

A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública¹

EVALUATING THE RESIDÊNCIA SOCIAL AS AN EXPERIENCE OF SITUATED LEARNING AND MEANINGFUL LEARNING IN SOCIAL AND PUBLIC MANAGEMENT COURSES

Rosana de Freitas Boullosa²

Mariana Leonesy da Silveira Barreto³

RESUMO

A Residência Social nasceu como um experimento metodológico que buscava construir uma nova relação entre ensino e aprendizagem, a partir da valorização de alguns aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento profissional de adultos, tais como integração de saberes e experiências anteriores com novas construídas ao longo da formação oferecida, um maior diálogo entre conhecimento prático e conhecimento teórico, além de oferecer uma oportunidade para que o aluno, estimulado por uma demanda cognitiva (inusitada), ative, em uma síntese criativa, algumas das competências que a formação em gestão social da e na UFBA defendia (e continua defendendo) como essenciais para um (bom) gestor social, tais como capacidade de mediar conflitos e facilitar processos de construção de estratégias desenvolvimento socioterritorial. Este artigo busca analisar tal experiência a partir do como referencial teórico a perspectiva de aprendizagem social de John Dewey, da aprendizagem situada e significativa de Jean Lave e David Ausubel, apontando alguns dos principais dilemas e desafios da metodologia em questão.

Palavras-chave: Residência Social; Ensino e aprendizagem; Aprendizagem social; Formação Profissional; Gestão Social.

¹ O presente artigo foi anteriormente publicado. BOULLOSA, R. e BARRETO, M. L. A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública. In SCHOMMER, P. C. e GOMES, I. (Orgs). Aprender se aprende aprendendo: construção de saberes na relação entre universidade e sociedade. CIAGS/UFBA, FAPESB, SECTI; CNPQ, 2010, p. 113-129.

² Atualmente é professora Adjunta da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, atuando na graduação e pós-graduação em Administração e Gestão Social, em particular nas áreas de em políticas públicas e aprendizagem. Coordena o Programa de Residência Social do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS/UFBA), para graduação e pós-graduação. É doutora em Políticas Públicas pela Universidade IUAV de Veneza, Itália.

³ Mestranda em psicologia pela Universidade Federal da Bahia, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES). Participante do programa de estudos transculturais em psicologia pela Universidade de Winsconsin Oshkosh (2007 e 2009). Foi assistente do Programa de Residência Social do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e à extensão (FAPEX). Segue colaborando com o Programa.

ABSTRACT

The Residência Social was born as a methodological experiment that sought to build a new relationship between teaching and learning, based on the value of some aspects inherent to the professional development of adults, such as integration of knowledge and past experience with new built over training offered, a greater dialogue between theoretical knowledge and practical knowledge, and provide an opportunity for the student, encouraged by a cognitive demand (unusual), turn in a creative synthesis, some of the skills that training in social management and UFBA advocated (and continues to defend) as essential for a (good) social manager, such as the ability to mediate conflicts and facilitate the building process of socio-territorial development strategies. This article examines this experience from the theoretical perspective of social learning of John Dewey, situated learning theory of Jean Lave and meaningful learning theory by David Ausubel, pointing to some key dilemmas and challenges of the methodology in question.

Key Words: *Residência social; Learning; Vocational training; Social managment.*

INTRODUÇÃO

A busca por uma “dimensão prática” parece orientar muitas das atuais propostas pedagógicas de cursos pós-graduação, lato e stricto sensu, e, mais recentemente, de cursos de graduação no País. Parte desta busca pode ser atribuída ao crescente apelo que provoca expressões como “formação profissionalizante”, “formação tecnológica” ou mesmo “alta aderência ao mercado” junto ao potencial alunado, que vê em tais cursos a possibilidade de obter maiores oportunidades junto a um mercado a priori considerado como de alta competitividade e de pouca abertura para com os que desejam a temida primeira chance.

Uma outra parte desta busca por uma dimensão prática, todavia, pode ser atribuída a um movimento antigo, mas que agora começa a ganhar novos contornos no País, de novas experimentações na relação entre ensino e aprendizagem, a partir do reconhecimento da confluência de múltiplos saberes, de origem multiatorial, e da importância do contexto social em que tal confluência aconteceria, o que determinaria a profundidade e largura da expansão ou revisão de saberes individuais. Estas novas experiências vem conquistando adeptos e começam a propor-se como elementos distintivos de cursos que reconhecem o caráter de subjetividade contido na formação desejada do egresso, muitas vezes *traduzida* em um “sistema de competências” para o (bom) exercício da profissão buscada.

Grande parte destas experiências buscam distinguir-se do estágio discente tradicional, onde alunos seriam inseridos dentro de estruturas produtivas, atuando mais como elos substitutivos ou complementares de referidas cadeia, com a vantagem do baixo-custo para quem os assume, do que como aprendizes ou praticantes que deveriam encontrar oportunidades para exercitar ou aplicar o conhecimento obtido com a formação teórica aprendida em sala de aula. Esta distinção buscada revela-se na construção de experiências que propõem diferentes papéis para o aluno, mais (cri)ativos e, muitas vezes, menos operativos, cujo ponto em comum residiria na sua imersão em contextos prático-organizacionais que privilegiariam a integração de saberes. Deste modo, o aluno teria a oportunidade de “situar-se” em um contexto de ação, com uma maior liberdade para reconhecer, integrar e construir velhas e novas competências e saberes profissionais e pessoais. São, portanto, experiências que reconhecem diferentes dimensões da aprendizagem e da sua relação com o ensino e privilegiam, ou buscam privilegiar, as oportunidades de interação social como fundamentais na formação das estruturas cognitivas que, de certa forma, caracterizariam, ainda que de modo frouxo, diferentes grupos profissionais.

