

# SINERGIA

REVISTA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS (ICEAC)

## A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO SOCIAL A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE ACADÊMICOS E PRATICANTES

JÚNIA FÁTIMA DO CARMO GUERRA\*  
ARMINDO DOS SANTOS DE SOUZA TEODÓSIO\*\*

### RESUMO

Existem importantes debates e divergências acerca da constituição e natureza da gestão social. Esses debates podem ser percebidos tanto entre os acadêmicos dessa área de conhecimento, que notoriamente se concentram na Administração, quanto entre os praticantes do campo de intervenção social. Nesse aspecto, observam-se contextos de produção de conhecimento oriundos das relações convergentes ou divergentes entre acadêmicos e praticantes do campo da Administração. A partir dessa perspectiva, o presente artigo objetiva discutir a produção de conhecimento sobre gestão social oriunda da relação entre acadêmicos e praticantes. Para tanto, examinaram-se as abordagens do ensino crítico da Administração como forma de compreender a produção de conhecimento em um contexto micro assegurado pelo ensino-pesquisa-extensão, bem como a produção de conhecimento em gestão social desenvolvida no âmbito dos praticantes, em que foram apresentadas as vertentes teóricas que delimitam a discussão da gestão social e sua congruência com os pressupostos que ancoram a aprendizagem socioprática. As discussões do trabalho apontam que as interações entre academia e praticantes, pautadas na lógica do ensino da Administração crítica, se constituem em formas mais concretas de produção de conhecimento em gestão social.

**PALAVRAS-CHAVES:** Produção de conhecimento. Gestão social. Academia e praticantes.

### ABSTRACT

#### THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT SOCIAL FROM THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS AND PRACTITIONERS

There are important debates and disagreements about the constitution and nature of social management. These discussions can be perceived both among scholars in this area of knowledge, which notoriously focus on Administration, and among practitioners in the field of social intervention. In this aspect, there are contexts of knowledge production arising from the converging or diverging relationships between academics and practitioners in the field of Administration. From this perspective, this article discusses the production of knowledge about social management arising from the relationship between academics and practitioners. Therefore, we examined the approaches to teaching critical Administration as a way to understand the production of knowledge in a micro context provided by teaching-research-extension as well as the production of knowledge in social management developed within the practitioners, in which the theoretical lines that delimit the discussion of social management and its consistency with the assumptions that base social practice learning were presented. The discussions of the study show that the interactions between academia and practitioners, guided by the logic of teaching critical Directors, are more concrete forms of production of knowledge in social management.

**KEYWORDS:** Knowledge production. Social Management. Academy and practitioners.

## 1 INTRODUÇÃO

A gestão social tem sido amplamente pesquisada e discutida no Brasil desde a década de 1990. Porém, existem importantes debates e divergências acerca de sua constituição e natureza, bem como sobre o campo em que se manifesta e reproduz na vida social contemporânea. Esses debates podem ser percebidos tanto entre os acadêmicos dessa área de conhecimento quanto entre os praticantes nesse campo de intervenção social, que vem sendo reconhecido como tal recentemente. Esse aspecto é evidenciado por vários autores, como Boullosa e Schommer (2008), Cançado (2011), Carrion (2008), França Filho (2005), Pinho (2005), Fischer (2002), Junqueira (2000) e Tenório (1999). No escopo de suas

\* Professora do curso de Administração, Engenharia da Produção e Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas; doutoranda em Administração da PUC-Minas; [juniafcg71@gmail.com](mailto:juniafcg71@gmail.com) Rua: David Campista, 207/402, Belo Horizonte/Minas Gerais.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC Minas; doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas; [teodosio@pobox.com](mailto:teodosio@pobox.com)

abordagens há indagações e inferências de como a gestão social poderia ser ensinada, sinalizando processos de ensino-aprendizagem em contextos de produção científica ou em dinâmicas da vida em sociedade. Isso denota que a questão da produção de conhecimento em gestão social é um importante elemento nos debates que se estabelecem nesse campo atualmente, sobretudo no contexto brasileiro.

Vários estudos e propostas de configuração dos processos de ensino e aprendizagem em gestão social estão presentes na produção científica desenvolvida no campo de conhecimento da Administração na última década. Destacam-se nesse ponto as discussões de Schommer e Boullosa (2010), assim como de Fischer (2001) e Carrion (2008), resultando na construção de experiências da chamada “Residência Social” presente em programas de mestrado profissional e de graduação voltados à gestão social. Se por um lado percebe-se uma importante trajetória de pesquisas e debates sobre ensino-aprendizagem em gestão social, por outro ainda pode ser constatada uma lacuna quanto à dinâmica da produção de conhecimento em gestão social. Esta pode ser entendida não apenas no que tange à reprodução dos processos de ensino-aprendizagem nos cursos universitários, mas também a partir das dimensões das pesquisas e ações de extensão que levam o campo acadêmico a interagir e estabelecer articulações de via de mão dupla com os atores envolvidos na prática e na ação da gestão social na vida contemporânea.

Nesse aspecto, considera-se que a produção de conhecimento pode ser gerada em qualquer situação. Assim, ela pode se apoiar tanto na abordagem de aprendizagem cognitiva como na social. A perspectiva em que este artigo se baseou para discutir a produção de conhecimento acerca da gestão social foi a de abordagem social. Primeiro por entender que seus fundamentos se aproximam do arcabouço teórico da gestão social, e, por outro lado, integram-se aos princípios que norteiam as dinâmicas oriundas da pesquisa-ensino-extensão no campo da Administração. Segundo, por perceber que a produção de conhecimento fundamentada na aprendizagem social agrega-se à gestão das dinâmicas sociais presente no cenário dos praticantes.

Conforme esses pressupostos, este ensaio teórico tem como objetivo central discutir a produção de conhecimento sobre gestão social a partir da relação entre acadêmicos e praticantes. Entende-se, para fins deste estudo, que os praticantes são pessoas reflexivas, profissionais que estão interessados em encontrar novos conhecimentos aplicáveis ao próprio trabalho (OSPINA et al., 2001).

Observa-se que o histórico do ensino da Administração no Brasil é um reflexo do contexto de crise em que se encontra a universidade contemporânea. Essa percepção apoia-se nas contribuições de vários autores pesquisados – Nicolini (2003); Alcadipani (2011); Spink e Alves (2011); Barros (2011); Mintzberg (2006); Paula (2008); Ramos (1965); Tragtenberg (1979), cujas críticas permeiam o campo dos estudos organizacionais em torno de três proposições centrais: intenções desvinculadas da performance, visão desnaturalizada da administração e reflexividade (GREY et al., 1996).

