idealizada por Ball (2012).

A análise comparada se coloca, para Collier (1993) como uma ferramenta metodológica fundamental, voltando-se, principalmente, para estabelecer proposições gerais empíricas, a formação de concepções e o escrutínio de hipóteses. Lijphart (1971), num trabalho seminal sobre o estudo de caso como viés metodológico comparativo, apresenta uma tipologia da qual constam seis categorias de estudos de caso, dentre elas o estudo de caso interpretativo, por meio do qual o pesquisador emprega um referencial teórico para examinar comparativamente um evento ou uma experiência particular. Central para o estudo de caso interpretativo é a apreciação do papel que os significados – valores, crenças e sentimentos – dos atores sociais desempenham na compreensão de determinado evento ou experiência na realidade social. A comparação, nessa modalidade metodológica, não presume equivalência entre variáveis; antes, procura fazer sentido das singularidades presentes no caso, explicá-las (desdobrando-as, em sua complexidade), ao mesmo tempo em que busca as possibilidades de sua generalização, o que implica sua teorização. Um caso é entendido como uma unidade sistêmica

complexa, cuja dinâmica se desenrola num determinado espaço-tempo, e que se torna exemplar pela reflexão questionadora que o pesquisador se propôs a assumir sobre problemáticas aí levantadas (YANOW, 2014; STAKE, 1995).

A Zona de Conhecimento Gerador, proposição teórica para a análise aqui elaborada, é inspirada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991) e definida como a distância entre o estado de conhecimento corrente, presente em um determinado campo do saber, e o conhecimento, advindo de pesquisas e investigações. Que é gerado para ser empregado no empoderamento dos diversos atores sociais, por meio da melhoria das condições de acesso e qualidade dos bens e serviços públicos e das afirmações de equidade e justiça social. Às instituições de ensino superior – e aos seus docentes, entendidos como partícipes das investigações e pesquisas, e não como observadores “neutros” –, caberia estabelecer práticas didáticas que se desenvolvessem dentro desse espaço gerador, favorecendo a emergência de conhecimento capaz de nutrir o viver social, afastando-o de uma situação de estagnação – ou a falha em prover saberes que contribuam para a transformação social. Pretende-se assim intervir num dos maiores desafios encontrados pela Educação Superior, de forma que esta possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, que é reduzir o *gap* entre o conhecer e o saber-fazer, provocando, principalmente, que se considere o

conhecimento gerado a partir de evidências da prática, para direcionar políticas e ações relacionadas à organização da vida pública.

Tais práticas didáticas devem ser concebidas considerando-se quatro passos imbricados, que envolvem tanto os docentes como os discentes: 1. Reflexão; 2. Introspecção; 3. Crítica; e 4. Voz pessoal. Por reflexão entende-se a conscientização de que “saber não é o bastante”. É preciso que, ao longo da formação acadêmica, as indagações sejam uma constante: para que e para quem o conhecimento está sendo gerado? Quais são suas implicações para o viver coletivo?

A introspecção se refere ao aprofundamento das problematizações levantadas na fase de reflexão, coadunando-se com o conceito freireano de conscientização: “a esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 45). É a formação da crença, por parte dos sujeitos, de que a realidade não está “pronta e acabada”, determinada a ser de uma dada maneira, mas que pode ser investigada, palpada, sentida, modificada.

Quanto à crítica, essa é entendida, no escopo da Zona de Conhecimento Gerador, como a análise do nível de conhecimento existente, em relação a determinado campo do saber e como esse conhecimento vem sendo – ou não – empregado para fomentar políticas públicas e práticas comunitárias, voltadas para o bem-estar social.

Por voz pessoal entende-se a articulação entre saberes e prática, possível por todo o trajeto anterior, na produção de conhecimento que se torna poder, porque “serve ao bem comum” (BALL, 2012, p. 288). É o espaço para a construção dos pesquisadores como agentes sociais, pois gera um sentido de eficácia, de que é possível, através da produção do conhecimento socialmente baseado, fazer a diferença na realidade do mundo vivido. O ganhar de uma voz ativa, ou, antes, a consciência de que se tem o direito de fazer-se ouvir, empodera imbricadamente os grupos ou populações e os pesquisadores, docentes e discentes. Representa desenvolver um sentido de autoria, em relação às formas de ser-no-mundo. E é este sentido de autoria que permite considerar o conhecimento assim construído como generativo, pois influencia outras conformações do real, inspira os sujeitos a inovarem suas concepções e ações.