Um campo privilegiado para estas novas experimentações de caráter pedagógico parece ser a oferta de estruturas de formação acadêmico-

profissional em Gestão Social. A Gestão Social vem se consolidando rapidamente no País como um campo de práticas e conhecimentos que agrega modelos mais democráticos e plurais de gestão de problemas considerados de alta relevância social, quase sempre ancorados aos conceitos de desenvolvimento socioterritorial ou desenvolvimento local. Tal aceleração foi acompanhada de uma crescente oferta de estruturas de formação, assim com de espaços de interação entre os profissionais que iniciavam a reconhecer-se como gestores sociais, o que teria provocado uma certa precocidade na institucionalização de tal campo (Boullosa e Schommer, 2008; 2009). Todavia, aquela mesma aceleração parece ter funcionado como terreno fértil para a inovação da relação entre ensino e aprendizagem em tais cursos, carentes, por dizer, de um passado, ainda que recente. De fato, até mesmo um olhar panorâmico sobre a oferta de formação em gestão social pode revelar a multiplicidade de interpretações não da temática em si, mas também diferentes explorações de componentes curriculares e estratégicas de ensino-aprendizagem que buscam relacionar teoria e/com prática, ensino e/com vivência, aprendizagem individual e /com aprendizagem social.

Tratando-se de experiências que são, ao mesmo tempo, recentes e comuns em suas buscas, mas diferentes em suas fisiologias, observa-se ainda uma compreensível lacuna de estruturas de análise que possam de alguma forma interpretar os seus resultados junto à sua comunidade de ação. Este artigo busca oferecer alguns primeiríssimos passos em direção a uma desejada avaliação e revisão de, pelo menos, uma destas experiências, a Residência Social, que vem acontecendo, desde 2001, junto aos cursos de especialização e mestrado profissionalizante em gestão social oferecido pelo Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em alguns casos pontuais em projetos de extensão que envolvem alunos de provenientes de diferentes curso de graduação da mesma Universidade.

A Residência Social é uma tecnologia de ensino, desenvolvida por Fisher (2001) no âmbito do Programa em Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA, 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. Tal imersão buscaria dar condições para que o estudante desenvolvesse capacidades e competências inerentes à função de gestor (Schommer e França, 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.

A estrutura de análise para interpretar a experiência de Residência Social do CIAGS/UFBA foi construída à luz das contribuições advindas do campo da

aprendizagem social (John Dewey), em particular com os desenvolvimentos propostos pelas teorias da aprendizagem situada (Jean Lave) e da aprendizagem significativa (David Ausubel), para então lançar algumas primeiras hipóteses avaliativas sobre o seu desenvolvimento, assim como algumas primeiras sugestões sobre o seu futuro.

AS DIFERENTES APLICAÇÕES DE RESIDÊNCIA SOCIAL NA FORMAÇÃO EM GESTÃO SOCIAL

A Residência Social é uma metodologia de ensino, desenvolvida por Fisher (2001) no âmbito do Programa em Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA, com financiamento do Fundo Verde-Amarelo da FINEP (2001), que objetiva proporcionar ao aluno um espaço para a aprendizagem prático-reflexiva, onde ele possa potencialmente integrar e aprimorar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso, assim como correlacioná-los ao seu background cultural, profissional e pessoal. Este espaço de aprendizagem se concretizaria em uma experiência de imersão continuada em contextos prático-organizacionais diferentes dos seus contextos habituais de ação, que podem ser organizações, instituições, empresas ou mesmo projetos ou programas interorganizacionais, desde quando interessadas em acolher experiências de compartilhamento de saberes.

Esta metodologia vem sendo experimentada e aplicada desde 2001 em projetos de extensão desenvolvidos pelo CIAGS/UFBA, assim como incorporada desde 2002 aos desenhos curriculares dos cursos de Especialização em gestão social e responsabilidade social, do Mestrado multidisciplinar e profissionalizante em desenvolvimento e gestão social e, mais recentemente, incorporada ao curso de graduação tecnológica em gestão pública e social (em implantação desde 2009), todos da mesma Universidade e sempre promovidos pelo CIAGS, no âmbito da Escola de Administração (EAUFBA). Além destas experiências que vem acontecendo no ensino presencial, desde 2008 o Programa de Residência Social do CIAGS vem testando esta metodologia junto a um curso de especialização a distância em desenvolvimento regional sustentável promovido por um Consórcio de diferentes instituições para um alunado específico formado por funcionários do Banco do Brasil e da Caixa.

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 prática (Schommer e França, 2001). Além disto, de um lado, a Residência Social também assumia as premissas da administração contemporânea, que valoriza tanto os aspectos sociais quanto os aspectos culturais nas atividades de

identificação de problemas e de proposição de intervenção/solução, aproximando-se de alguma forma a atividade de consultoria em gestão. Do outro, o conceito de Residência Social acabou recebendo influências das ciências sociais e humanas, sobretudo no que diz respeito as metodologias de pesquisa-ação e de pesquisa etnográfica que se constituem as bases para a compreensão do residente social como um observador-participante que age e ao mesmo tempo reflete sobre a (intervenção em curso (Schommer e França, 2001).

Em tal perspectiva, o aluno-residente seria *inserido* dentro de um contexto que fomentasse as condições necessárias para que ele desenvolvesse capacidades e competências inerentes à função de gestor social, 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.

Desde a sua criação, muitos alunos vivenciaram a atividade de Residência Social em diferentes escalas e contextos, dentro e fora do País. No ensino presencial, os números são mais modestos do que no ensino à distância: cerca de 25 alunos de graduação realizaram experiências como residente social por períodos médios de seis meses em projetos de extensão (entre 2001 e 2008), 20 alunos de duas turmas de especialização (entre 2005 e 2009) e 23 alunos de duas turmas do mestrado profissional (entre 2005 e 2009), perfazendo um total de 68 ex-residentes sociais. Além destes, aproximadamente 40 alunos da terceira turma do mestrado estão se preparando para vivenciar tal experiência e outros 40 alunos da graduação que ainda estão por entrar na fase de planejamento. Já no ensino à distância, quase 2000 alunos vivenciaram experiências de Residência Social e outros 1000 estão ainda por entrar na fase de planejamento de tal experiência. Mas, sem dúvida, é no ensino presencial que a Residência Social expressa todo o seu potencial criativo.

