



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

CRISTIANE PORFIRIO VILAR DE SOUSA

**QUANDO PRINCÍPIOS FORMATIVOS SE TORNAM PRÁTICA:
A experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social
da Universidade Federal do Cariri (UFCA)**

JUAZEIRO DO NORTE

2026

CRISTIANE PORFIRIO VILAR DE SOUSA

QUANDO PRINCÍPIOS FORMATIVOS SE TORNAM PRÁTICA:

A experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social
da Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Cariri (PPGA/CCSA/UFCA) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão, Desenvolvimento e Sustentabilidade

Orientador: Prof. Dr. Ives Romero Tavares do Nascimento.

Coorientadora: Profa. Dra. Waléria Maria Menezes de Moraes Alencar.

JUAZEIRO DO NORTE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

S725q Sousa, Cristiane Porfirio Vilar de.

Quando princípios formativos se tornam prática: a experiência da especialização em economia solidária, inovação e gestão social da Universidade Federal do Cariri (UFCA)/ Cristiane Porfirio Vilar de Sousa. - 2026.

188 f. il.: color. 30 cm.

(Inclui bibliografia, p.179-188).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Cariri, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Pós-Graduação em Administração, Juazeiro do Norte, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Ives Romero Tavares do Nascimento.

1.Gestão Social. 2. Economia Solidária. 3.Inovação. 4. Coprodução do conhecimento. 5. Pesquisa-ação. I. Nascimento, Ives Romero Tavares do - orientador. II. Título.

CDD 650

CRISTIANE PORFIRIO VILAR DE SOUSA


QUANDO PRINCÍPIOS FORMATIVOS SE TORNAM PRÁTICA:

**A experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social
da Universidade Federal do Cariri (UFCA)**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Cariri (PPGA/CCSA/UFCA) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Data: 24 / 02 / 2026


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IVES ROMERO TAVARES DO NASCIMENTO**
Data: 06/04/2026 15:25:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Ives Romero Tavares do Nascimento
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **WALERIA MARIA MENEZES DE MORAIS ALENCAR**
Data: 06/04/2026 19:10:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Waléria Maria Menezes de Moraes Alencar
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **MILTON JARBAS RODRIGUES CHAGAS**
Data: 06/04/2026 23:31:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Milton Jarbas Rodrigues Chagas
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **JEOVA TORRES SILVA JUNIOR**
Data: 09/04/2026 02:27:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jeová Torres Silva Júnior
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 **CICERA MONICA DA SILVA SOUSA MARTINS**
Data: 08/04/2026 14:18:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cicera Mônica da Silva Sousa Martins
Centro Universitário Vale do Salgado (UniVS)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e sustento, que me concedeu forças para permanecer firme diante das dificuldades e me guiou com Sua graça em cada passo desta jornada. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha família, meu porto seguro e razão de perseverança. Ao meu marido, companheiro incansável, pela paciência, apoio constante e pelo amor que sustentou este percurso, mesmo nos momentos mais desafiadores. Aos meus filhos, que são minha maior inspiração e alegria, e que me lembram diariamente do sentido mais profundo de aprender, ensinar e transformar. Aos meus pais, pelo legado de valores, fé e dignidade que moldaram quem sou; e toda minha família – irmãos, cunhados e sobrinhos, pelo apoio e carinho constantes. Sem vocês, este percurso não teria o mesmo sentido.

Aos professores, que compartilharam conhecimentos e experiências fundamentais para a construção desta dissertação. Em especial expresso minha profunda gratidão aos meus orientadores, Professor Dr. Ives Romero Tavares do Nascimento e Professora Dra. Waléria Maria Menezes de Moraes Alencar, cuja confiança, generosidade intelectual e acompanhamento atento foram decisivos para o amadurecimento deste trabalho. Ao aliarem rigor acadêmico, sensibilidade humana e compromisso com a formação crítica, tornaram este percurso mais fecundo, ético e profundamente significativo.

Agradeço, de modo especial, aos professores que integraram a banca de qualificação e que também comporão a banca final — Professor Dr. Milton Jarbas Rodrigues Chagas, Professor Dr. Jeová Torres Silva Junior. e Professora Dra. Janaína Zildeia da Silva Paiva — pelas contribuições qualificadas, pelas leituras atentas e pelas provocações generosas, que fortaleceram o percurso analítico da pesquisa e ampliaram sua densidade teórica e metodológica.

Aos amigos e colegas de curso, que tornaram a caminhada mais leve, solidária e enriquecedora. Em particular, registro minha gratidão à Cirlany, cuja presença foi além da amizade, tornando-se uma verdadeira mentora ao longo deste percurso. Sua paciência generosa, a disposição em compartilhar saberes e a delicadeza no trato tornaram os desafios mais suportáveis e o caminho mais sereno, deixando marcas que levarei para além desta pesquisa.

Ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) pelo financiamento da ESIGS, entidade fundamental para que esta experiência fosse viável. Agradeço o total apoio do MCTI para que esta ação fosse possível.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a Funcap, por sempre financiarem as ações do LIEGS.

Aos participantes da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), que deram vida, sentido e concretude a esta investigação. Ao compartilharem suas trajetórias, saberes, práticas e desafios, tornaram possível a construção de um conhecimento coletivo, comprometido com a justiça cognitiva, a solidariedade e a emancipação.

Esta conquista não é individual. Cada página desta dissertação carrega um pouco do cuidado, da escuta, do amor e da força de todos vocês. A cada um e a cada uma, meu mais sincero reconhecimento e minha profunda gratidão.

Isaías 41:10

"Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus;
eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça."

RESUMO

A literatura sobre práticas formativas críticas no campo da Administração ainda carece de estudos que articulem, de forma sistemática, os saberes acadêmicos e empíricos na construção do conhecimento, especialmente quando orientados por epistemologias participativas e contextos de inovação social. Diante dessa lacuna, esta pesquisa analisou como ocorre a articulação entre saberes acadêmicos e empíricos na construção do conhecimento no curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS/UFCA), à luz dos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração crítica, orientada pela abordagem da pesquisa-ação. Os dados foram produzidos por meio de análise documental, registros pedagógicos e observação participante, sendo analisados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), em articulação com o modelo avaliativo CIPP (Context, Input, Process, Product). Os resultados evidenciam estratégias pedagógicas e dispositivos de mediação entre saberes acadêmicos e experiências territoriais que favoreceram práticas deliberativas, aprendizagem situada e reconhecimento epistemológico dos sujeitos, gerando efeitos formativos, institucionais e simbólico-sociais, analisados à luz do modelo CIPP. A contribuição central da pesquisa reside na sistematização de uma experiência formativa ancorada em princípios de gestão social, justiça cognitiva e inovação social enraizada nos contextos territoriais, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a reflexão sobre modelos de formação em Administração comprometidos com práticas educativas mais democráticas, participativas e enraizadas nos territórios.

Palavras-chave: Gestão Social; Economia Solidária; Inovação; Coprodução do conhecimento; Pesquisa-ação; CIPP.

ABSTRACT

The literature on critical formative practices in the field of Administration still lacks studies that systematically articulate academic knowledge and experiential knowledge in the construction of knowledge, especially when grounded in participatory epistemologies and contexts of social innovation. In response to this gap, this study analyzed how the articulation between academic knowledge and experiential knowledge occurs in the Specialization Course in Solidarity Economy, Innovation and Social Management (ESIGS/UFCA), in light of the principles of Social Management, Solidarity Economy, and Social Innovation. This is a qualitative study, grounded in a critical perspective and guided by the action research approach. Data were produced through document analysis, pedagogical records, and participant observation, and analyzed using content analysis techniques (Bardin, 2011), articulated with the CIPP evaluation model (Context, Input, Process, Product). The results reveal pedagogical strategies and mediation devices between academic knowledge and territorial experiences that fostered deliberative practices, situated learning, and epistemological recognition of the participants, generating formative, institutional, and symbolic-social effects, analyzed through the dimensions of the CIPP model. The main contribution of this research lies in the systematization of a formative experience grounded in principles of social management, cognitive justice, and social innovation rooted in territorial contexts, offering theoretical and empirical contributions to reflections on models of education in Administration committed to more democratic, participatory, and territorially grounded educational practices.

Keywords: Social Management; Solidarity Economy; Innovation; Coproduction of Knowledge; Action-Research; CIPP

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo avaliativo CIPP aplicado à análise da ESIGS	96
Figura 2 – Linha do tempo da consolidação do LIEGS e da criação da ESIGS	103
Figura 3 – Organograma funcional da ESIGS	105
Figura 4 – Tríade Fundante da ESIGS	108
Figura 5 – Engrenagem da Dimensão Insumo da ESIGS	114
Figura 6 – Espiral Viva da ESIGS	127
Figura 7 – Árvore das Transformações da ESIGS	144
Figura 8 – Mapa Integrador das Contribuições da ESIGS	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contribuições teóricas fundamentais para a conceituação da Gestão Social	31
Quadro 2: Principais contribuições teóricas para a conceituação e análise da Economia Solidária	40
Quadro 3: Tradições da Inovação Social	52
Quadro 4: Interdependência entre os eixos teóricos da pesquisa	67
Quadro 5: Resumo – Aplicação do CIPP na pesquisa	80
Quadro 6: Sujeitos-colaboradores e sua relação com os objetivos	83
Quadro 7: Alinhamento entre os objetivos e técnicas metodológicas	89
Quadro 8: Alinhamento entre os objetivos específicos e os instrumentos de análise	91
Quadro 9: Síntese da Dimensão Contexto (C)	97
Quadro 10 – Síntese Avaliativa da Dimensão Insumo (I)	109
Quadro 11– Síntese Avaliativa da Dimensão Processo (P)	126
Quadro 12 – Articulação Processo → Produto	129
Quadro 13 – Síntese Avaliativa da Dimensão Produto (P)	141
Quadro 14 – Síntese das Contribuições da Pesquisa	174

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APPs	Arranjos Pedagógico-Produtivos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BEPA	<i>Bureau of European Policy Advisers</i>
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CIPP	<i>Context, Input, Process, Product</i>
CPC	Coprodução de conhecimento
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
CRISES	<i>Centre de Recherche sur les Innovations Sociales</i>
DIARI	Diretoria de Articulação e Relações Institucionais
EaD	Educação a Distância
EBAPE/FGV	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas
ESIGS	Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social
ENAPEGS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social
ES	Economia Solidária
GS	Gestão Social
IS	Inovação Social
LIEGS	Laboratório Interdisciplinar Estudos em Gestão Social
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
OE	Objetivo Específico
PEGS	Programa de Estudos em Gestão Social
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
RGS	Rede de Pesquisadores em Gestão Social
RPP	Roteiro de Percurso Pedagógico
SEDES	Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STS	Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	16
1.1.1	Gestão Social: fundamentos e contribuições	16
1.1.2	Economia Solidária e os desafios da formação	17
1.1.3	Inovação Social e seus potenciais transformadores	18
1.1.4	A coprodução de conhecimento: fundamentos teóricos e desafios analíticos	19
1.2	LÓCUS	22
1.3	LACUNA DE PESQUISA	24
1.4	PERGUNTA DE PESQUISA	24
1.5	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	25
1.6	JUSTIFICATIVA	25
1.7	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1	GESTÃO SOCIAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA	29
2.2	ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ALTERNATIVA PLURAL E CRÍTICA AO MODELO ECONÔMICO HEGEMÔNICO	37
2.3	INOVAÇÃO SOCIAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA	49
2.4	COPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: INTEGRAÇÃO ENTRE SABERES ACADÊMICOS E EMPÍRICOS	59
3	METODOLOGIA	70
3.1	FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E PARADIGMÁTICA	70
3.2	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA GERAL: A PESQUISA-AÇÃO	73
3.3	MÉTODO DE AVALIAÇÃO CIPP	78
3.4	SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA	82
3.5	INSERÇÃO DA PESQUISADORA NO CAMPO	84
3.6	ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	85
3.7	INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	86
3.8	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	90
3.9	TRIANGULAÇÃO DE DADOS COMO PROCEDIMENTO DE VALIDAÇÃO	93
3.10	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	94
4	ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	95
4.1	DIMENSÃO CONTEXTO (C) – GÊNESE, FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA SOCIAL DA ESIGS	96
4.1.1	O território do Cariri e a interiorização da universidade	98
4.1.2	A UFCA e a consolidação de um campo de práticas	100

4.1.3 O LIEGS como matriz institucional da ESIGS	101
4.1.4 Criação da ESIGS e consolidação da proposta formativa	104
4.1.5 Síntese analítica do contexto.....	107
4.2 DIMENSÃO INSUMO (I) – ESTRUTURA, RECURSOS E COERÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESIGS.....	108
4.2.1 Arranjos institucionais e sustentação organizacional.....	110
4.2.2 Arquitetura pedagógica e coerência entre teoria e prática	111
4.2.3 Equipe formativa, tutoria e mediação pedagógica.....	112
4.2.4 Recursos tecnológicos, acompanhamento e avaliação formativa	113
4.2.5 Síntese analítica da dimensão insumo	114
4.3 DIMENSÃO PROCESSO (P) – PRÁTICAS FORMATIVAS E MEDIAÇÕES PARTICIPATIVAS.....	116
4.3.1 Conexões de Saberes – horizontalidade, reconhecimento e coprodução do conhecimento 117	
4.3.2 Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs).....	119
4.3.3 Avaliação processual como retroalimentação formativa.....	121
4.3.4 Análise teórico-empírica: onde teoria e prática se encontram e se ampliam	124
4.4 DIMENSÃO PRODUTO (P) – TRANSFORMAÇÕES FORMATIVAS, INSTITUCIONAIS E SIMBÓLICO-SOCIAIS	129
4.4.1. Produtos formativos: transformações cognitivas, éticas e emancipadoras	134
4.4.2. Produtos institucionais: governança reflexiva, aprendizagem organizacional e processos de inovação universitária	137
4.4.3. Produtos simbólico-sociais: redes, cultura e repercussões territoriais.....	140
5. DISCUSSÃO DOS DADOS – os aprendizados construídos com a pesquisa.....	146
5.1 ESIGS COMO GESTÃO SOCIAL EM ATO	147
5.1.1. Deliberação e entendimento mútuo como princípio organizador	147
5.1.2. Mediações e condições de possibilidade da deliberação	148
5.1.3. Tensões reais da deliberação	148
5.1.4. Deliberação situada e assimétrica como tecnologia pedagógica	149
5.2 COPRODUÇÃO DE SABERES E ECOLOGIA DE CONHECIMENTOS.....	151
5.2.1 Coprodução como mudança de estatuto do saber territorial.....	152
5.2.2. “Conexões de Saberes” como dispositivo de inversão de protagonismo	153
5.2.3. O Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP) como tecnologia de tradução e síntese.....	155
5.2.4. Contrastes: a coprodução de saberes para além de uma leitura romântica.....	156
5.2.5. Coprodução de saberes em EaD síncrona.....	158
5.3. ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO GRAMÁTICA FORMATIVA E POLÍTICA	159
5.3.1. Reciprocidade e intercooperação como prática pedagógica	160
5.3.2. Democracia como forma social	161

5.3.3. APPs como ponte universidade–organizações.....	161
5.3.4. Tensões.....	162
5.3.5. Contribuição da pesquisa.....	162
5.4. INOVAÇÃO SOCIAL TERRITORIALMENTE ANCORADA.....	163
5.4.1. Inovação social como processo.....	164
5.4.2. APPs como laboratório de inovação social territorial.....	164
5.4.3. Mediação e governança.....	165
5.4.4. Contrastes com a literatura: redução de riscos clássicos da inovação social.....	165
5.4.5. Contribuição da pesquisa.....	166
5.5 INTEGRAÇÃO DOS EIXOS.....	166
6. CONCLUSÃO.....	168
6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	169
6.2 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS.....	170
6.3 CONTRIBUIÇÕES EMPÍRICAS E INSTITUCIONAIS.....	171
6.4 LIMITES E TENSÕES DA PESQUISA.....	171
6.5 AGENDA DE PESQUISA E DESDOBRAMENTOS.....	176
6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	179

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o percurso investigativo da dissertação, situando o leitor diante do tema, das inquietações que o motivam, dos fundamentos teóricos que o sustentam e das escolhas metodológicas que o conformam. A pesquisa nasce do interesse em compreender como diferentes formas de conhecimento — acadêmicas e empíricas — podem se encontrar, dialogar e se fortalecer mutuamente em experiências formativas que se propõem críticas, participativas e socialmente comprometidas. Tendo como referência empírica o curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), vinculado à Universidade Federal do Cariri (UFCA), a investigação busca analisar como se dá, na prática, a articulação entre saberes diversos em um processo formativo orientado por princípios de gestão democrática, participação cidadã e transformação social. Trata-se de examinar não apenas os conteúdos mobilizados, mas sobretudo os modos de produção do conhecimento que emergem quando a formação se ancora na coprodução entre universidade, sujeitos e territórios.

Além de contextualizar o objeto de estudo, este capítulo explicita a lacuna de pesquisa, a pergunta investigativa, os objetivos e a justificativa do estudo, bem como a estrutura geral da dissertação. Tal organização permite explorar o fenômeno investigado por diferentes perspectivas — teórica, metodológica e empírica — respeitando sua complexidade e evidenciando sua relevância para o campo da Administração, especialmente no que se refere à formação de gestores públicos e sociais em contextos orientados por racionalidades alternativas de desenvolvimento.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1.1 Gestão Social: fundamentos e contribuições

A gestão social é entendida como um processo de gestão fundamentado no diálogo, em que as decisões são construídas coletivamente pelos sujeitos envolvidos na ação (Tenório, 2006). Seu conceito foi desenvolvido por Fernando Tenório e amplamente difundido por meio de suas contribuições teóricas (Pinho; Santos, 2015). Trata-se de uma proposta com caráter decolonial, centrada nas necessidades sociais e na justiça comunitária, distanciando-se dos modelos gerenciais convencionais, orientados exclusivamente pela lógica da maximização do lucro (Tenório; Araújo, 2020).

De acordo com Tenório (1998), a gestão social baseia-se numa epistemologia que valoriza o aprendizado que emerge das experiências compartilhadas, conferindo centralidade

aos saberes forjados nas relações sociais e recusando a verticalização do conhecimento, fundamentado exclusivamente em especialistas. A proposta se ancora na deliberação democrática, na pluralidade de racionalidades e na participação cidadã. Carmo et al. (2023) complementam ao afirmar que a gestão social constitui um campo teórico e prático plural e em disputa, que se diferencia da racionalidade gerencial instrumental por adotar uma lógica orientada à coprodução do comum.

Essa perspectiva desafia os padrões hegemônicos ao reconhecer a legitimidade dos saberes oriundos das experiências locais e comunitárias, rompendo com a centralidade eurocêntrica do conhecimento (Tenório; Araújo, 2020). Ao propor uma ruptura com paradigmas coloniais, tanto epistemológicos quanto ontológicos, a gestão social busca resgatar saberes silenciados e valorizar racionalidades historicamente marginalizadas, sobretudo aquelas produzidas em contextos periféricos.

Apesar da densidade conceitual e do potencial transformador da gestão social, o campo ainda é, por vezes, incompreendido ou negligenciado, sendo frequentemente confundido com práticas assistencialistas, políticas compensatórias ou iniciativas restritas ao terceiro setor (Tenório; Araújo, 2020). Essa limitação evidencia a necessidade de estabelecer diálogos mais profundos com outras propostas que compartilhem os mesmos fundamentos ético-políticos. Nesse sentido, destaca-se a economia solidária, cujos princípios de autogestão, cooperação e democratização das relações econômicas convergem com os fundamentos da gestão social. A aproximação entre esses campos oferece possibilidades concretas de reconfiguração das práticas formativas, voltadas à cidadania crítica, à emancipação dos sujeitos e à construção de alternativas socioeconômicas sustentáveis.

1.1.2 Economia Solidária e os desafios da formação

A economia solidária pode ser compreendida como um conjunto de práticas voltadas à democratização da economia, promovendo o engajamento cidadão por meio de práticas cooperativas e inclusivas (França Filho, 2004). Propõe um modelo de produção baseado na autogestão, na solidariedade e na democracia, erigindo-se como alternativa concreta aos sistemas econômicos convencionais (Leal; Rodrigues, 2018). Laville (2009) aponta que sua emergência se dá em resposta às falhas dos modelos econômicos tradicionais, particularmente visíveis em tempos de crise capitalista, e assenta-se sobre princípios de reciprocidade e justiça social.

Segundo Landaburú-Mendoza et al. (2024), a economia solidária organiza-se em redes

colaborativas que dialogam com o Estado na formulação de políticas públicas e desenvolvem práticas de produção e consumo orientadas pelas necessidades das comunidades. Nogueira e Bolter (2024) destacam que suas experiências transcendem a simples geração de renda, incorporando dimensões educativas e metodológicas que favorecem a emancipação dos sujeitos e a construção de novas formas de sociabilidade econômica.