A ideia de Zona permite compreender todo o processo de produção do conhecimento/intervenção sobre a prática como um espaço de múltiplas entradas, no qual os sujeitos pesquisados/pesquisadores podem entrar, refletir e discutir seus papéis, enquanto agentes sociais, nas diferentes dinâmicas desse espaço. Abaixo, uma esquematização, que sintetiza a concepção de Zona de Conhecimento Gerador:

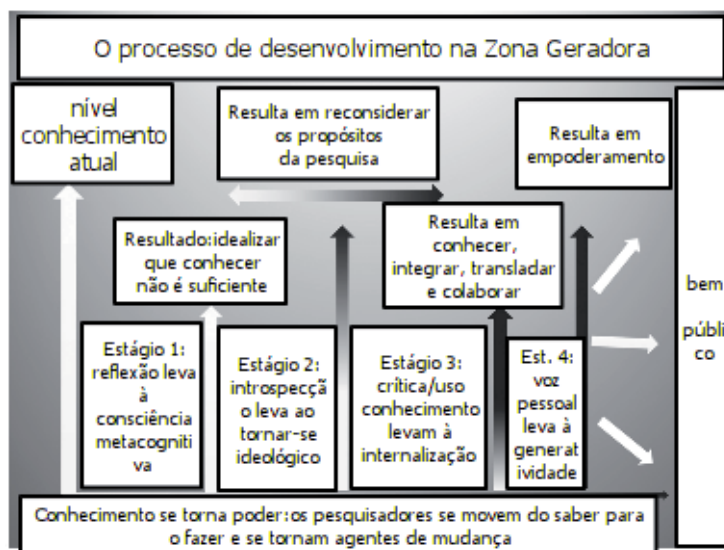


Figura 1 – O processo de desenvolvimento na Zona de Conhecimento Gerador

Fonte: Ball (2012, p. 289).

4 Da análise dos dados

A seguir analisa-se a proposta do Projeto Integrador, comparada aos pressupostos do modelo de Ball (2012), buscando avaliar sua efetividade didática para a emergência de uma Zona de Conhecimento Gerador, no curso de Serviço Social. Para tanto foram coletados dados, ao final do 2º semestre de 2013, junto aos alunos do segundo e do quarto semestres da graduação em Serviço Social, que se encontravam, respectivamente, na fase inicial e naquela final das pesquisas. Os dados foram obtidos através de questionários compostos por uma questão fechada, referente a como os alunos avaliavam a influência do Projeto Integrador na formação profissional, cujas opções de

resposta iam de “muito importante” a “pouco importante”, e cinco questões abertas, voltadas à expressão da percepção pessoal dos alunos quanto aos impactos sobre a formação profissional e no desenvolvimento de habilidades pessoais, relacionados à participação no Projeto Integrador. As respostas às questões abertas foram agrupadas por similaridade, comparadas às quatro categorias que compõem o Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, e analisadas a luz dos pressupostos desse Modelo. Os alunos foram informados dos objetivos da investigação, foi esclarecido o caráter voluntário e anônimo da participação, contabilizando-se as respostas de 72% de alunos do segundo semestre e de 76% dos alunos do quarto semestre.

Abaixo são apresentados, então, primeiramente, os dados referentes à questão quanto à influência do Projeto Integrador na formação profissional; e depois as categorias referentes às competências e habilidades pessoais desenvolvidas ao longo do projeto, elencadas espontaneamente pelos estudantes, a partir de questão aberta. Por fim, são apresentadas e analisadas as respostas

às demais questões abertas, comparadas às categorias axiais do modelo de Conhecimento Gerador, com o fim de avaliar-se se, dentro dessa perspectiva, a proposta dos Projetos Integradores corresponde às idealizações de uma didática capaz de impulsionar a transformação social na Educação Superior, aqui especificamente no curso de Serviço Social.

Tabela 1 – Influências do projeto integrador na formação profissional

Impacto do Projeto Integrador na formação profissional	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Influência Importante	52%	69%
Influência Mediana	38%	23%
Pouco Influyente	10%	8%

Competências e Habilidades Pessoais e Profissionais	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Maturidade Pessoal/Profissional	52%	39%
Acadêmicas	34%	32%
Desembarço Pessoal	32%	30%
Trabalhar em equipe	76%	78%
Autonomia	24%	34%
Organização	38%	40%
Crença como profissional que será capaz de mudar a realidade	14%	23%
Confiança	24%	23%

Fonte: Bissoto (2013), arquivo pessoal.