Tais proposições são revistas por Alcadipani (2011, p. 346), que a partir da reconstituição das ideias destaca: “a desnaturalização envolve o reconhecimento de que a maneira como as coisas estão não pode ser vista como natural nem inevitável; portanto, pode ser diferente”. Segundo, a reflexividade envolve a rejeição da suposição positivista de que a realidade existe “lá fora”, aguardando para ser apreendida pelo pesquisador. Ao invés disso, reconhece o papel do analista na construção do conhecimento. Finalmente, uma intenção desvinculada da performance envolve deslocar a ideia da racionalidade meios-fins, que reforça as relações de poder, em direção à consideração de novas formas de ordenamento social.

Essas abordagens permearam a problematização da produção de conhecimento inserida no âmbito dos acadêmicos em Administração e dos praticantes no campo da gestão social, de modo a observar que, ainda que apresente dificuldades para se constituir, a produção de conhecimento no limiar do ensino-pesquisa-extensão também encontra iniciativas de aprendizagens que combinam distintos conhecimentos, visões de mundo, repertórios e modos de fazer, tendendo a haver desequilíbrio entre a experiência e competência, questionamento de ordem estabelecida, desafio à experiência institucionalizada, bem como incorporação de novos padrões (SCHOMMER, BOULLOSA, 2010).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem se constitui como resultado de interações e práticas compartilhadas pelas pessoas, manifestando-se nos comportamentos cotidianos. A aprendizagem não é encarada como um objeto a ser analisado, um produto ou um processo técnico que acontece na mente dos indivíduos, mas sim como uma prática social que é parte do processo de construção da realidade, entrelaçada com a cultura e com a política (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; LAVE; WENGER, 1991). Ou seja, considera a prática não como oposta da teoria ou de reflexão, mas como práxis, de ação e reflexão permanentemente imbricadas, sempre em relação a um contexto em que faz sentido para o praticante (FREIRE, 1987).

Sennett (2009, p. 49) contribui com esta ideia ao proferir os fundamentos que norteiam a concepção do artífice, o qual compreende o ato de pensar e fazer repetidas vezes como forma de problematizar um fenômeno. Segundo o autor, revisar repetidas vezes uma ação permite a autocrítica.

Na esteira desta discussão, ressalta-se que o termo gestão social pode estar relacionado aos atores sociais que a empregam, ao universo organizacional em que é exercida, às finalidades que se pretende

atingir, ou ainda, às características do processo de gestão a que se refere (FISCHER, 2001; SCHOMMER, FRANÇA-FILHO, 2008). Assim, destacam-se as características organizacionais vigentes no contexto do Terceiro Setor, da Economia Solidária e relativas à responsabilidade social empresarial. Além disso, elevam-se esforços em compreender os aspectos processuais vinculados à participação social, a emancipação e o desenvolvimento social.

Todas essas vertentes permitem inferir que a gestão social ancora-se em conceitos que permeiam a reflexão, subjetividade e objetividade, criatividade e instrumentalização. Tais conceitos se aproximam dos propósitos de um dos pilares da universidade, a produção de conhecimento gerada por meio do ensino-pesquisa-extensão, o qual vem sendo amplamente debatido no campo da Administração. Além disso, apreende-se que a gestão social pode ser pensada como modo de orientação para uma ação organizacional. A partir desta concepção, destacam-se as articulações de diversas organizações e movimentos da sociedade, em torno de experiências de formação e construção de novos conhecimentos decorrentes das ações desenvolvidas pelos praticantes em um determinado campo de ação social.

Compreende-se que essas articulações, em que se observa a atuação dos praticantes pelo engajamento, pela experiência de participação direta, envolvem atividade mental e manual, ação e reflexão, concretas e abstratas. Essas bricolagens podem sustentar o que Lave e Wenger (1991) denominam de comunidades de práticas, que são grupos de pessoas que interagem regularmente, engajadas mutuamente em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito comum, de empreendimento coletivo.

Esse é um aspecto que pode contribuir para a produção de conhecimento em gestão social entre a academia e praticantes, pois parte-se do princípio de que ao partilharem um objetivo comum, em que os interesses são mútuos e de ordem coletiva, enriquece-se a produção de conhecimento, permitindo ampliar os princípios norteadores da gestão social.

No sentido de atender as prerrogativas apresentadas neste estudo, o artigo foi estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira foram discutidas as abordagens do ensino crítico da Administração como forma de compreender a produção de conhecimento em um contexto micro assegurado pelo ensino-pesquisa-extensão. A parte seguinte dedicou-se à problematização da produção de conhecimento em gestão social inserida no âmbito dos praticantes e acadêmicos em Administração, apresentando, para tanto, as vertentes teóricas que delimitam a discussão da gestão social.

Nota-se que há vários desafios neste empreendimento, uma vez que são relações que se estabelecem em âmbitos diferentes e onde ainda observa-se uma lógica de domínio e de hegemonia da academia sobre os praticantes, que, por outro lado, muitas vezes dissociam a prática da teoria. Porém, ao considerar o ensino-pesquisa-extensão à luz da Administração crítica e dinâmicas metodológicas reflexivas e transformadoras, concluiu-se ser possível dinamizar a produção de conhecimento, respaldada pela premissa da gestão social junto aos praticantes.

## 2 O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO CRÍTICA

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passava por um turbulento ambiente social e econômico, que não pode ser ignorado ao se pensar na força que as ideias administrativas alcançaram. Nesse sentido, os embates entre os capitalistas e os trabalhadores impulsionaram a busca por elementos que permitissem eliminar ou atenuar tais conflitos. Assim, a noção de organização racional da sociedade emergiu como um ponto importante para a “modernização” do país (BARROS, 2011).

Esse cenário, apoiado pelo desenvolvimento econômico do governo de Getúlio Vargas e pelo surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde (BARROS, 2011), viabilizou a propagação de métodos mais sofisticados nas ciências administrativas. Tais ciências, fundamentadas nas teorias da administração científica e clássica e de seus métodos, objetivava o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral (Conselho Federal de Educação, 1993, p. 289).

Keinert (2000) corrobora essa ideia ao afirmar que no período entre as décadas de 1930 e 1950 havia um enfoque tecnicista e burocrático sobre a administração pública.

Observa-se que nos primeiros períodos de organização administrativa, o ambiente dos saberes administrativos era marcado pelos ideais tayloristas e fayolistas, que apontavam para a “racionalização” como uma espécie de solução para os males do serviço público (BARROS, 2011; ALCADIPANI, 2011).

Essa concepção é perfeitamente compreensível ao se notar que a formação do administrador apenas obedece à lógica proposta por esses expoentes clássicos. Mesmo que revistos sob um enfoque sistêmico, representam todo um referencial teórico cujas bases remontam à Revolução Industrial. Esse tempo, se ainda não foi superado, tem hoje suas principais características sob profundos questionamentos (NICOLINI, 2003).

Segundo Alcadipani (2011) essas características são passíveis de compreensão ao ensinarmos aos nossos alunos dos cursos de graduação que o “pai” da administração é um engenheiro Norte-Americano que realizava, entre outras coisas, estudos de tempos e movimentos. O autor ressalta que Frederick Taylor

não inventou a administração. Seu principal legado foi popularizar a racionalização extrema e metódica como sinônimo da melhor maneira de se administrar e gerar resultados em organizações.