Ferrarini, Gaiger e Schiochet (2018) evidenciam o crescente interesse acadêmico pela economia solidária no Brasil, assim como sua progressiva institucionalização nas agendas científicas. No entanto, Leal e Rodrigues (2018) indicam que ainda persistem lacunas significativas na literatura, especialmente no que diz respeito à implementação prática de seus princípios em diferentes realidades socioeconômicas. Destacam, nesse sentido, a urgência de se avançar no debate sobre processos formativos voltados à autogestão, dada a centralidade da participação ativa para o fortalecimento dos empreendimentos solidários. Passada quase uma década da publicação da obra de Leal e Rodrigues (2018), os mesmos campos e a prática ainda demandam tais debates.

Autores como Laville (2009) indicam que a economia solidária ultrapassa o estatuto de alternativa econômica ao mercado, configurando-se como uma forma social de organização que transforma as relações entre Estado, sociedade civil e economia por meio de práticas de reciprocidade, participação e democratização das decisões. Estudos empíricos, como os de Ferrarini, Gaiger e Schiochet (2018), reforçam essa leitura ao evidenciar que experiências de economia solidária produzem efeitos organizacionais, institucionais e formativos duradouros, ainda que nem sempre mobilizem um mesmo repertório conceitual. Esses processos — marcados por aprendizagem coletiva, fortalecimento de capacidades locais e reconfiguração de arranjos relacionais — são interpretados, em especial por Moulaert e colaboradores (2009; 2013), como dimensões relevantes para a compreensão de dinâmicas de inovação social territorial, ancoradas na participação e na governança democrática.

1.1.3 Inovação Social e seus potenciais transformadores

Esse panorama permite compreender que práticas associadas à economia solidária — ao estruturarem redes colaborativas, modelos produtivos autogeridos e formas alternativas de geração de trabalho e renda — têm sido analisadas, por parte da literatura, como portadoras de dinâmicas próprias da inovação social. Para Monteiro (2019) e Rocha et al. (2019), a inovação social se manifesta na mobilização de soluções inéditas para desafios persistentes, promovendo não apenas novos serviços ou produtos, mas a reconfiguração das relações sociais e

institucionais. Dessa forma, a economia solidária não apenas demanda inovação social, como contribui para sua emergência, a partir de seus modos de organizar a produção, distribuir recursos e formular políticas públicas.

A inovação social é concebida como um processo dinâmico e relacional, orientado à superação de exclusões, ao fortalecimento de capacidades locais e à transformação das realidades sociais (Agostini et al., 2017). Caracteriza-se pela mobilização de soluções criativas e eficazes para necessidades coletivas, ativando a consciência crítica, mobilizando redes de atores diversos e promovendo o desenvolvimento sustentável, sobretudo em nível territorial (Bittencourt; Ronconi, 2016; Caeiro, 2020).

A literatura contemporânea identifica duas vertentes principais: uma, de natureza adaptativa, alinhada à lógica gerencial e à busca por eficiência organizacional, com forte influência da tradição anglo-saxônica; outra, de caráter transformador, associada à economia solidária e aos movimentos sociais, que privilegia a participação cidadã, a redistribuição de poder e a crítica aos modelos hegemônicos de desenvolvimento (Amaro, 2009a; Laville, 2009). Monteiro (2019) propõe a superação dessa dicotomia por meio de um modelo híbrido de inovação social local, que articula um eixo instrumental — voltado à eficácia, escalabilidade e impacto social mensurável — com um eixo político — ancorado nos princípios da economia social e solidária. Embora promissora, essa proposta carece de maior maturidade teórica e de validação empírica, sobretudo no que diz respeito às condições concretas de sua implementação.

Nessa direção, André e Abreu (2006) identificam três processos estruturantes para experiências inovadoras no território: inclusão social, capacitação dos sujeitos e participação ativa na construção de soluções. Tais processos requerem recursos adequados, dinâmicas mobilizadoras e a atuação de agentes qualificados com forte capital relacional, especialmente sob a ótica da geografia crítica. De forma complementar, Moulaert (2009) ressalta que a capacitação dos atores locais é indispensável para o fortalecimento da governança democrática, sendo fundamental promover espaços de deliberação coletiva e decisão compartilhada entre setores diversos da sociedade.

1.1.4 A coprodução de conhecimento: fundamentos teóricos e desafios analíticos

Apesar dos avanços teóricos e dos registros empíricos sobre a participação de múltiplos atores na produção de conhecimento, como apontam Honingh, Bondarouk e Brandsen (2018), ainda são escassos os estudos que examinam, de forma sistemática, os efeitos da coprodução

sobre a qualidade de processos formativos, especialmente no campo educacional. A literatura ainda oferece respostas limitadas acerca dos mecanismos por meio dos quais o conhecimento necessário à qualificação dos sujeitos, à mobilização social e à construção coletiva de soluções é produzido, compartilhado e legitimado em contextos territorialmente situados. Nesse cenário, a coprodução de conhecimento se apresenta como uma chave teórica relevante, ao possibilitar compreender processos colaborativos e intersubjetivos que envolvem diferentes atores — academia, sociedade civil e instituições públicas — voltados à produção compartilhada do saber. Honingh, Bondarouk e Brandsen (2018) definem a coprodução como a participação ativa de cidadãos no planejamento e oferta de serviços públicos. Callon (1999) argumenta que esse envolvimento possibilita que os grupos sociais desenvolvam novas identidades e conquistem reconhecimento público, integrando-se ativamente ao processo científico.

O conceito de coprodução tem origem nos estudos sobre o setor público, especialmente a partir das contribuições de Elinor Ostrom (Brandsen; Honingh, 2018), que a descreveu como a interação entre profissionais e usuários na provisão de serviços públicos que, ao colaborarem, promovem mudanças significativas tanto nos sujeitos quanto nos resultados (Nápoli; Naidorf, 2020). Trata-se de uma colaboração entre instituições e atores sociais que, mesmo não pertencendo a uma mesma estrutura formal, se articulam para ofertar bens e serviços (Nápoli; Naidorf, 2020). O trabalho de Ostrom evidencia a importância da gestão compartilhada de recursos comuns, demonstrando que comunidades locais são capazes de organizá-los de forma sustentável, desafiando o paradigma da "tragédia dos comuns"¹.

Nesse debate, torna-se analiticamente relevante distinguir a coprodução de conhecimento de noções correlatas, como a cocriação do conhecimento, não apenas em termos terminológicos, mas sobretudo quanto às suas bases conceituais e implicações analíticas. Conforme discutido por Brandsen, Steen e Verschuere (2018), os conceitos de coprodução e cocriação emergem no campo da administração pública e dos serviços públicos como formas

¹ Tragédia dos comuns é uma noção clássica da teoria econômica e ambiental, popularizada por Garrett Hardin em seu ensaio *The Tragedy of the Commons* (1968), segundo a qual recursos de uso comum tendem à degradação quando indivíduos, agindo racionalmente em função de interesses próprios, exploram excessivamente um bem compartilhado, cujos custos de esgotamento são socializados. Hardin argumentava que, na ausência de regras claras, tal dinâmica levaria inevitavelmente à exaustão do recurso, defendendo como soluções a privatização ou o controle estatal centralizado.

Essa interpretação foi amplamente tensionada pelas contribuições de Elinor Ostrom, que demonstrou empiricamente que comunidades locais são capazes de criar arranjos institucionais próprios — baseados em regras compartilhadas, monitoramento mútuo e sanções graduais — para gerir recursos comuns de forma sustentável. Ao refutar o determinismo da "tragédia", Ostrom desloca o debate para a centralidade da governança colaborativa, da coprodução de regras e do conhecimento situado, fundamentos que dialogam diretamente com as discussões contemporâneas sobre coprodução de conhecimento e gestão democrática dos bens comuns.

de ampliar o envolvimento dos cidadãos, mas não são equivalentes nem intercambiáveis.

A coprodução refere-se, de modo mais específico, à participação ativa dos cidadãos na implementação e na provisão de serviços públicos, envolvendo colaboração direta com profissionais e instituições na execução de atividades e na entrega de resultados. Trata-se de um conceito fortemente associado à operacionalização dos serviços e à interação prática entre Estado e sociedade, enfatizando corresponsabilidade, eficiência e melhoria na prestação de serviços. Já a cocriação apresenta um escopo mais amplo, englobando não apenas a execução, mas também as etapas de concepção, desenho e desenvolvimento de políticas, serviços ou soluções, envolvendo processos colaborativos desde a definição dos problemas até a construção de respostas coletivas.

Essa distinção é central porque indica diferentes níveis de envolvimento e diferentes momentos de incidência dos atores sociais. Enquanto a coprodução tende a concentrar-se na fase de implementação, a cocriação abrange processos mais abrangentes de construção conjunta de valor público, incluindo dimensões estratégicas, deliberativas e inovadoras. Nesse sentido, a cocriação desloca o foco analítico da execução para a problematização e construção compartilhada das soluções, ao enfatizar processos nos quais os atores sociais participam desde a definição dos problemas até a elaboração das respostas coletivas. Diferentemente da coprodução, que tende a concentrar-se na fase de implementação e na provisão de serviços, a cocriação envolve dimensões mais amplas de interação, incluindo a formulação de agendas, o desenho de intervenções e a produção conjunta de sentidos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que amplia o escopo da participação, incorporando dimensões deliberativas, reflexivas e inovadoras, nas quais o conhecimento não é apenas aplicado, mas continuamente reconstruído a partir do diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e experiências.

A distinção entre esses conceitos permite avançar na delimitação analítica adotada nesta pesquisa. Ao optar pelo conceito de coprodução de conhecimento, não se desconsideram as dimensões mais amplas da cocriação, mas enfatiza-se a compreensão dos processos formativos como espaços nos quais diferentes atores — estudantes, docentes, tutores e sujeitos territoriais — interagem ativamente na construção e circulação do conhecimento, em uma lógica de corresponsabilidade, mediação institucional e aprendizagem situada. Assim, a coprodução é mobilizada como chave analítica capaz de articular participação, institucionalidade e prática formativa, sem perder de vista as dimensões dialógicas e colaborativas que também se aproximam da ideia de cocriação.

No campo educacional, Pereira e Paula (2022) criticam a lógica epistemicida, racista e monocultural das práticas pedagógicas tradicionais, que silenciam os saberes populares e

comprometem a diversidade na produção de conhecimento. Nápoli e Naidorf (2020) defendem a ampliação dos espaços de construção científica com maior diversidade de sujeitos, o que possibilita o surgimento de novas perguntas e abordagens para problemas complexos. A coprodução, nesse sentido, revela-se como referencial analítico relevante para a compreensão de resultados mais amplos e transformadores do que aqueles promovidos pelas abordagens acadêmicas convencionais.

Embora existam indícios de que a coprodução possa trazer benefícios educacionais, sobretudo no que se refere ao aprendizado, os mecanismos que sustentam tais efeitos ainda permanecem pouco esclarecidos (Honingh; Bondarouk; Brandsen, 2018). Kruijf et al. (2022) destacam que compreender como diferentes fontes e tipos de conhecimento são integrados é essencial para o fortalecimento desses processos, enquanto Witinok-Huber et al. (2025) enfatizam a importância de aprofundar a análise sobre a representação e a integração de distintas formas de saber em contextos participativos.

Nota conceitual sobre o uso dos termos “coprodução de conhecimento” e “coprodução de saberes”

Ao longo desta dissertação, adota-se prioritariamente a expressão coprodução de conhecimento, conforme consagrada na literatura internacional sobre políticas públicas, governança e ciência cidadã, especialmente a partir das contribuições de Ostrom (1996), Brandsen (2018), Honingh (2018) e Callon (1999). Esse termo enfatiza a produção compartilhada de conhecimento como processo institucional, relacional e orientado à ação coletiva.

Reconhece-se, entretanto, que parte da literatura crítica latino-americana utiliza a expressão coprodução de saberes para destacar a pluralidade epistemológica, o reconhecimento de conhecimentos situados — territoriais, profissionais e experienciais — e a crítica às hierarquias cognitivas, em diálogo com as epistemologias do Sul e com o debate sobre justiça cognitiva.

Neste trabalho, a coprodução de saberes é compreendida como dimensão constitutiva da coprodução de conhecimento, referindo-se à circulação, valorização e reconhecimento de saberes plurais que, por meio de processos de mediação, tradução e sistematização, são integrados à produção analítica no interior da universidade. É precisamente essa passagem do saber vivido ao conhecimento elaborado que constitui o foco central da investigação.

1.2 LÓCUS

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), ofertada pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), em cooperação com o *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM, França), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA, Brasil) e o Ateliê de Humanidades², e concebido e executado no âmbito do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS/UFCA), que desempenha papel central na articulação institucional, pedagógica e metodológica da formação. Realizado na modalidade Educação a Distância (EaD), com aulas síncronas, o curso foi financiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDES/MCTI, Brasil).

A proposta formativa da ESIGS orienta-se pela integração entre os campos da gestão social, da economia solidária e da inovação social, promovendo práticas educativas embasadas na coprodução de conhecimento e voltadas à transformação social, ao desenvolvimento territorial e à valorização de saberes plurais. Destinado a gestores públicos, integrantes de empreendimentos solidários e demais interessados, provenientes de diferentes regiões do Brasil, o curso constitui-se como um espaço privilegiado para investigar processos de produção coletiva do conhecimento entre sujeitos com trajetórias, experiências e formações diversas.

Diante desse contexto, o lócus empírico desta pesquisa é a própria experiência formativa da ESIGS, tomada como unidade analítica para compreender de que modo saberes acadêmicos e experiências práticas se entrelaçam na construção do conhecimento em um curso de especialização voltado à gestão social, à economia solidária e à inovação social, sob a lente da coprodução de conhecimento. A análise considerou as motivações atribuídas pelos participantes, os caminhos pedagógicos mobilizados e os desafios envolvidos na aproximação entre teoria e prática. Ao se debruçar sobre essa experiência formativa específica, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que reconhecem a produção compartilhada do conhecimento como dimensão estruturante da formação, bem como oferecer subsídios ao campo da Administração, ao incorporar abordagens que valorizam sujeitos, territórios e relações colaborativas como fundamentos de uma gestão orientada à transformação

² O Ateliê de Humanidades é uma instituição em rede dedicada ao estudo, à pesquisa, à escrita e à formação em filosofia e ciências humanas, concebida como iniciativa alternativa e complementar ao sistema formal de ensino superior. Sua proposta pedagógica é orientada pela valorização do tempo próprio da experiência intelectual, pela centralidade do acompanhamento tutorial contínuo e dialógico e pelo estímulo ao chamado “artesanato intelectual”, compreendido como prática reflexiva rigorosa, experimental e transdisciplinar. O Ateliê atua em proximidade com indivíduos, grupos e instituições, oferecendo formação e apoio à pesquisa sem restringir o acesso a critérios formais de titulação acadêmica. ATELIÊ DE HUMANIDADES. Disponível em: <https://ateliêdehumanidades.com/>.

social.

1.3 LACUNA DE PESQUISA

Embora a literatura reconheça avanços nos campos da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social, ainda são escassos os estudos que analisam, de forma articulada e empírica, como esses eixos se integram em processos formativos de pós-graduação, especialmente no âmbito da pós-graduação *lato sensu* ofertada por universidades públicas e com práticas formativas orientadas por epistemologias participativas. Nesse campo, observa-se uma predominância de estudos voltados à análise de experiências territoriais, políticas públicas e empreendimentos solidários, conforme evidenciam trabalhos que se debruçam sobre essas dinâmicas (França Filho; Laville, 2004; Moulaert et al., 2013; Tenório, 2008), dedicando menor atenção aos arranjos pedagógicos institucionais responsáveis pela formação de gestores públicos e sociais comprometidos com práticas participativas e emancipadoras.

Essa ausência limita nosso entendimento sobre como processos educativos podem, de fato, promover a construção coletiva do conhecimento, a emancipação dos sujeitos e a transformação dos territórios. No contexto desta pesquisa, os saberes acadêmicos dizem respeito aos conteúdos curriculares, referenciais teóricos e reflexões propostas pelos docentes ao longo dos encontros, enquanto os saberes empíricos referem-se às experiências de vida, práticas territoriais, trajetórias comunitárias e conhecimentos populares trazidos pelos participantes do curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS/UFCA), uma formação *lato sensu* ofertada por universidade pública e orientada por princípios participativos, que articula teoria e prática no desenvolvimento de processos formativos voltados à gestão social e à transformação territorial. A articulação entre esses saberes, sob a perspectiva da coprodução do conhecimento, é central para compreender como se configuram processos formativos verdadeiramente democráticos e transformadores. Diante disso, esta pesquisa busca responder: Como os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se efetivam, ao longo das dimensões Contexto, Insumo, Processo e Produto, na experiência formativa do Curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS/UFCA)? Para tanto, analisa-se a experiência do curso, concebida a partir de princípios participativos e avaliada por meio de um modelo formativo e processual.

1.4 PERGUNTA DE PESQUISA

Como os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se efetivam, ao longo das dimensões Contexto, Insumo, Processo e Produto, na experiência formativa do Curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS/UFCA)?

1.5 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral:

Analisar como os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se efetivam na experiência formativa da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), considerando as dimensões Contexto, Insumo, Processo e Produto.

Objetivos Específicos:

1. Analisar as condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS, destacando sua pertinência no cenário da Economia Solidária e da Gestão Social.
2. Examinar os arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos que viabilizaram a implementação da especialização, compreendendo-os como insumos políticos, pedagógicos e organizacionais orientados por princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social.
3. Avaliar o percurso formativo da ESIGS, considerando sua estrutura curricular, metodologias participativas e dispositivos de mediação pedagógica, analisando como esses elementos materializam princípios de inovação social e sustentam processos relacionais de produção do conhecimento.
4. Interpretar e discutir os resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS, analisando-os como efeitos da materialização dos princípios formativos adotados, com destaque para a emergência da coprodução de saberes como resultado relacional e epistêmico da experiência.

1.6 JUSTIFICATIVA

A proposta desta pesquisa emerge da confluência entre quatro campos teóricos e práticos que compartilham compromissos ético-políticos com a transformação social: a Gestão Social, a Economia Solidária, a Inovação Social e a coprodução de conhecimento. Apesar dos avanços

conceituais observados nesses campos, ainda são incipientes os estudos que investigam como tais abordagens se articulam no contexto de experiências formativas concretas, especialmente aquelas voltadas à formação de lideranças populares, gestores públicos e agentes de empreendimentos solidários.

O curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), da Universidade Federal do Cariri, constitui um terreno fecundo para examinar essa articulação, por promover um ambiente formativo que integra saberes acadêmicos e empíricos, estimula práticas participativas e se ancora em processos territoriais. Sua proposta pedagógica oferece uma oportunidade singular para compreender como se configuram, na prática, processos formativos orientados pela coprodução de conhecimento e pela democratização das relações educativas, organizacionais e institucionais.

Justifica-se, portanto, a relevância desta pesquisa tanto no plano científico, ao aprofundar lacunas teóricas relacionadas aos modos de produção do conhecimento em contextos formativos alternativos, quanto no plano social e institucional, ao contribuir com a reflexão sobre estratégias educativas que reconhecem e fortalecem saberes historicamente marginalizados. Além disso, ao analisar as interfaces entre formação crítica, práticas colaborativas e transformação territorial, a pesquisa oferece contribuições relevantes para o campo da Administração, ao expandir suas fronteiras teórico-metodológicas e reforçar abordagens que reconhecem os sujeitos, territórios e relações colaborativas como dimensões estruturantes da prática administrativa.

A relevância do estudo reside, ainda, na necessidade de compreender, com rigor analítico, como princípios amplamente debatidos nos campos da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se materializam em experiências formativas concretas, especialmente no âmbito da pós-graduação lato sensu. Ao investigar a ESIGS, a pesquisa contribui para preencher uma lacuna formativa e institucional, ainda pouco explorada na literatura, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e empíricos para o fortalecimento de práticas educativas orientadas pela coprodução de conhecimento, pela participação democrática e pela aprendizagem territorialmente situada.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Diante da densidade analítica da temática, da diversidade dos sujeitos envolvidos e da complexidade do percurso investigativo desenvolvido, esta dissertação foi organizada no formato tradicional. Tal estrutura permitiu um desenvolvimento progressivo e articulado entre

os fundamentos teóricos, o delineamento metodológico e a análise dos dados empíricos, favorecendo a reflexão crítica e o encadeamento coerente dos argumentos construídos ao longo do estudo.

A decisão pelo formato tradicional mostrou-se adequada à natureza qualitativa da pesquisa e à necessidade de preservar uma linha narrativa contínua, capaz de evidenciar os diálogos estabelecidos entre teoria e prática no decorrer da investigação. Conforme assinalam Marconi e Lakatos (2010), esse modelo favorece a profundidade analítica e a coesão interna do trabalho, aspecto igualmente destacado por Yin (2016) ao tratar da organização de pesquisas qualitativas. Além disso, a estrutura adotada dialoga com a perspectiva freiriana da pesquisa como práxis, processo em que o pensar e o fazer caminham juntos, de forma crítica e comprometida com a realidade.

