

A metodologia da Residência Social e a aprendizagem em comunidade de prática¹

RESIDÊNCIA SOCIAL METHODOLOGY AND LEARNING IN COMMUNITIES OF PRATICE

Paula Chies Schommer²

Genauto Carvalho de França Filho³

RESUMO

o objetivo central deste trabalho é refletir sobre a natureza da residência social, sugerindo uma definição para tal metodologia de formação em gestão social e discutindo algumas de suas potencialidades e limites. A definição proposta está fundamentada em uma tripla dimensão de articulação: a primeira, relativa aos diferentes saberes mobilizados em função da diversidade de atores envolvidos; a segunda, relativa aos diferentes níveis de abordagem da realidade, ao envolver simultaneamente ação e reflexão; e, a terceira, relativa ao seu caráter de indissociabilidade entre os propósitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A análise tem como base a perspectiva da aprendizagem em comunidades de prática, uma vez que a residência social revela características que propiciam a aprendizagem em contextos sócio-práticos, fomentando a criação de vínculos nas fronteiras entre diferentes grupos e a formação de novas comunidades de prática. As diversas experiências de formação em gestão social que vêm ocorrendo no âmbito da Universidade Federal da Bahia revelam que o reconhecimento e o fomento à aprendizagem, os quais ocorrem pelas práticas compartilhadas, constituem um caminho relevante para a construção de conhecimentos afinados com a natureza particular da gestão social

Palavras-chave: Residência Social; Comunidade de prática; Aprendizagem; Gestão Social.

¹ SCHOMMER, P.C. e FRANÇA FILHO, G. C. A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. In: FISCHER, T.; ROESCH, S.; MELO, V.P. (orgs.). *Gestão do desenvolvimento territorial e residência social: casos para ensino*. Salvador: EDUFBA, CIAGS/UFBA, 2006. (p. 63-82).

² Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-ESAG), atuando no curso de graduação em Administração Pública e no Mestrado Profissional em Administração; colaboradora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), junto ao Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) e ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA); graduada em Administração de Empresas pela Universidade de Caxias do Sul (1995), mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2000) e doutora em Administração de Empresas pela Fundação Getulio Vargas - SP (2005). Temas de interesse: relações interorganizacionais, gestão social, gestão pública, responsabilidade social empresarial, investimento social privado, aprendizagem organizacional e comunidades de prática.

³ Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal da Bahia atuando na graduação e pós-graduação em Administração com especialidade em economia solidária, estudos organizacionais e gestão de empreendimentos associativos. Possui graduação e mestrado em Administração pela Universidade Federal da Bahia e doutorado em Sociologia - Université de Paris VII (2000). Pesquisador de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq. Coordenador Geral da ITES/UFBA (Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Gestão de Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal da Bahia).

The objective of this paper is to discuss the social nature of residence, suggesting a definition for this method of training in social management and discussing some of their capabilities and limits. The proposed definition is based on a triple dimension of articulation: the first relates to the different knowledge mobilized because of the diversity of actors involved, the second for the various levels of approach to reality, by involving both action and reflection, and the third on the inseparability of his character among the purposes of teaching, research and extension. The analysis is based on the prospect of learning in communities of practice, once the residence reveals features that enable social learning in socio-practical, encouraging the creation of ties across borders between different groups and the formation of new communities of practice. The diverse experiences of training in social management that have occurred within the Federal University of Bahia show that the recognition and encouragement of learning, which occur through shared practices, are an important way to build expertise in tune with the particular nature of management social

Key Words: Social Housing; Community of practice, Learning; Social Management.

INTRODUÇÃO

O contexto do desenvolvimento societário atual tem salientado a importância do papel das organizações no campo da sociedade civil, bem como as múltiplas articulações entre agentes de diferentes esferas de atuação entre o Estado, o mercado e a própria sociedade civil. Nesta dinâmica, tem sido destacada a temática da gestão social. Esta compreende o universo de práticas organizativas voltadas, prioritariamente, para o atendimento de demandas socialmente definidas pelas populações em seus territórios, sinalizando a importância do social, do político, do cultural e do ambiental, para além do aspecto econômico. Embora esteja ocorrendo uma expansão de iniciativas neste âmbito de práticas organizativas, a gestão social ainda carece de meios mais sistemáticos e apropriados a suas particularidades. Entre as razões para tanto, podemos apontar a ausência de tradição dentro do pensamento gerencial na abordagem de assuntos relativos ao social, bem como a própria necessidade de constituição (construção e consolidação) de saberes efetivamente interdisciplinares no tratamento de questões e realidades complexas.

Diante deste cenário, um desafio importante colocado, especialmente, para as universidades, e instituições educativas em geral, diz respeito à formação e capacitação dos profissionais (gestores) para atuarem nesta realidade. Que conteúdos devem ser mobilizados para o ensino da gestão social? Que lógicas orientam as condutas organizacionais em matéria de gestão social? Estas são algumas questões informando sobre a especificidade do tema da gestão social. Nesse sentido, o desenvolvimento de aportes metodológicos para a produção de conhecimento e a formação em gestão social implica o desafio de reconhecer a especificidade de tais práticas. A resposta a tal desafio parece implicar um recurso à combinação de diferentes práticas já consolidadas no nível da produção do conhecimento, com a proposição e teste de novos métodos de formação, articulando ensino, pesquisa e extensão, de um lado, e saberes interdisciplinares que permitam a valorização não apenas do saber acadêmico formal, mas também dos saberes dos atores sociais envolvidos no processo de formação.

Esta é precisamente a vocação da residência social como metodologia de formação em gestão social. O conceito foi utilizado inicialmente por Fischer (2001) e integrou a proposta do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) encaminhado ao Ministério da Ciência e Tecnologia/Fundo Verde-Amarelo. Desde então, esta metodologia vem sendo desenvolvida como mecanismo transversal na formação em gestão social de estudantes de graduação e de pós-graduação, uma vez que um dos propósitos fundamentais do Programa é precisamente testar modelos de formação de gestores sociais.

A partir das primeiras experiências de residência social, nas quais estudantes de administração, técnicos e professores envolveram-se com realidades organizacionais e sociais complexas, percebeu-se a necessidade de articulação mais direta entre diferentes áreas do conhecimento universitário, de maneira interdisciplinar. Nas experiências que se seguiram, estudantes e professores de diferentes disciplinas, instituições e trajetórias passaram a atuar em conjunto. As práticas tornaram evidentes, também, a necessidade de articulação mais intensa com outros saberes presentes na sociedade, para além dos domínios da universidade. A consolidação da metodologia da residência social acompanhou, assim, o movimento do próprio PDGS, o qual se institucionalizou na forma de um Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), como resultado das múltiplas experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do Programa.