A partir dessa perspectiva, o ensino de Administração foi dividido desde sua primeira regulamentação, em 1966, em grupos de matérias. A regulamentação de 1993, longe de alterar conceitualmente a primeira, dá apenas um novo arranjo à divisão anterior. Cada uma dessas etapas de formação encerra um conjunto de disciplinas, e o conjunto total denomina-se currículo mínimo.

É a partir desse currículo mínimo que se desenvolverá o currículo pleno, personalizado em cada escola, de acordo, pelo menos teoricamente, com as especificidades regionais e necessidades de desenvolvimento setoriais (NICOLINI, 2003).

Tenta-se, assim, construir uma linha de pensamento que leve à compreensão do fenômeno organizacional, que na visão do relator da regulamentação de 1993, a enumeração que discrimina as matérias (o currículo) tem um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional. O mais importante é a reconstrução da experiência e sua organicidade por meio da metodologia escolar. “Nessa orientação, a multiplicidade das matérias tenderá a reduzir-se a um repertório solidário, encaminhando-se no sentido da unificação, e não da dispersão” (Conselho Federal de Educação, 1991, p. 41).

Para Nicolini (2003), a construção desse repertório solidário é o grande obstáculo do ensino de Administração e, provavelmente, também dos demais cursos superiores. O problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que os compõem. É a inter-relação delas. Nesse sentido, a divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as matérias são constantemente esquecidos, ignorados ou mesmo desconhecidos (NICOLINI, 2003).

Essa problemática trouxe consequências desfavoráveis, evidenciando a liquidez da prática interdisciplinar. Nicolini (2003) destaca que as matérias, componentes básicos do curso, ainda que derivem de estudos diferentes, deveriam observar caminhos convergentes, atuar solidariamente no sentido de formar no aluno a visão de todo no campo do conhecimento, seja ele geral ou especializado em sua área de interesse.

A visão do todo no campo do conhecimento merece destaque ao se observar que ela carrega em sua essência a relação intrínseca adquirida por meio do equilíbrio entre a pesquisa e o ensino, efetivados nos cenários externos da universidade, ou seja, no mundo da vida. Sob esse aspecto, Mintzberg (2006, p. 368) profere que “a pesquisa acadêmica sobre organizações e gestão sofre de dois grandes problemas. Em primeiro lugar, não é muito eficiente. Em segundo lugar, não é muito acessível”.

Considerando a primeira problemática, o autor argumenta que a pesquisa é contributiva quando traz à tona alguma coisa inesperada, em outras palavras, quando viola a sabedoria convencional. Então, “os assentos da sabedoria convencional costumam provar ter menos sucesso do que aqueles que parecem ser irrelevantes e também costumam ser irreverentes” (MINTZBERG, 2006, p. 368).

Em relação à acessibilidade, segundo problema percebido por Mintzberg, tem-se que, entre os acadêmicos a pesquisa é bastante fechada, decidida, conduzida, julgada e controlada por eles mesmos e, portanto, costuma ser impenetrável para todos. Insiste-se no direito exclusivo de avaliar os trabalhos uns dos outros, demonstrando uma cortina de fumaça para esconder um trabalho ruim (MINTZBERG, 2006).

Além dessas percepções acerca da pesquisa acadêmica, Mintzberg aponta que o problema não é apenas a realização da pesquisa, mas a sua disseminação. Segundo o autor, os arquivos de pesquisa organizacional são lugares movimentados, repletos de acadêmicos trabalhando com afinco. No entanto, “no andar de cima, os museus permanecem um tanto vazios. Muitas das peças mais interessantes não são exibidas. Além dos museus, as galerias de arte, certamente, estão cheias, mas de muitas pessoas procurando quadros simples para explicar um problema complexo” (MINTZBERG, 2006, p. 370).

Esse cenário pode se vincular ao que Oliveira e Sauerbonn (2007) observam sobre a ampliação significativa de oferta de produtos educacionais como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior. Para as autoras, esse quadro se associa à demanda reprimida de ensino superior em universidades públicas, traduzindo-se em universidade mercantil.

Nicolini (2003, p. 47) contribui com essa ideia, ressaltando que uma das causas dessa evolução incomensurável do crescimento da graduação em Administração estava agregada à vantajosa abertura dos cursos que podiam ser estruturados sem muitos dispêndios financeiros, “pois não eram necessários investimentos vultosos em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico”. O autor ainda acrescenta que, de acordo com Motta (1983), a maior parte das escolas utilizava pessoal mal preparado e que, em face da retribuição que recebia, não teria condições de se aperfeiçoar.

Tais aspectos demonstram que a demanda por ensino é muito maior do que a por pesquisa, e por esse motivo os programas de ensino (principalmente no nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*) passam a ser tratados como vitrines que estreitam os laços com a comunidade corporativa (WOOD; PAULA, 2004). Por um lado, reflete o interesse de grande parte das instituições de ensino superior (IES) em fortalecer o ensino em detrimento da pesquisa, como forma de estabelecer laços corporativos. Nesse

sentido, há forte interesse em ampliar a “participação no mercado de ensino” corporativo e criar produtos e serviços atrativos. Por outro lado, outra parte das instituições defende o fortalecimento das pesquisas, sob o argumento de que “a ausência da pesquisa impossibilita a reflexão crítica sobre a sociedade” (CALDERÓN, 2004, p.107). Assim, uma universidade mercantil poderia ter fins essencialmente lucrativos ou uma “vocação mais pública; poderia ainda ser uma universidade empreendedora em termos empresariais, ou conservadora” (CALDERÓN, 2004, p. 107).

Essas prerrogativas elevam o *status* das universidades à característica de empresa destinada a competir no mercado de ensino universitário, sujeita a *rankings*, sistemas de avaliação e informações visando aos consumidores (OLIVEIRA; SAUERBONN, 2007).

Ao focar-se nessa perspectiva, a universalização do acesso ao ensino de administração incorre no risco apontado por alguns autores como Paula e Rodrigues (2006), Alcadipani e Bresler (2000), que se fundamenta na tecnologia de *fast food*, ou no processo de *macdonaldização*, utilizados para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Segundo os autores, “nas universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão. Nesse contexto, os “professores passam a ser *entertainers* e empreendedores”. Como *entertainers*, divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 11).

Convergindo com esta ideia, Alcadipani (2011) complementa argumentando que a *macdonaldização* do ensino da Administração promove os cursos enlatados, o esvaziamento da reflexão, os ataques à liberdade acadêmica, a busca por ensinar aquilo que supostamente funciona, o uso desenfreado de apostilas, a transformação do aluno em cliente, a difusão de formas de avaliação de desempenho de professores similares às de empresas e a quantificação da produção acadêmica.

