

Democratização da Produção de Conhecimento sobre Terceiro Setor: uma análise a partir das perspectivas e contradições das relações entre universidades e ONGs

Júnia Fátima do Carmo Guerra

Armindo dos Santos de Sousa Teodósio

Resumo

O objetivo deste artigo de natureza teórica é apresentar as perspectivas de democratização da produção de conhecimento sobre o Terceiro Setor a partir das possibilidades e dilemas presentes nas relações entre universidade e Organizações não Governamentais. A discussão ancorou-se no quadro de crise do campo científico na contemporaneidade cujos preceitos traduzem a hegemonia do conhecimento científico frente ao senso comum, ao conhecimento tradicional, bem como as contradições que permeiam a legitimidade acadêmica diante de outros espaços de transformação da realidade social e da sustentação dos processos de ensino, pesquisa e extensão das universidades. A partir dessas perspectivas, considera-se que o conhecimento produzido por meio da relação estabelecida entre a academia e o Terceiros Setor perpassa os desígnios da abordagem sócio prática de aprendizagem a qual sustenta que o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de produção de conhecimento se constituem por meio de interações e práticas sociais. Nesse sentido, apresentaram-se metodologias de investigação como a Coprodução de Conhecimento (Ospina et al 2011) e a Residência Social (Fischer, 2006; Carrion, 2008), que buscam disseminar o conhecimento a partir de relações mais horizontais, democráticas e compartilhadas entre atores das universidades e do ativismo social. As discussões do trabalho apontam que podem ser construídas alternativas de superação desta crise, a partir de interações sociais respaldadas pela dialogicidade e reflexividade presente nas metodologias investigativas apresentadas. Essas relações estabelecidas no contexto da produção de conhecimento sobre Terceiro Setor podem não apenas apontar caminhos viáveis, ainda que difíceis e desafiadores, de superação da crise do campo científico na contemporaneidade, bem como permitir que o ativismo das ONGs seja ressignificado pelos próprios protagonistas das intervenções sociais e não apenas pelos pesquisadores que se voltam à discussão sobre Terceiro Setor.

Palavras-Chaves: Produção de conhecimento; Universidade; Terceiro Setor.

1 Introdução

Os desígnios da produção de conhecimento adotados por este trabalho deriva da abordagem social ou sócio prática cujo pressuposto baseia-se na aprendizagem constituída a partir de interações e práticas compartilhadas pelas pessoas, manifestando-se nos comportamentos cotidianos. Apreende-se que esses princípios integram-se à tríade, ensino, pesquisa e extensão, instituída pela universidade contemporânea.

Nessa vertente, destacam-se as relações estabelecidas entre a academia e as Organizações não Governamentais (ONGs) que, ao se constituírem em um contexto de tensões e dilemas da universidade contemporânea, expressam limites desafiantes de democratização e consolidação da produção de conhecimento.

O ponto de partida da discussão é a constatação de um quadro de crise do campo científico na contemporaneidade, no qual se evidenciam o questionamento da hegemonia do saber técnico-científico formal sobre os saberes tradicionais e não formalizados, da legitimidade do espaço acadêmico frente a outros espaços de transformação da realidade social e da sustentação dos processos de ensino, pesquisa e extensão das universidades. Essa crise hegemônica é a mais ampla em seu sentido histórico porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite (Bauman, 2008; Santos, 1997). Destacam-se duas contradições, ao se observar a dicotomia entre a alta cultura/cultura popular e teoria/prática, que podem ampliar o distanciamento e a hierarquização de saberes entre a academia e as organizações não governamentais.

A compreensão da proximidade entre senso comum e conhecimento científico torna-se imperativa neste contexto, permitindo desenvolver relações mais democráticas e de cooperação entre a universidade e as organizações não governamentais. No entanto, não basta apenas operar uma aproximação entre esses dois campos, mas também caminhar na direção da ressignificação do valor, da relevância e da legitimidade dos diferentes saberes sobre Terceiro Setor produzidos por acadêmicos, ativistas das lutas socioambientais e por atores que se encontram simultaneamente nesses dois campos de saberes. A aproximação pura e simples entre atores do campo científico e do Terceiro Setor sem que sejam colocadas em evidência as dificuldades, possibilidades, fragilidades e perspectivas de repensarem sua própria ação como agentes de produção de conhecimento pode resultar em um agravamento das contradições e paradoxos que marcam a crise do campo científico na contemporaneidade e a dificuldade das ONGs em ressignificarem suas ações a partir de uma postura de maior reflexividade.