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos. O Capítulo 1 apresenta a introdução, explicitando o contexto da pesquisa, a lacuna investigativa, a pergunta de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o lócus do estudo. O Capítulo 2 desenvolve o referencial teórico, abordando os principais fundamentos da gestão social, da economia solidária, da inovação social e da coprodução de conhecimento, bem como os diálogos e tensões entre esses campos. O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa, a opção pela pesquisa-ação, o modelo avaliativo adotado, os procedimentos de produção e análise dos dados e os cuidados éticos envolvidos. O Capítulo 4 apresenta a contextualização do campo empírico, os sujeitos da pesquisa e os materiais analisados, além de sistematizar as categorias analíticas que emergiram do processo investigativo. O Capítulo 5 dedica-se à análise e discussão dos resultados, articulando os dados empíricos às contribuições teóricas mobilizadas, à luz do modelo avaliativo adotado. Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais, sintetizando as principais contribuições da pesquisa, suas limitações e as possibilidades de aprofundamento em estudos futuros.

Essa estrutura foi concebida de modo a assegurar coerência interna, fluidez na leitura e consistência analítica, preservando o compromisso formativo, científico e reflexivo que orientou todo o desenvolvimento da investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico desta pesquisa, estruturado em torno de quatro eixos complementares: Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Conhecimento. Esses eixos fundamentam a análise das práticas formativas emancipatórias investigadas, situando-as no diálogo entre teoria e prática, saberes acadêmicos e empíricos.

Essa articulação pode ser visualmente compreendida por meio de uma engrenagem em que cada eixo — Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Conhecimento — representa uma roda dentada, que, ao se mover, impulsiona as demais. Essa interdependência reforça a ideia de que práticas formativas emancipatórias e territorializadas não podem ser construídas de forma isolada, mas exigem a interação entre princípios participativos, arranjos econômicos alternativos, soluções inovadoras e saberes diversos.

Ao evidenciar a interdependência desses eixos, o estudo propõe uma nova forma de analisar processos territoriais, mostrando que valores éticos, práticas econômicas solidárias, soluções criativas e epistemologias plurais não são meramente complementares, mas essenciais uns aos outros. Essa perspectiva integrada amplia a compreensão dos fenômenos organizacionais e sociais, oferecendo um modelo conceitual robusto e coerente com as demandas contemporâneas por justiça social, inovação e inclusão.

Embora a literatura sobre os quatro eixos que fundamentam esta pesquisa seja vasta, heterogênea e marcada por contribuições significativas de diferentes autores e tradições, a presente investigação opta por destacar aqueles trabalhos que oferecem maior aderência aos objetivos específicos e à perspectiva analítica adotada. Essa seleção não pretende desconsiderar a relevância de outros estudos, mas, ao contrário, busca garantir a coerência, a profundidade e a viabilidade do exame teórico necessário para sustentar a investigação proposta. Assim, privilegiam-se autores cujas reflexões dialogam mais diretamente com os conceitos de coprodução do conhecimento, intersubjetividade, participação cidadã e emancipação, em consonância com os princípios metodológicos e epistemológicos que orientam esta pesquisa, e evidenciam a interdependência entre os quatro eixos aqui analisados.

Assim, ao longo deste trabalho, cada eixo será explorado individualmente, evidenciando seus fundamentos teóricos e suas contribuições específicas para a formação cidadã e para a transformação social. Em seguida, será apresentada a síntese dessa engrenagem, demonstrando como eles se articulam para impulsionar a democratização do conhecimento e a construção de práticas pedagógicas transformadoras no contexto do curso de especialização em análise.

2.1 GESTÃO SOCIAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

O debate sobre a Gestão Social (GS) emerge no Brasil no final dos anos 1980 e se consolida a partir dos anos 1990, em um contexto histórico e político marcado por intensas transformações. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a redemocratização e a ampliação dos espaços institucionais para a participação cidadã colocaram em xeque os modelos tradicionais de gestão — burocrático e gerencialista —, considerados incapazes de responder às demandas sociais mais complexas e plurais (Tenório, 1998; Carmo, 2023). Esse ambiente estimulou a formulação de novas práticas e conceitos voltados à democratização dos processos decisórios e à ampliação da esfera pública, colocando a cidadania no centro da gestão.

A institucionalização do conceito foi impulsionada pelo Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS), coordenado por Fernando Guilherme Tenório na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). Esse programa foi responsável por sistematizar categorias analíticas, promover publicações acadêmicas e disseminar experiências práticas que contribuíram para configurar a Gestão Social como um campo de estudo e intervenção (Tenório, 2006; Cançado, Pereira, Tenório, 2015). Esse processo dialogava com lutas sociais anteriores, especialmente as mobilizações das décadas de 1960 a 1980, que já denunciavam as limitações do Estado e do mercado em atender aos interesses coletivos e reivindicavam maior protagonismo da sociedade civil na construção de políticas públicas (Paes de Paula, 2005; França Filho, 2008).

Além do PEGS, outros marcos históricos fortaleceram o campo: a publicação da obra *Pobreza: un tema impostergable. Nuevas respuestas a nivel mundial*, em 1993 (por Bernardo Kliksberg), que problematizava a desigualdade e a pobreza sob uma perspectiva ética; a criação da Rede de Pesquisadores em Gestão Social (RGS), que conectou estudiosos de diversas regiões; e a realização do I Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS), em 2007, que consolidou a Gestão Social como área de investigação e prática reconhecida no cenário acadêmico e profissional (Brito Filho et al., 2018; Schommer e França Filho, 2010). No processo de institucionalização, destacam-se também a ampliação de cursos de extensão, especialização e pós-graduação, bem como o surgimento de periódicos especializados e centros de pesquisa dedicados ao tema (Cançado, Pereira, Tenório, 2015). A Universidade Federal da Bahia (UFBA) exerceu papel relevante nesse movimento, por meio da promoção de experiências formativas e práticas colaborativas (Schommer, França Filho, 2010).

A literatura recente organiza a trajetória da Gestão Social em diferentes “gerações” ou fases, compreendidas não como períodos estanques ou excludentes, mas como camadas

analíticas que se sobrepõem e dialogam entre si. Carmo (2023), por exemplo, identifica uma primeira geração (1998–2005), caracterizada por um esforço exploratório e de definição conceitual; uma segunda geração (2006–2014), marcada pela institucionalização no ensino e na pesquisa; uma terceira geração (a partir de 2015), voltada ao amadurecimento teórico e à busca por consensos mínimos no campo; e uma possível quarta geração, ainda emergente, que convive com a terceira, dedicando-se à integração entre teoria e prática e ao fortalecimento de arranjos inovadores para a efetividade do campo.

Essa construção foi possibilitada por um conjunto de autores que imprimiram suas contribuições singulares, com formulação de conceitos, categorias analíticas e bases epistemológicas, enriquecendo o debate teórico e prático. Fernando Guilherme Tenório (1998, 2006, 2020) é amplamente reconhecido como o principal formulador do conceito, tendo iniciado sua sistematização ainda na década de 1990 (Tenório, 1998; Tenório, 2006; Tenório e Araújo, 2020; Carmo, 2023). Tânia Fischer (2002) destacou o papel das redes de atores locais e das práticas interorganizacionais para o fortalecimento da participação e do desenvolvimento social (Fischer, 2002; Carmo, 2023). Genauto França Filho (2004, 2008) contribuiu ao associar a Gestão Social a iniciativas coletivas e solidárias, reforçando sua natureza plural e participativa (França Filho, 2004; França Filho e Schommer, 2008). Ladislau Dowbor (1999) ressaltou a importância do poder local e da descentralização para o fortalecimento do bem comum, apontando caminhos para a participação cidadã (Dowbor, 1999). Já Paes de Paula (2005) propôs a noção de Administração Pública Societal, buscando novas formas de organização institucional capazes de integrar dimensões sociais, econômicas e políticas por meio de práticas democráticas (Paes de Paula, 2005; Carmo, 2023).

Outros nomes também foram relevantes para a consolidação do campo. Cançado, Pereira e Tenório (2015) contribuíram para a elaboração de uma ontologia e epistemologia próprias da área, enquanto Pinho (2010) problematizou suas fragilidades teóricas e práticas, discutindo limites e possibilidades. Além desses, autores como Luciano Junqueira, Rosa Fischer, Rosinha Carrion, Pedro Jacobi, Marta Farah e Peter Spink enriqueceram o debate ao explorar temas como intersetorialidade, terceiro setor, movimentos sociais, inovação sociopolítica e governança (Carmo, 2023; França Filho, Schommer, 2008). Essa diversidade de contribuições evidencia a riqueza do campo e sua vocação para o diálogo interdisciplinar. Longe de ser um obstáculo, essa multiplicidade de vozes demonstra a vitalidade do campo e sua capacidade de dialogar com diferentes contextos e demandas sociais (Pinho, Santos, 2015; Carmo, 2023; França Filho, 2022; Laville, 2023).

No plano conceitual, a Gestão Social é definida, em termos gerais, como um processo

dialógico, intersubjetivo e emancipatório, orientado pela cidadania ativa e pelo bem comum, em contraposição à racionalidade instrumental da gestão estratégica (Tenório, 1998; Tenório, Araújo, 2020; Carmo, 2023). Trata-se de um modelo que privilegia a horizontalidade, a deliberação coletiva e a construção de soluções sociais ancoradas na pluralidade de saberes e na racionalidade substantiva (Cançado, Pereira, Tenório, 2015). Essa perspectiva é sustentada por três categorias fundamentais: o interesse próprio corretamente compreendido, a esfera pública democrática e a emancipação (Cançado, Pereira, Tenório, 2015). Silva Junior. et al. (2008) reforçam essa perspectiva ao definirem a Gestão Social como um processo gerencial dialógico, no qual a autoridade decisória é compartilhada e voltada para a proteção da vida, o desenvolvimento humano e a preservação ambiental, em contraposição à lógica da acumulação capitalista.

Dowbor (1999) propõe a Gestão Social como um processo de articulação entre Estado, mercado e sociedade civil, destinado à gestão descentralizada e participativa das dimensões humanas do desenvolvimento, como saúde, educação e cultura.

França Filho e Schommer (2008) atribuem à Gestão Social uma dimensão plural e coletiva, associada a práticas colaborativas que subvertem as relações tradicionais entre Estado e sociedade, integrando valores culturais, políticos e ecológicos aos processos organizacionais.

Por sua vez, Paes de Paula (2005) vincula a GS a um modelo de administração pública que valoriza a participação popular e a construção de arranjos institucionais capazes de incorporar as demandas sociais nas políticas públicas.

A pluralidade de vozes, embora desafiante, é também uma de suas maiores riquezas. Para tornar mais evidentes as convergências e dissidências entre as principais contribuições teóricas, apresenta-se a seguir um quadro comparativo (Quadro 1). Nele, destacam-se os focos conceituais centrais, as categorias-chave mobilizadas, os níveis de análise privilegiados e os fundamentos teóricos que sustentam cada definição.

Quadro 1: Contribuições teóricas fundamentais para a conceituação da Gestão Social

Autor(es)	Foco conceitual principal	Categorias / conceitos-chave	Dimensão enfatizada	Fundamento teórico
Tenório (1998, 2006, 2020)	Emancipação e esfera pública	Intersubjetividade, diálogo, bem comum	Esfera pública e sociedade	Teoria Crítica, Habermas
Cançado, Pereira e Tenório (2015)	Deliberação democrática e	Interesse próprio corretamente	Sociedade civil e deliberação	Racionalidade substantiva

	emancipação	compreendido, esfera pública democrática, emancipação	coletiva	
Dowbor (1999)	Poder local e bem-estar coletivo	Descentralização, cooperação entre atores	Território e comunidades locais	Desenvolvimento humano, interdisciplinar
Paes de Paula (2005)	Reinvenção institucional democrática	Integração social, política e econômica	Instituições e políticas públicas	Administração Pública Societal
Fischer (2002)	Desenvolvimento territorial colaborativo	Redes interorganizacionais, territorialidade	Redes organizacionais e território	Desenvolvimento local
França Filho (2004, 2008)	Economia solidária e associativismo	Emancipação, pluralidade, auto- organização	Sociedade civil e economia solidária	Economia solidária, epistemologias do Sul
Silva Júnior et al. (2008)	Proteção e promoção da vida	Diálogo, deliberação democrática, desenvolvimento humano, justiça ambiental	Organizações e esfera pública ampliada	Crítica à racionalidade capitalista, valores substantivos do bem comum, ética e sustentabilidade

Fonte: elaboração própria, 2025.

Essa sistematização evidencia que os diferentes autores, embora partam de tradições e ênfases distintas, compartilham o compromisso com a promoção do bem comum por meio de práticas democráticas, dialógicas e inclusivas. Nota-se que os focos variam entre dimensões normativas, como a emancipação cidadã e a esfera pública (Tenório, 1998; Cançado; Tenório; Pereira, 2015), e a reinvenção institucional democrática (Paes de Paula, 2005), e dimensões pragmáticas, como a territorialidade, a economia solidária e o poder local (Fischer, 2002; França Filho, 2002; Dowbor, 1999). Nota-se que os focos variam entre dimensões normativas, como a emancipação cidadã e a esfera pública (Tenório, 1998; Cançado; Tenório; Pereira, 2015), e a reinvenção institucional democrática (Paes de Paula, 2005), e dimensões pragmáticas, como a territorialidade, a economia solidária e o poder local (Fischer, 2002; França Filho, 2002; Dowbor, 1999). Essa ênfase ética se articula às demais abordagens por meio da defesa de práticas dialógicas orientadas ao bem comum, reforçando a complementaridade entre as

diferentes perspectivas. Assim, ainda que plurais, essas definições convergem na compreensão da Gestão Social como um campo em permanente construção, situado entre diferentes níveis — societário e organizacional — e incorporando múltiplas dimensões éticas, políticas e culturais (França Filho, 2008; Silva Junior. et al., 2008; Carmo, 2023).

Uma das interpretações mais centrais ancora-se na tradição crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo na segunda geração representada por Jürgen Habermas. Nessa vertente, a Gestão Social é compreendida como um processo dialógico e intersubjetivo, orientado pela racionalidade comunicativa e pela deliberação democrática, com vistas a democratizar as relações sociais, ampliar a esfera pública e promover a emancipação cidadã (Tenório, 1998, 2006; Cançado, Pereira, Tenório, 2015).

Uma segunda interpretação relevante é a abordagem do desenvolvimento social interorganizacional, proposta por Tânia Fischer (2002), que enfatiza a territorialidade, a articulação de redes colaborativas e a mobilização comunitária como caminhos para promover o desenvolvimento social em contextos locais. Essa leitura destaca a importância das relações entre organizações públicas, privadas e comunitárias em territórios específicos, com caráter pragmático e contextual.

França Filho (2004, 2008) associa a Gestão Social à economia solidária, ressaltando seu caráter associativo, plural e emancipatório. Para ele, a Gestão Social deve ser compreendida em dois níveis: no societário, como gestão das demandas sociais por meio da articulação entre Estado e sociedade civil; e no organizacional, como prática interna às organizações que subordina a lógica instrumental a objetivos sociais, culturais, políticos ou ambientais.

Já Dowbor (1999) apresenta a Gestão Social como uma dimensão fundamental do desenvolvimento, concebida como articulação entre as esferas política, econômica e social para a construção do bem-estar coletivo. Essa leitura confere ênfase à descentralização e à participação cidadã como estratégias para fortalecer a gestão pública e reduzir desigualdades.

Por sua vez, Paes de Paula (2005), com a noção de Administração Pública Societal, propõe uma reinvenção das instituições públicas para integrar as dimensões social, econômica e política, por meio de arranjos institucionais democráticos que valorizem a participação cidadã e a construção coletiva de soluções.

Complementando essas abordagens, Silva Júnior et al. (2008) oferecem uma interpretação centrada na proteção e promoção da vida como finalidade ética essencial da Gestão Social. Essa perspectiva incorpora dimensões humanas, sociais e ambientais, enfatizando práticas orientadas pela justiça social e ambiental, fundamentadas em valores substantivos do bem comum e em oposição à lógica predatória do capital.

Como observa Carmo (2023), essas interpretações também são permeadas por influências híbridas, que incluem as epistemologias do Sul³, as pedagogias emancipatórias e os debates decoloniais. Essa pluralidade amplia as possibilidades críticas e normativas do campo, ainda que também represente um desafio para a construção de consensos conceituais.

Nesse sentido, a Gestão Social revela-se como um campo vivo e tensionado, no qual convivem interpretações diversas que, mais do que opor-se, alimentam sua riqueza e complexidade. Essas características, ao evidenciar dissidências teóricas, também ampliam as possibilidades para a construção de práticas inovadoras e contextualizadas, mantendo abertas as questões e controvérsias que instigam os debates internos ao campo.

Além das disputas conceituais e das múltiplas interpretações teóricas, a literatura sobre Gestão Social evidencia críticas e desafios importantes para a sua consolidação como campo científico e prático. Esses apontamentos não invalidam a proposta do campo, mas aprofundam a reflexão sobre suas bases teóricas, suas condições de aplicabilidade e sua capacidade de promover transformações sociais em contextos marcados por desigualdades e estruturas tradicionais.

Uma das críticas recorrentes refere-se à fragilidade conceitual do campo. Pinho e Santos (2015) argumentam que a Gestão Social ainda carece de um arcabouço teórico robusto e coeso, o que compromete sua capacidade de oferecer diagnósticos e proposições consistentes para a realidade brasileira. Segundo os autores, o ecletismo de suas referências — que transita por pensadores como Aristóteles, Marx, Weber, Tocqueville, Horkheimer, Adorno e Habermas — nem sempre se traduz em riqueza analítica, podendo resultar em incoerências e indefinições.

Outro dilema central reside na dualidade entre a dimensão normativa e a empírica do conceito. Parte da literatura questiona se a Gestão Social deve ser entendida como um ideal a ser perseguido ou como uma prática já observável em contextos concretos (Pinho, Santos, 2015; Carmo, 2023). Essa indefinição também se manifesta na dificuldade de traduzir valores como participação, deliberação e emancipação em práticas gerenciais efetivas, sobretudo em sociedades marcadas por patrimonialismo, autoritarismo e desigualdades estruturais (França Filho, 2008). Nesse cenário, práticas participativas tendem a ser limitadas ou até cooptadas por lógicas hierárquicas e burocráticas (Cançado, Pereira, Tenório, 2015), comprometendo a realização plena dos valores substantivos defendidos pelo campo.

³ O conceito de Epistemologias do Sul refere-se a um conjunto de perspectivas teóricas que valorizam a diversidade de saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados, propondo uma crítica à hegemonia do conhecimento científico ocidental e defendendo a ecologia de saberes como fundamento para a produção de conhecimentos plurais (SANTOS, 2010)

A crítica de França Filho (2008) ao risco de banalização do conceito reforça a necessidade de preservar a coerência entre os princípios normativos da Gestão Social e as práticas efetivamente implementadas. Quando utilizado de forma superficial, o termo pode servir apenas como rótulo para iniciativas que não rompem com as lógicas tradicionais de gestão, esvaziando seu potencial transformador.

A distinção entre os níveis societário e organizacional da Gestão Social, proposta por França Filho (2008) e Silva Júnior et al. (2008), também merece destaque, pois explicita a diversidade de manifestações do campo e evidencia a necessidade de estratégias específicas em cada esfera. No nível societário, a Gestão Social se expressa na articulação entre Estado e sociedade civil para a gestão das demandas sociais; no nível organizacional, manifesta-se nas práticas internas às organizações, que subordinam a lógica econômica a objetivos sociais, culturais e ambientais. Essa multiplicidade não configura um conflito, mas indica a amplitude e a adaptabilidade do conceito a diferentes contextos de atuação.

Também se observa um intenso debate sobre a relação entre Gestão Social e gestão estratégica. Para Cançado, Pereira e Tenório (2015), essa distinção não é apenas operacional, mas epistemológica e política: enquanto a gestão estratégica enfatiza eficiência organizacional, controle hierárquico e objetivos mercadológicos, a Gestão Social propõe uma lógica horizontal, dialógica e orientada ao bem comum, exigindo não apenas técnicas distintas, mas também uma nova compreensão dos fins da gestão e dos papéis do Estado, do mercado e da sociedade.

Por fim, as indefinições, controvérsias e dilemas que atravessam a Gestão Social, longe de deslegitimarem o campo, reforçam a necessidade de constante vigilância crítica. Exigem também um comprometimento com a coerência entre valores e práticas. Como observa Carmo (2023), essas tensões não devem ser encaradas como obstáculos intransponíveis, mas como convites para um engajamento mais reflexivo, capaz de articular teoria e prática com maior sensibilidade aos contextos. Reconhecer tais desafios é também reconhecer os avanços já conquistados na construção de práticas mais democráticas, deliberativas e orientadas ao bem comum, reafirmando a importância de um compromisso permanente com a inovação e a coerência entre princípios e ações.