Sem deixar de lado suas características principais, a metodologia da Residência Social foi amoldada a diferentes contextos de aplicação, ou melhor, a seus diferentes públicos. Para cada um deles, as adaptações foram desenvolvidas para melhor dialogar com a proposta pedagógica do curso em questão, como apresentado nos pontos abaixo.

a. A RS no Mestrado Multidisciplinar e Profissionalizante em Desenvolvimento e Gestão Social

A RS no Mestrado está prevista para acontecer entre a terceira e a última das quatro seqüência de ensino que estruturam o desenho curricular do curso. O período previsto para a imersão é de um mês completo, com carga horária total de 160 horas, e deve ser realizada no seio de uma estrutura prático-

organizacional localizada em um outro País, sempre de modo a complicar o deslocamento cognitivo desejado para os residentes sociais, assim como para potencializar a troca de diferentes saberes buscada por este tipo de experiência, onde o aluno seja levado a correlacionar conteúdos construídos durante o curso, com o seu background pessoal, profissional e cultural e com as estruturas cognitivas que encontrará no seu período de vivência da Residência Social. No Mestrado é onde provavelmente a metodologia da Residência Social pode ser realizada com maior plenitude, pois a experiência não deve necessariamente vincular-se a construção da dissertação final de curso, mas, sim, de explorá-la em toda o seu potencial de reestruturação cognitiva, de integração de velhos saberes e produção de novos, além da formação de redes profissionais e pessoais. A experiência pode ser planejada com o orientador da dissertação ou somente pelo aluno, possivelmente com a assistência do Programa de Residência Social. Espera-se que o aluno, ao final da experiência, apresente um relatório técnico, ensaio, roteiro de avaliação ou alguma forma de sistematização e/ou reflexão sobre o que foi vivenciado.

b. A RS na Especialização lato-senso em Gestão e Responsabilidade Social

A experiência de Residência Social na Especialização busca propiciar ao aluno um período imersão em uma realidade prático-organizacional por um período de quinze dias, com carga horária total de 80 horas. Tal carga é freqüentemente distribuída em duas semanas de 40 horas, onde o aluno se afasta do seu tradicional contexto de atuação profissional para inserir-se em uma estrutura cognitiva diferente da qual estava habituado. Este deslocamento cognitivo normalmente tem sido aproveitado para a elaboração da monografia de final de curso, aproximando a experiência de Residência Social da atividade de campo empírico da monografia. Para forçar um pouco o deslocamento cognitivo, solicita-se que a experiência de RS seja desenvolvida em uma realidade prático-organizacional localizada em um outro Estado da Federação, a fim de complicar um pouco mais as lacunas ou contradição dos quadro de referências pessoais e profissionais devido às diferenças culturais entre as regiões do País. Esta experiência deve ser organizada pelo aluno, com a assistência do programa de Residência Social, e, a princípio, combinada com o professor-orientador da monografia. As organizações acolhedoras de tais experiências devem indicar um profissional de referência na sua estrutura para acompanhar esta breve, mas, espera-se, intensa experiência que também pressupõe propiciar um contexto de aprendizagem sóciointeracional para o Residente Social.

c. A RS na Especialização a distância em Desenvolvimento Regional Sustentável

A metodologia da Residência Social foi completamente adaptada para esta experiência de ensino a distância que aconteceu entre os anos 2006 e 2008, envolvendo 2000 alunos funcionários do Banco do Brasil. Nela, os alunos foram reunidos virtualmente em grupos de 3 a 5 componentes que deveriam planejar os seus trabalhos aplicativos de conclusão de curso (TACC), definindo os objetivos, problema de pesquisa, hipóteses, assim como a experiência de desenvolvimento regional sobre a qual iriam trabalhar (eles deveriam necessariamente propor como TACC um diagnóstico, uma avaliação ou um projeto de intervenção) para que, então, juntos ou em grupo, fossem realizar as vivências de Residência Social tendo já em mente quais eram os objetivos de tal breve experiência. A Residência Social pressupunha um período de imersão descontínua de 80 horas totais – ou seja, os alunos poderiam realizá-la de acordo com as suas agendas pessoais e profissionais. Vale a pena ressaltar que esta era a única atividade substancial que foi realizada em modalidade presencial em todo o curso e aconteceu sob a supervisão de um tutor de Residência Social, que nem sempre orientava o TACC, não obstante o vínculo metodológico obrigatório. As vivências de Residência Social foram necessariamente sistematizadas nos conteúdos do TACC, desenvolvidos e apresentados em grupo. A segunda edição do curso teve início em março de 2009 e a metodologia da Residência Social está em fase de revisão pelo Comitê Pedagógico devido sobretudo as novas diretrizes para TACC publicadas pelo MEC.

d. A RS no curso de graduação tecnológica em gestão pública e gestão social

A metodologia de Residência Social está sendo implementada junto à primeira turma de graduação tecnológica em gestão pública e gestão social, como disciplina obrigatória do quarto semestre acadêmico do curso (graduação curta). No âmbito da graduação noturna, a Residência Social ganhou novos contornos para atender a proposta político-pedagógica do curso e o perfil do alunado tecnológico. Estes novos contornos são desenhados com a dupla função que a RS assume: de um lado, oferecer ao residente social oportunidades para se aproximar no campo de práticas da gestão pública e gestão social; de outro, problematizar e criar contextos de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, a Residência Social passou a eleger uma temática organizadora das suas atividades, “Os desafios da

Inovação e Aprendizagem em Gestão Pública e Gestão Social”, e desdobrar-se em quatro diferentes e complementares tipos de experiências:

(a) Imersões pontuais in loco em instituições, organizações ou projetos parceiros que aceitem acolher experiências reflexivas de acordo com o eixo orientador do ano acadêmico em questão. Estas breves imersões duram um mínimo de três horas, organizadas preferencialmente no turno matutino, de terça a quinta, para minimizar eventuais problemas de agenda com os alunos que trabalham durante o dia. A presença dos alunos não é obrigatória, mas desejável. O Programa oferece cartas explicativas para os alunos que necessitam de dispensa ou justificativa de ausência no trabalho.