Tornar-se urgente conceber a produção de conhecimento sobre Terceiro Setor sob novos paradigmas, os quais exigem a formulação de políticas que viabilizem uma relação transformadora entre universidade e sociedade e mobilizando saberes diversificados e compartilhados entre atores do campo científico e os atores da sociedade envolvidos nas lutas pela transformação social, notadamente as ONGs. Essa perspectiva pode ser notada em metodologias de investigação, produção de conhecimento e formação para a ação no Terceiro Setor denominadas de Coprodução de Conhecimento, como a entende Ospina et al (2001), e a Residência Social, como a propõem Fischer (2006) e Carrion (2008). Infere-se que essas metodologias contribuem não só para o enfrentamento dos dilemas do campo científico na contemporaneidade, bem como permitem que o ativismo das ONGs seja ressignificado pelos próprios protagonistas das intervenções sociais e não apenas pelos pesquisadores que se voltam à discussão sobre Terceiro Setor.

Dessa forma, o objetivo deste ensaio teórico é oferecer um quadro compreensivo avançado acerca das condições, perspectivas e armadilhas presentes nos processos de produção de conhecimento que se estabelecem a partir da relação entre universidades e Organizações não Governamentais.

Para tanto, o artigo foi dividido em quatro seções, incluindo esta introdução. Na sequência, a segunda seção discute as tensões e os desafios vivenciados pela universidade contemporânea como pano de fundo para se compreender as relações estabelecidas com as ONGs. A terceira seção apresenta os pressupostos que ancoram as metodologias de investigação, Coprodução de Conhecimento e Residência Social, por produzirem conhecimento respaldado na práxis social. Ao final, encontram-se as conclusões que apontam possibilidades de relações mais horizontais, democráticas e compartilhadas entre atores das universidades e do ativismo social, a partir de metodologias investigativas apoiadas na dialogicidade e na reflexividade.

2 As relações estabelecidas pela a universidade e o terceiro setor a partir da crise do campo científico na contemporaneidade

No mundo contemporâneo, os recados que o século XX deixa para o seguinte, recados esses que se caracterizam em apelos por mudanças de conduta relacionadas ao papel que a ciência e tecnologia desempenham para a sociedade, evidenciam a complexa situação em que se encontra a universidade e os desafios em produzir dinâmicas de conhecimento que estejam

em sintonia com um horizonte civilizatório sustentável (Bursztyn, 2002, Santos, 1997, Bauman, 2008, Leroy e Pacheco, 2006).

Esse contexto é evidenciado a partir do confronto do *modus operandi* que nasceu na universidade e foi se desenvolvendo em conformidade com os paradigmas que marcaram nossa era industrial: produtivismo, hegemonia da ciência sobre a natureza, especialização e disciplinaridade (Bursztyn, 2002).

Dentre esses paradigmas Morin (2008) ressalta que o desenvolvimento científico, técnico e social está cada vez mais em inter-retroação. Em outras palavras significa que, a experimentação científica constitui por si mesma uma técnica de manipulação e o desenvolvimento das ciências experimentais desenvolve os poderes manipuladores da ciência sobre as coisas físicas e vivas (Morin, 2008, Francelin, 2004, Santos, 2002). Este favorece o desenvolvimento das técnicas, que remete a novos modos de experimentação e de observação, que nesse contexto, potencializa a manipulação no caráter da ciência (Morin, 2008).

Em função desse processo de inter-retroação, a situação e o papel da ciência na sociedade modificaram-se profundamente, de forma que hoje, ela tornou-se uma poderosa instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais (Morin, 2008).

Por outro lado, há outras concepções que revelam que a ciência não se reduz a experimentos, pelo contrário, ela é extremamente abrangente e complexa. O experimento científico como critério de cientificidade é ponto fundamental para o desenvolvimento das ciências exatas e biológicas ou da natureza, mais bem representadas pela física e pela biologia, especialmente através de seus desdobramentos disciplinares nas últimas décadas do século XX. Porém, esse mesmo “cientificismo” não é ser partilhado pelas disciplinas que compõem as chamadas ciências humanas e sociais (Francelin, 2004, Teixeira, 2004 p.58).