Diversos autores identificam direções para o desenvolvimento futuro do conceito, tanto no plano teórico quanto no prático, apontando para a necessidade de aprofundar suas bases, fortalecer suas práticas e consolidar sua legitimidade como paradigma crítico e emancipatório. Carmo (2023) sugere que o campo deve avançar na busca por consensos teóricos que permitam consolidar a Gestão Social como área científica sem perder de vista sua característica dialógica e plural. Para a autora, é fundamental promover maior integração entre teoria e prática, de modo

que as ações gerenciais consigam refletir de forma mais consequente os valores de participação, deliberação e emancipação. Nesse sentido, Cançado, Pereira e Tenório (2015) defendem a construção de um “mapa conceitual” mais consistente, capaz de articular coerentemente as diferentes categorias e tradições do campo, evitando sua banalização e assegurando sua densidade teórica. Eles também enfatizam a necessidade de integrar as dimensões societária e organizacional em arranjos institucionais que fortaleçam sua eficácia e legitimidade.

Outros autores, como Pinho e Santos (2015), destacam a importância de estruturar mecanismos institucionais mais robustos para viabilizar a participação cidadã por meio de processos deliberativos efetivos. Para eles, a superação das assimetrias de poder e a democratização das relações entre Estado, sociedade e mercado permanecem como desafios centrais a serem enfrentados. No plano prático, a literatura recomenda expandir as práticas colaborativas, incluir saberes locais e populares, e fortalecer a interdisciplinaridade por meio do diálogo com epistemologias do Sul, pedagogias emancipatórias e críticas decoloniais (França Filho, Schommer, 2008; Carmo, 2023). Essas orientações reafirmam o compromisso do campo com a justiça social e a inclusão, bem como sua capacidade de questionar hegemonias e construir alternativas genuinamente transformadoras.

Apesar dos avanços, a literatura também reconhece que a Gestão Social carece de maior coesão conceitual, maior enraizamento prático e condições institucionais mais favoráveis para sua plena implementação. Como destacam Tenório e Araújo (2020), é necessário romper mais incisivamente com as práticas hierárquicas e tecnoburocráticas que tendem a neutralizar ou cooptar as propostas emancipatórias do campo. Em síntese, as direções futuras indicam que o campo deve fortalecer sua base teórica sem renunciar à pluralidade, aprofundar a crítica à racionalidade instrumental e ampliar práticas dialógicas, participativas e orientadas ao bem comum. Essas orientações abrem espaço para pesquisas que articulem teoria e prática, explorando novas possibilidades de implementação da Gestão Social em contextos locais e comunitários.

Assim, ao reconhecer essas direções e lacunas, esta pesquisa se propõe a contribuir para a consolidação do campo ao investigar como os saberes acadêmicos e empíricos se articulam em práticas formativas capazes de impulsionar processos democráticos e emancipatórios, alinhando-se às tendências contemporâneas e respondendo aos desafios identificados na literatura. No contexto da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social da UFCA, por exemplo, a Gestão Social é ensinada e vivenciada como um processo integrador, que articula saberes acadêmicos e experiências práticas para formar gestores comprometidos com a sustentabilidade e a inclusão social em seus empreendimentos. A pluralidade teórica e

normativa da Gestão Social também se reflete em práticas concretas, especialmente na economia solidária, que demanda abordagens inclusivas e democráticas para sua gestão — como reconhecem Cançado, Tenório e Pereira (2015), ao definirem a GS como um processo que vai além da administração tradicional, integrando participação, transparência e justiça social, e enfatizando sua natureza dinâmica e adaptativa às mudanças sociais e econômicas. Essa perspectiva é reforçada por Silva Júnior (2022), ao destacar a importância da governança participativa e da ação coletiva como fundamentos para uma gestão verdadeiramente democrática e transformadora.

Nesse horizonte, a Gestão Social, entendida como um processo interdisciplinar, reflexivo e transformador, oferece as bases éticas, organizacionais e deliberativas para articular a Economia Solidária, a Inovação Social e a Coprodução do Conhecimento. É especialmente na Economia Solidária que esses princípios encontram um terreno fértil para se concretizarem em práticas cooperativas, autogestionárias e emancipatórias. Tais práticas são capazes de democratizar o conhecimento, valorizar a diversidade de saberes e sustentar arranjos econômicos alternativos — como se observa, por exemplo, em experiências formativas como a do curso de especialização em análise.

2.2 ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ALTERNATIVA PLURAL E CRÍTICA AO MODELO ECONÔMICO HEGEMÔNICO

Neste trabalho, a Economia Solidária é compreendida como um campo plural de práticas, arranjos e projetos que tensionam criticamente as racionalidades econômicas dominantes, operando como alternativa situada, histórica e multidimensional. A Economia Solidária (ES) emerge como resposta crítica às limitações do modelo econômico hegemônico, marcado pelo individualismo, pela competitividade e pela maximização do lucro, que aprofundou desigualdades sociais e fragilizou os laços comunitários. No Brasil, ganhou projeção a partir das décadas de 1980 e 1990, em meio à crise do modelo de desenvolvimento tradicional, ao desemprego estrutural e às políticas neoliberais que reduziram direitos e enfraqueceram o tecido social (França Filho, 2004; Laville, 2009). Esse movimento também foi favorecido pelo ambiente político e institucional pós-redemocratização, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ampliou direitos sociais, fortaleceu mecanismos de participação cidadã e abriu espaço para práticas autogestionárias e coletivas (França Filho, Schommer, 2008; França Filho, 2004; Paes de Paula, 2005). Processo que foi impulsionado por movimentos sociais, organizações populares e acadêmicos em busca de

alternativas mais justas e solidárias para a organização econômica e social.

Embora o termo “Economia Solidária” só tenha se consolidado nos anos 1990, suas raízes remontam a práticas bem anteriores, como as cooperativas operárias do século XIX, associações de ajuda mútua e experiências comunitárias de sobrevivência em tempos de crise. Tais práticas, ainda que marginalizadas pelos discursos dominantes do capitalismo, demonstram que a solidariedade sempre esteve presente como possibilidade histórica (França Filho, Schommer, 2008; Laville, 2009). Nos anos 1990, no Brasil, a ES se fortaleceu como campo de estudo e prática, com a criação de organizações como a Unisol Brasil, a realização de encontros nacionais e internacionais e a articulação de redes entre iniciativas locais, movimentos sociais e saberes acadêmicos, processo também impulsionado pela sistematização teórica e política do campo, com destaque para a obra ‘Introdução à Economia Solidária’, de Paul Singer (França Filho, 2001; França Filho; Schommer, 2008; Laville, 2009; Singer, 2002). No plano internacional, Laville (2009, 2023) destaca que esse movimento, além de responder à globalização e ao neoliberalismo, dialoga com os conceitos de economia social, economia popular e economia plural, consolidando-se como alternativa crítica e contra-hegemônica.

A partir dos anos 2000, a ES experimentou um processo significativo de institucionalização no Brasil. A criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), em 2003, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, sob a liderança de Paul Singer, marcou a institucionalização da economia solidária como política pública no Brasil, ao reconhecer e fomentar iniciativas baseadas na autogestão, cooperação e geração de trabalho e renda, princípios estruturantes do campo (Leal; Rodrigues, 2018). Sua criação resultou da articulação prévia de movimentos sociais, redes de economia solidária e pesquisadores do campo, especialmente a partir das mobilizações ocorridas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, que reivindicavam o reconhecimento estatal dessas práticas (Singer, 2002; Ferrarini; Gaiger; Schiochet, 2018).

A SENAES desempenhou papel central na formulação e implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da economia solidária, contribuindo para sua difusão em diferentes territórios e para a consolidação de uma agenda institucional voltada à inclusão produtiva e ao desenvolvimento social. Contudo, sua trajetória foi marcada por discontinuidades, especialmente a partir de mudanças institucionais ocorridas na segunda metade da década de 2010, quando reconfigurações no âmbito do Ministério do Trabalho impactaram sua atuação e visibilidade. Nos últimos anos, observa-se um movimento de retomada e revalorização da economia solidária na agenda pública, com a rearticulação de políticas e iniciativas voltadas ao campo, recolocando a temática como estratégica para o

enfrentamento das desigualdades sociais e para a promoção de alternativas de desenvolvimento mais inclusivas.

Mais recentemente, a promulgação da Lei 15.068/2024 instituiu um marco jurídico para a economia solidária no Brasil, resultado de um processo histórico e cumulativo de reivindicação e articulação de movimentos sociais, redes de economia solidária e atores institucionais que, ao longo das últimas décadas, buscaram o reconhecimento formal do campo no ordenamento jurídico nacional. A consolidação desse marco normativo reforça o papel da economia solidária como política pública voltada à geração de trabalho e renda, à solidariedade e à participação cidadã.

Paralelamente, a produção intelectual sistematizou os conceitos, princípios e tradições que sustentam a ES. No Brasil, França Filho (2001, 2004, 2007, 2022) a define como um conjunto de iniciativas econômicas — formais ou informais — orientadas por cooperação, autogestão, reciprocidade e sustentabilidade, subordinando a economia às finalidades sociais e coletivas. Para ele, a ES contribui para fortalecer a esfera pública e a cidadania, democratizando a economia e ampliando a participação social (França Filho, Schommer, 2008). Na tradição europeia, Jean-Louis Laville (2009, 2023) concebe a ES como um campo híbrido, posicionado entre Estado, mercado e sociedade civil, sustentado por uma economia plural na qual coexistem lógicas mercantil, redistributiva, doméstica e associativa. Essa pluralidade é vista como elemento constitutivo e força do campo, na medida em que sustenta sua capacidade de dialogar com diferentes demandas sociais e contextos locais (Laville, 2009; França Filho, Schommer, 2008).

Caillé (1998) e Godbout (1998), por sua vez, acrescentam a dimensão antropológica ao recuperar a teoria da dádiva de Marcel Mauss, fundamentando eticamente as práticas solidárias em valores como reciprocidade, confiança e interdependência. Outros autores contemporâneos têm ampliado essas leituras, aproximando a ES de agendas globais. Utting (2023) e Bouchard (2023) destacam seu papel em transições para modelos mais justos e sustentáveis, integrando dimensões como justiça climática, economia do cuidado, inovação social e decolonialidade. Costa, Dias e Silva (2023) apontam sua contribuição para a cidadania econômica, enquanto Chaves-Ávila e Gallego-Bono (2020) a associam à sustentabilidade e inovação territorial.

Para facilitar a visualização das diferentes perspectivas que compõem a Economia Solidária, o Quadro 2, a seguir, sintetiza as principais contribuições teóricas identificadas na literatura. Nele, destacam-se os autores centrais, seus focos conceituais, as categorias e conceitos-chave mobilizados, os níveis de análise privilegiados e os fundamentos teóricos que sustentam suas abordagens.

Quadro 2: Principais contribuições teóricas para a conceituação e análise da Economia Solidária

Autor(es)	Foco principal	Categorias / conceitos-chave	Nível de análise	Fundamento teórico
França Filho (2001, 2004, 2022)	Projeto político de democratização econômica e cidadania	Inclusão social, autogestão, reciprocidade, territorialidade, esfera pública	Societário, organizacional, territorial	Crítica ao capitalismo, participação deliberativa, epistemologias do Sul
Laville (2009, 2023)	Prática híbrida no âmbito da economia plural	Mercado, redistribuição, reciprocidade, pluralismo institucional	Societário, comunitário	Economia plural, crítica à racionalidade econômica dominante
Godbout e Caillé (1998)	Reconstrução de laços sociais baseada na dádiva	Reciprocidade, confiança, interdependência, solidariedade	Comunitário, simbólico	Antropologia da dádiva, crítica ao utilitarismo
Silva Junior. (2022); Silva Junior. e Rigo (2023)	Projeto político deliberativo e emancipatório	Democracia deliberativa, cidadania participativa, justiça cognitiva, contra-hegemonia	Societário, organizacional, territorial	Crítica substantiva, epistemologias do Sul, decolonialidade
Utting (2023)	Resposta às crises globais e transição sustentável	Sustentabilidade, justiça climática, economia do cuidado, movimentos sociais	Local-global, comunitário	Desenvolvimento sustentável, justiça socioambiental

Fonte: elaboração própria, 2025.

Como se observa, as definições da Economia Solidária dialogam entre si, mas também tensionam diferentes dimensões — econômica, política, social e ambiental —, refletindo sua natureza híbrida e plural. Essa diversidade, em vez de limitar o campo, abre novas possibilidades para integrar perspectivas complementares.

Essa pluralidade torna-se mais clara quando se observam as dimensões práticas da ES. Ela pode ser vista como um conjunto de práticas voltadas à democratização da economia, promovendo o engajamento cidadão por meio de práticas cooperativas e inclusivas (França Filho, 2004). Para Leal e Rodrigues (2018), ela propõe um modelo de produção baseado na autogestão, na solidariedade e na democracia, erigindo-se como alternativa concreta aos sistemas econômicos convencionais. Laville (2009) aponta que sua emergência se dá em resposta às falhas dos modelos econômicos tradicionais, particularmente visíveis em tempos de crise capitalista, e assenta-se sobre princípios de reciprocidade e justiça social. Landaburú-Mendoza et al. (2024), destacam que a ES organiza-se em redes colaborativas que dialogam com o Estado na formulação de políticas públicas e desenvolvem práticas de produção e

consumo orientadas pelas necessidades das comunidades. Nogueira e Bolter (2024) salientam que suas experiências transcendem a simples geração de renda, incorporando dimensões educativas e metodológicas que favorecem a emancipação dos sujeitos e a construção de novas formas de sociabilidade econômica. Ferrarini, Gaiger e Schiochet (2018) evidenciam o crescente interesse acadêmico pela ES no Brasil, assim como sua progressiva institucionalização nas agendas científicas. No entanto, Leal e Rodrigues (2018) indicam que ainda persistem lacunas significativas na literatura, especialmente no que diz respeito à implementação prática de seus princípios em diferentes realidades socioeconômicas. Destacam, nesse sentido, a urgência de se avançar no debate sobre processos formativos voltados à autogestão, dada a centralidade da participação ativa para o fortalecimento dos empreendimentos solidários.

A diversidade de vozes na Economia Solidária (ES) não só ressalta sua riqueza e complexidade, mas também expõe as tensões e controvérsias inerentes a ela. Essas discussões expressam os desafios de articular princípios normativos — como solidariedade, autogestão, reciprocidade e democracia — com as exigências concretas de viabilidade econômica, inserção institucional e impacto social. Autores como Gaiger e Kuyven (2020) apontam as dificuldades em conciliar seus valores solidários com as pressões institucionais e econômicas, ressaltando a importância de equilibrar utopia e viabilidade econômica. Silva Junior. (2022) e Silva Junior. e Rigo (2023) enfatizam sua dimensão política como projeto de governança democrática, capaz de questionar a hegemonia do mercado e do Estado. Outra tensão central diz respeito ao grau de autonomia da ES em relação a essas esferas: enquanto França Filho (2004, 2007, 2022) e França Filho e Schommer (2008) defendem que a ES deve preservar sua natureza contra-hegemônica e autônoma, fundamentada na reciprocidade e na autogestão; Laville (2009, 2023) e Utting (2023) argumentam que a ES opera inevitavelmente em interação com Estado e mercado e que o desafio está em reequilibrar essas esferas, de modo que os princípios solidários orientem as práticas econômicas. Essa tensão entre autonomia e institucionalização aparece também nas análises de Gaiger e Kuyven (2020) e Costa, Dias e Silva (2023), que destacam os riscos de burocratização e de subordinação das iniciativas solidárias às lógicas de programas governamentais. Para eles, é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre a sustentabilidade econômica e a fidelidade aos valores fundacionais da ES.

Além disso, a ES convive com o risco de homogeneização de suas práticas, que, segundo Villalba-Eguiluz et al. (2020) e Utting (2023), podem desconsiderar especificidades culturais e territoriais das experiências solidárias, enfraquecendo sua legitimidade. Essa preocupação é reforçada por Silva Junior. (2022) e Silva Junior. e Rigo (2023), que questionam se as práticas

de participação e autogestão são efetivamente horizontais e emancipatórias ou se, por vezes, reproduzem desigualdades de gênero, raça e classe sob novas roupagens. Também há divergências quanto à relação da ES com o sistema econômico. Para alguns autores, como França Filho (2001, 2022) e Laville (2023), a ES deve ser compreendida como projeto político emancipador, capaz de transformar as bases do sistema. Outros, entretanto, a enxergam como complemento que humaniza e mitiga desigualdades dentro do capitalismo, mas sem pretensão de superá-lo (Matthew, 2024; Utting, 2023).

França Filho (2004, 2007) também chama atenção para a tensão entre a dimensão pragmática e a utópica da ES. De um lado, há a necessidade de atender a demandas materiais imediatas; de outro, a vocação para uma transformação social mais ampla e estrutural. Essa ambiguidade, segundo ele, é tanto uma potência quanto uma fonte de desafios internos. Caillé (1998) e Godbout (1998), assim como França Filho e Schommer (2008), evidenciam a tensão entre a lógica da dádiva e a lógica mercantil. A primeira, relacional e comunitária, valoriza solidariedade e reciprocidade; a segunda, instrumental e individualista, pode corroer os valores fundacionais quando se torna excessivamente dominante. Outros debates se concentram na escala e no impacto da Economia Solidária. Swathi (2024) e Partalidou e Anthopoulou (2019) questionam se a ES é capaz de transformar relações sociais em larga escala ou se permanece restrita a nichos locais, com impacto limitado. Essa questão dialoga com a crítica de Utting (2023) e Matthew (2024), que enfatizam a necessidade de a ES se articular com lutas políticas mais amplas, para ampliar seu alcance.

A literatura também aponta para lacunas metodológicas e teóricas. Ferrarini, Gaiger e Schiochet (2018) e Laville (2009, 2023) observam que ainda faltam métricas adequadas para avaliar os impactos sociais e culturais das práticas solidárias, já que as avaliações seguem, muitas vezes, ancoradas em critérios econômicos tradicionais, incapazes de captar sua riqueza simbólica e comunitária. Além disso, Landaburú-Mendoza et al. (2024) e Leal e Rodrigues (2018) destacam a necessidade de maior diálogo com epistemologias do Sul e com práticas originadas em contextos não europeus, para reduzir a dependência de paradigmas eurocêtricos.

Por fim, Costa, Dias e Silva (2023), Silva Junior. e Rigo (2023) e Bouchard (2023) ressaltam a importância de fortalecer os processos pedagógicos e formativos da ES, sobretudo para incluir as juventudes e garantir a renovação geracional. Para esses autores, a formação crítica e cidadã dos sujeitos é fundamental para sustentar a vitalidade do campo.

Esses dilemas, longe de sinalizarem fracasso ou inconsistência, são indicativos do caráter dialógico e aberto da ES (Laville, 2009, 2023; Silva Junior., Rigo, 2023). Eles reforçam a necessidade de reflexão crítica permanente para que as práticas solidárias possam equilibrar

seus múltiplos objetivos — inclusão imediata, transformação social e sustentabilidade — sem perder sua identidade como alternativa ao modelo hegemônico (França Filho, 2022; Gaiger, Kuyven, 2020). A capacidade do campo de sustentar tais tensões sem se anular é precisamente o que lhe confere vitalidade e relevância no cenário contemporâneo (Laville, 2023; França Filho, 2022).

Uma das interpretações mais influentes é a política-crítica, sustentada por autores como França Filho (2001, 2004, 2022), França Filho e Schommer (2008) e Silva Junior. e Rigo (2023). Nessa perspectiva, a ES é entendida como um projeto político de resistência ao capitalismo, orientado pela ampliação da democracia substantiva e da cidadania deliberativa. Essa tradição ancora-se em princípios contra-hegemônicos, propondo práticas econômicas e sociais capazes de subverter relações desiguais de poder e expandir a esfera pública.

Em segundo lugar, destaca-se a pragmática-institucional, mais comum na literatura europeia e nas políticas públicas. Nessa abordagem, a ES é concebida como estratégia de inclusão produtiva e geração de trabalho e renda para populações em situação de vulnerabilidade, muitas vezes articulada a programas governamentais. Essa interpretação é defendida, por exemplo, por Chaves-Ávila e Gallego-Bono (2020) e Gaiger e Kuyven (2020), que sublinham sua capacidade de impactar positivamente as condições de vida sem, necessariamente, romper com as estruturas econômicas dominantes.

Uma terceira tradição, proposta sobretudo por Jean-Louis Laville (2009, 2023), compreende a ES como uma prática híbrida e plural, situada no que ele denomina ‘economia plural’. Para Laville, a ES articula as lógicas do mercado, da redistribuição estatal e da reciprocidade comunitária, sem se reduzir a nenhuma delas. Essa leitura reconhece a complexidade das práticas econômicas solidárias e defende sua capacidade de transitar e negociar entre diferentes instituições e arenas.

Um quarto conjunto de interpretações, de forte inspiração antropológica e simbólica, está associado aos trabalhos de Godbout e Caillé (1998) e de autores que dialogam com a teoria da dádiva de Marcel Mauss. Nessa tradição, a ES é entendida como um espaço de reconstrução dos vínculos sociais, baseado na reciprocidade, na confiança e na interdependência — em oposição à lógica utilitarista e competitiva do mercado. Essa visão influencia autores brasileiros como França Filho (2004, 2022) e dialoga também com Laville, ao enfatizar a dimensão relacional e comunitária da economia.