Diante da problemática exposta e de experiências vividas no âmbito do PDGS e da UFBA como um todo, definimos como objetivo fundamental do presente texto refletir sobre a natureza da residência social enquanto metodologia de formação de gestores sociais, buscando reconhecer suas potencialidades e seus limites. Para tanto, buscamos relacioná-la à perspectiva da aprendizagem em comunidades de prática, uma vez que a residência social revela características que propiciam a aprendizagem em contextos sócio-práticos, fomentando a criação de vínculos nas fronteiras entre diferentes grupos e a formação de novas comunidades de prática. A aprendizagem propiciada pelas próprias experiências de ensino, pesquisa e extensão que vêm ocorrendo no âmbito do PDGS/CIAGS/UFBA mostra que o reconhecimento e o fomento à aprendizagem que ocorre pela prática compartilhada constituem um caminho relevante para a construção de conhecimentos afinados com a natureza particular da gestão social.

O texto está estruturado em quatro partes principais. Inicialmente, discutimos o conceito de comunidade de prática, o qual se inscreve na abordagem social dos estudos sobre aprendizagem organizacional. O objetivo é evidenciar que tal aporte conceitual é relevante para compreender o processo de aprendizagem fomentado pela residência social. Esta constitui o objeto central do segundo momento do texto, em que é sugerida uma definição para tal metodologia. Nessa definição, é enfatizada uma tripla dimensão de articulação que fundamenta a compreensão da natureza dessa metodologia: a primeira, relativa aos diferentes saberes mobilizados em função da diversidade de atores envolvidos; a segunda, relativa aos diferentes níveis de abordagem da realidade, ao envolver simultaneamente ação e reflexão, ou intervenção e análise; e, a terceira, relativa ao seu caráter de indissociabilidade entre os propósitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Em seguida, buscamos problematizar algumas das potencialidades e dos limites da metodologia de

residência social, destacando aspectos cuja não-observação pode comprometer o potencial formativo dessa metodologia.

Por fim, são apontadas experiências em curso no âmbito da Universidade Federal da Bahia, as quais podem ser reconhecidas e estudadas enquanto potenciais espaços para a formação de gestores sociais, para a criação de novas tecnologias sociais e para a aprendizagem a respeito das próprias metodologias de formação em gestão social.

CONCEITUANDO COMUNIDADES DE PRÁTICA

Buscando compreender e analisar o processo de aprendizagem fomentado pela residência social, destacamos uma abordagem conceitual que enfatiza a aprendizagem que ocorre nas interações sociais entre pessoas, em contextos que propiciam seu engajamento em práticas compartilhadas, fomentando o surgimento de comunidades de prática.

O termo *comunidades de prática* é um tanto recente no campo dos estudos organizacionais, tendo sido proposto em 1991 como um conceito central para a compreensão de processos de aprendizagem (LAVE E WENGER, 1991). O conceito foi desenvolvido por Wenger (1998; 2000) e tem sido utilizado por autores de diferentes disciplinas e países, no âmbito da abordagem social ou abordagem sócio-prática da aprendizagem.

As comunidades de prática podem ser definidas como grupos de praticantes que compartilham objetivos e desafios, interagem regularmente, aprendem *pelos* outros e *com* os outros, e desenvolvem habilidades para lidar com tais desafios e atingir seus objetivos. As pessoas são ligadas umas às outras pelo engajamento mútuo em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito comum, de empreendimento coletivo (KIMBLE e HILDRETH, 2004), desenvolvendo um repertório próprio. Tais comunidades podem ser vistas como a base do processo de aprendizagem, e sistemas mais amplos de aprendizagem podem ser vistos como constelações de comunidades de prática inter-relacionadas (WENGER, 2000), sendo que cada pessoa participa de múltiplas comunidades ao longo de sua vida.

Cabe ressaltar que o termo comunidade de prática constitui uma unidade. Nem toda comunidade define-se pelas práticas que compartilha, assim como nem toda prática está inserida no âmbito de uma comunidade específica. Cada comunidade de prática possui um domínio de conhecimento que lhe é próprio, que constitui o núcleo de seu engajamento e de sua identidade (WENGER, 1998).

Os estudos a respeito de comunidades de prática estão inseridos na abordagem social da aprendizagem ou, mais especificamente, abordagem sócio-prática da aprendizagem, no âmbito dos estudos organizacionais. Ao

contrário da abordagem cognitiva da aprendizagem organizacional, que prioriza os processos cognitivos individuais para compreender a aprendizagem nas organizações, na abordagem social, a aprendizagem é vista como uma prática social que é parte do processo de construção social da realidade, entrelaçada com a cultura e a política (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; LAVE e WENGER, 1991).

Nessa abordagem, a aprendizagem não é concebida como um processo técnico que acontece na mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre pessoas, manifestando-se nos comportamentos cotidianos (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001). Não se trata, pois, de uma prática especial que possa ser descontextualizada e estudada como um objeto analítico. Ao contrário, a aprendizagem é vista como inevitavelmente implicada nas interações cotidianas e nas relações dinâmicas e de mútua influência entre pessoas e sistemas sociais dos quais participam, combinando transformação pessoal com mudança nas estruturas sociais (WENGER, 2000).

Tal concepção enfatiza o caráter relacional, transitório e situado na prática do conhecimento. Na abordagem social, todas as atividades são vistas como situadas no tempo, no espaço, no contexto; agentes, atividades e o mundo são percebidos como mutuamente constituídos, ao contrário da visão mais tradicional de conhecimento como algo acabado, como entidade abstrata localizada na mente dos indivíduos, transcendendo tempo e espaço, formando um estoque que pode ser acessado e utilizado (ARAUJO, 1998).

As experiências que envolvem residência social permitem sugerir que tal metodologia seja analisada como iniciativa que promove a aprendizagem por meio da interação entre pessoas em diferentes organizações, em torno de práticas compartilhadas em algum grau. Esse envolvimento de caráter sócio-prático gera oportunidades de intercâmbio, de combinação e de geração de novos conhecimentos que são compartilhados entre indivíduos e entre comunidades de prática já existentes, além de fomentar o surgimento de novas comunidades de prática. Nessas interações, há oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos nos processos, não apenas para os estudantes/residentes sociais, como discutiremos adiante.

Neste tipo de metodologia, a aprendizagem não depende essencialmente do ensino, que em concepções mais tradicionais pressupõe que alguns ensinam e outros aprendem, mas da construção coletiva de práticas, conhecimentos e significados, respeitando-se e reconhecendo-se os diferentes saberes que cada pessoa traz, e entendendo que todos podem enriquecer-se no diálogo, o qual envolve tanto ação como reflexão (FREIRE, 1987).