Mintzberg (2006) contribui com essa visão ao proferir que a produção em massa, cujos sistemas e técnicas permanecem tão influentes ao longo de todo o espectro da educação e da prática empresarial, raramente é um modelo para empresas de alta tecnologia, para gestão de conhecimento ou para o empreendedorismo no setor de negócios, conseqüentemente, muito menos em outros setores da sociedade. “Ao se tornarem padronizadas no mundo inteiro, as escolas de negócio enfraquecem a prática” (MINTZBERG, 2006, p. 355).

Apreende-se que a teoria da redução sociológica apregoada por Guerreiro Ramos (1965) pode, em grande escala, colaborar para a transformação de uma realidade baseada no mimetismo que se configurou no ensino da Administração no Brasil.

Segundo Paula (2007), tal método foi resgatado pelo autor em “A nova ciência das organizações” para demonstrar que a teoria da administração mimetizava a sociologia no que se refere ao fenômeno da hipercorreção, ou seja, a assimilação acrítica de ideias e métodos estrangeiros. Dessa forma, Guerreiro Ramos (1965), com a intenção de delinear o método, discute as características essenciais da redução sociológica, propondo quatro leis:

- *Lei do comprometimento*: a ideia e a prática da redução sociológica dependem de uma posição engajada dos cientistas sociais em relação ao seu contexto;
- *Lei do caráter subsidiário da produção científica*: toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária, ou seja, não pode se transformar em modelo ou paradigma, mas apenas servir de subsídio para a produção do conhecimento local;
- *Lei da universalidade dos enunciados gerais da ciência*: o sociólogo brasileiro deve deixar de ser consumidor passivo de ideias importadas para se tornar um instrumentador, ou mesmo produtor de novas ideias que podem ser exportadas;
- *Lei das fases*: a razão dos problemas de uma sociedade particular se explica pela fase em que tal sociedade se encontra.

Nesse sentido, a redução é um processo que deve ser desenvolvido por pessoas que têm consciência de seu papel na sociedade e da importância de transformá-la (RAMOS, 1965, p. 45).

Conforme o exposto, compreende-se que as leis da redução sociológica convergem com as análises no âmbito do ensino da Administração aqui estabelecidas, pois evidenciam o contexto local como o *locus* de aprendizagem administrativo e utilizam as teorias e os ideais externos como subsídio para os estudos.

A partir desses aspectos, vale ressaltar o papel do estudante na relação ensino-aprendizagem. Nicolini (2003, p. 51) indaga: “pode-se definir o aluno de Administração como produto ou como sujeito no processo de sua própria formação”? Para o autor, uma nova realidade organizacional demanda administradores que sejam capazes de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente e ser criativos; que tenham iniciativa, vontade de aprender, abertura às mudanças, habilidades de negociação e consciência da qualidade e das implicações éticas de seu trabalho (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p. 12). Basicamente, exige um estudante ativo, o que

não é a regra na relação ensino-aprendizagem, cuja importância pode ser observada no contato direto com uma realidade diversa da sua, por meio da participação efetiva, de forma a proporcionar o “desenvolvimento do espírito crítico, condição fundamental ao exercício da cidadania” (CARRION, 2008).

Assim, nota-se que aos estudantes pouco resta senão o papel de receber, de memorizar e de exercitar as reações para as quais estão sendo preparados (NICOLINI, 2003). Essa tarefa de memorização autômata contribui para o “afastamento da busca da consciência crítica que, em última análise, resultaria em sua inserção no mundo e na conseqüente transformação deste.”

Para Alcadipani (2011), os alunos socializados nesse sistema encarariam a produção acadêmica como um fim em si mesmo, fazendo parte de uma geração que não pesquisa a fundo, não apreende e não se desenvolve; apenas publica; “distanciam-se, assim, de seu papel como sujeitos do processo de aprendizagem” (NICOLINI, 2003, p. 51).

Esse contexto pode ainda ser mais obscuro ao se considerar a subordinação dos investigados, relegando-os ao potencial de consumidores dos resultados acadêmicos, e não como integrantes ativos de um processo, que contribuem efetivamente para a pesquisa (OSPINA; DODGE, 2005).

Essas características observadas no processo de ensino-aprendizagem colaboram para a delinquência acadêmica nas universidades que Tragtenberg (1979) anunciava, pois denunciam práticas que se estreitam com um saber técnico aparentemente neutro e apolítico.

Por outro lado, uma educação problematizante busca a emersão das consciências e sua inserção crítica na sociedade. Possibilita ao aluno ser sujeito do próprio processo de aprendizado, permite o despertar de sua consciência, o despertar da intencionalidade, estimula a busca do conhecimento. “Motiva-o a sair da submissão e da passividade e abre caminho para que ele venha a ser o protagonista de sua própria história” (NICOLINI, 2003, p. 51).

Essa discussão também é respaldada por Ospina et al. (2001), ao argumentar que a preponderância das evidências sugere que a colaboração entre pesquisadores e praticantes aumenta a produtividade da pesquisa e, em alguns casos, a qualidade, bem como uma ligação mais estreita e mais forte entre teoria e prática.

Na visão da autora, a maioria dos praticantes são pessoas reflexivas que estão interessadas em encontrar novos conhecimentos aplicáveis ao próprio trabalho. Nesse sentido, o que se propõe é muito diferente da vontade de contribuir apenas para a qualidade da pesquisa acadêmica. O proposto é contribuir também para a prática, e isso é possível por meio da coprodução de conhecimento, que se refere ao trabalho de investigação conjunto entre pesquisadores acadêmicos e praticantes (OSPINA et al., 2001).

Essa dinâmica requer a aceitação mútua de cada um dos pontos de referência e valorização do que cada partido traz para a discussão. Baseia-se na experiência de ambos os envolvidos nesse processo, praticantes e estudiosos, sem privilegiar um conjunto de experiências ou habilidades sobre o outro. Um resultado desse tipo de trabalho é uma prática fundamentada na pesquisa. E o resultado oriundo das pesquisas, que vêm diretamente da prática, pode-se reverter em informação para a prática (OSPINA et al., 2001).

Mediante o cenário do ensino de Administração aqui apresentado, evidencia-se uma complexidade notável acerca dos estudos das organizações, o que traz uma dificuldade natural para apreendê-lo. Infere-se ainda nesse contexto a prematuridade de suas bases, por se estabelecer enquanto curso de Administração há apenas algumas décadas (SPINK; ALVES, 2011). Contudo, ainda que complexo seja o assunto e sua prática, a importância da consciência crítica vinculada às dinâmicas de produção de conhecimento elevaria a compreensão do fenômeno organizacional de forma local e ao mesmo tempo global.

### **3 GESTÃO SOCIAL: PRECEITOS QUE DINAMIZAM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

A aproximação que se pretende discutir da gestão social com a produção de conhecimento, fundamentada pela abordagem sócioprática, parte do princípio de que ambos os temas estão ancorados em conceitos permeados pela ação participativa, pela dialogicidade, pelos aspectos societários e de coletividade organizacional.