Mais recentemente, autores como Silva Junior. (2022) e Silva Junior. e Rigo (2023) têm aprofundado uma vertente crítica e decolonial, propondo a ES como prática deliberativa e emancipatória que valoriza os saberes locais e as epistemologias do Sul. Essa tradição sublinha

a necessidade de situar a ES em contextos específicos, reconhecendo suas raízes culturais, territoriais e históricas, e evitando sua captura por paradigmas eurocêntricos ou meramente assistencialistas.

Por fim, cresce uma tradição que vincula a ES a agendas contemporâneas, como a sustentabilidade ambiental, a economia do cuidado e a justiça climática, conforme defendem Bouchard (2023), Partalidou e Anthopoulou (2019) e Utting (2023). Essa abordagem enxerga a ES como elemento central das transições ecológicas e sociais necessárias para enfrentar os desafios globais do século XXI.

Essas tradições, embora diversas, dialogam entre si, complementando-se e, por vezes, tensionando-se, compondo um campo dinâmico e plural. Elas demonstram que a ES é, simultaneamente, um projeto político de democratização substantiva — como defendem França Filho (2001, 2022) e Silva Junior. e Rigo (2023), ao propor práticas que ampliam a cidadania deliberativa e desafiam relações desiguais de poder; uma estratégia prática de inclusão social — destacada por Gaiger e Kuyven (2020) e Chaves-Ávila e Gallego-Bono (2020), ao gerar oportunidades econômicas para populações em situação de vulnerabilidade; uma prática híbrida, aberta a negociações institucionais — conforme a leitura de Laville (2009, 2023), que a situa no âmbito da economia plural, articulando mercado, Estado e comunidade; uma reconstrução de laços sociais baseada na dádiva — segundo a perspectiva antropológica de Godbout e Caillé (1998), que valoriza reciprocidade, confiança e interdependência como fundamentos éticos; uma proposta crítica e decolonial — enfatizada por Silva Junior. (2022) e Landaburú-Mendoza et al. (2024), ao reivindicar os saberes locais e questionar hegemonias eurocêntricas; e, por fim, uma resposta às crises socioambientais globais — como propõem Bouchard (2023), Partalidou e Anthopoulou (2019) e Utting (2023), ao vincular a ES às transições ecológicas, à justiça climática e à economia do cuidado.

O amadurecimento da Economia Solidária (ES) como campo científico e prático se manifesta na consolidação de diversas linhas de pesquisa que investigam suas múltiplas dimensões — econômica, política, social, cultural e ambiental. Essas linhas refletem as diferentes tradições teóricas já mapeadas e, ao mesmo tempo, orientam agendas contemporâneas voltadas para a transformação social, a inclusão produtiva e a sustentabilidade.

Uma das linhas mais consolidadas é a que estuda a reciprocidade, a solidariedade e a dádiva, com base na tradição teórica inspirada no clássico de Marcel Mauss, mas apresentada e discutida por autores como Godbout e Caillé (1998), Laville (2009, 2023) e França Filho (2004, 2022). Essa abordagem investiga como as práticas solidárias desafiam as lógicas mercantis tradicionais ao promover relações comunitárias fundadas na confiança, na interdependência e

no bem comum, indo além do cálculo utilitarista.

Outra linha de investigação importante centra-se na institucionalização e nas políticas públicas, examinando como a ES é incorporada a marcos jurídicos e políticas de apoio governamentais. Essa linha avalia avanços e limitações dessa institucionalização, como no caso da recente Lei 15.068/2024, e os riscos de descaracterização quando as práticas solidárias são absorvidas por lógicas burocráticas. Contribuições significativas para essa linha vêm de Leal e Rodrigues (2018) e de Costa, Dias e Silva (2023), que analisam os dilemas entre institucionalização, autonomia e preservação dos princípios solidários.

Destaca-se também a linha que relaciona a ES à democracia econômica e à cidadania ativa, entendendo-a como instrumento para ampliação dos direitos sociais, políticos e econômicos, por meio de práticas participativas e deliberativas que fortalecem a esfera pública e a emancipação coletiva (França Filho, Schommer, 2008; Silva Junior., Rigo, 2023; Utting, 2023). Essa linha dialoga com abordagens críticas e decoloniais, valorizando a construção coletiva de soluções ancoradas em saberes locais.

Uma quarta linha de pesquisa vem se fortalecendo ao associar a ES às agendas de sustentabilidade socioambiental. Investigam-se as contribuições das práticas solidárias para a mitigação dos impactos ambientais e para a promoção de formas de produção e consumo mais ecológicas e resilientes. Essa abordagem é evidenciada em estudos como os de Villalba-Eguiluz et al. (2020), Partalidou e Anthopoulou (2019) e Bouchard (2023).

A relação entre ES, educação e formação cidadã também constitui uma linha significativa. Essa vertente examina os processos pedagógicos que preparam os sujeitos para a gestão coletiva, a autogestão e a construção de identidades comunitárias e políticas (Matthews, 2024; Silva Junior., Rigo, 2023). Tais processos são vistos como essenciais para a perenidade das práticas solidárias e para a renovação geracional do movimento.

Por fim, merece destaque a linha que se aproxima das epistemologias do Sul e das abordagens decoloniais, como defendem Silva Junior. (2022), Landaburú-Mendoza et al. (2024) e França Filho (2022). Essa perspectiva critica a hegemonia de paradigmas eurocêntricos, reivindicando o protagonismo dos saberes locais, populares e periféricos na produção teórica e prática da ES.

Essas linhas de pesquisa revelam um campo vivo, crítico e diverso, que articula múltiplas agendas e permite vislumbrar novas possibilidades de análise e intervenção. É nesse contexto que a presente pesquisa se insere, ao dialogar com as linhas que articulam a ES à democratização da economia, à formação cidadã, às epistemologias do Sul e à sustentabilidade, reforçando seu potencial como alternativa plural e emancipadora.

A literatura recente descreve a Economia Solidária (ES) como um campo que alcançou significativa maturidade teórica, institucional e prática, mas que continua permeado por desafios para aprofundar sua identidade, ampliar seu impacto e manter-se fiel aos seus princípios fundadores. Essa dualidade — de avanços e tensões — caracteriza o momento atual como fase de afirmação e, ao mesmo tempo, de revisão crítica.

Para França Filho (2022), a ES já deixou de ser vista apenas como uma alternativa marginal, passando a ocupar lugar relevante nas estratégias contemporâneas de desenvolvimento sustentável, inclusão social e justiça econômica. Ela conquistou visibilidade política e social, sendo cada vez mais reconhecida como espaço legítimo de experimentação de novas relações econômicas e sociais.

Laville (2023) reforça essa avaliação, destacando que a ES consolidou-se como componente das agendas públicas e como objeto acadêmico legítimo, mas sem perder sua capacidade crítica frente às lógicas do mercado e do Estado. O autor observa que a institucionalização do campo, ao mesmo tempo que amplia sua legitimidade, traz riscos de descaracterização caso as práticas solidárias se tornem excessivamente dependentes de políticas compensatórias ou de mecanismos burocráticos.

De modo semelhante, Gaiger e Kuyven (2020) interpretam o momento atual como uma fase de transição: da resistência e da contestação iniciais para uma etapa marcada por maior institucionalização, fortalecimento das redes organizacionais e inserção em políticas públicas. Essa transição, porém, é ambígua: embora tenha ampliado o alcance e a visibilidade da ES, também a expôs ao risco de diluição dos princípios de reciprocidade, solidariedade e autogestão.

Silva Junior. e Rigo (2023) e Landaburú-Mendoza et al. (2024) destacam que a ES contemporânea também reflete as tensões entre as lógicas do Sul Global e as imposições hegemônicas do Norte Global, reforçando a necessidade de aprofundar diálogos decoloniais e fortalecer a autonomia dos territórios e dos sujeitos. Essa dimensão crítica e alinhada à realidade permanece um desafio central para evitar que a ES se torne apenas uma versão mitigada do modelo econômico dominante.

Além disso, pesquisas recentes, como as de Partalidou e Anthopoulou (2019) e Villalba-Eguiluz et al. (2020), identificam que a ES vem sendo cada vez mais considerada como resposta a desafios globais contemporâneos, especialmente nas esferas ambiental e social, propondo formas de vida mais resilientes, inclusivas e sustentáveis. No Brasil, a promulgação da Lei nº 15.068/2024 e os debates suscitados em espaços acadêmicos — como aqueles desenvolvidos por Amaro (2009b) no campo da economia solidária — atestam os avanços institucionais do

campo, mas também revelam a necessidade de maior coerência e eficácia na implementação de políticas públicas capazes de preservar sua identidade transformadora.

Apesar dos avanços teóricos, institucionais e práticos da Economia Solidária (ES), a literatura identifica uma série de lacunas e desafios que precisam ser enfrentados para que o campo se fortaleça como alternativa crítica, inclusiva e sustentável ao modelo econômico dominante. Longe de fragilizá-la, essas “incompletudes” refletem sua vitalidade como projeto em construção e orientam as investigações futuras. Um dos principais desafios apontados por França Filho (2022) e França Filho e Schommer (2008) é consolidar uma articulação mais sólida entre os diferentes atores envolvidos — movimentos sociais, Estado, universidades, organismos internacionais e sociedade civil — para evitar a dispersão de esforços e potencializar a capacidade transformadora do campo. A ausência dessa articulação compromete a incidência política da ES e sua capacidade de desafiar estruturas desiguais.

Laville (2009, 2023) enfatiza a necessidade de desenvolver métricas próprias para avaliar os impactos sociais e econômicos da ES, evitando a adoção de indicadores tradicionais do mercado que não captam a riqueza das relações de solidariedade, reciprocidade e construção coletiva.

Gaiger e Kuyven (2020) e Silva Junior. e Rigo (2023) alertam para a dificuldade de transformar relações de poder estabelecidas, destacando que políticas públicas voltadas à ES, quando mal desenhadas, tendem a esvaziar seu caráter emancipador, limitando-a a funções assistenciais. Para evitar isso, defendem o fortalecimento de arranjos institucionais mais deliberativos e horizontais, capazes de garantir o protagonismo das organizações solidárias.

Nessa direção, Bouchard (2023) e Utting (2023) ressaltam a importância de intensificar os diálogos entre o Norte e o Sul globais, para internacionalizar as experiências sem perder a ancoragem local e a fidelidade aos saberes territoriais. Essa perspectiva decolonial, que busca evitar a homogeneização das práticas, também é destacada por Landaburú-Mendoza et al. (2024).

Além disso, autores como Costa, Dias e Silva (2023), Ferrarini, Gaiger e Schiochet (2018) e Landaburú-Mendoza et al. (2024) destacam que a Economia Solidária enfrenta desafios para ampliar sua incidência política, fortalecer suas bases institucionais e comunicar de forma mais ampla suas contribuições à sociedade. Essa fragilidade contribui para que a ES ainda seja frequentemente percebida como marginal ou paliativa frente ao modelo econômico dominante, reforçando a necessidade de estratégias formativas, políticas e culturais que consolidem sua identidade transformadora.

Em conjunto, essas direções futuras sugerem que o fortalecimento da ES depende de

três movimentos simultâneos: consolidar suas bases internas por meio de práticas consistentes e coerentes com seus princípios; ampliar suas alianças externas com outros movimentos sociais e agendas contemporâneas, como a sustentabilidade e a justiça climática; e aprofundar criticamente suas práticas e discursos, mantendo-se fiel à sua identidade como projeto plural e transformador. Essa abertura para o debate e para novas articulações inspira a presente pesquisa, que se insere justamente nessas intersecções, propondo-se a explorar como os saberes acadêmicos e empíricos podem contribuir para a consolidação crítica e situada da ES como alternativa econômica e social.

O percurso apresentado nesta seção evidenciou que a Economia Solidária (ES), ao longo das últimas décadas, consolidou avanços significativos no plano institucional, político e acadêmico, mas continua desafiada a fortalecer suas bases teóricas, ampliar sua capacidade de transformação e preservar sua identidade contra-hegemônica frente às pressões do mercado e da burocracia estatal. Essa ambivalência — entre utopia e pragmatismo, autonomia e institucionalização, local e global — não a fragiliza, mas reforça seu caráter crítico, plural e aberto ao diálogo com diferentes agendas e saberes. Essa pluralidade, longe de ser um obstáculo, constitui sua maior riqueza, permitindo que a ES se afirme como projeto político de democratização substantiva, estratégia prática de inclusão social, prática híbrida aberta a negociações institucionais, reconstrução de laços comunitários, proposta crítica e decolonial e resposta às crises socioambientais globais. Cada uma dessas dimensões foi aqui explanada e fundamentada por suas principais vozes teóricas, revelando as distintas possibilidades que a ES oferece para pensar e praticar alternativas ao modelo econômico hegemônico.

Contudo, a literatura também evidencia que a simples reprodução de práticas solidárias — por mais legítimas que sejam — não garante sua vitalidade nem sua capacidade de renovação frente às rápidas transformações do mundo contemporâneo. A criatividade, a capacidade de inovar e de responder a novas demandas sociais e territoriais tornam-se indispensáveis para que a ES mantenha sua relevância e eficácia.

É nesse horizonte que a Economia Solidária demonstra como os valores normativos da Gestão Social se concretizam em arranjos econômicos cooperativos, autogestionários e inclusivos. No entanto, para que esses valores possam se renovar, se fortalecer e ampliar seu impacto, é necessário um novo elemento capaz de conferir dinamismo, experimentação e abertura a novas possibilidades: a Inovação Social. É justamente nessa direção que a próxima seção se dedica a explorar a Inovação Social como a terceira engrenagem desta pesquisa, ampliando as capacidades transformadoras da ES e permitindo que suas práticas se adaptem, se reinventem e permaneçam relevantes diante dos desafios emergentes.

2.3 INOVAÇÃO SOCIAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

A inovação social (IS), embora só tenha ganhado destaque nas últimas décadas, tem suas raízes profundas e entrelaçadas com contribuições da filosofia, sociologia e economia desde o século XVIII. Como observa Moulaert (2009), já nesse período Benjamin Franklin defendia pequenas mudanças organizacionais nas comunidades como forma de melhorar as condições de vida. No final do século XIX, Émile Durkheim destacou que a mudança técnica só pode ser plenamente compreendida quando acompanhada por uma renovação da ordem social. Max Weber, no início do século XX, ressaltou a racionalização como força inovadora do capitalismo, relacionando inovação e ordem social. Posteriormente, Joseph Schumpeter redefiniu a inovação como ruptura estrutural nas formas de organização social e econômica, integrando dimensões culturais, políticas e econômicas (Moulaert, 2009; Monteiro, 2019).

Nos anos 1960, filósofos contemporâneos enfatizaram que mudanças sociais podem surgir a partir de comportamentos inicialmente vistos como desviantes, mas que, ao se disseminarem, tornam-se práticas socialmente reconhecidas (Monteiro, 2019). Na década de 1970, intelectuais franceses debateram a transformação social no contexto dos movimentos estudantis e operários, consolidando a ligação entre inovação social e mudança política (Moulaert, MacCallum, Hillier, 2013). Mulgan (2006) observa que muitas inovações sociais que hoje fazem parte do cotidiano — como o sistema nacional de saúde, o jardim de infância, o direito de voto para mulheres e o microcrédito — surgiram inicialmente como ideias marginais, vistas com desconfiança ou consideradas utópicas. Com o tempo, essas práticas se consolidaram, passando da periferia para o centro das políticas públicas e da vida social. Historicamente, a sociedade civil desempenhou papel central nesse processo, especialmente durante os períodos de intensa industrialização e urbanização do século XIX, quando surgiram inúmeras iniciativas inovadoras para enfrentar os novos desafios sociais (Monteiro, 2019).

Segundo Moulaert, MacCallum e Hillier (2013), é provável que a expressão “inovação social” tenha sido cunhada na Europa, no contexto das revoltas sociais do final da década de 1960. Movimentos estudantis e operários em cidades como Paris e Berlim reivindicavam transformações estruturais nas relações sociais e políticas, mobilizando o termo como um denominador comum para descrever ações coletivas voltadas à construção de uma sociedade mais criativa, participativa e orientada de baixo para cima. Essa utilização refletia um projeto de democratização que unia práticas disruptivas com um imaginário social emancipador. Em paralelo, no início dos anos 1970, o conceito aparece na literatura americana, quando James Taylor, em estudo sobre desenvolvimento comunitário em Topeka, Kansas, empregou-o para

caracterizar a introdução de novas formas de organização social para atender a necessidades coletivas (Moulaert, MacCallum, Hillier, 2013; Agostini, Vieira, Bossle, 2016).

Para Agostini, Vieira e Bossle (2016), o conceito seminal foi de fato introduzido por Taylor (1970), que, ao estudar equipes multidisciplinares voltadas à reabilitação psicológica de populações marginalizadas, definiu a inovação social como “a busca por respostas a necessidades sociais por meio da introdução de uma invenção social, isto é, uma nova maneira de fazer as coisas, uma nova organização social”. Para as autoras, essa gênese da inovação social está intimamente relacionada à percepção de que os sistemas culturais e econômicos existentes, originalmente concebidos para promover o desenvolvimento econômico, mostraram-se insuficientes para atender às necessidades sociais emergentes. Essa limitação abriu espaço para o surgimento de movimentos e iniciativas orientados à redução das desigualdades e lacunas sociais em diferentes contextos.

Monteiro (2019) complementa ao mostrar que a inovação social, embora tratada por vezes como conceito recente, encontra-se enraizada em figuras e movimentos históricos que moldaram práticas de transformação social. Florence Nightingale⁴, por exemplo, foi pioneira em práticas de cuidado social e intervenção humanitária, ao humanizar o tratamento médico de indigentes e organizar a resposta aos feridos na Guerra da Crimeia. No século XIX e início do XX, sindicatos e cooperativas desempenharam papel central ao criar seguros coletivos, grupos de autoajuda e escolas populares, inovando nas práticas de inclusão e proteção social. Já na segunda metade do século XX, Muhammad Yunus⁵ revolucionou o microcrédito ao oferecer financiamento a famílias pobres, sobretudo mulheres, fortalecendo sua autonomia econômica (Monteiro, 2019).

Essas diferentes contribuições históricas e contextuais evidenciam que a inovação social se consolidou ao longo do tempo como um conceito heterogêneo, enraizado em práticas de transformação social, respostas coletivas a necessidades emergentes e na reorganização das relações sociais (Monteiro, 2019; Agostini, Vieira e Bossle, 2016, 2016). Compreender essas origens permite situar a inovação social em um contínuo histórico, articulando passado e

⁴ Florence Nightingale (1820–1910) não pertenceu ao campo da Assistência Social enquanto área profissional formalizada. Sua atuação insere-se principalmente na enfermagem e na saúde pública. A referência a Nightingale, conforme utilizada por Monteiro (2019), reconhece seu papel pioneiro na humanização do cuidado e na organização institucional de respostas a situações de vulnerabilidade social, anteriores à consolidação dos campos profissionais contemporâneos. Neste trabalho, sua menção não implica filiação disciplinar, mas a identifica como precursora histórica de práticas socialmente inovadoras.

⁵ Muhammad Yunus, economista bengalês e fundador do Grameen Bank, desenvolveu, a partir da década de 1970, um modelo inovador de microcrédito destinado a populações em situação de pobreza, especialmente mulheres, baseado na concessão de pequenos empréstimos sem garantias formais, ancorado em relações de confiança e solidariedade, experiência reconhecida internacionalmente com a concessão do Prêmio Nobel da Paz em 2006.

presente em torno de um mesmo propósito: oferecer soluções criativas para desafios sociais.

A Inovação Social (IS) é um conceito que se consolidou em diálogo com diferentes tradições teóricas e contextos geográficos, refletindo a pluralidade de experiências históricas, culturais e políticas em que foi mobilizado. Essa diversidade não apenas enriquece o conceito, como também evidencia disputas em torno de seus sentidos e finalidades (Moulaert, 2009; Monteiro, 2019).

A tradição europeia, sistematizada por Moulaert (2009) e aprofundada por Moulaert, MacCallum e Hillier (2013), compreende a IS como processo coletivo, territorial e insurgente, orientado à satisfação de necessidades humanas alienadas, à transformação das relações sociais e à reconfiguração das estruturas de governança. Nessa perspectiva, a IS está profundamente enraizada em territórios específicos, atendendo a demandas locais por meio de práticas e políticas orientadas pelo contexto que desafiam hierarquias e promovem inclusão social. Para esses autores, a territorialidade não é apenas cenário das inovações, mas um elemento ativo na construção das soluções (Moulaert, MacCallum e Hillier, 2013).

A tradição canadense, sistematizada pelo Centre de Recherche sur les Innovations Sociales (CRISES) em 2012, concebe a IS como um processo coletivo e transformador, orientado por aspirações sociais e conduzido por atores comprometidos com a mudança institucional e cultural. Em 2015, essa abordagem foi aprofundada, reforçando seu caráter processual e relacional, ancorado na participação de múltiplos sujeitos e saberes. O grupo rejeita a concepção de inovação como mero produto técnico ou resultado final, defendendo seu entendimento como movimento social voltado à transformação das estruturas e práticas existentes (CRISES, 2012; 2015).