(b) Encontros organizados com instituições, organizações ou projetos durante o horário reservado pela grade curricular ao Programa de Residência Social, que, para este semestre, está programado para todas às sextas, das 18h30 às 21h30, na sala 01 da Escola de Administração da UFBA. A presença dos alunos é obrigatória.

(c) Imersão continuada em instituições, organizações ou projetos parceiros que aceitem acolher experiências reflexivas. Estas imersões são de caráter individual e não obrigatório, com duração mínima de um mês (80 horas, turno matutino ou vespertino). Os residentes devem assumir o papel de observador participante.

(d) Desenvolvimento de trabalho coletivo, possivelmente com a divisão do grupo em três grupos menores, com o objetivo de vivenciar a construção de uma experiência controlada de transformação territorial.

e. A RS em cursos de graduação tradicional (longa ou plena duração)

A experiência pode abrigar alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, sempre acolhidos como Residentes Sociais em projetos de pesquisa e ou de extensão, desenvolvidos pelo ou em parceria com o CIAGS/UFBA. A Residência Social consiste em um período de imersão de, no mínimo, de seis meses, com carga horária de 20 horas semanais (atividade paralela e complementar ao percurso formativo), em tais projetos que necessariamente estão ligados ao tema do desenvolvimento territorial ou desenvolvimento local. Os Residentes Sociais devem participar do cotidiano do projeto, assumindo tarefas junto ao grupo, podendo especializar-se em algumas delas, mas devem ser incentivados a assumirem uma postura de observador-participantes em tais contextos. OS Residentes Sociais da graduação seriam, portanto, vistos como aprendizes-pesquisadores, inseridos em uma estrutura cognitiva que lhes permitissem experimentar novos percursos na compreensão dos diferentes saberes que se complementam em

situações práticas (sobretudo de problematização e tomada de decisão), assim como lhes permitissem experimentar diferentes percursos na construção de novos saberes em relação aos percursos mais lineares vivenciados em sala de aula. Esta experiência deve ser acompanhada por um dos professores responsáveis pelo projeto de pesquisa e/ou de extensão, que deve orientar o aluno tanto na sua vivência prática quanto na compreensão da sua posição de observador-participante ou de aprendiz-reflexivo. Espera-se ainda que ao final da experiência, o Residente Social apresente relatórios técnicos ou artigos científicos que discorram sobre a situação vivenciada.

O QUADRO ANALÍTICO: APRENDIZAGEM SITUADA E APRENDIZAGEM SIGNIFICADA COMO CONTEXTO DA RS

A teoria da aprendizagem situada de J. Lave defende que o aprendizado é uma função “da atividade, do contexto e da cultura onde ele se dá”. O reforço deste “localismo” que resulta em algo imprevisível, mas também único, legitima o uso do termo “situado” para definir tal tipo de aprendizagem. A teoria do aprendizado situado encontra raízes seja na Teoria dos Recursos de Gibson, que na Teoria do Aprendizado Social de Vygotsky e na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. E todos estes podem ser remetidos sem maiores dificuldades à conexão aprofundada por John Dewey entre aprendizagem e interação social, pois o sujeito que indaga o faz dentro de um contexto de interação que pode ser interpretado como uma comunidade de indagadores. Por isto, podemos dizer que a aprendizagem é sempre subproduto das relações que acontecem ente sujeitos que interagem em situações estabelecidas sobre e sob diferentes vínculos e propósitos, tratando-se, assim, de um êxito compartilhado, mas não comum, não intencional e não orquestrado.

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

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

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

A primeira classe de variáveis incluem as seguintes dimensões: idade, fases de vida e os estágios de desenvolvimento, as características de cada dimensão se apresentam de forma diferente no decorrer da vida do indivíduo. Na medida em que um sujeito envelhece ele tende a perder as capacidades motoras e sensoriais, (dificuldade em enxergar, ouvir, em responder imediatamente a um estímulo – tempo de reação, etc.), e em contrapartida, competências associadas à inteligência tendem a ser desenvolvidas com o processo de envelhecimento, tais como (capacidade de tomar decisões, aumento progressivo do vocabulário, entre outras), as fases da vida e os estágios do desenvolvimento envolvem uma série de dilemas que não necessariamente correspondem à idade cronológica do indivíduo.

A segunda classe de variáveis, as características situacionais, explora as tensões entre aprendizado em tempo parcial e aprendizado em tempo real, assim como entre aprendizado voluntário e aprendizado compulsório. E é provavelmente esta última tensão que poderia nos dar maiores subsídios para

a compreensão do que acontece quando um programa de formação insere um aluno adulto, com seu background pessoal, profissional e cultural em uma estrutura prático-organizacional na esperança que esta funcione como “situação” fomentadora de aprendizagem.

O background do aluno, que no nosso caso é chamado de residente social (pelo período em que vivência a experiência de residência social), pode ainda ser compreendido no seu âmago como o que Piaget (1971) chamou de estruturas do pensamento, lembrando que para ele, tais estruturas são as que preparam o indivíduo para a assimilação do conhecimento (gênese das estruturas). Se assim for, o percurso formativo no qual a experiência de imersão ou de vivência estaria prevista para acontecer, ou seja, nos desenhos curriculares dos cursos que pressupõem tais tipos de experiência, deveríamos encontrar a preocupação do trabalho transversal das chamadas formas superiores de comportamento consciente, ou, pelo menos, da sua discussão. Explorar este background como estruturas do pensamento poderia ajudar os participantes destes contextos de aprendizagem a compreenderem as limitações e potencialidades de aprendizagem que o modelo de CAA propõe discutir através das suas classes de variáveis.