Admitindo-se que a gestão social compreende, simultânea e indissociavelmente, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, criatividade e instrumentalização, os meios pelos quais se pretende construir conhecimentos nesse campo devem estar afinados com essa concepção (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2008). É nesse sentido que se procura associar nesta seção a discussão sobre a produção de conhecimento em gestão social entre acadêmicos e praticantes.

Assevera-se que a definição de gestão social, bem como suas vertentes temáticas e práticas, ainda estão em construção contínua, não se modelando a um significado definido, fixo. Na busca por uma aproximação conceitual, salientam-se algumas contribuições mais específicas.

Uma primeira distinção incorre no âmbito da abordagem participativa, em que ela é reconhecida

como um processo baseado não somente na estratégia, mas, especialmente, na comunicação e no diálogo, em espaços nos quais todos compartilham o direito à fala e o direito de participar das decisões sobre objetivos e meios para atingi-los (GONDIM; FISCHER; MELO, 2006).

Ainda, conforme os argumentos acima, Gondim, Fischer e Melo (2006, p. 70) salientam que “a gestão social deve estar a serviço de muitos, de interesses sociais e do bem comum”, de forma que a identificação desses interesses, desejos e opiniões daqueles que pretendem servir a gestão social se constitui por meio da “participação dos próprios beneficiários da gestão, em interação e por meio de relações dialógicas” (GONDIM, FISCHER; MELO, 2006, p. 70).

Seguindo esse construto, a gestão social pode ser entendida como processo que busca a emancipação das pessoas ao se colocar como uma “gestão onde o ser humano se desenvolve e com isto a própria sociedade se desenvolve nas mais variadas dimensões: ambiental, econômica, cultural, etc.” (CANÇADO, 2011, p. 124). Nesse sentido, a gestão social poderia ser considerada como uma “linha de fuga” em relação à hegemonia da tradição positivista centrada na racionalidade utilitária do pensamento administrativo, que “[...] não tem permitido que os agentes do processo, administradores e administrados, desenvolvam suas ações de forma emancipatória” (TENÓRIO, 2008, p. 31).

Essa perspectiva converge para as dualidades de cunho racionalista que se estabelecem nos domínios dos pares de expressões Estado-Sociedade e Capital-Trabalho, as quais seriam invertidas na sua ordem para Sociedade-Estado e Trabalho-Capital ao destacar a importância da sociedade e do trabalho como protagonistas dessas relações (TENÓRIO, 2005). Tal abordagem é ampliada para o par de palavras Sociedade-Mercado, que representaria o processo de interação da sociedade civil com o mercado no qual a sociedade deve ser também assumir papel de protagonismo (TENÓRIO, 2008).

Recorrendo à dimensão demarcada pelo universo organizacional em que é exercida, “a ideia de gestão social diz respeito à gestão das demandas e necessidades do social” (FRANÇA FILHO, 2008, p. 29), mas não estritamente ligada às dinâmicas constituídas pelo Estado, mas a todos os contextos da esfera pública intermediada entre o Estado, sociedade e mercado. Sob essa perspectiva, a cidadania deliberativa subsidiaria a legitimidade das decisões pautadas em processos de discussão orientados pelos princípios da inclusão, da igualdade participativa, da autonomia e bem comum (TENÓRIO, 2008).

Salientam-se as críticas apresentadas por Pinho e Santos (2013) à construção do campo de conhecimento da gestão social vinculado, principalmente, às perspectivas apontadas por Tenório (2005). Segundo Pinho e Santos (2013, p. 1),

a compreensão da gestão social como esfera pública carece de significado teórico e, sobretudo, político, uma vez que não estão dadas, no campo da produção do conhecimento como também da luta política, as condições necessárias à conformação da gestão social como campo de conhecimento e sujeitos de processos históricos capazes de transformar, estruturalmente, as atuais formas de produção do valor como também as práticas políticas patrimonialistas historicamente presentes na sociedade brasileira, consequentemente as assimetrias nas relações entre Estado, sociedade e mercado.

Reconhece-se a relevância dos aspectos assinalados por Pinho e Santos, principalmente, por se observar que, muitas vezes, o adjetivo social inferido às práticas de gestão acaba por encobrir uma série de contradições presentes nos processos de gestão e organização dos esforços coletivos da sociedade. Porém, não se considera que as críticas apresentadas representam uma ameaça ou oposição à própria ideia e aos pressupostos fundantes da gestão social, compreensão que é recorrente entre vários pesquisadores desse campo no Brasil. Ao contrário, essas críticas reforçam a necessidade de se construir mais e melhores análises sobre o campo da gestão social, avançando para além de simplificações, pasteurizações, usos e apropriações pouco consistentes de abordagens geralmente desenvolvidas em outros campos de conhecimento, notadamente na Filosofia Política, nas Ciências Sociais, na Antropologia e na Ciência Política.

Porém, mesmo considerando os grandes desafios que ainda resta superar em direção às sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis, cabe também desenvolver uma compreensão sobre a gestão, o conhecimento que se produz na esfera gerencial e as formas de ensino e aprendizagem sobre gerenciamento que habilitem a reconhecer e valorizar dinâmicas e práticas pautadas na lógica da dialogicidade, que servem tanto como ações no nível dos atores sociais capazes de transformar realidades específicas, ao mesmo tempo em que indicam que as atuais dualidades Estado-Sociedade, Capital-Trabalho e Mercado-Sociedade não se constituem em projeto completo, total e unívoco junto às diferentes sociedades, comunidades e povos. Ao conceber a transformação como um processo, tem-se que ela não está acabada, e é no caminho desse processo que a gestão social se apresenta, por meio das interações postas, possibilitando o exercício de cidadania e de democracia que contribuem para que esteja presente no seio da sociedade, mesmo que, em muitos casos, como caminhada e projeto e não como estágio final alcançado. Ainda assim, como projeto e utopia de comunidades e sociedades, os valores associados à gestão social, a saber, democratização de base, participação popular, redução das desigualdades, respeito

e preservação de identidades vinculadas a culturas e povos em situação de vulnerabilidade, promoção do desenvolvimento sustentável e outras tantas agendas que visam à ampliação da cidadania e ao aprofundamento da democracia demonstram e reforçam perspectivas que direcionam a sociedade, o sujeito coletivo para o centro dos interesses políticos, sociais e econômicos.

Na esteira dessa discussão, o termo gestão social se insere nos debates acerca da noção de desenvolvimento social orientado pela “transição entre modelos do século passado e novas formas, comprometidas com utopias de desenvolvimento local, que os tempos de crise fazem emergir” (FISCHER, 2006, p. 797).