Nesse aspecto, o pensamento científico não se forma nem se transforma apenas pelo experimento, pelo contrário, anterior à *práxis* científica estão a ideia, o pensamento, o “conhecimento do conhecimento”, e a filosofia da ciência, que trazem à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, e da política. Enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer (Francelin, 2004 p. 30).

Na esteira dessa discussão, destacam-se três fins principais da universidade contemporânea, a investigação, o ensino e a prestação de serviços que, apesar do atrofiamento da dimensão cultural e do privilegiamento do seu uso conteúdo utilitário, produtivista, explodiu em uma multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si (Santos, 1997).

Tais funções contraditórias decorrem de um processo de crise no qual destacam questões de cunho hegemônico e de legitimidade. A primeira, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se a crise de hegemonia que se apresenta “sempre quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” (Santos, 1997 p. 190). A segunda contradição revela-se como a de legitimidade. “A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (Santos, 1997 p. 190).

Dentre elas, nota-se que a crise hegemônica é a mais ampla em sentido histórico por que nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite ao evidenciar a carência de algumas propriedades de reflexão e de consciência própria do cérebro humano (Santos, 1997, Bauman, 2008).

Ressalta-se que a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX. Esse escopo agregado à exigência posta no trabalho universitário intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (Santos, 1997). Porém, esta concepção da universidade, no período do capitalismo liberal (até finais do século XIX), já se encontrava em relativa dissintonia com as exigências sociais, entrando em crise, sobretudo a partir dos anos sessenta.

A partir desse contexto, Santos (1997) argumenta que os pressupostos vigentes que fundamentam a discussão da crise hegemônica se caracterizam nas seguintes dicotomias: alta cultura – cultura popular; teoria – prática; educação – trabalho.

Este trabalho ao propor como objetivo uma análise a partir das perspectivas e contradições das relações entre universidades e ONGs, se deterá a discutir as duas primeiras dicotomias por se observar em seus fundamentos evidências que contribuem para essa discussão.

As características que esboçam a crise da dicotomia da alta cultura – cultura popular constitui o núcleo central do “ideário modernista” (p. 193). A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objeto mediante as ciências emergentes, etnologia, do folclore e da antropologia cultural (Santos, 1997).

A crise desta dicotomia resulta da emergência da cultura de massas disposta a questionar o monopólio até então detido pela alta cultura. Como destaca Santos (1997), a gestão da tensão que foi obtida por diferentes mecanismos de dispersão, nos anos sessenta,

acentua a tentativa de confrontar a cultura de massas massificando a própria alta cultura. Isso pode ser observado por meio da explosão universitária, da alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e da ampliação dos quadros de docentes e investigadores que possibilitaram a massificação da universidade e a ilusão da distribuição em massa da alta cultura universitária (Alcadipani, 2011, Paula Paes, 2008, Nicolini, 2003, Santos, 1997).

Decorrente disso, a massificação da universidade apenas deslocou a dicotomia para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Assim, a produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massa se limitaram a distribuição da alta cultura a um nível baixo de exigência e de degradada qualidade (Santos, 1997).

Nos anos oitenta, a dispersão da contradição entre alta cultura e cultura de massas se passa no terreno da alta cultura, por meio da consagração dos privilégios que a esta são devidos. Este novo mecanismo de dispersão aponta para um significado social e político muito distinto ao afirmar a inevitabilidade do elitismo, o que implica na liquidação das aspirações democráticas que acompanharam nos anos sessenta as políticas de massificação e o risco do isolamento (Santos, 1997).

A gestão de tensão exercida pela universidade também é observada em outra dicotomia identificada por Santos (1997) como teoria-prática e que também perpassa a relação entre senso comum e ciência.

Decorrente da ideia de hegemonia da teoria sobre a prática, Francelin (2004) mapeia uma gênese científica, justificando a necessidade de uma aproximação entre ciência e senso comum. Conforme argumenta, os conceitos que nascem no cotidiano (senso comum) são apropriados pelo meio científico e tornam-se científicos ao romperem com esse cotidiano, com esse senso comum.