Muda-se, assim, o foco do indivíduo como alguém que aprende para a aprendizagem como fenômeno, inevitavelmente, associado à participação na vida social (ELKJAER, 2001; HANKS, 1991; LAVE e WENGER, 1991). Nesse

sentido, não é a soma de aprendizagens individuais que permite que a aprendizagem grupal ou organizacional ocorra. Ao contrário, a idéia é que as práticas sociais, nas quais os indivíduos engajam-se é que permitem a aprendizagem individual (YANOW, 2000) e a aprendizagem organizacional.

As instituições, porém, costumam estar baseadas na idéia de aprendizagem como processo individual, com começo, meio e fim, resultante do ensino e separado de outras atividades. A imagem que imediatamente vem à mente quando falamos em aprendizagem é de salas de aula, treinamentos, professores, livros, exercícios (WENGER, 1998). Em sentido oposto, WENGER (1998) defende que para além dos currículos, disciplinas e estudos, a aprendizagem que mais contribui para transformar quem somos e o que fazemos é aquela que acontece por meio de nosso envolvimento como membros de comunidades de prática.

Uma das razões para isso é que uma comunidade de prática não se reduz a propósitos instrumentais; refere-se a conhecer, mas também a estar junto, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidade (WENGER, 1998). Como espaço de engajamento, de empreendimento, de relações interpessoais, de conhecimento compartilhado, tais comunidades podem ser chaves para transformações na vida das pessoas, e suas práticas podem ser vistas como a própria história de sua aprendizagem.

Uma das idéias centrais nessa concepção de aprendizagem, e que tem relação com a formação em gestão social, é a da *legítima participação periférica*, que se refere ao processo pelo qual novos membros tornam-se parte de uma comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991). Na legítima participação periférica, aprender depende essencialmente de tornar-se um *insider*, participar dos processos de dentro, ser membro da comunidade para aprender a linguagem, captar sua visão subjetiva, saber as histórias e o momento oportuno de contá-las, enfim, adquirir a habilidade de comportar-se como membro da comunidade (BROWN e DUGUID, 1991).

A legítima participação periférica é um processo interativo, no qual o aprendiz ocupa diferentes papéis e tipos de responsabilidades, no âmbito de um amplo e diverso espectro de situações de aprendizagem, entre a periferia e o centro. A ênfase recai sobre a maneira de agir, no processo pelo qual se dá o engajamento, e não na estrutura na qual se engaja o aprendiz (HANKS, 1991; LAVE e WENGER, 1991). Nesse sentido, mais importante do que ensinar é permitir acesso a recursos essenciais para a aprendizagem, à estrutura para as práticas de trabalho e às pessoas com distintos conhecimentos, com legitimidade. O aprendiz vai percebendo na prática o que precisa aprender, desenhando seu próprio “currículo”, a partir de sua visão do que é o projeto e de qual é a sua missão e a da comunidade, definindo o que importa ser aprendido.

Um aspecto importante na aprendizagem refere-se à possibilidade das pessoas participarem continuamente da negociação dos significados de dados, informações e práticas, os quais somente adquirem significado quando interpretados. Em comunidade, as pessoas tendem a ter possibilidades de participar da definição dos significados, de expressar seus modos de pensar, de opinar, o que reforça sua identidade com a comunidade e seu compromisso com as práticas, associando o que pratica e o que conhece a como se vê e é vista, ou seja, a sua identidade. De acordo com a concepção de que o conhecimento deve ser entendido em relação ao contexto no qual tem sentido, a quem aprende deve ser permitido construir seu entendimento, negociar significados, juntar diversos elementos do ambiente social e das circunstâncias concretas em que está envolvido, já que o que se aprende está profundamente conectado às condições nas quais é aprendido (BROWN e DUGUID, 1991).

CONCEITUANDO RESIDÊNCIA SOCIAL

A idéia de uma prática de residência social enquanto atividade contribuindo para a formação de gestores sociais representa uma iniciativa bastante inovadora. Tal idéia inspirou-se, parcialmente, a residência médica, que é uma prática realizada no último ano da formação em medicina, e que consiste num conjunto de atividades eminentemente práticas que são desenvolvidas pelo formando, sob a tutoria de professores supervisores. O princípio é de que o sujeito habilita-se ao exercício profissional na medida em que complementa sua formação mais teórica com uma vivência da prática profissional médica de modo intensivo (FRANÇA FILHO, 2002).

Para além desta influência, a residência social inspira-se, também, e em larga medida, nas mais variadas formas de investigação/intervenção social desenvolvidas no campo das ciências humanas. Destacamos, aqui, o método básico de pesquisa empreendido na prática antropológica, isto é, a observação participante, que permite a elaboração do texto etnográfico. Tal prática supõe uma imersão do sujeito (que investiga) naquela realidade que lhe é desconhecida num primeiro momento. É exatamente a partir da convivência no cotidiano da vida (social, política, econômica, cultural etc.) daquela realidade, objeto do estudo (que pode ser uma comunidade, uma organização etc.), que o antropólogo constrói esse saber. A residência social guarda relação, também, com a abordagem da pesquisa-ação, na qual o problema de pesquisa e os métodos são definidos em conjunto entre todos os interessados para a resolução de um problema coletivo, os quais caminham juntos durante todo o processo (THIOLLENT, 2004), envolvendo, simultaneamente, intervenção e análise.

Além das influências das tradições de formação nas áreas médica e antropológica, a noção de residência social se alimenta, ainda, das

contribuições oriundas da prática de consultoria em administração, na qual o sujeito da intervenção encontra-se confrontado com a necessidade de sugerir alternativas de ação na perspectiva de resolução dos mais variados problemas de gestão das organizações.

A idéia de articulação entre diferentes níveis de abordagem da realidade toca a essência mesmo deste tipo de prática que reúne, a um só tempo, características de estágio, de consultoria e de pesquisa social. O princípio é de que o estudante aprende à medida que se envolve com o cotidiano da gestão de uma ou mais organizações (o que reflete o sentido do estágio – mesmo que este na prática nem sempre ocorra assim), ao passo que auxilia as organizações acompanhadas, ao oferecer aportes técnicos, os quais podem trazer como fruto da sua vivência acadêmica (o que viria representar aqui um certo papel de assessoria ou consultoria). Esse processo, por outro lado, tende a estimular reflexões a respeito da gestão, o que reflete o caráter de pesquisa desta prática.

Tal princípio de aprendizagem pode ser lido ou entendido, também, nos termos de uma pedagogia paulofreiriana. Desse modo, poderíamos sugerir que, nesse processo, o estudante é educado ao passo que também educa, numa relação que supõe reciprocidade entre todos os atores envolvidos, que se comprometem com o processo de aprendizagem, levando seus saberes e participando da construção de novos. Este parece refletir o real sentido de um saber que se constrói. A aprendizagem, portanto, não está dada, é construída na prática, misturando ação e reflexão, tanto no “fazer” quanto na construção do sentido da ação, na negociação coletiva dos significados das práticas e do conhecimento.