Essa percepção é possível a partir de algumas considerações apontadas por autores como Fischer (2002), Carrion e Calou (2008) e Gondim et al. (2006), ao considerarem a gestão do desenvolvimento social ou gestão social como um processo de mediação que articula múltiplos níveis de poder individual e social (FISCHER, 2002). Assim, a gestão não é uma função exercida apenas por um gestor, mas por um coletivo que pode atuar em grau maior ou menor de simetria/assimetria e delegação, o que traz uma carga potencial de conflito de interesses entre atores envolvidos e entre escalas de poder (FISCHER, 2002).

Nota-se que o significado de gestão social, vinculado ao desenvolvimento social, se inscreve também em espaços de sobreposições com a esfera estatal e do mercado, apresentando organizações com múltiplas configurações e, em vários casos, de natureza híbrida, como as fundações empresariais (TEODÓSIO, 2010). Este espaço configura-se como o chamado Terceiro Setor, que pode ser entendido como “agentes de natureza privada que praticam ações visando a fins públicos” (ALVES, 2002, p. 2).

Na mesma linha de argumentação “o terceiro setor deveria ser definido como um subespaço do espaço público nas sociedades civis, isso é, como um campo de tensão sem fronteiras muito definidas, no qual diferentes racionalidades e discursos coexistem e se interceptam” (EVERS, 1995, p. 161). Esta definição atribui ao terceiro setor um sentido dialógico que, segundo Tenório (1999, p. 18), deve atuar numa perspectiva comunicativa, na qual suas ações devem ser implementadas por meio da intersubjetividade racional dos diferentes sujeitos sociais a partir de esferas públicas em espaços organizados da sociedade civil, a fim de fortalecer o exercício da cidadania deliberativa.

Nesse sentido, infere-se que a gestão do terceiro setor vincula-se à dinâmica da gestão social, pois ambos reconhecem na sociedade civil um espaço de ação para indivíduos e organizações, considerando sua pluralidade em termos de interesses e distribuição de poder (ALVES, 2002).

Nos anos de 1980/1990, há um crescimento mundial das organizações não-governamentais e tem início também uma fase de fortalecimento da ideia de responsabilidade social (JUNQUEIRA et al., 2009), que, conforme as diretrizes sociais que embasam a sua prática, se apoiam nos princípios da gestão social.

Essa perspectiva se inscreve por meio dos pressupostos teóricos que orientam a discussão da responsabilidade social, considerando a conscientização dos gestores sobre o próprio papel como cidadãos, colocando em primeiro plano a vontade de colaborar com a sociedade com a qual convivem, antes da expectativa de vantagens para a organização que dirige (PINTO et al., 2008, p. 409). Esta seria uma condição ligada ao conceito de ética, de “boa consciência”, estabelecendo a “certeza de agir como convém” (DUROZOL; ROUSSEL, 1996, p. 66).

Outra dimensão na qual prevalecem as abordagens da gestão social é a economia solidária, entendida como o ressurgimento de práticas solidárias entre trabalhadores sob o capitalismo (SINGER, 2000). Para Costa e Carrion (2006), a economia solidária compreende uma pluralidade de tipos de empreendimentos, cooperativas, associações, grupos não formalizados de geração de trabalho e renda pautados pela gestão coletiva, propriedade comum dos meios de produção e relações de trabalho reguladas pelos princípios de autogestão, participação, cooperação, desenvolvimento humano e igualitarismo.

“Nesse sentido, vale ressaltar que a economia solidária se propõe ir além dos atributos econômicos, pois ela compreende a inserção da dimensão política no mercado” (FRANÇA FILHO; LAVILLE, 2004, p. 48). No entanto, é a ausência dessa dimensão política que mais prejudica a tarefa de se promover um desenvolvimento alternativo (CORDEIRO NETO et al., 2011, p. 176). Conforme Furtado (1984, p. 12), “nenhum avanço real é exequível sem desenvolvimento político, sem democracia substantiva. Nosso real atraso é político e não econômico”.

A dimensão política atribuída à *práxis* da economia solidária e a base organizacional de âmbito coletivo é que permite inferir uma proximidade com os moldes da gestão social, uma vez que, por detrás das discussões desse campo de conhecimento gerencial, subsiste o desejo de transformar a realidade por meio de dinâmicas de participação substantiva, visando à emancipação e o desenvolvimento social.

Ao identificar os fundamentos teóricos que embasam a gestão social, foi possível dimensionar a abrangência de seu construto, sem, porém, delimitá-lo rigidamente. E é no escopo de suas abordagens que se observa a relação existente entre a gestão social e a produção de conhecimento.

Salienta-se que, “na gestão e, especialmente na gestão social, estão compreendidas muitas formas de aprendizagem” (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010, p. 16). Por outro lado, “na aprendizagem estão

presentes as formas da gestão, por se tratarem ambas de atos integradores entre pessoas que detêm, em um determinado momento, em um espaço delimitado, poderes assimétricos sobre resultados desejados e sobre os itinerários a escolher” (id., *ibid.*).

Dessa forma, pode-se apreender que a gestão social gera conhecimento e, independentemente do cenário onde se estabelece, o conhecimento produzido sobre o seu campo merece ser compreendido e disseminado, a fim de contribuir para a ampliação de sua construção.

A partir desse aspecto, a produção de conhecimento no limiar do ensino-pesquisa-extensão encontra iniciativas de aprendizagens que combinam distintos conhecimentos, visões de mundo, repertórios e modos de fazer, tendendo a haver desequilíbrio entre a experiência e competência, questionamento de ordem estabelecida, desafio à experiência institucionalizada, bem como incorporação de novos padrões (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010).

Além deste contexto, a produção de conhecimento se estende a outras dimensões, especificamente de cunho social, ao conceber que a aprendizagem, embora possa ser verificada e analisada no campo individual e psicológico, fundamenta-se em processos sociais (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010; BAUMAN, 2008).

Esta última concepção deriva da abordagem social ou socioprática da aprendizagem, a qual fundamenta os desígnios da produção do conhecimento adotados por esta pesquisa. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem se constitui como resultado de interações e práticas compartilhadas pelas pessoas, manifestando-se nos comportamentos cotidianos. A aprendizagem não é encarada como um objeto a ser analisado, um produto ou um processo técnico que acontece na mente dos indivíduos, mas sim como uma prática social que é parte do processo de construção da realidade, entrelaçada com a cultura e com a política (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; LAVE; WENGER, 1991).

Assim, apreende-se que para compreender a aprendizagem, mais importante do que analisar processos cognitivos individuais é perceber contextos culturais e sociais nos quais as pessoas interagem, constroem suas práticas compartilhadas, seus repertórios cognitivos e emocionais (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010).

Partindo dessas premissas, infere-se que onde há aprendizagem há produção de conhecimento, dinamizada, no caso, pelas relações instituídas entre os indivíduos. Essas relações podem ser observadas no âmbito organizacional, ao considerar seus sistemas cognitivos e de memória, no qual desenvolvem rotinas, procedimentos relativamente padronizados para lidar com os problemas internos e externos (FLEURY, 2001).