Corroborando esta ideia, Santos (2002, p. 10) propõe um novo senso comum, em que a “[...] distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer será a filosofia prática”. O autor diz que a ciência moderna “construiu-se contra o senso comum”, considerando-o “superficial, ilusório e falso” e a ciência pós-moderna vem para reconhecer os valores (“virtualidades”) do senso comum que enriquecem a “nossa relação com o mundo”, ou seja, o senso comum também produz conhecimento, mesmo que ele seja um “conhecimento mistificado e mistificador”. “[...] mas,

apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2002, p. 56).

Assim, destaca-se uma proximidade imperativa entre senso comum e conhecimento científico com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes. Dessa forma, foi posta em questão a dicotomia entre a teoria-prática e as tensões decorrentes geridas por mecanismos diferentes (Santos, 1997).

Apreende-se que, as dicotomias apresentadas implicam na centralização dos propósitos da universidade em prol de aspirações excludentes, comprometendo assim, na democratização dos saberes oriundos da práxis desenvolvida pelo Terceiro Setor, bem como no conhecimento que é produzido.

A partir dessa perspectiva, podem-se verificar processos relacionais entre a universidade e as ONGs fundamentados em uma superficialidade relativa ao conhecimento informal e ao senso comum pertencente ao campo do Terceiro Setor.

Nesse contexto, a universidade passa a vivenciar uma problemática que se traduz em dois princípios: a da natureza da investigação básica e das virtualidades e limites da investigação aplicada nas universidades (Santos, 2002). O primeiro princípio tornou-se problemático devido aos seus custos aumentarem exponencialmente e pela conversão progressiva da ciência em força produtiva que acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. Santos (2002) argumenta que a questão dos custos agravou-se com a crise financeira do Estado e com a multiplicação dos centros universitários. Em consequência, a exclusividade da universidade na investigação básica passou a ser problema contabilizado como custo.

Este aspecto pôde ser notado na transformação das grandes empresas multinacionais, as quais criaram seus próprios centros de investigação básica e aplicada, de forma que a excelência de seus resultados pôde rivalizar com os dos centros universitários. O Estado também criou centros de investigação não universitário e, além disso, procurou selecionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação para concentrar neles os recursos financeiros disponíveis (Santos, 1997).

Observa-se que este cenário caracteriza a crise de legitimidade ao considerar a revolução tecnológica permanente e continuada, que transforma a técnica adquirida e os hábitos aprendidos em desvantagens, e não mais em bens. A qual encurta drasticamente o período de vida de habilidades úteis, que muitas vezes perdem sua utilidade e poder

habilitante em menos tempo do que se leva para adquiri-los e certifica-los por meio de um diploma universitário (Chauí, 1999; Santos, 1999; Bauman, 2008).

Consequentemente, numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição de mercado, convertem-se em promotores zelosos de critérios de mercado na vida universitária: este ou aquele curso ou projeto é bom se tem boa abertura para o mercado, se vende bem, sendo que a capacidade de vender se encontra com a demanda de satisfazer as necessidades humanas contidos nos critérios supremo dos currículos, cursos e títulos adequados (Bauman, 2008).

É este o contexto que caracteriza tanto a crise hegemônica quanto a crise de legitimidade. A universidade ao responder a crise hegemônica por meio da incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade (Santos, 1997), busca legitimidade diante de um quadro marcado pela produtividade mercadológica.

A discussão proposta nesta seção buscou contextualizar as relações estabelecidas entre a universidade e as ONGs, considerando os limites desafiantes vivenciados pela a cientificidade contemporânea, bem como as implicações dessa relação na democratização da produção de conhecimento sobre o Terceiro Setor.

Nesse intento, se observou que a resposta da universidade frente a tais desafios gera relações de distanciamento quando associada às esferas da sociedade civil cuja natureza evidencia o senso comum, o conhecimento informal. Consequentemente, apreende-se que o conhecimento produzido a partir dessa relação fica comprometido ao se restringir aos apelos científicos e mercadológicos, não levando em consideração a práxi e os saberes que são gerados pelas ONGs.

Porém, verifica-se algumas propostas metodológicas de investigação que vincula a tríade ensino-pesquisa-extensão como forma de concretizar relações mais horizontais, democráticas e ressignificante não só para a universidade como para o ativismo das ONGs. Essas metodologias serão discutidas na próxima seção na tentativa de se evidenciar possibilidades de ampliação do conhecimento comum junto ao conhecimento científico.