De acordo com a abordagem social da aprendizagem: “A questão central da aprendizagem é tornar-se um praticante e não aprender sobre a prática” (BROWN e DUGUID, 1991:8). No exercício da prática em ações cotidianas, interagem elementos de um conhecimento universal, consensual e de um conhecimento localizado no tempo e no espaço, construído coletivamente, orientado à solução de problemas passo-a-passo, por tentativa e erro, combinando diferentes tipos de conhecimento.

A atividade de residência social nos aparece, assim, de modo extremamente original ao suscitar uma tripla natureza: técnico-profissional, acadêmica e existencial. A primeira está relacionada ao conhecimento de uma prática suscitada pela experiência em que o sujeito confronta-se com a necessidade de resolver problemas de gestão. A segunda diz respeito à dimensão de pesquisa (exigindo rigor científico para sua elaboração), presente na experiência na qual o sujeito confronta-se com a necessidade de conhecer sua realidade enquanto sujeito e objeto de estudo, e cujo resultado assumirá a forma de uma análise organizacional. Finalmente, o caráter existencial de tal

prática relaciona-se à experiência de imersão do sujeito numa realidade que lhe é estranha, permitindo a expansão do seu olhar sobre o mundo e suscitando questionamentos sobre sua própria forma de encará-lo.

Na medida em que gera aprendizagem, a residência social impacta as identidades das pessoas, o que lhe confere potencial de transformação, tanto do próprio residente, como experiência de **auto-conhecimento**, como das pessoas e comunidades de prática das quais participa e com as quais interage. A oportunidade de contato com diferentes repertórios e atores, em torno de práticas compartilhadas propicia, ainda, novos vínculos e, possivelmente, a formação de novas comunidades.

Observamos que embora a residência social esteja voltada, prioritariamente, para a formação do gestor/residente social, no processo são criadas oportunidades para que todos os implicados compartilhem práticas e conhecimentos em algum grau e tenham oportunidades de aprendizagem, podendo ocupar tanto a posição de mestres quanto de aprendizes, de acordo com a natureza de cada situação prática. Nas experiências de residência social, costumam ser estabelecidas relações entre universidade e sociedade envolvendo estudantes, professores, técnicos (monitores, coordenadores, consultores), gestores governamentais e gestores ou lideranças ligados a grupos e organizações comunitárias, todos interagindo de alguma maneira entre si, compartilhando seus saberes, dúvidas e dificuldades. Não há, portanto, a figura definida do mestre em relação aos aprendizes com papéis claros entre eles. Há pessoas com diferentes competências ou conhecimentos, que podem ou não ser acessados à medida que o trabalho se desenvolve. Ou seja, todos podem ocupar, de alguma maneira e em algum momento, a posição de aprendizes e de mestres, em distintas posições entre o centro e a periferia de cada comunidade, mas com legitimidade.

A experiência da residência social parece confirmar a observação de Lave e Wenger (1991) em relação a processos de aprendizagem de comunidades de prática, em que há pouco ensino e muita aprendizagem. Embora não signifique que o ensino deixe de ser importante para a aprendizagem, mais importante do que ensinar parece ser a inserção em contextos e condições sociais e culturais que fomentem aprendizagem, como o engajamento em práticas concretas, em articulação com distintos saberes, com legitimidade.

O foco não está, portanto, na pessoa a ser mudada, mas na participação crescente na prática, de forma que o aprendiz defina, na interação com as demais pessoas envolvidas naquele contexto, o que é importante aprender e busque, de maneira compartilhada, como fazê-lo. O aprendiz não é um objeto sobre o qual despejam-se esforços para que ele aprenda. Nesse sentido, certa “negligência” em relação às comunidades de prática pode ser uma vantagem, na medida que os aprendizes podem relacionar-se mais intensamente entre si,

situação em que costumam aprender mais do que em relações assimétricas, hierárquicas, como nas relações duais entre professores e alunos.

Cabe salientar, ainda, que o propósito da residência social na formação de gestores sociais possui um caráter adicional, o de orientar a atuação em um campo de ação organizacional específico, ou seja, aquele da gestão social. Parte-se do pressuposto segundo o qual as mais variadas formas de organizações sociais ou conjuntos delas cuja finalidade precípua da ação é social e/ou política – mesmo que realize atividades econômicas -, necessitam de um apoio específico no plano da gestão em função da racionalidade que é própria a sua dinâmica enquanto organização. É assim que a prática da residência social visa estimular uma reflexão sobre o modo específico de gestão aplicado a este tipo de universo organizacional, sugerindo no plano teórico uma reflexão que permita o desenvolvimento do conceito de gestão social.

ELEMENTOS DA NATUREZA DA RESIDÊNCIA SOCIAL

As experiências de aplicação da metodologia da residência social para a formação em gestão social, no âmbito do PDGS/CIAGS e da UFBA como um todo, têm envolvido estudantes de graduação de diferentes cursos e instituições de ensino, estudantes de pós-graduação, oriundos de distintos setores e trajetórias, professores e pesquisadores de diferentes disciplinas, além de gestores sociais de diversas esferas de atuação. Tais experiências têm gerado um rico e intenso processo de reflexão a respeito dessa metodologia, seus potenciais e seus limites. Em meio a este processo e visando a contribuir com ele, sugerimos, neste trabalho, uma definição para a residência social, entendendo-a como metodologia para a formação de gestores sociais fundamentada na articulação de: a) diferentes saberes (detalhados adiante); b) diferentes níveis de abordagem da realidade; c) atividades de ensino, pesquisa e extensão. Concebemos, pois, que a natureza da residência social define-se por uma tripla dimensão de articulação, que procuramos resumir na figura abaixo e passamos a detalhar a seguir.

Figura 1.1: Dimensões de articulação que definem a natureza da metodologia da residência social

ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES SABERES

A articulação de diferentes saberes na residência social pode ser percebida em pelo menos três vertentes: 1) articulação entre saberes científicos e não-científicos; 2) articulação entre diferentes atores sociais e os saberes associados a cada um deles; 3) articulação entre diferentes áreas do conhecimento científico.

As realidades e problemas complexos com os quais se deparam os residentes sociais solicitam, naturalmente, diversidade de saberes e disposição para o diálogo entre eles. O conhecimento científico encontra nessas realidades oportunidades de ser útil, ao mesmo tempo em que revela sua incompletude. No cotidiano das práticas no campo de trabalho, saberes não-científicos – religiosos, artísticos, literários, míticos, poéticos, políticos, populares, leigos, tradicionais – tendem a ser reconhecidos e valorizados, numa autêntica “ecologia de saberes”, entendida como conjunto de práticas que promovem uma convivência ativa de saberes e que apela a saberes contextualizados, situados e úteis (SANTOS 2004; 2005).