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

PRIMEIRAS HIPÓTESES AVALIATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE RESIDÊNCIA SOCIAL

A experiência de Residência Social representa um grande desafio para a formação em gestão social, sobretudo no que concerne a tão desejada integração de saberes, novos e velhos, externo e internos, explícitos e implícitos, individuais e coletivos, de um público discente muito específico que nem sempre consegue explorar as oportunidades de uma aprendizagem socioprática. Parte desta lacuna parece residir em uma dificuldade estrutural de compreensão das potencialidades e dos limites que experiências deste tipo carregam consigo, que acaba envolvendo ou perpassando principalmente os atores que podem ser chamados de “acadêmicos” do processo de vivência da experiência: discentes, docentes, orientadores e coordenadores dos cursos em questão e do programa como um todo.

Para explorar algumas destas lacunas e dificuldades, a partir do quadro analítico desenvolvido, foram identificados algumas das principais tensões que ainda regem a experiência. Tratando-se de uma proposta inovadora, sem receitas ou caminhos pré-definidos, imagina-se que a construção de cada experiência de Residência Social seja fruto de uma alquimia única, onde atores e contextos conseguem “situar-se” culturalmente, numa interação de práticas, que “localiza-se” no tempo e no espaço. Tal alquimia pode ser vista como uma metáfora para a construção de uma experiência que resolva, ao seu modo, as principais tensões que atravessam e desafiam a metodologia da Residência Social. São tensões que podem revelar-se como detentoras de uma grande potencial inovador, pois estimula em todos a busca por equilíbrios tênues, precários e, por isto mesmo, transformadores e aglutinadores do ponto de vista da aprendizagem. Estas mesmas tensões podem criar oportunidades de ancoragem e desenvolvimento de saberes socialmente construídos para estes mesmos atores, lembrando que, não obstante o protagonista da atenção do Programa de Residência Social, assim como deste artigo, seja o residente social, é indubitável que todos os envolvidos aprendem.

A TENSÃO ENTRE O PLANEJAMENTO E A APRENDIZAGEM SITUADA

Os alunos que realizam a atividade de Residência Social, sobretudo em cursos de pós-graduação, cumprem, via de regra, um ciclo de aprendizagem composto pelos momentos de planejamento, vivência e síntese. Durante o momento de planejamento, o aluno pesquisa organizações que possam eventualmente acolher a sua experiência de Residência Social, **buscando conhecer os referido ambientes de ação, estrutura organizacional etc., para então entrar em contato com algum membro da organização e formalizar o seu pedido. Vale a pena lembrar que a Residência Social é**

uma atividade obrigatória dos cursos aqui tratados e a sua não realização implica na não obtenção do título de formação pretendido.

O futuro residente social, ciente das limitações de tempo para a realização da atividade e sobretudo pressionado pelo ideal de uso racional deste tempo, freqüentemente investe muito esforço na fase de planejamento, imaginando que quanto mais “planejado” for a experiência, mais proveitosa será. Esta dificuldade de imaginar-se mesmo que levemente à deriva os fazem, quase sempre, buscar o porto seguro do planejamento. A principal pergunta que lhes vêm em mente poderia ser resumida nestas palavras: “o que devo trazer de volta para “casa” deste um mês que transcorrerei fora?”. Na prática, quase todos buscam alguma relação com a construção da dissertação ou da monografia final, correndo o risco de reduzir a experiência de Residência Social à realização do campo empírico do trabalho que está sendo escrito.

O planejamento excessivo, pressionado pelo tempo fixado pelo Programa e não pelo residente, pode chegar aos detalhes da elaboração de roteiros de entrevistas estruturadas, que serão realizadas a determinados atores, em momentos-chave e com finalidades bem precisas. Tal rigidez, porém, pode levar a uma perda significativa das possibilidades e riqueza da experiência em si. Há algum tempo, o Programa de Residência Social vem trabalhando com o “mapa provisório” como metáfora para uma compreensão mais ampla e menos rígida do planejamento. Imagina-se que através desta metáfora seja possível romper, ou ajudar a romper, esta tensão que existe entre o planejamento e as características da aprendizagem situada, que não acolhe a completa orquestração do jogo que será *ainda* jogado durante a experiência de Residência Social, cujo contexto e cultura são pouco previsíveis.

O acúmulo de experiência dos Residentes Sociais parece mostrar, diversamente, que quando estes adotam uma postura menos rígida na busca por produção explícita de conhecimentos utilizáveis (sobretudo quando não direcionados a trabalhos finais de curso), acabam vivenciar experiências que lhes provocam uma transformação “mais existencial”. Se de um lado, a atividade pode proporcionar articulação entre os membros de uma mesma comunidade de prática, do outro, os inserem em contextos culturais complexos que exigem “deslocamentos” e “realocamentos” que carregam consigo o gérmen da aprendizagem socialmente situada. Interagindo, o residente social imerso em um novo grupo social, vendo-se como um explorador ou um observador-participante, aumenta suas chances de reconfiguração de novos esquemas de aprendizagem, e como consequência direta para a sua formação como gestor social, há a criação de estratégias de gestão. Sem perceber, estes alunos atuam como gestores, desenvolvem competências, habilidades, confrontam experiências e contextos, entram em conflitos e resolvem problemas. Não é raro que estes residentes que se consideram “mais perdidos”

acabem reestruturando o seu objeto de pesquisa, objetivo antes não delineado, integrando vivência e atividade de pesquisa.