### **3.1 Contextos de produção de conhecimento protagonizados por meio de metodologias de pesquisa do campo da gestão social**

No âmbito das instituições de ensino acadêmico, nota-se que a combinação de práticas mais consolidadas de produção de conhecimento se concretiza pela interação entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa interação, vinculada aos cursos e centros de estudos do campo da Administração que propõem articulações com a gestão social, preserva iniciativas de desenvolvimento de novos e válidos conhecimentos respaldados pela lógica das proposições da gestão em questão.

Apreende-se que essas iniciativas estão amparadas pela racionalidade substantiva, que, segundo Leff (2006, p. 245), “acolhe a diversidade cultural, a relatividade axiológica e o conflito social que emerge entre valores e interesses diferentes”. Nesse sentido, a racionalidade substantiva não é um campo restrito à ação tradicional, guiada pelo costume, pela dominação de “gerontocracias e economias patrimoniais”, mas abre-se para outros valores mais atuais que suportam ou enfrentam os princípios da racionalidade formal e instrumental (id., *ibid.*).

Nos aportes dessa abordagem, podem-se inferir os propósitos da Coprodução do Conhecimento, metodologia desenvolvida por meio da ação e reflexão de práticas, das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo individual, na qual se estabelece um trabalho de investigação conjunto entre pesquisadores acadêmicos e praticantes (OSPINA et al., 2001).

Essa dinâmica requer a aceitação mútua de cada um dos pontos de referência e valorização do que cada partido traz para a discussão. Baseia-se na experiência de ambos os envolvidos no processo, praticantes e estudiosos, sem privilegiar um conjunto de experiência ou habilidades sobre o outro (OSPINA et al., 2001).

Um resultado evidente nesse tipo de trabalho, segundo Ospina et al. (2001), é uma prática fundamentada na pesquisa. E o resultado oriundo da pesquisa, que por outro lado vem diretamente da prática, pode-se reverter em informação para a prática. Essa dinâmica permite aumentar a produtividade da pesquisa e, em alguns casos, a qualidade, bem como uma ligação mais estreita e mais forte entre teoria e prática (OSPINA et al., 2001).

Sob a visão da autora, a maioria dos praticantes são pessoas reflexivas, profissionais que estão

interessados em encontrar novos conhecimentos aplicáveis ao próprio trabalho. Nesse sentido, o que se propõe é muito diferente da vontade de contribuir apenas para a qualidade da pesquisa acadêmica. Propõe-se contribuição múltipla, de forma que os praticantes se beneficiem na prática dos estudos e pesquisas aplicadas.

Essa concepção associa-se ao cerne teórico da gestão social, ao discorrer que quanto mais participativo e horizontal seja um processo de planejamento, de decisão e de avaliação de práticas, mais se aproxima do ideal da gestão social e mais chances de produção de conhecimento são geradas. Essa possibilidade se efetiva “na medida em que todos os participantes têm oportunidade de manifestar seus saberes e de engajar-se na construção de novos saberes, com legitimidade para definir, adaptar ou interpretar as ações e seus significados” (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2008, p. 77).

Porém, destaca-se que nem sempre essa lógica de participação mútua e construtiva vinculada à teoria e a prática é evidente e real. Entre as muitas experiências de buscas projetadas ou planejadas de produção de conhecimento, uma característica específica daquelas nas quais universitários pretendem contribuir é que muitas vezes se considera que o outro (o parceiro) está em situação social inferior àquela em que deveria ou poderia estar (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010).

Tal premissa pressupõe um conjunto de conhecimento unidirecionado de um grupo de atores para outro grupo, “não raro vestidos como os que ensinam e os que aprendem” (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010, p. 36). Quando isso ocorre, tem-se que a produção de conhecimento é limitada, pois o sistema de aprendizagem passa a ser problematizado como um “sistema de ensinamento onde, no máximo, se ajusta o modo de ensinar ao público local que deve aprender, respeitando as suas práticas, mas não as assumindo como unidade de pesquisa” (SCHOMMER; BOULLOSA, 2010, p. 36).

Ospina (2005) corrobora essa ideia ao observar que pesquisadores com credenciais acadêmicas tendem a fazer a maioria das pesquisas no campo a partir da subordinação do papel dos praticantes em pesquisa, relegando-os ao potencial de consumidores dos resultados acadêmicos. Esse cenário pode se respaldar na pesquisa produzida em laboratório em que a compreensão dos habitantes do mundo segue independente do interesse deles no desenvolvimento da teoria, encontrando-se amparados pelo rigor metodológico (OSPINA, 2005; PETTIGREW, 2001). Numa tentativa de inibir o contexto unidirecionado da produção de conhecimento no contexto do ensino-pesquisa-extensão, a “Investigação narrativa” se apresenta como uma forma de pesquisa interpretativa, em que a narrativa dos pressupostos e práticas de investigação ilustram formas de integrar rigor e relevância como duas dimensões inseparáveis (OSPINA, 2005, p. 288).

Esse tipo de pesquisa é destacado por Ospina ao observar em seus estudos e experiências que há espaço para maior fluidez nos papéis tradicionais do pesquisador e do pesquisado. “Levando a sério a narrativa das práticas e os pressupostos que a compõem, foi possível dar aos praticantes um papel mais significativo no processo de pesquisa” (OSPINA, 2005, p. 287).

A Residência Social dinâmica, articulada por algumas universidades, sinaliza a capacidade de empreender a tríade ensino-extensão-pesquisa com rigor e qualidade na produção de conhecimento.

Esta é uma tecnologia de ensino que busca proporcionar ao aluno um espaço de aprendizagem prático-reflexiva a partir da sua imersão continuada em contextos práticos organizacionais diferentes dos seus contextos habituais de ação. Estes espaços podem ser organizações, instituições, empresas ou mesmo projetos ou programas interorganizacionais, interessados em acolher experiências de compartilhamento de saberes. Tal imersão buscará dar condições para que o estudante desenvolva capacidades e competências inerentes à função de gestor (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2001), a partir da articulação de três dimensões de ação prático-reflexiva, socialização de diferentes saberes, compreensão mais complexa da realidade e; conexões entre ensino, pesquisa e extensão (BOULLOSA, BARRETO, 2010).

Na sua concepção inicial, a Residência Social inspirava-se nas experiências de residência médica, explorando situações que poderiam se assemelhar a experiências de aprendizagem que aconteceriam em comunidades de práticas (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2001).

Infere-se que essa dinâmica assume as premissas do ensino da Administração crítica, o qual valoriza tanto os aspectos sociais quanto os aspectos culturais nas atividades de identificação de problemas e de proposição de intervenção e solução.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se que as proposições de interação entre academia e praticantes por meio do ensino-pesquisa-extensão, pautadas na lógica do ensino da administração crítica, constituem-se em formas mais concretas de produção de conhecimento. Nesse âmbito e considerando as vertentes teóricas da gestão social discutidas neste ensaio, apreende-se que a produção de conhecimento oriunda desse campo encontra meios mais propícios para se concretizar.