A tradição britânica, representada por Mulgan (2006), adota uma abordagem pragmática, ressaltando a IS como resposta a lacunas deixadas pelo Estado e pelo mercado. Essa visão valoriza soluções inovadoras para necessidades sociais não atendidas, com potencial de impacto em larga escala e capacidade de replicação. Para Mulgan (2006), muitas inovações sociais surgem em contextos marginais, mas ao serem institucionalizadas, passam a compor políticas públicas e sistemas formais, como no caso do sistema nacional de saúde, do microcrédito ou das creches.

Na América Latina, sobretudo no Brasil, a IS vem sendo articulada a práticas históricas de resistência social, como a economia solidária, os movimentos sociais urbanos e rurais, as pedagogias críticas e as experiências comunitárias de desenvolvimento territorial (Monteiro, 2019). Essa tradição combina dimensões políticas, culturais e econômicas, destacando a centralidade da participação e da inclusão para enfrentar desigualdades históricas (Monteiro,

2019; Agostini et al., 2017). Para Agostini et al. (2017), a IS deve ser compreendida não apenas como técnica, mas como prática política e cultural, voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das estruturas sociais.

Essa diversidade de tradições — europeia, canadense, britânica e latino-americana — revela as diferentes lentes por meio das quais a Inovação Social tem sido compreendida e praticada, cada qual enfatizando dimensões específicas e apresentando contribuições singulares. Para facilitar a visualização e a comparação, o Quadro 3, a seguir, sintetiza essas tradições, suas ênfases, contribuições, tensões e principais autores.

Quadro 3: Tradições da Inovação Social

Tradição	Ênfase principal	Contribuições centrais	Tensões / Lacunas	Principais autores
Europeia (crítica-territorial)	Territorialidade, inclusão e transformação social	Processos enraizados no território, insurgência política	Desafios de escalabilidade e institucionalização	Moulaert (2009); Moulaert, MacCallum e Hillier (2013)
Canadense (processual-transformadora)	Movimento coletivo e transformador de instituições	Destaca caráter relacional e processual da inovação	Risco de dispersão, dificuldades metodológicas	CRISES (2012, 2015)
Britânica (pragmática-eficaz)	Eficiência, impacto, replicabilidade	Soluções inovadoras com impacto mensurável em políticas	Risco de superficialidade, redução à técnica	Mulgan (2006); BEPA (2011)
Latino-americana (emancipatória-situada)	Resistência, participação e emancipação dos sujeitos	Integração entre práticas locais, ação pública e transformação institucional	Dificuldade de articulação com agendas globais e tensionamentos com institucionalização	Monteiro (2019); Agostini et al. (2017); França Filho (2018); Andion et al. (2017)

Fonte: elaboração própria, 2025.

O quadro evidencia como cada tradição ilumina aspectos distintos da Inovação Social e aponta tensões próprias, reforçando a necessidade de escolhas conscientes sobre os caminhos a seguir em uma investigação. Esta pesquisa, portanto, dialoga especialmente com as tradições

européia e latino-americana, que privilegiam a territorialidade, a transformação social e a justiça cognitiva. No âmbito latino-americano, destaca-se a contribuição de Carolina Andion, cuja produção, em diálogo com outros autores, enfatiza a inovação social como processo coletivo, relacional e institucionalmente situado, articulando sociedade civil, ação pública e dinâmicas territoriais (Andion et al., 2017). Essa perspectiva permite compreender a inovação social não apenas como resposta a problemas sociais, mas como processo político de construção e reconfiguração das relações entre sociedade e Estado, em sintonia com os princípios éticos e emancipadores que orientam esta investigação.

Essa diversidade de abordagens reflete-se também nas múltiplas definições de Inovação Social encontradas na literatura. Apesar das especificidades, convergem em torno de elementos centrais: a satisfação de necessidades sociais não atendidas, a transformação das relações sociais e a participação de múltiplos atores em processos colaborativos, éticos e inclusivos (Moulaert, 2009; Agostini, Vieira e Bossle, 2016; André e Abreu, 2006; Mulgan, 2006; Silva-Flores e Zapata, 2023). Essa heterogeneidade, longe de fragilizar o campo, enriquece a compreensão do fenômeno e orienta as escolhas metodológicas e analíticas que sustentam as pesquisas.

André e Abreu (2006) enfatizam três atributos fundamentais do conceito: atender a necessidades humanas não satisfeitas, promover inclusão social e capacitar atores marginalizados. Silva-Flores e Zapata (2023) a definem como um conjunto de soluções criativas e sustentáveis, resultado da interação entre as esferas social e econômica, gerando mudanças positivas e fortalecendo a capacidade coletiva de ação.

Mulgan (2006) caracteriza a IS como um processo coletivo e adaptativo, que busca resolver problemas sociais por meio de arranjos organizacionais criativos, geralmente promovidos por entidades voltadas ao bem-estar comunitário e não ao lucro. Para ele, a inovação social surge fora do âmbito mercantil e estatal, priorizando a inclusão, a participação e a ruptura com padrões estabelecidos. O autor também ressalta a necessidade de um ecossistema de apoio robusto — com financiamento, lideranças, redes colaborativas e cultura organizacional favorável — para que inovações sociais se consolidem e se tornem duradouras.

Agostini, Vieira e Bossle (2016) sintetizam essas perspectivas ao destacar que a IS está intimamente ligada ao reconhecimento de que os sistemas econômicos e culturais existentes são insuficientes para atender às demandas sociais contemporâneas. Por isso, a IS surge como resposta a lacunas estruturais, articulando diferentes atores e saberes para criar alternativas criativas e transformadoras. Bignetti (2011) complementa essa visão ao descrever a IS como resultado da aplicação do conhecimento às necessidades sociais, por meio de participação e

cooperação de todos os envolvidos, gerando soluções novas e duráveis. O grupo CRISES (2015) reforça o caráter processual do conceito, entendendo-o como movimento iniciado por atores sociais para transformar instituições, relações sociais e orientações culturais.

Monteiro (2019) propõe compreender a IS como fenômeno com duas dimensões complementares: a instrumental, voltada para arranjos organizacionais e governança, com efeitos práticos e externalidades positivas; e a política, voltada para comunidades de aprendizagem, missão social e visão transformadora. Essa articulação, segundo a autora, é fundamental para que a IS mantenha sua coerência ética e seu potencial emancipador. Essas definições contemporâneas, apesar de diferentes em ênfases e detalhes, convergem para um entendimento da IS como prática ética, situada e coletiva, que busca transformar as condições sociais por meio de processos colaborativos e sustentáveis. Essa convergência revela não apenas a riqueza do conceito, mas também sua plasticidade para dialogar com desafios variados em diferentes contextos históricos e culturais.

Esse panorama revela que as práticas de economia solidária — ao estruturarem redes colaborativas, modelos produtivos autogeridos e formas alternativas de geração de trabalho e renda — constituem também expressões relevantes de inovação social. Para Monteiro (2019) e Rocha et al. (2019), a inovação social se manifesta na mobilização de soluções inéditas para desafios persistentes, promovendo não apenas novos serviços ou produtos, mas a reconfiguração das relações sociais e institucionais. Dessa forma, a economia solidária não apenas demanda inovação social como também a engendra, a partir de seus modos de organizar a produção, distribuir recursos e formular políticas públicas.

A inovação social é também concebida como um processo dinâmico e relacional, orientado à superação de exclusões, ao fortalecimento de capacidades locais e à transformação das realidades sociais (Agostini et al., 2017). Ela se caracteriza pela mobilização de soluções criativas e eficazes para necessidades coletivas, ativando a consciência crítica, mobilizando redes de atores diversos e promovendo o desenvolvimento sustentável, sobretudo em nível territorial (Bittencourt; Ronconi, 2016; Caeiro, 2020). A literatura contemporânea identifica duas vertentes principais: uma, de natureza adaptativa, alinhada à lógica gerencial e à busca por eficiência organizacional, com forte influência da tradição anglo-saxônica; outra, de caráter transformador, associada à economia solidária e aos movimentos sociais, que privilegia a participação cidadã, a redistribuição de poder e a crítica aos modelos hegemônicos de desenvolvimento (Amaro, 2009a; Laville, 2009).

Monteiro (2019) propõe a superação dessa dicotomia por meio de um modelo híbrido de inovação social local, que articula um eixo instrumental — voltado à eficácia, escalabilidade

e impacto social mensurável — com um eixo político — ancorado nos princípios da economia social e solidária. Embora promissora, essa proposta carece de maior maturidade teórica e de validação empírica, sobretudo no que diz respeito às condições concretas de sua implementação. Nessa direção, André e Abreu (2006) identificam três processos estruturantes para experiências inovadoras no território: inclusão social, capacitação dos sujeitos e participação ativa na construção de soluções. Tais processos requerem recursos adequados, dinâmicas mobilizadoras e a atuação de agentes qualificados com forte capital relacional, especialmente sob a ótica da geografia crítica. De forma complementar, Moulaert (2009) ressalta que a capacitação dos atores locais é indispensável para o fortalecimento da governança democrática, sendo fundamental promover espaços de deliberação coletiva e decisão compartilhada entre setores diversos da sociedade.

Apesar de amplamente reconhecida como prática necessária para enfrentar desafios sociais contemporâneos, a Inovação Social (IS) permanece atravessada por intensos debates e controvérsias que refletem sua complexidade e vitalidade como campo em disputa. Esses embates não fragilizam a IS, mas evidenciam a necessidade de escolhas conscientes e posicionamentos éticos por parte dos pesquisadores e praticantes (Moulaert, MacCallum e Hillier, 2013; França Filho, 2018; Monteiro, 2019).

Um dos debates mais recorrentes opõe a perspectiva pragmática à transformadora. Na abordagem pragmática, a IS é vista como instrumento para aumentar a eficiência e a legitimidade de políticas públicas e serviços sociais, priorizando a solução pontual de problemas coletivos e a melhoria do bem-estar (Mulgan, 2006). Por outro lado, a abordagem transformadora, defendida por Moulaert, MacCallum e Hillier (2013) e Monteiro (2019), entende a IS como princípio crítico e insurgente, orientado à transformação estrutural das relações sociais e à emancipação dos sujeitos. França Filho (2018) complementa essa crítica ao advertir que, quando reduzida a um mero instrumento técnico, a IS perde sua potência transformadora e corre o risco de reforçar as desigualdades que deveria combater.

Outros debates no campo da inovação social giram em torno da origem e direção das iniciativas. As abordagens *bottom-up* referem-se àquelas que emergem de forma ascendente, a partir de atores locais, comunidades e movimentos sociais, valorizando a participação direta e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Em contraste, as abordagens *top-down* dizem respeito a iniciativas concebidas e implementadas de forma descendente por instituições formais, como o Estado e as políticas públicas, que estruturam e orientam as ações a partir de instâncias superiores de decisão. Nessa direção, Bucio-Mendoza e Solis-Navarrete (2024) destacam a tensão entre essas duas formas de condução das inovações sociais. Monteiro (2019) argumenta

que as iniciativas *bottom-up* tendem a preservar maior autenticidade e engajamento comunitário, enquanto as *top-down* podem, em determinados contextos, reduzir seu potencial crítico. Por sua vez, Agostini, Vieira e Bossle (2016) defendem a necessidade de articulação entre essas dimensões, de modo a potencializar resultados mais abrangentes e sustentáveis.

Há também divergências sobre o papel do dissenso nos processos de inovação social. Abordagens pragmáticas, como a de Mulgan (2006), tendem a valorizar o consenso como condição para implementação e difusão. Em contraponto, Moulaert, MacCallum e Hillier (2013) argumentam que os conflitos sociais e institucionais, especialmente quando territorializados e mediados coletivamente, abrem espaço para transformações criativas e processos de reconfiguração política. De forma convergente, França Filho (2018) destaca que o dissenso e o pluralismo epistêmico não representam obstáculos, mas sim terrenos férteis para o fortalecimento ético e democrático da inovação social.

Outro ponto crítico diz respeito à apropriação institucional do conceito. Moulaert, MacCallum e Hillier (2013) e Monteiro (2019) alertam para os riscos de que a inovação social, ao ser absorvida por agendas hegemônicas, perca sua dimensão crítica e insurgente. França Filho (2018) reforça que, para preservar sua potência emancipatória, é fundamental manter a IS enraizada em práticas participativas genuínas, sensíveis à diversidade cultural e abertas ao dissenso criativo.

Por fim, discute-se como conciliar a dimensão processual e ética do conceito com a necessidade de resultados tangíveis e mensuráveis. O Bureau of European Policy Advisers (BEPA, 2011) propõe que a IS seja social tanto nos fins quanto nos meios, sublinhando a importância dos processos participativos e colaborativos. O CRISES (2015) reforça essa visão ao destacar que a IS é movimento iniciado por atores sociais para transformar relações e instituições, mais do que um produto final.

Esses debates revelam que a IS não é um conceito neutro nem estático, mas um campo em disputa, tensionado entre agendas institucionais e iniciativas populares, entre pragmatismo e insurgência, entre consenso e dissenso. Reconhecer essas controvérsias é fundamental para orientar práticas e pesquisas coerentes com os princípios éticos e políticos que sustentam a inovação social.

A literatura contemporânea sobre IS, além de reconhecer seus avanços conceituais e empíricos, aponta caminhos para fortalecer o campo e ampliar sua relevância, com ênfase na coerência ética, metodológica e na valorização de práticas periféricas e do Sul Global (Monteiro, 2019; França Filho, 2018; Rocha et al., 2019). Uma das direções mais enfatizadas é a de consolidar metodologias participativas e reflexivas, capazes de traduzir os princípios

críticos da IS em práticas efetivas. Monteiro (2019) e o CRISES (2015) destacam que, apesar de sua ênfase na participação, muitas experiências ainda não conseguem operacionalizar essa dimensão com clareza e coerência. Nesse sentido, pesquisas que desenvolvam instrumentos metodológicos para captar a complexidade processual e ética da IS são vistas como altamente relevantes.

Outra orientação importante é dar visibilidade e valor às práticas enraizadas nos territórios periféricos e invisibilizados. Estudos como os de Rocha et al. (2019), Bittencourt e Ronconi (2016) e Bucio-Mendoza e Solis-Navarrete (2024) denunciam a centralidade das experiências do Norte Global na construção do campo, sugerindo que ampliar a documentação e análise de práticas no Sul Global é essencial para democratizar o conceito e enriquecer suas possibilidades. Moulaert, MacCallum e Hillier (2013) e França Filho (2018) também sublinham a importância de reforçar os processos colaborativos e deliberativos para que a IS não seja reduzida a um rótulo funcionalista. Para esses autores, fortalecer a vigilância crítica sobre os processos e manter o compromisso com a redistribuição real de poder são essenciais para proteger a dimensão emancipadora do conceito.

Além disso, a literatura recente sugere expandir o campo da IS para além das agendas sociais, incluindo dimensões ambientais, culturais e globais. Silva-Flores e Zapata (2023) e Bucio-Mendoza e Solis-Navarrete (2024) defendem que integrar a inovação social a essas novas agendas é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos de forma mais ampla e interdisciplinar. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere, respondendo a essas recomendações ao privilegiar uma abordagem crítica, orientada pelo contexto e participativa. Ao investigar uma experiência formativa que articula Inovação Social, Economia Solidária e Gestão Social, esta investigação contribui para o fortalecimento da IS como prática ética e emancipadora, ancorada em processos pedagógicos enraizados nos territórios e nos saberes dos sujeitos.

A pesquisa também avança ao iluminar a articulação entre saberes acadêmicos e empíricos, reforçando a centralidade da coprodução de conhecimento para validar práticas inovadoras como expressões de justiça cognitiva e transformação social (Monteiro, 2019; França Filho, 2018). Dessa forma, ela não apenas dialoga com as lacunas e direções apontadas pela literatura, mas também reafirma o compromisso com uma inovação social que desafia o status quo, tem potencial para promover inclusão e contribuir para processos de emancipação, conforme evidenciado em experiências documentadas por Moulaert, MacCallum e Hillier (2013), Monteiro (2019) e França Filho (2018).

A trajetória conceitual e prática da Inovação Social, como evidenciado nesta revisão,

revela um campo plural, condicionado pelo contexto e em permanente construção, que articula passado e presente em torno de um propósito comum: oferecer soluções criativas, éticas e emancipatórias para desafios sociais contemporâneos. Suas raízes históricas, desde figuras como Franklin, Nightingale, Durkheim, Weber e Schumpeter, passando pelos movimentos sociais europeus do século XX, até as formulações contemporâneas de Moulaert, Mulgan, Monteiro e Agostini et al., demonstram que a IS não é apenas um conceito, mas uma prática insurgente moldada por diferentes tempos, lugares e sujeitos. Essa pluralidade também se reflete nas tradições teóricas e geográficas que ajudaram a consolidar o campo — europeia, canadense, britânica e latino-americana —, cada qual com ênfases próprias, mas convergindo na valorização de práticas colaborativas, territoriais e transformadoras. As definições contemporâneas, embora heterogêneas, convergem em aspectos centrais: satisfação de necessidades sociais não atendidas, transformação das relações sociais, enraizamento territorial e participação de múltiplos atores em processos coletivos e éticos. Os debates e controvérsias que atravessam o campo — entre pragmatismo e insurgência, entre *top-down* e *bottom-up*, entre consenso e dissenso — longe de enfraquecê-lo, evidenciam sua vitalidade e a necessidade de escolhas éticas e políticas claras. Essas tensões revelam a IS como campo disputado, em que os pesquisadores e praticantes precisam posicionar-se criticamente para preservar sua coerência e sua potência transformadora.

Por fim, as direções futuras apontadas pela literatura reforçam a necessidade de pesquisas e práticas mais situadas, enraizadas em contextos do Sul Global, capazes de integrar metodologias participativas e reflexivas, de ampliar as agendas para incluir dimensões ambientais, culturais e globais, e de manter a vigilância ética contra a domesticação do conceito. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere, ao articular a Inovação Social com a Economia Solidária, a Gestão Social e a Coprodução do Conhecimento, reconhecendo que as práticas inovadoras só se legitimam plenamente quando incorporam os saberes acadêmicos, empíricos e comunitários de forma dialógica e emancipadora.

Ao reconhecer que a Inovação Social desafia as estruturas estabelecidas e cria oportunidades para reconfigurar as relações sociais e territoriais, esta investigação destaca a necessidade da Coprodução de Conhecimento como estratégia fundamental para legitimar e sustentar as práticas inovadoras. Ao integrar saberes diversos e valorizar a participação dos sujeitos, a Coprodução fortalece a Inovação Social como expressão de justiça cognitiva e transformação social.

2.4 COPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: INTEGRAÇÃO ENTRE SABERES ACADÊMICOS E EMPÍRICOS

O conceito de coprodução de conhecimento (CPC) emergiu na segunda metade do século XX, em resposta a transformações sociais, culturais e epistemológicas que questionaram o monopólio do saber científico moderno. As críticas ao modelo tradicional de ciência — fechado e hierárquico — ganharam força com Thomas Kuhn ('A estrutura das revoluções científicas', 1962), ao evidenciar que o conhecimento científico é socialmente situado e condicionado por paradigmas. Paul Feyerabend (*Against Method*, 1993) reforçou essa crítica ao destacar a importância da pluralidade e da criatividade para o progresso científico, argumentando que "o único princípio que não inibe o progresso é: tudo vale". Ambos ajudaram a abrir espaço para compreender que o saber científico pode avançar por rupturas, transgressões e diálogos com outras formas de conhecimento.

Nos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (STS), Callon (1999) avançou ao indicar que leigos não são apenas receptores da ciência, mas também coautores do conhecimento, contribuindo para definir problemas, métodos e soluções. No campo das políticas públicas e gestão, a noção de coprodução foi empregada já nos anos 1970, em trabalhos como os de Elinor Ostrom e colaboradores, para descrever a participação de cidadãos na produção de serviços públicos (Brandsen, Steen, Verschuere, 2018). Essa formulação inicial, mais voltada à coprodução de serviços, abriu caminho para a noção mais ampla de coprodução de conhecimento.

A partir dos anos 2000, em resposta aos desafios da sustentabilidade, da justiça social e da complexidade dos problemas contemporâneos, o conceito foi apropriado e aprofundado em áreas como a transdisciplinaridade (Baptista, Vilsmaier, 2021), a inovação social (Kaspar et al., 2023) e a gestão social (França Filho, Laville, 2008). Essa ampliação passou a incluir explicitamente saberes populares, locais e situados no processo de construção do conhecimento. Simultaneamente, as lutas sociais e culturais do Sul Global reforçaram a crítica às hierarquias epistêmicas e denunciaram o epistemicídio — a sistemática subordinação e apagamento de saberes locais pela ciência moderna —, conforme argumentam Santos e Meneses (2009) em 'Epistemologias do Sul'. Essa confluência de críticas — provenientes tanto da história da ciência quanto das lutas sociais — e de práticas colaborativas consolidou a coprodução nas décadas de 1980 e 1990. Com isso, abriu-se espaço para suas aplicações em campos como sustentabilidade, inovação social, pedagogia crítica e outros.