A TENSÃO ENTRE PRODUÇÃO EXPLÍCITA E PRODUÇÃO IMPLÍCITA DA RS

O sistema de ensino ao qual os programas estão submetidos pressionam cada vez mais pela produção de materiais resultantes das atividades curriculares. Por este sistema, os alunos são incentivados e avaliados pelo que conseguem efetivamente produzir como algo concreto, com uma etiqueta reconhecível, com nome, limites e reconhecimento deste mesmo sistema. Esta demanda por produtos tem levado os alunos, mas também todos os participantes do Programa, professores e coordenadores, a incentivar vivamente que a experiência de Residência Social resulte em “alguma coisa”. Este desejo pode restringir a experiência da Residência Social a uma produção autorizada de um algo que pode vincular excessivamente o aluno, não permitindo-o explorar as potencialidades da experiência. O residente social pode acabar criando um filtro cognitivo que só lhe permite fruir ou produzir conhecimentos que são ou podem ser explicitados.

É preciso reconhecer, e talvez defender com maior afinco, que uma das principais riquezas da experiência de Residência Social consiste na sua infindável carga de subjetividade, cuja grande parte pode ser considerada como uma produção implícita (ou difícil de ser explicitada, formalizada em um primeiro momento), pois acontece sobretudo na reestruturação do mundo de significados e significantes do residente social. Além do mais, a experiência do residente, quando bem explorada, pode ser registrada em diferentes formatos, e não necessariamente nos formatos tradicionais dos relatórios ou apresentações tradicionais.

Quando mal resolvida, esta tensão entre produção explícita e conhecimento implícito pode ainda impedir que o processo de bricolagem, essencial na experiência de Residência Social, simplesmente ocorra. Nesta perspectiva, o residente não vivencia cria espaço para que dúvidas surjam, não vivencia períodos de crise ou conflito ou desequilíbrio, como defendia Piaget (1976). Também quando não enfrentada, esta tensão dificulta a construção de um objetivo comum, ou um leque deles, entre alunos e demais atores, sobretudo professores-orientadores, com o risco ainda de minar o caráter existencial da atividade de Residência Social, pois os vícios profissionais do residente social, por certos aspectos um aprendiz adulto, podem direcioná-lo de tal forma para a produção de conhecimento explícito que não conseguem despir-se da estrutura cognitiva associada ao seu habitual contexto de ação para experimentar novas estruturas de conhecimento.

É possível traduzir esta realidade no seguinte esquema: quanto mais sistemático o indivíduo se apresenta, maior a chance de realizar a Residência Social como uma extensão da sua pesquisa, ou simplesmente como o tradicional campo empírico, e de não vivenciar o contexto de diversidade sociocultural que o ambiente organizacional em que ele está temporariamente inserido o proporciona. Por outro lado, alunos mais flexíveis tendem a se aprofundar na realidade vivenciada, o que pode eventualmente refletir em um reajuste do seu tema de pesquisa.

A TENSÃO ENTRE O “RESIDENTE-BRICOLEUR” E O “RESIDENTE-COLECIONADOR”

A experiência de residência social, pensada como experiência de aprendizado significativo-situacional, posiciona o residente social como uma espécie de bricoleur (LEVI-STRAUSS, 1966), uma espécie de manipulador criativo de contribuições advinda de diferentes campos ou contextos. A nova e criativa síntese de tais contribuições, “originárias” de diferentes atores sociais, recebe o nome de “bricolagem”, que designa a noção de criar ou construir algo – um conhecimento, uma alternativa, uma idéia – com materiais informações, referências, etc. que estejam ao alcance do indivíduo-bricoleur. A partir desta inspiração, o “residente-bricoleur” se contraporia, assim, ao “residente-colecionador”, aquele que busca levar para casa o máximo de informações possíveis, sobretudo quando a utilidade ou aplicabilidade estejam garantidas, minando a potência inovadora da experiência de residência social.

Na “bricolagem da gestão social”, diferentes atores sociais oferecem voluntária ou involuntariamente diferentes contribuições – o que, num certo sentido, é uma ferramenta pertencente ao grupo – e, da união dessas contribuições, surgem soluções ou alternativas para a elaboração de modelos de gestão. E a noção de território acaba reforçando esta matriz um pouco anárquica. O aprendizado pode ser desenvolvida durante a imersão continuada do estudante com uma realidade concreta, significada em um contexto que há senso, pelo menos a princípio, para os atores que conformam a organização acolhedora da experiência de residência social do aluno, esteja ele em qualquer nível de formação. Senso e significado para o residente social vão sendo criados a medida que ele experencia a desequilíbrio (Piaget, 1976).

Esta tensão explicita-se com maior força nos conflitos velados entre diferentes interpretações da matriz de valores da metodologia da Residência Social, quando enriquecida pelos tanto atores envolvidos. Entre os alunos, aqueles de especialização, por exemplo, acabam sucumbindo a pressão, as vezes deles mesmos, de “usar” a Residência Social como um “lugar” para buscar dados,

como um jogo no qual vence quem recolher mais “produtos”. O alunos de mestrado, por sua vez, conseguem assumir com maior leveza as vestes do residente-bricoleur; enquanto que o residente da graduação acaba, muitas vezes, burocratizando a sua experiência como “coletor” ou “produtor” de dados para outrem, personalizado na figura do professor-orientador. No que concerne a experiência de residência social no universo do ensino a distância, é possível perceber desde residentes que assumem a postura de bricoleur, e passam a ver-se, segundo palavras da primeira turma do curso de desenvolvimento regional do Banco do Brasil, do “outro lado do balcão”, experimentando e propondo “novidades” até residentes-colecionadores que usam o seu pouco tempo de residência para prospectar dados úteis que comprovem “o que já sabiam” antes de dar início a experiência.