Nota-se que há vários desafios nesse empreendimento, uma vez que são relações que se estabelecem em cenários diferentes e onde ainda se observa uma lógica de domínio e de hegemonia da academia sobre os praticantes, que por outro lado, muitas vezes, dissociam a prática da teoria. Porém, ao abordar algumas dinâmicas de ensino-pesquisa-extensão interessadas em beneficiar os pesquisados, que, por outro lado, podem ser reconhecidos como praticantes, por serem profissionais que estão interessados em encontrar novos conhecimentos aplicáveis ao próprio trabalho, verifica-se um espaço de interações mais concretas e de produção de conhecimento mútuo. Esse cenário inserido no campo da gestão social ganha contornos mais relevantes, pois se considera que os seus pressupostos pautados na participação, na coletividade e no bem comum social dinamizam ainda mais a produção de conhecimento.

A agenda de investigação que se organiza em torno desses temas apresenta-se como um campo extremamente relevante de reflexão e debate sobre a natureza que a Gestão Social vem assumindo na realidade brasileira. Em um contexto marcado por expressiva tradição tecnocrática e baseada em perspectivas gerenciais originárias dos países centrais, notadamente de cultura anglo-saxônica, a análise e discussão sobre os contornos que as experiências de produção de conhecimento e ensino-aprendizagem em Gestão Social têm adquirido podem trazer novas luzes inclusive para o entendimento da própria essência desse campo de investigação e prática social em constante mutação e reconstrução. Além disso, a experiência brasileira de produção de conhecimento e difusão de saberes em Gestão Social precisa e pode ser objeto de estudos comparativos de iniciativas semelhantes tanto nos países em condição geopolítica semelhante à brasileira, quanto no interior das sociedades e comunidades dos países centrais. Fica o convite para que a comunidade de investigadores em Gestão Social se “aventure” por essa rica e promissora agenda de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A macdonaldização do ensino. *Carta Capital*, n. 122, p. 20-24, 10 maio 2000.
- ALCADIPANI, R. A academia e a fábrica de sardinhas. *O&S*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr.-jun. 2011.
- BARROS, A. N. O desenvolvimento das escolas superiores de Administração: os saberes administrativos brasileiros no contexto de hegemonia estadunidense. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35. Rio de Janeiro, 4-7 set. 2011.
- BOULLOSA, R.; SCHOMMER, P. C. Limites da natureza da inovação, ou qual o futuro da gestão social? In: ENANPAD – Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008.
- CANÇADO, A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 9, n. 3, artigo 1, Rio de Janeiro, set. 2011.
- CARRION, R. S. M. O desafio de desenvolver competências em gestão social: relato da experiência com a Residência Solidária/UFRGS. In: GESTÃO SOCIAL: Práticas em Debates, Teorias em Construção. Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Ceará, jul. 2008.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- EVERS, Adalbert. Part of the Welfare Mix: the third sector as an intermediate area. *Voluntas*, v. 6, n. 2, p. 159-182, 1995.
- FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. Desafios da parceria Governo-Terceiro Setor. *Primeiro Encontro da Rede de Pesquisas sobre o Terceiro Setor na América Latina e Caribe – ISTR*, abr. 1998.
- FISCHER, T. Poderes locais, desenvolvimento e gestão – uma introdução a uma agenda. In: FISCHER, T. M D. (Org.). *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.
- FRANÇA FILHO, G. C.; LAVILLE, J. L. *Economia solidária: uma abordagem internacional*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONDIM, S.; FISCHER, T.; MELO, V. P. Formação em gestão social : um olhar crítico sobre uma experiência de pós-graduação. 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. 43-61.
- GREY, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. Is a critical pedagogy of management possible? In: FRENCH, R.; GREY, C. (eds.) *Rethinking management education*. London: Sage, 1996. p. 94-110.
- KEINERT, Tania. M. M. O que é Administração Pública no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24. Florianópolis, 2000. *Anais...* Florianópolis: ANPAD, 2000. p.148-159.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEFF, H. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- MINTZBERG, H. *MBA? Não, obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.
- OSPINA, S.; BETHANY, G.; ELLEN, S. Co-producing knowledge: practitioners and scholars working together to understand leadership. Graduate School of Public Service, and Richard Couto, Jepson School of Leadership Studies, International Leadership Association Conference, 2001.
- OSPINA, S. M. DODGE, J. Narrative inquiry and the search for connectedness: practitioners and academics developing public administration scholarship. *Public Administration Review*, v. 65, n. 4, July-Aug. 2005.
- PAULA, A. P. Paes de. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 3, jul.-set. 2001.
- \_\_\_\_\_. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. *Revista de Administração Pública*, v. 36, n. 1, p. 127-144, jan.-fev. 2002.
- \_\_\_\_\_. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. *O&S*, v. 14, n. 40, jan.-mar. 2007.
- \_\_\_\_\_. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 5, n. 949-968, set.-out. 2008.
- PAULA, A. P. Paes de; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, edição especial, p.10-22, 2008.
- PINHO, J. A. G. (coord.). *Desenvolvimento territorial, organizações e gestão*. MBA em Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília: Universidade Corporativa Banco do Brasil, 2006. p. 25-47.
- PINHO, J. A. G.; SANTOS, M. E. P. Aporias em torno do conceito de Gestão Social: dilemas teóricos e políticos. In: ENCONTRO ANPAD, 37. *Anais...* Rio de Janeiro, set. 2013.
- RAMOS, A. Guerreiro. *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
- SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SCHOMMER, P. C.; BOULLOSA, R.F. Com quantas andorinhas se faz um verão? Práticas, relações e fronteiras de aprendizagem. In: SCHOMMER, P. C.; SANTOS, I. G. *Aprender se aprende aprendendo: construção de saberes na relação entre universidade e sociedade*. Salvador: CIAGS/UFBA, FAPESB;SECTI; CNPQ, 2010. p. 18-41.
- SCHOMMER, P. C.; FRANÇA FILHO, G.C. Gestão social e aprendizagem em comunidades de práticas: interações conceituais e possíveis decorrências em processo de formação. In: GESTÃO SOCIAL: práticas em debates, teorias em construção. Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Ceará, jul. 2008.
- \_\_\_\_\_. 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.
- SPIANDORELO, Simone C. *Fragments da constituição da profissão de administrador (1931-1966)*. Dissertação [Mestrado em Administração]. Universidade São Francisco, 2008.
- TENÓRIO, F. G. *Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: ensaios sobre a gestão social*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- \_\_\_\_\_. (Re)Visitando o conceito de gestão social. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe (orgs.) *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Tem razão a administração?* 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2008.
- TRAGTENBERG, M. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica, 1979.
- WOOD JR., T; PAULA, A. P. Paes de. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n 1, jan.-mar. 2004.