Os autores fundadores da coprodução de conhecimento refletem a diversidade de

campos disciplinares e tradições teóricas que deram origem ao conceito e às suas múltiplas aplicações. Essa visão, que desafia a separação rígida entre ciência e sociedade, ajudou a expandir a noção de produção de conhecimento para além dos muros da academia. No campo das políticas públicas e da gestão, Elinor Ostrom (1996) tornou-se referência central ao introduzir o conceito de coprodução para descrever a colaboração entre cidadãos e gestores públicos na criação de bens coletivos e serviços públicos. Essa formulação original foi ampliada por Brandsen, Steen e Verschuere (2018), que destacaram a coprodução como contribuição conjunta para a produção de bens públicos.

No domínio pedagógico, Paulo Freire (1970, 1996) propôs que o conhecimento é construído coletivamente, em um diálogo horizontal entre educador e educando, mediado pelo mundo. Sua pedagogia crítica forneceu as bases para compreender a coprodução como prática educativa, política e emancipadora — perspectiva também documentada por Pereira e Paula (2022), que relataram práticas de diálogo de saberes em comunidades quilombolas. Na área da sustentabilidade e da transdisciplinaridade, Baptista e Vilsmaier (2021) e Kruijff et al. (2022) ampliaram a noção ao defendê-la como prática reflexiva e colaborativa entre saberes acadêmicos e locais. Essa abordagem é voltada para enfrentar problemas globais e complexos, como a gestão de riscos e a sustentabilidade.

Por fim, Santos e Meneses (2009), com as ideias de ecologia de saberes e tradução intercultural, fundamentaram a vertente crítica e insurgente do conceito. Essa vertente enfatiza a justiça cognitiva e o reconhecimento das epistemologias marginalizadas. Faria (2023) fortaleceu essa visão ao propor uma coprodução sulista, subversiva e comprometida com a transformação das hierarquias de poder. Esses autores não apenas estabeleceram as bases teóricas do conceito, mas também construíram perspectivas distintas que resultaram em definições complementares e, por vezes, conflitantes.

A coprodução de conhecimento é definida de formas variadas na literatura, mas as formulações convergem para a ideia central de que o conhecimento não pertence exclusivamente aos especialistas e pode ser construído por meio do diálogo entre diferentes saberes — acadêmicos, locais, empíricos e populares. Essa multiplicidade de definições reflete os distintos contextos e propósitos que orientam sua prática. Nos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (STS), Michel Callon (1999) define a coprodução como a inclusão ativa dos leigos no processo científico. Esses participantes contribuem para a formulação dos problemas, a escolha dos métodos e a interpretação dos resultados, enriquecendo a ciência com perspectivas indispensáveis à sua robustez social.

Em políticas públicas e gestão, Elinor Ostrom (1996) conceitua a coprodução como um

processo no qual cidadãos e autoridades colaboram para produzir bens e serviços coletivos, combinando recursos e competências. Essa definição foi ampliada por Brandsen, Steen e Verschuere (2018), que a descrevem como contribuição conjunta de cidadãos e governo, enfatizando a interdependência entre os atores e o valor agregado dessa relação. Honingh, Bondarouk e Brandsen (2018) acrescentam que os cidadãos não devem ser vistos apenas como insumos para o processo, mas como participantes plenos, responsáveis também pelos resultados.

No campo pedagógico, Paulo Freire (1970, 1996) oferece uma base para compreender a coprodução como prática educativa e política. Fiochi (2016) entende a coprodução como instrumento democrático e transformador para integrar ciência e sociedade. A vertente crítica-insurgente, por sua vez, é delineada por Faria (2023), que a apresenta como prática radical, marcada por cumplicidade subversiva, métodos coletivos e resistência às estruturas coloniais e capitalistas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a ecologia de saberes e a tradução intercultural propostas por Santos e Meneses (2009), enfatizando a horizontalidade e a incompletude dos saberes.

Apesar do reconhecimento de sua relevância, a coprodução é atravessada por tensões. Um primeiro eixo de debate contrapõe a coprodução como método e como princípio. Na concepção metodológica, defendida por Brandsen, Steen e Verschuere (2018), a coprodução é apresentada como técnica para aumentar a eficiência, a legitimidade e os resultados de políticas públicas e da ciência. Já na perspectiva crítica-insurgente, sustentada por Faria (2023) e Santos e Meneses (2009), ela é compreendida como prática orientada à justiça cognitiva, à emancipação dos sujeitos e ao enfrentamento das hierarquias epistêmicas.

Um segundo eixo questiona quem participa do processo e em que condições. Honingh, Bondarouk e Brandsen (2018) observam que, muitas vezes, os cidadãos são incluídos apenas como fornecedores de dados ou insumos. Nápoli e Naidorf (2020) destacam que a definição dos problemas e a legitimação dos resultados costumam permanecer sob controle dos acadêmicos. Em contrapartida, Fiochi (2016) e Faria (2023) defendem uma participação plena, horizontal e transformadora, na qual os sujeitos não apenas contribuem, mas também cocriam os resultados.

Um terceiro eixo discute para quem a coprodução é feita. Nápoli e Naidorf (2020) apontam que muitas práticas acabam legitimando agendas previamente estabelecidas por instituições, em vez de responderem às necessidades das comunidades. Faria (2023) vai além, denunciando essas práticas como formas de cumplicidade assimilacionista, que podem reforçar estruturas coloniais e capitalistas sob a aparência de inclusão.

Há ainda um quarto eixo que trata dos desafios epistemológicos para articular saberes diversos sem que uns se sobreponham a outros. Santos e Meneses (2009) propõem a ecologia de saberes e a tradução intercultural como caminhos para a convivência entre epistemologias distintas. No entanto, Pereira e Paula (2022) e Baptista e Vilsmaier (2021) alertam que ainda faltam metodologias robustas para operacionalizar esses princípios, especialmente em contextos de alta complexidade.

Por fim, um quinto eixo ressalta a tensão entre instrumentalização e emancipação. A coprodução pode ser reduzida a um ornamento metodológico para legitimar hegemonias — como alertam Faria (2023), Pereira (2025) e Dimenstein et al. (2022) — ou, ao contrário, ser realizada como prática emancipadora, capaz de desafiar hierarquias e promover justiça cognitiva. Esses cinco eixos indicam que a coprodução não é um processo neutro. Ela pode ser praticada de forma superficial, assimilando desigualdades e reforçando hegemonias, ou de modo crítico e transformador, valorizando saberes historicamente marginalizados.

Embora a literatura sobre coprodução de conhecimento seja crescente e rica, ainda apresenta lacunas e contradições importantes, que revelam a complexidade do conceito e indicam a necessidade de avanços teóricos e metodológicos. Reconhecer essas fragilidades é essencial para situar esta pesquisa em sintonia com as demandas contemporâneas do campo. Um dos principais pontos críticos é a ênfase no discurso e a fragilidade na prática. Vários autores, como Faria (2023) e Nápoli e Naidorf (2020), observam que a coprodução é frequentemente celebrada como ideal normativo — democrática, inclusiva e emancipadora — mas que relatos de práticas verdadeiramente transformadoras são raros. Em muitos casos, os saberes locais são incluídos apenas para legitimar decisões já tomadas ou para conferir aparência de participação. Fiochi (2016) acrescenta que a superficialidade das práticas pode comprometer a legitimidade que a coprodução pretende gerar, tornando-a decorativa.

Outra lacuna importante refere-se à pouca problematização das assimetrias de poder. Embora a desigualdade entre saberes acadêmicos e populares seja amplamente reconhecida, muitos trabalhos não propõem mecanismos concretos para superá-la. Santos e Meneses (2009) enfatizam que a hegemonia científica tende a se reproduzir mesmo nos processos participativos, o que limita a efetivação da justiça cognitiva. Dimenstein et al. (2022) reforçam essa crítica ao mostrar que, em muitos contextos acadêmicos, as cosmologias locais continuam subalternizadas, mesmo quando formalmente incluídas.

Há também contradições entre os objetivos proclamados e os resultados obtidos. Faria (2023) denuncia que, em muitos casos, a coprodução é apresentada como prática insurgente e contra-hegemônica, mas seus resultados acabam sendo assimilacionistas e conservadores,

reforçando estruturas que inicialmente pretendia questionar. Essa contradição revela que um discurso emancipador não basta, se a prática não estiver verdadeiramente comprometida com mudanças estruturais. Outro aspecto é a falta de sistematização metodológica. Pereira e Paula (2022) e Baptista e Vilsmaier (2021) apontam que, embora os princípios normativos da coprodução estejam bem definidos, ainda são escassos os métodos operacionalizáveis que orientem processos coerentes com esses princípios. Moutinho e Rabechini Jr. (2021) observam que a ausência de metodologias claras contribui para conflitos, resultados limitados e parcerias insustentáveis ao longo do tempo.

Por fim, nota-se a baixa diversidade de contextos empíricos analisados. Grande parte dos estudos ainda se concentra em experiências do Norte Global, em políticas públicas, serviços sociais ou gestão ambiental, enquanto práticas enraizadas no Sul Global — com epistemologias próprias e insurgentes — permanecem sub-representadas. Faria (2023) busca responder a essa lacuna ao propor uma coprodução insurgente que privilegie os saberes do Sul. Pereira (2025) e Dimenstein et al. (2022) também destacam a importância de documentar e valorizar essas experiências para romper com a centralidade eurocêntrica do campo. Essas lacunas não desqualificam a relevância da coprodução como conceito e prática, mas reforçam a necessidade de pesquisas que avancem para além do discurso normativo, proponham metodologias robustas, enfrentem efetivamente as hierarquias epistêmicas e ampliem a visibilidade de contextos periféricos e sulistas.

A literatura não apenas aponta as lacunas e desafios do campo da coprodução de conhecimento, mas também sugere caminhos para aprofundar suas práticas e torná-las mais coerentes com os princípios críticos que as fundamentam, e fortalecer o campo. Uma das principais orientações consiste em explicitar o caráter ético-político da coprodução. Faria (2023) defende que a prática deve assumir de forma clara sua dimensão insurgente e resistir à tendência de ser cooptada por agendas hegemônicas. Para ele, a coprodução pode fortalecer seu compromisso com a justiça cognitiva quando rompe com estruturas coloniais, raciais e capitalistas — perspectiva também sustentada por Santos e Meneses (2009) e Pereira (2025). Outra direção recorrente é o desenvolvimento de metodologias mais robustas e coerentes com os princípios críticos do conceito. Pereira e Paula (2022) e Baptista e Vilsmaier (2021) alertam que a ausência de guias metodológicos claros enfraquece os processos de coprodução e pode comprometer sua horizontalidade. Por isso, defendem a criação de métodos reflexivos, participativos e sensíveis às diferenças culturais e epistêmicas, capazes de lidar com a complexidade sem reduzir ou homogeneizar os saberes.

Os autores também enfatizam a necessidade de ampliar a visibilidade e o protagonismo

das experiências do Sul Global. Faria (2023), Dimenstein et al. (2022) e Pereira (2025) denunciam a persistência do eurocentrismo e a invisibilidade das práticas enraizadas no Sul. Para eles, documentar e valorizar essas experiências é fundamental para democratizar e diversificar o campo. Além disso, destacam a importância de acolher o dissenso como elemento criativo e produtivo. Em vez de buscar harmonias artificiais, Pereira e Paula (2022) e Santos e Meneses (2009) propõem que as diferenças entre os saberes sejam reconhecidas como parte essencial do processo, preservando as identidades dos sujeitos e abrindo espaço para inovação e resistência. Por fim, alguns autores sugerem expandir a coprodução para além de seus campos tradicionais, como políticas públicas e sustentabilidade, explorando novas áreas como educação crítica, inovação social e formulação de políticas a partir das margens.

Essas direções, ao mesmo tempo que reafirmam os avanços já alcançados, convidam a novas pesquisas e práticas que fortaleçam a coerência entre teoria e prática, documentem experiências transformadoras e aprofundem os compromissos éticos e políticos da coprodução. É nesse horizonte que esta pesquisa se posiciona, respondendo ao chamado por práticas mais plurais, emancipadoras e enraizadas nas epistemologias do Sul. A coprodução do conhecimento na interseção entre saberes acadêmicos e empíricos é um dos principais focos deste estudo, reafirmando a perspectiva de que o conhecimento não pertence apenas aos especialistas, mas emerge do diálogo entre diferentes atores e contextos. Robert Stake (1995) propõe que o conhecimento é uma construção social que surge da interação entre o pesquisador e o contexto estudado. Essa visão dialoga diretamente com Boaventura de Sousa Santos (2007, 2014), que critica o ‘epistemicídio’ — a marginalização sistemática dos saberes não hegemônicos — e defende uma epistemologia do Sul, fundamentada na valorização dos saberes locais e práticos.

No contexto da economia solidária e da gestão social, a articulação entre esses eixos ganha especial relevância por possibilitar a integração de conhecimentos produzidos na prática comunitária com a teoria acadêmica, constituindo um diálogo fecundo que amplia a compreensão dos fenômenos sociais e econômicos. Arruda (2021) e Silva Júnior e Rigo (2023) destacam que essa integração é fundamental para a formação de sujeitos críticos e emancipados, tornando a educação popular, articulada com a economia solidária, uma poderosa ferramenta para promover a justiça social e transformar realidades.

Essa perspectiva também se reflete no curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), que foi concebido como um espaço de diálogo e construção coletiva do saber. Como argumenta Tenório (1998), a gestão social deve se apoiar no conhecimento gerado pelas experiências vividas nas comunidades, enquanto França Filho (2002) complementa que a troca de saberes entre

academia e comunidade é indispensável para que as práticas de economia solidária sejam mais adaptadas às necessidades locais e mais eficazes. Silva Júnior (2022) reforça que o conhecimento popular, frequentemente marginalizado, oferece insights valiosos para inovar e enfrentar problemas complexos. Assim, a articulação entre esses saberes não apenas enriquece as teorias da economia solidária e da gestão social, mas também promove uma abordagem interdisciplinar que integra múltiplas perspectivas.

Essa integração contribui para construir um conhecimento simultaneamente teórico e prático, com relevância social e aplicabilidade real, além de alimentar o avanço acadêmico por meio da criação de novas teorias e práticas fundamentadas em uma compreensão mais profunda e holística dos fenômenos. Como observa Tenório (1998), ao ser construída a partir das experiências vividas, a gestão social possibilita o desenvolvimento de teorias mais robustas e aplicáveis. Essa dinâmica, por sua vez, gera dados e insights que podem orientar políticas públicas e iniciativas de desenvolvimento social.

A integração também fortalece a legitimidade das práticas de economia solidária, pois elas passam a ser construídas de forma participativa e colaborativa. Laville (2023) entende a economia solidária como um campo de experimentação social, no qual novas práticas e modelos são testados e aprimorados para uma economia mais justa e sustentável. Silva Júnior (2022) acrescenta que a inovação social é fundamental para garantir a adaptabilidade e resiliência dessas iniciativas, permitindo que respondam eficazmente às mudanças sociais e econômicas.

Por fim, Cançado, Tenório e Pereira (2011) ressaltam o papel crucial das universidades na criação de espaços pedagógicos que valorizem igualmente o conhecimento científico e o popular. A UFCA, situada em uma região marcada por desigualdades históricas, cumpre um papel central na promoção do desenvolvimento local sustentável por meio de sua proposta formativa na ESIGS, que integra conteúdos teóricos com experiências práticas, envolvendo atores sociais e territoriais diversos. Essa estrutura pedagógica permite observar e compreender como as conexões entre saberes acadêmicos, empíricos e comunitários se dão no processo formativo, especialmente em iniciativas educacionais orientadas pelos princípios da gestão social, economia solidária e inovação social.

Assim, esta pesquisa se posiciona no campo crítico-insurgente, comprometida com a justiça cognitiva, a valorização dos saberes marginalizados e a participação plena, enraizada nas epistemologias do Sul e propondo um modelo teórico-metodológico que integra coerência ética e práticas emancipadoras. Além disso, reconhece que a interdependência entre Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Conhecimento não é apenas conceitual, mas prática e necessária para compreender e potencializar processos sociais

emancipatórios e territorializados.

Diante da análise da literatura, embora se reconheçam avanços importantes nos campos da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social, ainda são escassas as investigações que explorem, de forma articulada, como esses eixos se encontram em práticas formativas capazes de impulsionar processos genuinamente democráticos e emancipatórios. Como demonstram França Filho (2018) e Cañado, Pereira e Tenório (2015), a Gestão Social valoriza a pluralidade de saberes e os processos deliberativos, em convergência com os princípios da Economia Solidária — enfatizados por França Filho e Laville (2004) e Laville (2012) — que aposta na autogestão, na reciprocidade e na construção de modelos econômicos alternativos, ancorados em práticas de solidariedade.

A Inovação Social, por sua vez, amplia essas possibilidades ao introduzir práticas colaborativas e sustentáveis no cotidiano das comunidades, como destacam Moulaert, MacCallum e Hillier (2013), Monteiro (2019) e Silva-Flores e Zapata (2023), configurando-se como ferramenta para atender necessidades sociais não satisfeitas, transformar relações de poder e promover inclusão. No entanto, como ressaltam Moulaert (2009), França Filho (2018) e Rocha et al. (2019), ainda se sabe pouco sobre como o conhecimento é gerado, compartilhado e validado nos contextos em que essas práticas se articulam, sobretudo em experiências formativas intencionais.

É precisamente nesse ponto que a Coprodução de Conhecimento emerge como abordagem promissora. Conforme argumentam Santos e Meneses (2009) e Faria (2023), a coprodução reconhece a legitimidade dos saberes científicos, empíricos e comunitários, promovendo um diálogo horizontal entre eles e apontando caminhos para a consolidação de práticas formativas mais territorializadas, participativas e transformadoras. Essa perspectiva também ressoa com as propostas de Pereira e Paula (2022) e Baptista e Vilsmaier (2021), ao enfatizar que os processos de construção de conhecimento devem acolher a diversidade epistêmica e o dissenso como forças criativas para a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, esta pesquisa assume a tarefa de investigar como esses quatro eixos podem ser integrados em processos educativos que conjuguem justiça cognitiva, emancipação e transformação social, respondendo a uma lacuna fundamental na literatura e propondo um modelo teórico e metodológico coerente com essa aspiração. Para tanto, apresenta-se, a seguir, o Quadro 4, que sintetiza a complementaridade entre os quatro eixos teóricos — Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Conhecimento. A estrutura do quadro não se limita a descrever atributos de cada campo, mas opera como um dispositivo analítico de articulação teórica, ao explicitar, de forma relacional, suas contribuições, seus limites quando

considerados isoladamente e as possibilidades de superação dessas limitações por meio da integração entre os eixos. Parte-se do pressuposto de que tais limites não configuram fragilidades intrínsecas, mas expressam recortes analíticos próprios de cada abordagem, os quais, quando tensionados e articulados, permitem construir uma compreensão mais abrangente, relacional e consistente dos processos formativos investigados.

Quadro 4: [Interdependência entre os eixos teóricos da pesquisa](#)

Eixo Teórico	O que oferece	O que lhe falta isoladamente	Como os outros suprem essas lacunas
Gestão Social	Orientação ética e crítica; horizonte normativo; organização democrática.	Pode ficar abstrata; fragilidade prática; falta de criatividade e legitimidade epistemológica.	ES fornece práticas concretas; IS garante soluções criativas; CPC legitima os saberes diversos.
Economia Solidária	Alternativa prática ao mercado e Estado; autogestão; solidariedade; inclusão social.	Risco de ser apenas arranjo econômico; vulnerável a cooptação institucional; falta de inovação.	GS oferece sentido e princípios; IS traz inovação; CPC valida os saberes locais.
Inovação Social	Criatividade; adaptabilidade; soluções inovadoras para desafios sociais.	Pode ser superficial; descolada do território; falta de sustentação crítica.	GS fornece valores; ES enraíza nas práticas solidárias; CPC dá legitimidade e consistência epistemológica.
Coprodução de Conhecimento	Justiça cognitiva; horizontalidade epistemológica; legitimação dos saberes locais.	Dificuldade de aplicação prática; risco de superficialidade metodológica.	GS dá direção ética; ES e IS oferecem campo prático e problemas concretos para coproduzir.

Fonte: elaboração própria, 2025.

No que se refere à relação entre Gestão Social e Economia Solidária, observa-se que esses eixos não operam como campos independentes, mas como dimensões mutuamente constitutivas no interior da experiência analisada. A Gestão Social oferece o horizonte normativo e político que orienta a ação coletiva, especialmente no que diz respeito à deliberação pública, à participação e à construção compartilhada de decisões (Tenório, 2008). Já a Economia Solidária fornece a materialidade prática dessa orientação, ao estruturar formas organizativas baseadas na autogestão, na cooperação, na reciprocidade e na produção associada (França Filho, 2008; Lavelle, 2009). Nesse sentido, pode-se afirmar que a Economia Solidária opera como gramática relacional da Gestão Social, na medida em que traduz, no plano das práticas concretas, os princípios deliberativos e democráticos que a sustentam. Por outro lado, a Gestão Social qualifica a Economia Solidária ao oferecer critérios normativos e reflexivos

que evitam sua redução a arranjos meramente econômicos ou instrumentais. A interdependência entre esses eixos evidencia que a construção de processos formativos orientados à transformação social requer, simultaneamente, direção ética e concretude prática, articulação que se materializa de forma integrada na experiência da ESIGS.