O residente-colecionador elabora previamente um planejamento extremamente detalhado e sistemático do que vai realizar, e não do que vai vivenciar, pois seria impossível. No outro extremo, o residente-bricoleur “radical”, espera o acaso definir a experiência, e alguns chegam a viajar até mesmo sem estar seguro da organização potencialmente acolhedora da sua atividade. E assim, constroem e delimitam a sua Residência Social a medida que entram em contato com a realidade vivenciada. Entre estas duas formas extremas de posicionar-se frente a experiência, ou seja, na tensão entre o residente-bricoleur e o residente-colecionador, encontram-se naturalmente diferentes e criativos equilíbrios.

É preciso compreender, porém, que a Residência Social busca proporcionar ao aluno um contexto de aprendizagem diferente do percurso linear, ou quase, da formação disciplinar, buscando inseri-lo em um contexto relativamente desconhecido. Todavia, muitas vezes a postura assumida pelo residentes, como a de encontrar ou colher na “realidade pesquisada” dados úteis a um projeto previamente delineado, acaba levando-o a “sair de casa” já com o seu arcabouço de hipóteses e objetivos preparados, o que reflete no planejamento de agendas razoavelmente fechadas. Além do grande risco de delusão, planejamentos como estes contêm um sistema de códigos, uma linguagem repleta de signos e significados que, longe de compor ou dialogar com o cenário da organização acolhedora da experiência, podem restringir-se exclusivamente ao universo do pesquisador, impedindo-o de interagir com a “realidade pesquisada”. O residente-colecionador só consegue integrar, de modo restrito, a “realidade pesquisada” à sua realidade inicial. E a “realidade pesquisada” não consegue transformar-se em “realidade vivenciada”.

A TENSÃO ENTRE A NECESSIDADE DE AVALIAÇÃO, O OBJETO DE AVALIAÇÃO E FOCO DA AVALIAÇÃO

A Residência Social é uma atividade obrigatória em todos os cursos aqui relatados, porém não conta com um sistema de valoração avaliativa. Em outras palavras, o aluno deveria, pelo menos a princípio, somente “realizar” a atividade, sem necessidade de submeter-se a qualquer tipo de avaliação de desempenho ou mesmo alguma avaliação que validasse ou não a sua experiência. Todavia, esta obrigatoriedade de realização, destituída de qualquer sistema de valoração, vinha impedito que a metodologia da Residência Social pudesse ser, pelo menos, discutida, quando não revisada. Os residentes voltavam de suas experiências, se envolviam com a elaboração dos trabalhos finais de curso e acabavam restringindo-se a uma conversa ou relato vivencial e informal com a coordenação do Programa, mesmo que o mesmo solicitasse algum “registro” da experiência.

Todavia, diante das poucas contribuições e da crescente pressão pela avaliação de tais experiências, o Programa começou a solicitar aos residentes sociais que eles compilassem, mesmo que esquematicamente, um roteiro de avaliação, bastante simples, cuja intenção era colher as impressões dos residentes, assim como alguns aspectos da relação que ele tinha conseguido desenvolver com a organização acolhedora, dos instrumentos de pesquisa social utilizados e das eventuais redes sociais ou profissionais eventualmente fomentadas, para que a experiência metodológica da Residência Social pudesse ser discutida, e eventualmente revista, com a comunidade docente, discente, e posteriormente organizações acolhedoras.

Esta dificuldade de sistematizar em algum modo a experiência de residência social reside em grande parte na tensão entre a necessidade de avaliação, o foco da mesma e o seu possível objeto. Apoiando-se no quadro de análise desenvolvido, é plausível defender a não pertinência de qualquer tipo de avaliação de desempenho da experiência em questão. Avaliar a aprendizagem significativa significaria conhecer a trama cognitiva anterior de cada sujeito-residente, além da sua capacidade, e timing, em ancorar a nova experiência em na sua estrutura de saberes. Em outras palavras, a aprendizagem é significativa quando consegue ancorar novos saberes em prévias estruturas hierárquicas de conceitos, chamados de subsunçores por Ausubel, ressignificando estas mesmas estruturas. Uma avaliação tradicional de desempenho dificilmente colheria tal riqueza.

Por outro lado, é extremamente importante que o conjunto das experiências sejam avaliadas para que a metodologia utilizada possa ser compartilhada e repensada por um número maior de atores. Talvez a saída resida justamente em uma avaliação compartilhada entre diferentes residentes sociais, pois o objeto da avaliação deveria ser a própria metodologia e não as experiências separadamente. Um outro possível caminho é a implementação do Jornal Virtual da Residência Social, chamado NAU, alinhado ao universo metafórico

das grandes viagens de descoberta, que convida o residente social a contribuir com explorações, diários, sistematizações e registros em diferentes e inusitados formatos, buscando enfrentar a tensão em questão.

CONCLUSÃO

A Residência Social nasceu como um experimento metodológico que buscava construir uma nova relação entre ensino e aprendizagem, a partir da valorização de alguns aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento profissional de adultos, tais como integração de saberes e experiências anteriores com novas construídas ao longo da formação oferecida, um maior diálogo entre conhecimento prático e conhecimento teórico, além de oferecer uma oportunidade para que o aluno, estimulado por uma demanda cognitiva (inusitada), ativasse, em uma síntese criativa, algumas das competências que o curso defendia (e continua defendendo) como essenciais para um (bom) gestor social, tais como capacidade de mediar conflitos e facilitar processos de construção de estratégias desenvolvimento socioterritorial.

Trata-se de competências que dificilmente poderiam ser afrontadas diretamente em sala de aula, sobretudo com o uso de métodos tradicionais de ensino, visto as dificuldades de se fomentar contextos de aprendizagem em que diferentes saberes possam ser legitimados e sobretudo inter-relacionados de modo não orquestrado, acolhendo a casualidade das realidades prático-organizacionais. Alguns passos foram dados em tal direção, alguns desafios foram vencidos, mas resta ainda uma conspícua lacuna de reflexão sobre a experiência como um todo, sobre a qual este artigo se debruça.