A convivência e a articulação de saberes exigem esforço de reconhecimento recíproco, e de diálogo (SANTOS, 2005:120). O diálogo exige respeito mútuo dos usuários de diferentes sistemas de conhecimentos na formação de relações horizontais de discussão e debate, aprendendo a relacionar conhecimentos diferentes (SPINK, P. 2001). Para além disso, Freire (1987) argumenta que o diálogo (enquanto ação e reflexão) não se resume à troca de idéias a serem consumidas por um ou outro, o que implica que ninguém pode ser depositário de idéias de outro. O diálogo é o que dá significação aos indivíduos enquanto tais, tornando-se, pois, uma exigência existencial. O diálogo é, para Freire (1987), um ato de criação. O diálogo entre diferentes saberes e culturas requer, ainda, humildade e reconhecimento da incompletude e das fraquezas das diferentes perspectivas (SANTOS, 2005), pois como enfatiza Paulo Freire: “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 1987: 81).

Os saberes a que nos referimos estão naturalmente associados a sujeitos, a atores sociais que os exercem, os criam e os recriam em suas práticas. São saberes localizados, contextualizados e subjetivos. Nas atividades implicadas na metodologia da residência social, diversos atores (estudantes, professores,

pesquisadores, técnicos, gestores governamentais, gestores empresariais, gestores de organizações não-governamentais, integrantes das organizações e das comunidades envolvidas) são demandados a envolver-se com o processo, trazendo seus saberes, suas perguntas e suas incertezas, bem como sua disposição para o diálogo, embora alguns nem sempre estejam preparados para esse diálogo.

As experiências têm demonstrado que o caminho possível para aprender a dialogar é a própria prática, com disposição, humildade, dedicação, respeito e atenção à aprendizagem que é construída no caminho, muitas vezes sem ser percebida. Um dos resultados nesse processo tende a ser a constituição de conhecimentos criadores de competências, inclusive dos não cientistas, por meio da construção em conjunto entre distintos sujeitos de saberes práticos e contextualizados.

O conhecimento científico a que nos referimos ao falar de formação em gestão social, por sua vez, pressupõe o reconhecimento crescente da necessidade de articulação multidisciplinar e interdisciplinar da ciência. As realidades em que atuam os gestores sociais apresentam desafios ambientais, econômicos, educacionais, políticos e tecnológicos que exigem da ciência a superação de suas tradições disciplinares, compartimentadas, departamentalizadas. A tendência é de que a possível fragmentação do conhecimento relacionado à gestão social seja definida não por disciplinas, mas por temáticas, orientada a questões, projetos ou necessidades localizadas, concretas.

ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES NÍVEIS DE ABORDAGEM DA REALIDADE

A natureza da metodologia da residência social envolve a articulação de diferentes níveis de abordagem da realidade, superando inclusive a distinção entre eles, na medida em que integra ação e reflexão, intervenção e análise e exige a superação de visões dicotômicas. Salientamos que embora na tradição administrativa intervenção e análise sejam tratadas, *a priori*, como distintas, na concepção aqui proposta elas ganham unicidade.

O termo prática (mundo da ação) é muitas vezes usado como antônimo de teoria, idéia, ideal (mundo do pensamento e do discurso). Na abordagem de aprendizagem em comunidades de prática, não há dicotomias entre ação e conhecimento, saber e fazer, atividade manual e atividade mental, concreto e abstrato, teórico e prático, ideais e realidade, contemplação e envolvimento, abstração e experiência. O processo de engajamento na prática envolve a pessoa como um todo. Entender e experimentar estão em constante interação, são mutuamente constituídos. Admite-se que a atividade mental não é desincorporada, e a atividade manual não prescinde de reflexão. Nem o

concreto é sempre evidente e o abstrato transcendente e genérico. Ambos os extremos obtêm seu significado na perspectiva de práticas específicas e podem estar associados a múltiplas interpretações (WENGER, 1998).

Mesmo quando a teoria é um objetivo em si, não está distanciada da prática. Ao contrário, é produzida no contexto de práticas específicas. Na pesquisa acadêmica, por exemplo, a produção e o teste de teorias compreende práticas especializadas, específicas. A distinção entre teoria e prática refere-se, assim, a distinções entre tipos de empreendimentos e não distinções da qualidade de experiências e conhecimentos. Mesmo quando uma prática leva à produção de uma teoria, segue sendo uma prática. A própria linguagem é uma prática, o que não significa que o que se aprende a dizer reflita nas demais práticas.

Prática não é, pois, o oposto de reflexão, e as práticas no âmbito de uma comunidade podem ser objeto de reflexão mais explícita ou menos explícita. A experiência da residência social permite confirmar que prática e reflexão caminham juntas, mas que é importante construir mecanismos e espaços para que a reflexão seja explicitada, ampliada, aprofundada e compartilhada. Se há sobrecarga de atividades, por exemplo, a tendência é haver pouco espaço para a reflexão coletiva, o que inibe a aprendizagem.

Paulo Freire recorre à idéia de *práxis* como combinação entre ação e reflexão realizada pelos homens sobre o mundo para transformá-lo, numa perspectiva libertadora. Para Freire (1987), os homens se fazem pela ação e reflexão e a *palavra*, enquanto *ação* e *reflexão*, resulta na *práxis*. Pela palavra se dá o diálogo, que é caminho para os homens terem significação enquanto tais. Ele considera que a palavra sem ação é verbalismo, palavra oca, alienada e alienante, “blablablá”, enquanto palavra sem reflexão é ativismo; da palavra oca, sem reflexão e sem ação, não se pode esperar o compromisso de transformação.

ARTICULAÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A metodologia da residência social constitui exemplo da tão propalada (embora difícil de ser encontrada) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os pilares da universidade moderna. O ensino, na residência social, não acontece prioritariamente nos espaços tradicionais das salas de aula ou das bibliotecas da universidade, mas em variados espaços e contextos: praças, casas, igrejas, salões comunitários, mangues, rios, mares, salas de aula e bibliotecas na universidade e fora dela, auditórios, ônibus, barcos, estradas, visitas, eventos, reuniões, discussões em grupo, ... enfim, no local, no território, na vida, no mundo. Nesses mesmos locais acontece a pesquisa, idealmente definindo-se coletivamente pautas, objetivos e meios, superando-se a distinção entre sujeito e objeto, ou seja, todos compartilhando a condição de

sujeitos. A extensão deixa de ocupar a periferia, de ser realizada “na prorrogação” do jogo, ocupando papel central e adquirindo sentido particular. A residência social aproxima-se em larga medida de concepções ideais de extensão, como as definidas no Plano Nacional de Educação (2001):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” [Citado em CARRIJO e MORAES FILHO (2002) e em PROGRAMA ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE, 2003)].