A reflexão sobre esses dados permite afirmar que os estudantes valorizam positivamente sua participação no Projeto Integrador, tendo sido destacadas, como principais competências e habilidades desenvolvidas, o trabalho em equipe, aquelas acadêmicas, identificadas como as que se referem a ler e interpretar textos complexos, sintetizá-los e comentá-los, escrevendo dentro da norma culta e das normatizações cientí-

ficas, empregar recursos de informática para tratar o texto e demais informações, saber acessar banco de dados e fontes bibliográficas diversas, bem como construir e empregar instrumentos variados para a coleta de dados e a maturidade, tanto pessoal como profissional.

A ênfase no quesito “trabalho em equipe” pode ser explicada pela exigência, própria ao trabalho investigativo, de que os grupos trabalhem de forma

integrada e colaborativa, de maneira complexa, pois se tornam imprescindíveis as reflexões pessoais, a construção de argumentações, a discussão das diferentes perspectivas para enfocar problemáticas da realidade. Que são fatores geradores de conflitos, tensionando a coesão grupal. Todo esse processo é mediado pelos docentes responsáveis pelos projetos, integrando-se aos princípios didáticos destes. Este aprendizado do trabalhar em conjunto pode ser uma das variáveis que explica a valoração do quesito “maturidade profissional/pessoal”, pois é preciso aprender a lidar com as diferenças e com a revisão de valores e posições ideológicas. Por outro lado, entende-se que por “maturidade” os estudantes buscaram também significar a transformação pessoal na forma de perceber o cotidiano vivido:

Pude me aprofundar mais em temas que são bem comuns no nosso cotidiano, e descobrir coisas que jamais se passariam na minha mente, a realidade do mundo. (estudante 5, do 2º semestre do Serviço Social, identificação atribuída aleatoriamente).

O significado de “abrir os olhos” em relação a situações que passavam por nós sem ser percebidas, na maioria das vezes. (estudante 8, do 4º semestre do Serviço Social, identificação atribuída aleatoriamente).

Um dado que deverá ser mais bem analisado é a baixa identificação

dos estudantes com a possibilidade do Projeto Integrador ser significativo para “a crença pessoal em ser um profissional capaz de modificar a realidade”. Algumas possíveis explicações para isto podem ser encontradas no fato de que os projetos integradores são desenvolvidos no começo dos cursos, portanto ainda distante da formação profissional final: mesmo os conhecimentos mais específicos de cada profissão ainda são pouco abordados nos semestres iniciais dos cursos. Ou no fato de que a complexidade dos problemas sociais em nossa realidade não parece possível de ser modificada pela atuação profissional individual. Ou, ainda, que a fase de intervenção, que deveria empuxar uma maior relação entre os projetos integradores e a transformação da realidade, acaba sendo menos explorada, em termos de ações concretas. Isto se deve ao fato dos obstáculos postos a tanto: a falta de apoio material e de interesse, por parte dos setores públicos, em “bancar” tais ações, a falta de tempo dos próprios alunos, pois muitos trabalham durante o dia, o próprio domínio dos conhecimentos específicos da profissão, e de autonomia pessoal, que facilitaria ações mais contundentes, dentre outros. Voltaremos a esse ponto adiante.

Em relação à análise comparativa entre as respostas dos estudantes aos eixos do Modelo de Zona de Conhecimento Gerador – 1. Reflexão; 2.introspecção; 3. Uso crítico do conhecimento; e 4. Voz pessoal – foram encontradas as seguintes correlações:

Tabela 2 - O Projeto Integrador e o modelo de Zona de Conhecimento Gerador

1. Reflexão	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Respostas referentes à problematização de situações do cotidiano social	62%	34%
2. Introspecção		
Respostas referentes à conscientização da necessidade de investigação da realidade	72%	74%
3. Uso crítico do conhecimento		
Respostas referentes à teorização da prática	52%	5%
Respostas referentes ao aproveitamento de conhecimentos teóricos	52%	52%
4. Voz Pessoal		
Respostas referentes à reflexão para a transformação da sociedade (conhecimento gerador)	83%	73%

Fonte: Bissoto (2013), arquivo pessoal.

Como podem ser entendidas as correlações buscadas entre o Projeto Integrador e a proposta teórica da Zona de Conhecimento Gerador?