3 A produção de conhecimento mediada por metodologias investigativas de base reflexiva e dialógica

A partir das evidências advindas da crise da universidade contemporânea salienta-se que a produção de conhecimento encontra um caminho árido para se consolidar em um ambiente acadêmico institucionalizado e legitimado por um ensino mais humanizado, respaldado por meio da práxis constituída por interações cooperativas e de interesse mútuo.

Porém, ainda que apresente dificuldades para se constituir neste cenário, 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 (Schommer e Boullosa, 2010).

Neste 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 cognitivo, fundamenta-se em processos sociais (Schommer e Boullosa, 2010, Bauman, 2008).

Esta última concepção deriva da abordagem social ou sócio prática da aprendizagem, a qual fundamenta os desígnios da produção do conhecimento adotados por este estudo. Nesse sentido parte-se do pressuposto 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 da construção da realidade, entrelaçada com a cultura e com a política (Easterby-Smith e Araujo, 2001, Lave e Wenger, 1999).

Assim, apreende-se que os contextos culturais e sociais nos quais as pessoas se interagem, constroem suas práticas compartilhadas e seus repertórios emocionais têm grande importância no processo de aprendizagem do que os processos cognitivos individuais (Schommer e Boullosa, 2010).

A percepção de aprendizagem configurada na prática social 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). “Ler, ouvir, pesquisar, parar, aquietar-se, refletir sobre o que foi vivido, sistematizar conhecimento, tudo isso faz parte do processo de aprendizagem” (Schommer e Boullosa, 2010 p. 21).

Sennett (2009 p. 49) contribui com esta ideia ao afirmar 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 e a reflexividade.

Este processo está relacionado à reestruturação contínua do sistema de significados e significantes sobre o qual se consolida a aprendizagem. Essa, porém, não se realiza em um contexto livre de modelagem (Schommer e Boullosa, 2010 p. 21). Pelo contrário, a abordagem social ressalta que a aprendizagem acontece no seio das estruturas sociais e culturais, enfatizando a interdependência relacional entre sujeito, mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento. O conhecimento, num mundo socialmente constituído, é mediado pelo contexto histórico que o cerca e que se apresenta aberto para as mudanças (Lave e Wenger, 1991).

Para fins deste artigo, o conhecimento gerado a partir da relação entre a universidade e as ONGs, considerando a imperativa necessidade de se vincular o conhecimento científico ao senso comum, ancora-se nas abordagens da aprendizagem sócio prática.

Dessa forma, o presente estudo apresenta duas metodologias investigativas que se fundamentam na perspectiva social de aprendizagem, a Coprodução de Conhecimento como a entende Ospina et al (2011), e a Residência Social, como a propõem Fischer (2006) e Carrion (2008).

A Coprodução do Conhecimento, metodologia desenvolvida por meio da ação e reflexão de práticas, das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo individual, estabelece um trabalho de investigação conjunto entre pesquisadores acadêmicos e praticantes (Ospina *et al*, 2001). Nesse âmbito, destaca-se que as pesquisas desenvolvidas no *Research Center for Leadership in Action da Wagner School of Public Service da New York University*, a partir dos estudos de Ospina *et al* (2001), têm gerado produtos que são co-produzidos, ou seja, têm os praticantes de diferentes agendas de ativismo socioambiental como sujeitos do processo de investigação, produção e sistematização de conhecimento, ou contrário das práticas tradicionais de pesquisa que, mesmo quando se propõe a dar centralidade aos atores sociais, sobretudo aqueles excluídos e marginalizados, acaba por trata-los como meros “objetos” de investigação.

Esta dinâmica requer a aceitação 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, podendo reverter-se 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 presentes nos movimentos da sociedade civil são pessoas reflexivas, profissionais que estão interessados em encontrar novos conhecimentos aplicáveis ao próprio trabalho. Neste 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.

Compreende-se que essa concepção amplia as chances de produção de conhecimento em novas bases, capazes de superar, pelo menos em parte, os problemas e riscos presentes nos processos tradicionais de pesquisa, ensino e extensão protagonizados pelas universidades contemporâneas. 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 e França-Filho, 2008. p 77).