Na medida em que “A extensão desafia a setorialidade, solicita inteireza” (SILVA, 2003:11), torna-se função definidora da universidade, ensinando-a a realizar a sua essência, que transcende as especializações, e a desconhecer fronteiras.

Essa dimensão de articulação entre ensino, pesquisa e extensão pretendida pela metodologia da residência social reforça a proposição de que a formação em gestão social passa, essencialmente, por uma aprendizagem pela prática, a qual envolve, de maneira indissociável, ação e reflexão. Outra evidência da integração permitida pela metodologia, como já mencionamos, é que nas atividades do cotidiano da residência, nem sempre é possível distinguir mestres e aprendizes.

POTENCIALIDADES E LIMITES DA METODOLOGIA DE RESIDÊNCIA SOCIAL

Nesta etapa do trabalho, buscamos problematizar algumas das potencialidades e dos limites da residência social, destacando aspectos cuja ausência de observação pode comprometer o potencial formativo dessa metodologia. São reconhecidos, ainda, riscos de que o potencial de articulação e de aprendizagem pelo encontro entre diferentes conhecimentos seja desperdiçado.

Defendemos ao longo deste trabalho que a formação em gestão social, baseada na articulação de saberes, embora possa ocorrer por meio de distintos mecanismos, tende a ser potencializada em situações que envolvem práticas concretas em torno das quais as pessoas engajam-se e comprometem-se, levando saberes que já possuem e construindo outros, coletivamente. A análise de experiências de residência social no âmbito do PDGS permite perceber que as comunidades de prática constituem espaços privilegiados de aprendizagem, pois em seu âmbito são gerados impactos significativos nas identidades de seus membros, as pessoas participam da negociação de significados, e são legitimadas para contribuir para a construção das práticas e do conhecimento, em diversas posições entre a periferia e o centro da comunidade, assumindo diferentes papéis e responsabilidades (SCHOMMER, 2005).

Entretanto, de acordo com o que advertem Contu e Willmott (2000), quando certos recursos de aprendizagem não estão disponíveis, pode haver alienação, marginalidade, e não haver possibilidade de identidade com mestres ou especialistas. Tornar-se um membro efetivo de uma comunidade de prática requer, pois, acesso a atividades em curso, a antigos e novos membros, a informações, a recursos materiais, a oportunidades efetivas de participação nas decisões e nas definições dos significados, que permitam engajar-se nas tecnologias da prática diária. Essas oportunidades de acesso são fundamentais para o desenvolvimento dos membros e das comunidades.

Uma questão crucial relativa aos processos de planejamento, execução e avaliação em um projeto ou organização é o quanto o poder de definir, adaptar ou interpretar é distribuído. Um plano, um projeto ou uma estrutura pode ser imposta ou negociada. Pode requerer submissão, incentivar a participação ou a não-participação. Para gerar aprendizagem, mais importante do que a estrutura hierárquica formal, são as maneiras pelas quais o desenho e os processos institucionais garantem recursos e espaços para negociação de significado entre perspectivas. A aprendizagem baseada na divisão de trabalho, na separação entre aprendizes e não aprendizes, entre os que planejam e os que executam, entre os que criam significado e os que os absorvem, tende sempre a ser empobrecida (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998). Um dos

aspectos a avançar, nesse sentido, é na construção de mecanismos de democratização da gestão no âmbito dos programas de formação, das próprias universidades e de suas relações com a sociedade (SCHOMMER, 2005).

Abrir ou fechar espaços de negociação de significado, portanto, pode ter mais efeito em aprendizagem do que qualquer outra mudança num programa, metodologia ou ação específica. Quanto mais participativos são os processos de planejamento, de decisão e de avaliação das práticas, tendem a ampliar-se possibilidades de negociação de significados e o compartilhar de aprendizagem entre seus integrantes. Ao participar da construção dos significados, as pessoas tendem a identificar-se mais com as comunidades e comprometer-se mais com os objetivos delineados.

Há risco de que as comunidades de prática tornem-se demasiadamente fechadas em si mesmas. Esse risco costuma ser minimizado ou evitado pelo trabalho de intermediação nas fronteiras entre comunidades de prática, pela imaginação ou ampliação da noção de possibilidades, pelo alinhamento com práticas de diferentes comunidades, pela entrada de novos membros e pelo aprendizado gerado em suas próprias práticas. Para isso, é importante que sejam valorizadas mudanças, perspectivas diferentes, dissensos, bem como erros e conflitos como oportunidades para aprender. Vários autores apontam que as situações de desequilíbrio, os erros e as instabilidades costumam constituir oportunidades especiais de aprendizagem. Erros e conflitos, no entanto, costumam ser desperdiçados enquanto oportunidades de aprendizagem quando há dificuldades para lidar com eles ou quando não são enfrentados, o que pode inclusive inibir a aprendizagem.

Nas experiências de residência social, percebemos, também, a freqüente “perda de ilusões”. Deparar-se com situações muito distintas de certos mitos e ideais pré-concebidos relacionados à gestão social costuma gerar intensas reflexões e emoções aos envolvidos, mexendo com identidades, crenças e modos de ver o mundo. Além disso, os planos ambiciosos em relação ao tempo e aos recursos disponíveis nos projetos, alimentados, sobretudo, pela boa vontade e pela inexperiência das pessoas que os propõem, costumam gerar expectativas elevadas e, quase sempre, frustrações na mesma proporção. Ao longo do tempo, no processo de aprendizagem, as identidades das pessoas vão mudando e a própria participação é reinterpretada, as perspectivas mudam, assim como mudam as formas de participação. As práticas cotidianas vão transformando algumas pré-concepções e reafirmando outras, permitindo reinterpretar, inclusive, reificações arraigadas.

O tempo e a intensidade de interação entre os diferentes atores envolvidos constitui elemento importante para a formação de comunidades de prática e para a aprendizagem em gestão social. Além de respeitar os distintos tempos e ritmos das pessoas envolvidas no processo, costumam haver pressões nesse

sentido, relacionadas à lógica predominante atualmente de financiamento por projetos, com prazos em geral curtos para o estabelecimento de vínculos mais duradouros entre os participantes. A compreensão de diferentes repertórios e elementos culturais, a construção do respeito mútuo e do diálogo é algo que exige aproximação, dedicação, embora não haja tempo mínimo para que tais relações e a aprendizagem ocorram. Em uma experiência de formação, é importante que as pessoas tenham oportunidade para ocupar distintos papéis ao longo do tempo, com legitimidade e responsabilidades, participando da construção das atividades do programa em diferentes posições, típica da aprendizagem pela legítima participação periférica em comunidades de prática.