As respostas associadas ao “passo 01” da Zona de Conhecimento Gerador, a Reflexão, correspondem àquelas explicitadas nos questionários como a percepção de que a participação no Projeto Integrador promove a reflexão e a problematização da realidade. Mediante os dados, considera-se que esse estímulo à reflexão foi bem avaliado pelos alunos do 4º semestre, que já se encaminhavam para a finalização da pesquisa (o estudo sobre a situação dos moradores de rua). A valoração mais baixa desse item pelos alunos do 2º semestre indica um ponto de atenção na abordagem do Projeto com os alunos ingressantes. Uma hipótese explicativa seria a de que a relativamente pouca experiência da maioria desses alunos com um modo de pensar científico, questionador da

realidade, não favoreça a profundidade das problematizações feitas, mesmo com a colaboração do orientador. Isso é o que pode ser percebido pelos alunos como uma continuidade do pensamento senso-comum, das opiniões e crenças já construídas anteriormente à entrada na Universidade.

A expressão de uma problemática de pesquisa que tem por alvo a realidade social exige o mergulhar reflexivo, pessoal, que situa o pesquisador em sua circunstancialidade, mas, ao mesmo tempo, num sentido de estranhamento desta. É essa “consciência metacognitiva”, o reconhecer que penso sobre meus próprios processos de fazer sentido do mundo, percebendo seus paradoxos e incoerências, ressignificando-os, num “despertar pessoal”, que Ball (2012) coloca como o cerne do passo “Reflexão”, no contexto da Zona de Conhecimento Gerador.

O segundo passo, a “Introspecção”, é entendido por Ball (2012) como aquele

que exige que os pesquisadores interiorizem as reflexões já feitas, de forma a compreender o papel que assumem enquanto investigadores e agentes de mudança. A análise comparativa desse passo foi feita considerando-se as respostas que fizeram referência à influência do Projeto Integrador na “conscientização da necessidade de investigação da realidade”, item expressivamente valorado pelos estudantes. Acredita-se que essa valoração da importância da pesquisa para ampliar a conscientização pessoal, e a investigação da realidade, engajada com a perspectiva de mudança social, em todos os semestres dos cursos, está também relacionada ao posicionamento motivador e de defesa de uma educação engajada com a transformação social, de alguns dos docentes dos cursos, bem como daqueles responsáveis pelos projetos integradores, aliados à própria filosofia institucional, de atenção à marginalização social. Isso se coaduna com o posicionamento de Ball (2012) de que os docentes, enquanto também produtores de saberes, são importantemente responsáveis por situar-se didaticamente em benefício de transpor a distância entre teoria e prática, gerando um conhecimento baseado em evidências.

O “terceiro passo” da Zona de Conhecimento Gerador se relaciona ao uso crítico do conhecimento e de práticas de pesquisa. Esse passo foi avaliado pelas respostas dos alunos referentes ao potencial do Projeto Integrador de mobilizar o fazer sentido significativo do conhecimento acadêmico-científico,

através da teorização da realidade social. As respostas, pelas suas similaridades, foram divididas em dois critérios: as competências para lidar com o conhecimento teórico, tornando-o significável para os alunos, e a teorização da prática. Em relação ao primeiro quesito, associado com 52% das respostas nos dois semestres investigados, a percepção dos estudantes parece ser a de que eles reconhecem que, através da participação no Projeto Integrador, vêm desenvolvendo as competências para trabalhar com o conhecimento teórico. Esse é um dado importante ao se considerar que o Projeto Integrador tem uma proposta multidisciplinar, objetivando ampliar a vinculação entre as várias disciplinas do curso e a aquelas referentes à formação específica do assistente social. Quanto ao outro quesito, “teorização da prática”, o percentual de respostas dos alunos do 2º semestre, 5%, ficou aquém do que esperávamos, pois esse seria um dos objetivos centrais do Projeto Integrador. Consideramos que esse é um ponto que deve ser mais bem averiguado, pois não parece que para os estudantes ingressantes no curso venha ficando claro que, por meio do processo investigativo em execução por eles, está sendo construído, concomitantemente, um corpo de conhecimentos teóricos. Em relação a esses dois quesitos foram considerados significativos por alguns alunos:

[...] ver que a prática é muito mais complexa, a realidade é muito mais complexa do que vimos na teoria. A questão de

viver o que só vimos nos livros é desafiador [...]. (estudante 7, 4º semestre do Serviço Social, numeração aleatória).

Me fez olhar o mundo e as situações sociais com olhos mais humanos, e ter acesso às informações contidas nos livros contribuiu muito para o meu desenvolvimento. (estudante 10, 2º semestre do Serviço Social, numeração aleatória).