Porém, compreende-se ser pertinente destacar 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 sócio territorial, é que muitas vezes se considera que o outro (o parceiro) está em situação social inferior a qual deveria ou poderia estar (Schommer e Boullosa, 2010).

Tal premissa pressupõe um conjunto de conhecimento uni direcionado de um grupo de atores para outro grupo, em outras palavras, os que ensinam e os que aprendem (Schommer e Boullosa, 2010). Quando isso ocorre, tem-se que a produção de conhecimento é limitada e enviesada, pois o sistema de aprendizagem passa a ser compreendido 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 e Boullosa, 2010 p. 36).

Ospina (2005) corrobora esta ideia ao proferir que pesquisadores com credenciais acadêmicas tendem a fazer a maioria das pesquisas no campo, a partir da subordinação do papel dos praticantes investigados, relegando-os ao potencial de consumidores dos resultados

acadêmicos. Este cenário pode se traduzir na pesquisa produzida em laboratório cuja compreensão daqueles que serão pesquisados segue independente de seus interesses no desenvolvimento da teoria (Opina, 2005, Pettigrew, 2001).

A outra metodologia investigativa destacada por esse trabalho se denomina de Residência Social. Articulada por algumas universidades brasileiras, ela sinaliza a capacidade de empreender a tríade ensino-pesquisa-extensão a partir de saberes interdisciplinares que permitam a valorização não apenas do saber acadêmico formal, mas também dos saberes dos atores sociais envolvidos no processo de formação (Fischer, 2006; Schommer e França-Filho, 2006).

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, desde quando interessadas em acolher experiências de compartilhamento de saberes. Tal imersão buscaria dar condições para que o estudante desenvolvesse capacidades e competências inerentes à função de gestor (Fischer, 2006; Schommer e 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 e Barreto, 2010).

Na sua concepção inicial, a Residência Social inspirou-se nas experiências de residência médica, que é uma prática realizada no último ano de formação em medicina (França-Filho, 2002). Além disso, de um lado, a Residência Social 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. Do outro, o conceito de Residência Social acabou recebendo influências das ciências sociais humanas, sobretudo no diz respeito às 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 (Fischer, 2006; Schommer e França-Filho, 2006).

A partir do desenho deste quadro e considerando a sua atuação em cursos, programas ou centros de estudos que articulam a Gestão Social, observa-se que a Residência Social é uma metodologia de importante relevância para a produção de conhecimento. Sobretudo, ao acentuar interações e envolvimento entre os diversos atores sociais ao trazerem os seus saberes, suas perguntas e suas incertezas, bem como sua disposição para o diálogo, embora

alguns nem sempre estejam preparados para esse diálogo (Fischer, 2006; Schommer e França-Filho, 2006).

Carrion (2008) corrobora essa discussão ao atribuir a essa metodologia características que se configuram em tecnologia social. Para a autora o conjunto de técnicas e procedimentos, associados a modos de organização coletiva, que representam soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida, podem ser entendidos como tecnologias sociais.

Neste aspecto observa-se que algumas concepções acerca das tecnologias sociais se aproximam dos aspectos conceituais da abordagem sócio prática por se traduzirem em processo social. Elas são o resultado de construções coletivas modeladas pelas particularidades do meio. Elas apresentam também um alto potencial de inovação. (Dagnino, Brandão e Novaes, 2004), entretanto, para que tal ocorra faz-se necessário um elevado grau de participação social (Carrion, 2008).

Considerações

A fim de compreender as perspectivas e dilemas presentes no conhecimento que é produzido a partir da relação entre universidades e Organizações não Governamentais, a discussão desse estudo destaca as tensões e os desafios oriundos da universidade contemporânea e metodologias de investigação que buscam disseminar o conhecimento por meio de relações mais horizontais, democráticas e compartilhadas entre atores das universidades e do ativismo social.

Nesse intento, observou-se que a resposta produzida pela universidade contemporânea com o intuito de enfrentar o dualismo entre a alta cultura e a cultura de massa e entre a teoria e a prática não se traduziu na aproximação do conhecimento científico ao senso comum, permanecendo ainda, apesar da crise de legitimidade enfrentada pela universidade, uma certa hegemonia acerca dos saberes determinados pela ciência.

Decorrente disso, as relações estabelecidas entre a universidade e as ONGs implicam em uma produção de conhecimento despida de pretensões democráticas que ressignifique a sabedoria tradicional, que enriqueça e valorize a práxis social.