Além dos limites já colocados, há outros que se produzem e reproduzem no cotidiano e afetam os potenciais de aprendizagem de metodologias como a da residência social. Há limites históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos no âmbito da sociedade brasileira e da ciência como um todo, os quais afetam as práticas analisadas, direta ou indiretamente. Um limite fundamental é a profunda desigualdade social brasileira, que contribui para a hierarquização de conhecimentos, transformando diferenças de conhecimentos em diferenças de *status* e em relações de dominação, pelo não reconhecimento ou marginalização de outros saberes e das pessoas que constroem suas relações baseadas nesses saberes (SANTOS, 2005 ; SPINK, 2001). Persiste, na atualidade, certo isolamento da academia em relação à sociedade, gerado tanto pelo distanciamento do conhecimento científico de outros conhecimentos, quanto pela elitização do acesso à universidade.

Observamos que cada pessoa, como membro de distintas comunidades de prática, pode ter o potencial de aprendizagem desenvolvido, na medida em que combina engajamento em comunidades de prática compostas por membros mais homogêneos entre si, e engajamento em comunidades de prática diversas, integradas por pessoas de diferentes origens e trajetórias em prol de um empreendimento compartilhado. As distâncias sociais, culturais e econômicas da sociedade limitam, no entanto, o potencial de formação de comunidades de prática mais heterogêneas, constituídas por pessoas em condições muito diferentes do ponto de vista social, cultural, econômico e educacional, pois possuem poucas oportunidades de compartilhar práticas por meio de relações horizontalizadas.

Esse tipo de comunidade de prática pode emergir em situações em que há oportunidades de pessoas de diferentes contextos sociais engajarem-se em torno de práticas compartilhadas, como acontece em experiências de residência social, em que é propiciada a formação de comunidades de prática formadas por estudantes e por gestores sociais, bem como por

estudantes e professores de distintas disciplinas ou unidades. Tende a acontecer, no entanto, que uma vez encerrado o projeto ou programa que deu origem à interação, as pessoas distanciem-se naturalmente, pelo fato de estarem, originalmente, em posições muito diferentes na sociedade (SCHOMMER, 2005).

Há outro conjunto de fatores que impactam tais práticas, o qual se relaciona diretamente a características individuais, guardando relação com fatores culturais e sociais. Embora os envolvidos declarem disposição para o diálogo horizontal com outros atores e saberes, pode-se identificar, algumas vezes, dificuldades das pessoas para respeitar outros saberes, em função da vaidade e da arrogância presentes, de alguma maneira, no universo acadêmico, as quais afetam a capacidade dos universitários para estabelecer relações com o outro, mesmo no interior da universidade, mas principalmente com não-acadêmicos. Observa-se certa tendência dos universitários de colocarem-se em posição superior em relação a outros, como “aqueles que ensinam, que ajudam, que levam conhecimento” a “quem não os possui”; há situações em que a intenção de relação horizontal entre saberes e pessoas de diferentes setores é manifestada, mas atitudes e palavras revelam distanciamento e hierarquização.

Muitos universitários, embora tenham a intenção de contribuir para transformações sociais, não costumam ter a mesma disposição para, também, transformar-se nos processos dos quais participam. As posturas individualistas presentes na sociedade em geral, que ocorrem nos mais diferentes ambientes, afetam as relações entre diferentes saberes, ao atingir todos os atores envolvidos em processos de articulação.

Outro conjunto de limites, também com raízes institucionais, políticas, culturais, sociais e econômicas, diz respeito, especificamente, ao contexto universitário. A rigidez e resistência a mudanças, própria de instituições tradicionais como a universidade, e seus mecanismos de avaliação individual e institucional que priorizam atividades de ensino, publicações acadêmicas disciplinares e desempenho individual, interferem no dia-a-dia de propostas como a da residência social. Os mecanismos institucionais e burocráticos, bem como os limites de financiamento, costumam dificultar a gestão das iniciativas e as articulações interdisciplinares e multidisciplinares. Outro limite é que, embora as pessoas estejam aprendendo por meio das próprias práticas, ainda é difícil para muitas delas exprimir saberes científicos em saberes práticos e, assim, torná-los acessíveis e aplicáveis a quem poderia beneficiar-se deles.

PISTAS PARA UMA NOVA AGENDA DE PESQUISA

A despeito dos riscos e limites aqui apontados e de outros tantos que poderiam ser destacados, bem como da necessidade de mais estudos relacionados à aprendizagem no campo da gestão social, podemos afirmar que a idéia de comunidades de prática parece particularmente fecunda para a compreensão e o fomento de novos padrões de relação entre universidade e sociedade. Apontamos, a seguir, algumas experiências que revelam potencial para gerar aprendizagem a respeito da formação em gestão social e do desenvolvimento do próprio conceito de comunidades de prática no contexto brasileiro de pesquisa.

Entre as várias experiências que vêm sendo desenvolvidas e estudadas no âmbito da UFBA, o caso da Atividade Curricular em Comunidade (ACC) parece particularmente emblemático. Trata-se de um programa desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade, originário de experiências iniciadas em 1996, que tem envolvido diversos setores da universidade. Entre seus objetivos, estão: intensificar o contato da universidade com a sociedade, contribuir para a melhoria da qualidade da graduação, da pesquisa e da extensão, bem como experimentar alternativas metodológicas de trabalho comunitário e de ensino (PROGRAMA ACC, 2003; SCHOMMER, 2005).

No âmbito do PDGS/CIAGS, a metodologia da residência social vem sendo testada e desenvolvida em várias experiências de formação de gestores sociais, tanto entre estudantes de graduação e de pós-graduação, quanto entre gestores de distintas organizações e setores envolvidos nas iniciativas. Um dos espaços de aprendizagem a respeito de formação em gestão social na perspectiva de comunidades de prática é o Mestrado Multidisciplinar e Profissionalizante em Desenvolvimento e Gestão Social, do CIAGS/UFBA, que teve sua primeira turma iniciada em 2006.

O grupo de mestrandos é composto por gestores de diferentes trajetórias profissionais e de formação, os quais atuam em organizações ligadas ao governo, ao mercado empresarial, à sociedade civil e a organismos internacionais. O desenho do curso está baseado no propósito de fomentar múltiplas articulações, gerando, possivelmente, novas comunidades de prática, uma vez que estudantes/gestores de diversas origens, professores de diferentes disciplinas e instituições nacionais e estrangeiras interagem intensamente, compartilhando um espaço comum de ação e reflexão. Parte da formação dos mestrandos se dá por meio da residência social, a qual integra o currículo do curso e será realizada em projetos e organizações relacionadas ao tema de estudo e área de atuação dos alunos/gestores, em países do exterior.

Trata-se, pois, de uma experiência em análise, que tende a contribuir para aprimorar a metodologia da residência social, as metodologias de formação em gestão social, de modo geral, bem como o desenho de cursos de mestrado

profissionalizantes, nos quais a ênfase às práticas é evidente, sempre em articulação com a reflexão.