Por fim, o quarto passo, aquele da “voz ativa”, foi relacionado às respostas referentes aos impactos do Projeto Integrador à reflexão que impulsiona a transformação social e as possibilidades de construção de conhecimento gerador. Ter voz, nesse sentido, significa demonstrar a produção de conhecimento representativo de perspectivas particulares de compreensão de mundo. Perspectivas que devem ser produzidas e expressas no âmbito do científico, para que tenham a credibilidade e a confiabilidade necessárias para impulsionar transformações na prática e na geração de novos conhecimentos, sensíveis às especificidades e sutilezas desta. O percentual das respostas associadas a esse item (83% e 73%, respectivamente) indica que os estudantes vêm considerando que a participação no Projeto Integrador tem favorecido a estruturação de reflexões constitutivas de novos olhares, conhecimentos e possibilidades, capazes de nutrir a prática profissional.

Considerações finais

A argumentação deste artigo pretendeu discutir uma proposição humanista para a formação profissional, mais especificamente no Serviço Social. Na perspectiva aqui assumida, essa proposição passa, necessariamente, por conceber a Educação Superior como veículo para a transformação social. Explanou-se uma proposição didático-metodológica, o Projeto Integrador de Pesquisa, fundada num papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, reflexivo e questionador, e na transposição da distância entre teoria-prática-realidade, bases para a produção do conhecimento capaz de fomentar a equidade e a justiça social.

O Projeto Integrador, como aqui exposto, está em processo de sistematização e necessita ser continuamente avaliado, de forma a aperfeiçoá-lo para alcançar o mais amplamente possível os objetivos pretendidos com ele. No presente artigo, apresentamos uma análise comparativa do referido Projeto com o Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, idealizado por Ball (2012). Os resultados decorrentes dessa análise, que teve por base as percepções dos estudantes participantes, indicam que o Projeto Integrador pode constituir-se numa alternativa viável para a criação de uma “zona de conhecimento gerador”, como acima explanada, para formar o profissional capaz de lidar com o conhecimento como instrumento para questionar e melhor compreender a

complexidade das problemáticas sociais e comunitárias, e de pensar em estratégias criativas e teoricamente fundamentadas, para encaminhá-las. Ele se apresenta também como possibilidade para vincular, significativamente, o ensino, a pesquisa e a extensão, que marca a espinha dorsal da Educação Superior no Brasil. Mas, frequentemente, por razões de mercado ou mesmo epistemológicas, tem se mostrado privilegiando partes isoladas do que deveria ser indissociável (CUNHA, 2011).

Assume-se, no âmbito do Projeto, a prerrogativa de se constituir uma Educação Superior centrada no ensino como investigação, tendo seu cerne no

compromisso com construir uma sociedade mais justa.

Como futuras ações para o aprimoramento do Projeto Integrador, entendendo-o dentro de um escopo mais amplo de facilitador para outras possibilidades didáticas e axiológicas para a Educação Superior, deve-se investigar se, para além dos limites da sala de aula e da instituição de ensino, os estudantes vêm se comprometendo com ações de ativismo e de responsabilidade social, para com as suas coletividades. Isso nos permitiria analisar o desenvolvimento da percepção de seu empoderamento, enquanto agentes de transformação da realidade, tão fundamental aos nossos profissionais.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Che cos'è un dispositivo?* Italia: Nottetempo, 2006.
- BALL, Aretha. To know Is Not Enough: Knowledge, Power, and the Zone of Generativity. *Educational Research*, v. 41, n. 08, p. 283-289, nov. 2012.
- COLLIER, David. The Comparative Method. In: FINIFTER, Ada (Ed.). *Political Science: the State of Discipline*. Washington, D.C., EUA: American Political Science Association, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? *Educar*, Curitiba, PR, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200003>.
- LIJPHART, Arend. Comparative Politics and Comparative Method. *The American Political Science Review*, v. 65, n. 03, p. 682-693, sep. 1971. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1955513>>. Acesso em: dez 2013.

ORTEGA Y GASSET, Josè. *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Espanha: Revista de Occidente, 1965. Colección El Arquero.

TROWLER, Paul. Introduction: Higher Education Policy, Institutional Change. In: _____ (Ed.). *Higher Education Policy, Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Buckingham: SRHE/Open University Press, 2001. p. 1-23.

STAKE, Robert. *The Art of Case Study Research*. [s.l.]: Sage, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YANOW, Dvora. Interpretive Analysis and Comparative Research. In: ENGELI, I.; ROTHMAYR, C. (Ed.). *Comparative policy studies: Conceptual and methodological challenges*. [s.l.]: Palgrave, ECPR, 2014. (Research Methods Series, cap. 07).

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015