As questões e tensões enfrentadas neste artigo buscam reavivar uma insistente pergunta: quais os ganhos de aprendizagem os residentes têm obtido com este tipo de experiência e os demais envolvidos? As hipóteses avaliativas desenvolvidas procuraram apontar alguns dos seus entraves, limites, potencialidades e desafios que ainda não puderam ser enfrentados ou que acabam sendo contornados no decorrer da experiência, numa perspectiva de avaliação que busca aumentar as chances de que esta experiência venha a revelar-se situada e potencialmente significativa para o residente. Levou-se ainda em consideração que a ocorrência desta busca metodológica que é a residência Social vem acontecendo no âmbito de um programa de formação em gestão social, o que acaba também funcionando como um terreno fértil para a reflexão sobre a formação de gestores sociais do desenvolvimento.

A partir de uma perspectiva complementar, e levando em consideração que os gestores sociais cada vez mais se consolidam no grande mercado da gestão e da administração, inclusive pela recente aproximação com a gestão pública, a residência social poderia “funcionar” como locus privilegiado para a reflexão

sobre a dimensão socioprática da formação de tais gestores. A residência social, à luz das contribuições da aprendizagem significativa situada, parece trazer ser capaz de ajudar a revelar e a enfrentar alguns dos desafios inerentes aos desenhos curriculares das estruturas de formação em gestão social.

Com a convergência de ambas as perspectivas, emergem algumas perguntas que poderiam orientar ou mesmo estruturar um percurso avaliativo da metodologia da Residência Social, tais como:

- Que conceitos de aprendizagem vem sendo praticados pelos atores envolvidos nas experiências de Residência Social, levando ou não em consideração os seus princípios metodológicos?
- Como a Residência Social tem efetivamente explorado as dimensões de intervenção e pesquisa nas experiências dos alunos?
- Quais são os reflexos da Residência Social na formação do aluno, levando em consideração os diferentes níveis de formação? E em que medida ela tem se relacionado com o seu percurso formativo, com a sua experiência e com seus desejos e vínculos pessoais e profissionais?
- Que relações o residente tem buscado construir entre a Residência Social e o seu trabalho final de curso e qual a sua percepção sobre tais relações? E a dos demais atores?
- Como tem se dado o planejamento para tal experiência e em que medida o mesmo contribuído para tal?
- Com tem se dado o processo de acompanhamento? Como o residente social tem se sentido ao longo da experiência? Ele tem realmente assumido o papel de observador participante?
- Como tem se dado o processo de avaliação da experiência? Em que medida os poucos produtos apresentado se relacionam com a experiência em si ou trazem ganhos (e de que tipo) para o aluno?
- Qual a função da obrigatoriedade da residência em apresentar “produtos”, tais como relatos, relatórios, diários de campo etc.?
- Quais as competências que o residente tem desenvolvido (ou ajudado a desenvolver) com esta experiência de Residência Social?
- Como o curso poderia ter contribuído para uma preparação mais adequada à experiência vivida? Quais tem sido as principais dificuldades que o residente social tem enfrentado na Residência Social e como as tem enfrentado?

É inútil construir critérios que determinem o êxito ou fracasso da experiência, pois, em certo sentido, todas elas trazem ganhos para a formação do aluno.

Mas, vale a pena insistir que os residentes que exploram a realidade prático-organizacional que os acolheu, se permite “vivenciá-la” e não somente “pesquisá-la”, aumentando as possibilidades de vazios, ressignificações, acasos e inovações. A reestruturação das suas estruturas ou matrizes cognitivas parece ser o grande triunfo de experiências de formação como a Residência Social, a partir da imersão do aluno em novos grupos e em novas comunidades de prática, onde passam a compartilhar mesmo que temporariamente uma mesma história, alguns valores e a interagir no mundo das práticas, que favorecem o aprendizado e a capacitação (WENGER, 2003). Deste modo, o residente-bricoleur segue criando e experimentando novos saberes, novas práticas e novos comportamentos surgidos em meio a outros já consolidados e ainda inercialmente em uso.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BOULLOSA, Rosana de Freitas et. al. Avaliação participativa de propostas e práticas pedagógicas na formação em gestão social: descobrindo olhares e contruindo novos horizontes de pesquisa. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social - ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro-Bahia; Petrolina-Pernambuco. (Oficina). **Anais eletrônicos...** Juazeiro do Norte: UFC, 2009. Disponível em: <http://rgs.cariri.ufc.br/index.php/biblioteca/cat_view/58-enapegs-2009/67-oficinas.html> **Acesso em: 10 out. 2010.**

BOULLOSA, Rosana de Freitas; SCHOMMER, P. C. Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da gestão social?. In: Encontro Científico de Administração - Enanpad, 32, 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

BOULLOSA, R. F.; SCHOMMER, P. C. Gestão social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um enigma de Lampedusa?. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social ENAPEGS, 3., 2009, Juazeiro-Bahia; Petrolina-Pernambuco. (Oficina). **Anais...** Juazeiro do Norte: UFC, 2009.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. **Projeto programa de desenvolvimento e gestão social**. Edital MCT / FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde – Amarelo. Salvador, UFBA / FAPEX, 2001.

LAVE, J. Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture. in **Everyday life**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976 (1966, Ed. Original).

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. São Paulo: FGV, 1998.

SCHOMMER, P. C; FRANÇA-FILHO, G. A metodologia de residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. IN. FISCHER, T; ROESCH, S. MELO, V. P.; FISCHER, T. M. D. **Gestão de desenvolvimento e residência social: casos para ensino**. Salvador, UDFBA, CIAGS / UFBA, 2006.

WENGER, E. Communities of practice and social learning system. In. NICOLINI, D.; GHERARDI, S. YANOW, D. Knowing. in **Organization: a practice: Based Approach**, M.E.Sharpe Armmonk, New York, London, England, 2003, p. 76 – 99.

YUNUS, M. **O Banqueiro dos pobres**. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.