Na esteira de iniciativas de relação entre universidade e sociedade, um campo que tem crescido nos últimos anos diz respeito a projetos de economia solidária. Tais projetos, pelo seu caráter de incubação, costumam induzir à formação de comunidades de prática como exigência fundamental para o próprio processo de desenvolvimento comunitário e elaboração de novas tecnologias sociais. Nesse quesito, dois casos são particularmente ilustrativos do que está ocorrendo atualmente na UFBA: o projeto Eco-Luzia e o projeto Marsol.

O projeto Eco-Luzia destina-se à promoção do desenvolvimento da comunidade Santa Luzia, na cidade de Simões Filho, estado da Bahia, por intermédio da instituição de uma rede de economia solidária no seu território. Esta rede consiste na criação de uma série de iniciativas/empreendimentos (tanto do ponto de vista sócio-econômico, quanto sócio-político, sócio-cultural e sócio-ambiental) voltados para a geração de renda, afirmação cultural, preservação ambiental e fortalecimento do associativismo local.

O projeto acontece com base em uma parceria entre a UFBA, a comunidade de Santa Luzia e a Petrobras. Na UFBA, envolve mais diretamente a Escola de Administração, a qual iniciou o processo, a Faculdade de Arquitetura e o Instituto de Biologia. Sua tendência, porém, é de expansão, a partir de novos projetos de atividades fomentados dentro da rede. O projeto Eco-Luzia reúne, a um só tempo, professores e pesquisadores dessas três unidades, técnicos graduados em diferentes áreas (a maioria graduada em administração), bolsistas estudantes dos cursos de administração, educação, biologia e arquitetura e moradores da comunidade de Santa Luzia, além de profissionais da Petrobras.

No âmbito da rede de economia solidária de Santa Luzia estão em curso seis iniciativas/empreendimentos associados: 1) um centro de desenvolvimento solidário (CDS); 2) um banco comunitário; 3) um mercadinho solidário; 4) um grupo de jovens; 5) um projeto experimental de maricultura solidária e sustentável, na forma de algicultura e; 6) uma iniciativa de construção de vinte e três unidades habitacionais em regime de canteiro-escola, com a formação de uma cooperativa múltipla de prestação de serviços.

O projeto Marsol – Maricultura Familiar Solidária no Baixo Sul Baiano, por sua vez, é desenvolvido por iniciativa do Instituto de Biologia da UFBA, em parceria com o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), com financiamento do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Marsol tem como objetivo central contribuir com o desenvolvimento territorial sustentável na região do baixo sul baiano, por meio da inserção cidadã e da geração de trabalho e renda nas comunidades de

Garapuá, Batateira, Taperoá, Galeão e Barra dos Carvalhos. O projeto envolve professores, pesquisadores, técnicos e estudantes de diferentes áreas – administração, biologia, ciências sociais, psicologia, secretariado executivo e veterinária –, agentes comunitários e moradores das comunidades. Todos estão envolvidos em torno de práticas relacionadas ao cultivo de camarões, algas, ostras e sururu, entre outras alternativas de geração de renda, de maneira viável e sustentável (tanto do ponto de vista ambiental e econômico, quanto social e cultural), privilegiando formas de organização coletiva. A partir de 2007, o Marsol contará com o apoio do Programa Petrobras Fome Zero, o que permitirá avançar na implementação dos cultivos em três comunidades e compartilhar os conhecimentos gerados com outras comunidades com características similares.

Cabe salientar, por fim, que há diferentes tendências e desafios oriundos de tais práticas. Entre estas, gostaríamos de destacar o que por ora denominaríamos de novo tipo de engajamento e militância na universidade. Tais projetos, em grande parte dos casos, tornam-se uma experiência existencial para os envolvidos, levando-os a reflexões profundas sobre suas identidades, propiciando novos vínculos, gerando impactos em sua formação e direcionando-os, muitas vezes, para um novo tipo de inserção profissional, o que freqüentemente representa horizontes muito novos no contexto do mercado de trabalho. Trata-se, pois, de mais uma pista para delinear agendas de pesquisa envolvendo formação em gestão social, residência social, aprendizagem e comunidades de prática.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. Knowing and learning as networking. **Management Learning**, v. 29, n. 3, 1998. ABI/INFORM Global, p.317-336.
- BROWN, J.S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, 1991: 2(1):40-57.
- CARRIJO, I. L. M. ; MORAES FILHO, W. B. Extensão universitária: abrindo e trilhando caminhos. In: CALDERÓN, A. I. e SAMPAIO, H. (orgs.) **Extensão universitária: ação comunitária em universidades brasileiras**. São Paulo: Olho d'Água, 2002. p.104-123
- CONTU, A.; WILLMOTT, H. Comment on Wenger and Yanow. Knowing in practice: a 'delicate flower' in the organizational learning field. **Organization**. 2000: 7 (2), p.269-276.
- EASTERBY-SMITH, M. ; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.p.15-38.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M; BURGOYNE, J; ARAUJO, L. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 200. p.100-118.

FISCHER, Tânia. **Projeto Programa de Desenvolvimento e Gestão Social. Edital MCT/FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde-Amarelo**. Salvador: UFBA/FAPEX, 2001.

FRANÇA-FILHO, G. C. de. **Esclarecimentos gerais sobre a atividade de residência social e proposta de roteiro metodológico para a elaboração de relatório final**. Material de orientação aos residentes sociais participantes do Programa ONG Forte 2002, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. 23 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HANKS, W. F. Foreword. In: LAVE, J. e WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. p. 13-24.

KIMBLE, C.; HILDRETH, P.M. Communities of Practice: Going One Step Too Far? In: ASSOCIATION INFORMATION AND MANAGEMENT (AIM), 9th, May 2004, Evry (France). **Proceedings 9^{ème} colloque de l'AIM**. Evry: AIM, 2004. Disponível em: <http://www.aim2004.int-evry.fr/pdf/Aim04_Kimble_Hildreth.pdf>. Acesso em 23 mar. 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. 11 reimp. New York: Cambridge University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> .> **Acessado em 25 de abril de 2005.**

PROGRAMA ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE – ACC. Ano letivo de 2003. Propostas apreciadas e aprovadas pelas Câmaras de Extensão e de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia. Salvador, abril de 2003.

SANTOS, B.S. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4)

_____ **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 120)

SCHOMMER, P.C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. FGV/EAESP, 2005. 314p. (Tese de doutorado).

SILVA, J.C.S.P. da. O lugar da extensão. In: **ACC: condição humana, ética e cidadania – relatório de conclusão**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, maio de 2003. (7-11).

SPINK, P.K. On houses, villages and knowledges. **Organization**, 2001: 8(2): 219-26.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

YANOW, D. Seeing organizational learning: a 'cultural' view. **Organization** , 2000: 7 (2): 247-68.

WENGER, E. **Communities of practice. Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, 2000: 7(2), 225-46.