Entretanto, metodologias de investigação fundamentadas pela abordagem sócio prática e munida pelo propósito do diálogo e da reflexão como estrutura de apoio às suas dinâmicas, permitem ampliar a produção de conhecimento oriunda da relação entre a universidade e o Terceiro Setor.

Dessa forma, apreende-se que a Coprodução de Conhecimento e a Residência Social são iniciativas desenvolvidas por meio da tríade ensino-pesquisa-extensão que, além de potencializar uma relação mais horizontal e democrática entre a universidade e as ONGs, se constituem de propósitos que reconhecem no senso comum, mais especificamente, nos saberes pertencentes ao campo do Terceiro Setor, a outra faceta para uma produção de conhecimento mais efetiva e concreta para ambas as partes envolvidas nessa relação.

Espera-se que essa discussão ofereça um quadro mais avançado para posteriores pesquisas que pretendam ampliar e desvendar os desafios e as possibilidades presentes nas relações estabelecidas entre a universidade e o Terceiro Setor como princípio norteador para a produção de conhecimento.

Referências

- Alcadipani, R. (2011). A Academia e a Fábrica de Sardinhas. *O&S* 18(57), 345-348, Salvador.
- Bauman, Z. (2008). *A Sociedade Individualizada: vidas cotidianas e histórias vividas*. Rio de Janeiro Ed. Jorge Zahar.
- Boullosa, R. F., Schommer, P. C. (2008). Limites da Natureza da Inovação ou qual o Futuro da Gestão Social? In: *Encontro Científico de Administração. Anais do XXXII*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Bursztyjn, M. (2002). (Org.). *Ciência, Ética e Sustentabilidade: Desafios ao Novo Século*. 3ª ed. São Paulo, Cortez.
- Carrion, R. S. M. (2008). 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*. Universidade Federal do Ceará. Juazeiro do Norte.
- Chauí, M. Universidade Operacional (1999, maio). *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!
- França-Filho, G. C. e Laville, J.L. (2004). *Economia Solidária: uma abordagem internacional*. EDUFRGS. Porto Alegre.
- França-Filho, G. C., Laville, J., Medeiros, A. e Magnen, J.P. (2006). (Orgs.) *Ação pública e economia solidária- uma perspectiva internacional*. EDUFRGS-EDUFBA, Porto Alegre-Salvador.
- Francelin, M. M. (2004 set-dez). Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. *Ci. Inf.*,33 (3), 26-34, Brasília.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lave, J. e Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 11ª reimpressão.
- Leroy, J.P., Pacheco, T. (2006). Dilemas de uma Educação em Tempos de Crise. In: *Loureiro, C. F. B, Layrargues, P. P; Castro, R. S. (orgs). Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 33 e 34.
- Morin, E. (2008). *Ciência com Consciência*. 12ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- Morris, S. (2000). Defining the Nonprofit Sector: Some Lessons from History. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 1 (11).
- Nicolini, A (2003). Qual será o Futuro das Fábricas de Administradores? *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro 43(2), 44-54.
- Ospina, S., Bethany, G., Ellen, S. (2001). Co-producing Knowledge: Practitioners and Scholars Working Together to Understand Leadership. In: *International Leadership Association Conference*. Graduate School of Public Service, and Richard Couto, Jepson School of Leadership Studies.
- Ospina, S. M., Dodge, J. (2005, jul/aug). Narrative Inquiry and the Search for Connectedness: Practitioners and Academics Developing Public Administration Scholarship. *Public Administration Review*. 65(4).
- Paula, Paes, P. (2008, set-out). Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro 42(5), 949-68.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292.
- Santos, Boaventura S. (1997). *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. 13ª ed. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (2004). *A Universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória na Unversidade*. São Paulo. Cortez.
- Schommer, P. C., Boullosa, R.F. (2010). 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, 18-41.
- Schommer, P. C, França-Filho, G.C. (2008, jul). 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. Universidade Federal do Ceará. Juazeiro do Norte.

Schommer, P. C. e França-Filho, G. C. (2006). 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, 63-82.

Sennett, R. (2009) *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.

Teixeira, O. A. (2004, jul). Interdisciplinaridade: problemas e desafios. *RBPG* 1.

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