Ampliando essa compreensão para o conjunto dos eixos, observa-se que eles não apenas se complementam, mas se exigem mutuamente para se realizarem plenamente. A Gestão Social estabelece os princípios éticos e deliberativos que orientam a transformação social, mas carece de materialidade e inovação quando considerada isoladamente. A Economia Solidária oferece essa materialidade, por meio de práticas autogestionárias e solidárias, mas pode ser capturada por lógicas mercantis na ausência de uma orientação crítica (da GS) e da criatividade da IS. Por sua vez, a Inovação Social assegura a atualização e a pertinência dessas práticas frente aos desafios contemporâneos, mas pode se tornar superficial sem a sustentação ética da GS e o enraizamento territorial da ES. Finalmente, a Coprodução de Conhecimento garante a legitimidade epistêmica e a horizontalidade do processo, mas precisa dos outros três para que os saberes dialoguem em contextos socialmente significativos. Em conjunto, esses eixos formam uma engrenagem conceitual e prática, indispensável para compreender e potencializar experiências emancipatórias e territorializadas.

Essa engrenagem conceitual e prática, na qual cada eixo impulsiona os demais, oferece um modelo robusto para compreender e fortalecer práticas sociais emancipatórias, territorializadas e inclusivas. No contexto da Especialização em Economia Solidária, Inovação Social e Gestão Social da UFCA, essa articulação se concretiza na própria estrutura formativa do curso, que se organiza com base nos princípios da Gestão Social, incorpora práticas da Economia Solidária, orienta-se pela busca de inovação social e desenvolve tais dimensões por meio de processos participativos e coproduzidos, conforme evidenciado em documentos institucionais do curso — como o Projeto Pedagógico (PPC) — e nos registros produzidos ao longo da observação participante realizada no âmbito desta pesquisa.

Essa constatação orienta o objetivo desta pesquisa, que é investigar como os saberes acadêmicos e empíricos se articulam em processos formativos capazes de impulsionar a transformação social, à luz de uma base teórica que reconhece a interdependência entre os quatro eixos e afirma a centralidade da coprodução como elo legitimador e integrador.

Embora os avanços conceituais e empíricos dos quatro campos sejam significativos, a literatura ainda carece de estudos que explicitem como essa engrenagem se manifesta em práticas pedagógicas concretas e transformadoras. Nesse cenário, a coprodução de conhecimento se apresenta como chave teórica para compreender e potencializar a integração

de saberes acadêmicos, empíricos e comunitários, com vistas a uma formação crítica, democrática e situada.

É com base nesse pressuposto que esta pesquisa se propõe a investigar, no contexto do curso de Especialização da UFCA, como os quatro eixos — Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Conhecimento — se articulam em práticas formativas enraizadas nos territórios e orientadas para a emancipação. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para esta investigação.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os fundamentos epistemológicos e paradigmáticos que orientam a pesquisa, a estratégia metodológica adotada, a caracterização dos sujeitos colaboradores, bem como os procedimentos de produção, análise e validação dos dados. Explicita-se, ainda, o enquadramento ético que atravessa todo o percurso investigativo.

A proposta metodológica foi concebida de modo a assegurar rigor científico, coerência teórico-metodológica e aderência a abordagens participativas e formativas de produção do conhecimento, em diálogo com os referenciais da gestão social, da economia solidária e da inovação social. As escolhas metodológicas aqui apresentadas estão diretamente articuladas aos objetivos da pesquisa e ao campo empírico investigado, buscando garantir consistência analítica e fidelidade à complexidade do fenômeno estudado.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E PARADIGMÁTICA

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, cuja natureza exploratória visa compreender os fenômenos sociais em profundidade, a partir da análise das experiências, percepções e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa busca apreender os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas interações sociais, considerando os contextos históricos, culturais e simbólicos nos quais essas experiências se inscrevem. Para Godoi et al. (2010), trata-se de um método de investigação voltado à compreensão do comportamento humano e dos fenômenos sociais, apoiado em dados descritivos, não numéricos, que valoriza a subjetividade, a complexidade e a contextualização. Creswell (2010) reforça que essa abordagem é especialmente indicada para explorar o significado que indivíduos ou grupos atribuem a problemas sociais ou humanos, possibilitando uma compreensão holística e aprofundada das experiências vividas.

Do ponto de vista histórico, a pesquisa qualitativa possui raízes na sociologia, estando frequentemente associada à teoria fundamentada, que enfatiza o desenvolvimento de construções teóricas a partir da observação sistemática do mundo social, em lugar da simples aplicação de teorias prévias (Godoi et al., 2010). Chizzotti (2003) relata que as raízes da pesquisa qualitativa remontam aos movimentos românticos e idealistas do final do século XIX, que defendiam uma metodologia distinta que enfatizava a compreensão das experiências vividas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Para Creswell (2010), as raízes da pesquisa

qualitativa remontam ao início do século XX, onde ela surgiu como uma resposta às limitações dos métodos quantitativos em capturar as complexidades da experiência humana e dos fenômenos sociais. Foi, inicialmente, associada principalmente a campos como antropologia e sociologia, onde os pesquisadores buscaram compreender a dinâmica cultural e social por meio da observação imersiva e do envolvimento dos participantes.

Com o tempo, a pesquisa qualitativa se expandiu para incorporar diversas perspectivas disciplinares, levando a uma abordagem transdisciplinar que enriquece a compreensão das questões sociais e aumenta a legitimidade dos temas de pesquisa (Chizzotti, 2003). O desenvolvimento de diversas metodologias, incluindo teoria fundamentada, etnografia e estudos de caso, proporcionou aos pesquisadores uma variedade de ferramentas para explorar questões sociais complexas, contribuindo para a expansão da pesquisa qualitativa (Godoi et.al, 2010). Durante a segunda metade do século XX, a pesquisa qualitativa ganhou destaque à medida que os estudiosos reconheceram seu valor na exploração de tópicos pouco pesquisados e no desenvolvimento de teorias baseadas em contextos do mundo real (Creswell, 2010). A evolução da pesquisa qualitativa reflete um diálogo contínuo sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos, indicando que é um campo dinâmico que continua a se adaptar e responder a novos desafios e questões sociais (Chizzotti, 2003).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, assim, por seu caráter predominantemente exploratório e interpretativo, orientado à compreensão dos fenômenos em profundidade, em vez de sua quantificação (Creswell, 2010). Diferencia-se das abordagens quantitativas ao rejeitar modelos únicos e rigidamente protocolados de investigação, abrigando uma pluralidade de orientações filosóficas e tendências epistemológicas que permitem maior flexibilidade no desenho da pesquisa e na adaptação dos procedimentos ao longo do processo investigativo (Chizzotti, 2003). Para Creswell (2010), essa variedade aumenta a profundidade e a amplitude das descobertas. No mesmo sentido, Godoi et.al (2010) afirma que, ao contrário dos métodos quantitativos que seguem protocolos rígidos, a pesquisa qualitativa permite a adaptabilidade na coleta e análise de dados, o que considera crucial para o desenvolvimento de teorias substantivas que sejam relevantes para o contexto em estudo.

O desenho da pesquisa é flexível e pode evoluir à medida que o estudo avança, permitindo que os pesquisadores adaptem seus métodos com base nas percepções obtidas durante a coleta de dados (Creswell, 2010). Essa adaptabilidade é essencial nas ciências sociais, onde o comportamento humano pode ser imprevisível e complexo (Godoi et.al, 2010). Métodos qualitativos fornecem uma plataforma para vozes marginalizadas, permitindo que os pesquisadores descubram conhecimentos e perspectivas suprimidos que os métodos

quantitativos tradicionais podem ignorar (Chizzotti, 2003). O estilo narrativo e descritivo da pesquisa qualitativa promove uma conexão mais pessoal com os leitores, tornando as descobertas mais identificáveis e impactantes (Creswell, 2010). Esse método é amplamente aceito em várias disciplinas e geralmente culmina na geração de teorias ou estruturas conceituais que emergem dos dados, contribuindo para o discurso acadêmico mais amplo e a compreensão dos fenômenos estudados (Creswell, 2010).

Além disso, o método qualitativo desafia as abordagens positivistas tradicionais ao enfatizar a interconexão da pesquisa com questões éticas, políticas e sociais, promovendo um compromisso com a justiça social e o empoderamento de vozes marginalizadas (Creswell, 2010). Chizzotti (2003) ressalta que várias orientações filosóficas e tendências epistemológicas surgiram sob o guarda-chuva qualitativo, indicando uma diversificação de paradigmas que informam as metodologias de pesquisa. Godoi et.al (2010) afirma que compreender essas influências é crucial para formação da investigação científica, na seleção de métodos apropriados, e para a condução geral da pesquisa em vários campos.

No plano epistemológico, o presente estudo ancora-se na classificação paradigmática proposta por Burrell e Morgan (1979), amplamente reconhecida no campo das ciências sociais e organizacionais. Os autores organizam os paradigmas a partir de duas grandes dimensões — subjetividade/objetividade e regulação/mudança social — das quais derivam quatro matrizes analíticas: funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical. Conforme assinalam Godoi et al. (2010), os paradigmas constituem lentes interpretativas que moldam a forma como os pesquisadores concebem a realidade, formulam problemas de pesquisa, selecionam métodos e constroem interpretações, sendo, portanto, elementos centrais para a coerência teórico-metodológica de um estudo.

Essa classificação não é mobilizada nesta pesquisa como um esquema rígido ou classificatório, mas como uma referência analítica que permite situar sua orientação epistemológica. O paradigma funcionalista, orientado pela objetividade, pela estabilidade e pela mensuração de fenômenos observáveis, privilegia explicações causais e a neutralidade valorativa (Burrell & Morgan, 1979). Embora reconhecida sua relevância histórica, essa perspectiva mostra-se limitada para a compreensão de processos formativos complexos, participativos e reflexivos, nos quais os sentidos são produzidos na interação e atravessados por disputas simbólicas e intencionalidades transformadoras.

Em contraste, o paradigma interpretativista parte do pressuposto de que a realidade social é construída intersubjetivamente, sendo produzida nas práticas, nas interações e nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Burrell & Morgan, 1979). Essa

matriz sustenta a centralidade da linguagem, da experiência vivida e da compreensão contextualizada dos fenômenos sociais, orientando a adoção de abordagens qualitativas e a valorização de uma postura reflexiva por parte do pesquisador, reconhecido como sujeito implicado no processo de produção do conhecimento. Tal perspectiva revela-se particularmente adequada para investigar processos formativos nos quais o conhecimento emerge do diálogo entre diferentes saberes e trajetórias.

De modo complementar, o paradigma do humanismo radical enfatiza o potencial crítico e emancipatório da pesquisa social, ao focalizar as possibilidades de questionamento e transformação das estruturas que produzem desigualdades, alienação e exclusão (Burrell & Morgan, 1979). Essa orientação desloca o foco da mera compreensão para a problematização das condições sociais que moldam as práticas formativas, permitindo analisar as tensões entre reprodução e mudança, bem como as possibilidades de emancipação, participação e ação coletiva presentes nas experiências investigadas.

Dessa forma, ao invés de uma adesão exclusiva a um único paradigma, o presente estudo assume uma orientação paradigmática plural, articulando pressupostos do interpretativismo e do humanismo radical. Essa articulação é coerente com a natureza da pesquisa-ação, que combina a compreensão das experiências subjetivas com a intencionalidade transformadora. Conforme destacam Godoi et al. (2010), essa integração permite analisar criticamente as práticas sociais a partir da participação ativa dos sujeitos, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos orientados à mudança social.

Assim, o enquadramento epistemológico desta pesquisa rejeita tanto a neutralidade positivista quanto abordagens meramente descritivas, assumindo uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade investigada. Essa opção fundamenta e justifica as escolhas metodológicas apresentadas nas seções seguintes, especialmente no que se refere à adoção da pesquisa-ação como estratégia central e à incorporação de modelos avaliativos e analíticos compatíveis com os princípios da gestão social e da economia solidária, bem como com abordagens participativas de produção do conhecimento.

3.2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA GERAL: A PESQUISA-AÇÃO

A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa é a pesquisa-ação, escolhida por sua adequação à natureza do objeto investigado e à orientação epistemológica assumida. Trata-se de uma abordagem alinhada às necessidades concretas da realidade social e à natureza humana dos sujeitos, que não apenas promovem mudanças no contexto em que estão inseridos, mas

também são continuamente transformados por ele (Zwick, Bertolin; Brito, 2019). Nesse sentido, a pesquisa-ação configura-se como um processo colaborativo que envolve ativamente os profissionais em seu próprio desenvolvimento profissional, permitindo que eles melhorem suas práticas e, ao mesmo tempo, aprimorem o contexto (Macke, 2010). A autora enfatiza que a pesquisa-ação não se limita à produção de conhecimento, mas busca transformar a realidade estudada, promovendo a interação entre pesquisadores e participantes. Para a autora, a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina investigação e intervenção, rompendo com a tradição positivista da ciência neutra e distante. Ao invés de apenas analisar fenômenos organizacionais, o pesquisador se envolve ativamente no processo de mudança, colaborando com os participantes na construção de soluções práticas para problemas concretos e, baseado nesse caráter participativo, promove o engajamento ativo dos sujeitos no processo investigativo, ampliando sua participação na construção dos sentidos analisados.

Apesar de muitos atribuírem a criação do processo a Lewin (1946), é pouco provável que se tenha a certeza da origem desse método porque muitos trabalhos desenvolvidos anteriormente foram baseados em processos reconhecíveis como de pesquisa-ação, podendo destacar que foi, também, usado pelos antigos empiristas gregos (Tripp, 2005). Para o autor, tão logo o termo ter sido criado na literatura por Lewin, a pesquisa-ação foi concebida como um termo geral para quatro diferentes processos (diagnóstico, participante, empírico e experimental). Já no final do século XX foram identificados seis modelos principais, desenvolvidos em diferentes áreas de aplicação. Diversidade que se deu, provavelmente, tanto pela falta de conhecimento das versões já existentes como pela particularidade de algumas situações, pelo fato de existirem formas diferentes de empregar o ciclo, agir-investigar, e suas etapas: planejar, implementar, descrever e avaliar.

Franco (2005) relata que, desde Lewin, e com as diversas incorporações teóricas ao conceito e à prática da pesquisa-ação, múltiplas interpretações têm sido formuladas sob essa denominação. Resultando, assim, em um conjunto diversificado de abordagens metodológicas, que frequentemente se aplicam na práxis investigativa sem a devida explicitação de seus fundamentos teóricos, ocasionando discrepâncias entre teoria e método e comprometendo a validade científica dos estudos. Para Franco (2019), sem a observância dos princípios epistemológicos, a pesquisa-ação se torna apenas um estudo sobre uma ação pedagógica. O autor afirma que, baseada na proposta de Lewin (1948), a pesquisa-ação se desenvolve por ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo ajustes contínuos no processo. Macke (2010) endossa que essa metodologia adota um modelo dinâmico e iterativo, baseado em ciclos contínuos de ação e reflexão. Para a autora, esse processo permite que o conhecimento

seja construído coletivamente e ajustado ao longo do tempo, garantindo maior aplicabilidade dos resultados e promovendo a melhoria contínua das práticas. Nascimento, Pereira e Dernadin (2024) destacam que a pesquisa-ação não segue um roteiro fixo, sendo um processo dinâmico que exige adaptações constantes.

A flexibilidade metodológica da pesquisa-ação, como um de seus elementos essenciais, evidencia que seu rigor científico se baseia na coerência epistemológica em desenvolvimento, em vez de seguir um conjunto rígido de procedimentos (Franco, 2005). Para Franco (2005), as etapas essenciais da pesquisa-ação articulam seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, promovendo envolvimento, participação e a produção de saberes, além de gerar novos conhecimentos para o campo científico. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação se diferencia de outros tipos de pesquisa por sua natureza participativa, que envolve diretamente as partes interessadas no processo investigativo, garantindo maior aplicabilidade e relevância dos achados. Ao tratar da pesquisa-ação, refere-se a uma abordagem que não se fundamenta na epistemologia positivista, mas que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, e entre pesquisador e pesquisado (Franco, 2005).

Diferentemente de abordagens tradicionais que podem manter os participantes em uma posição passiva, a pesquisa-ação promove engajamento ativo, permitindo que aqueles impactados contribuam para a construção do conhecimento e das soluções (Tripp, 2005). A pesquisa-ação rompe com a neutralidade científica defendida pelo positivismo e adota um modelo em que teoria e prática estão interligadas. Sua base epistemológica se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, na valorização da experiência dos participantes e na busca por soluções contextuais e aplicáveis (Macke, 2010). No mesmo sentido, Leite e Lemos (2022) alegam que uma pesquisa-ação se diferencia das abordagens positivistas tradicionais ao estabelecer uma participação ativa e interventiva com a realidade investigada. Para as autoras, diferente de abordagens observacionais, onde se distancia o objeto de pesquisa do pesquisador, na pesquisa-ação é fundamental a participação ativa dos sujeitos, envolvendo pesquisadores e participantes em um processo colaborativo e dialógico.

Nascimento, Pereira e Dernadin (2024) argumentam que, enquanto a ciência convencional muitas vezes mantém uma postura de neutralidade e distanciamento, a pesquisa-ação assume um compromisso sociopolítico, integrando produção de conhecimento e transformação social, permitindo que os sujeitos envolvidos no estudo tenham um papel ativo tanto na formulação das questões quanto na implementação das soluções. Os autores destacam que a pesquisa-ação não se limita à descrição e análise dos fenômenos sociais, mas busca

interligar teoria e prática de maneira orgânica, gerando conhecimento original, fundamentado na mobilização coletiva e na ação na concreta, superando uma simples observação passiva. Afirmam, ainda, que seu rigor metodológico se baseia em critérios próprios, como consenso entre os participantes, argumentação crítica e análise. A pesquisa-ação é uma estratégia de intervenção e formação que se desenvolve de maneira dinâmica, acompanhando o contexto social em que está inserida, e as articulações entre pesquisa e ação – pesquisa e prática devem caminhar juntas em um processo dialético, em que pesquisadores e participantes são coautores do conhecimento produzido (Franco, 2019).

Para Macke (2010), o processo cíclico inicia-se com a fase de diagnóstico, momento em que o problema de pesquisa é identificado e analisado em colaboração com os atores sociais. Nessa etapa são estabelecidas as bases para a construção de um conhecimento alinhado com a realidade investigada. A partir desse levantamento inicial, segue-se para o planejamento da ação, elaborado coletivamente, onde são definidas estratégias e intervenções a serem aplicadas. A implementação representa o terceiro momento da pesquisa-ação, em que as medidas planejadas são colocadas em prática, conferindo ao processo um caráter dinâmico e transformador, em que os resultados começam a ser observados de imediato. Após a implementação, inicia-se a fase de avaliação e reflexão, em que os impactos da ação são analisados criticamente.

Neste momento, compreende-se a efetividade das intervenções realizadas e identificam-se possíveis ajustes, com a participação dos envolvidos, para garantir que a análise dos resultados reflita múltiplas perspectivas e experiências. Assim, a pesquisa-ação apresenta um caráter contínuo e adaptativo e se estrutura como um processo iterativo, permitindo que a pesquisa acompanhe as transformações da realidade estudada e se renove conforme novas demandas emergem. Por adotar essa abordagem, a pesquisa-ação se torna um poderoso instrumento de produção de conhecimento aplicado, que, além de promover a compreensão dos fenômenos sociais e organizacionais, intervém sobre eles de maneira participativa e democrática. Para Franco (2005), os pesquisadores que se utilizam dessa modalidade têm que ter convicção de que pesquisa e ação devem estar sempre aliadas, sem esquecer que a direção, o sentido e a intencionalidade, da transformação pretendida, serão o eixo da distinção da abordagem da pesquisa-ação.

Numa análise acerca das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, Franco (2005) afirma que o conhecimento norteador deve possibilitar a compreensão dos condicionantes da práxis, orientar mudanças nas práticas profissionais, cientificizar saberes para aprimoramento coletivo e favorecer a reestruturação de processos formativos, promovendo

ações mais eficazes e alinhadas às demandas do grupo. Para a autora, nessa modalidade é adotada uma abordagem distinta em relação ao conhecimento, pois tem como propósito simultaneamente compreender e transformar a realidade investigada. Para a autora, independentemente das técnicas empregadas, é essencial adotar uma metodologia que promova no grupo uma dinâmica baseada em princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras.

Tripp (2005) assinala que a pesquisa-ação se manifesta em diferentes formas, cada uma com propósitos e enfoques específicos, mas todas compartilhando o compromisso com a transformação prática e a participação ativa. Na percepção do autor, destacam-se a Pesquisa-Ação Participativa que prima pelo envolvimento direto dos participantes no processo investigativo, garantindo que aqueles impactados tenham voz ativa na construção do conhecimento e na definição de soluções; a Pesquisa de Ação Emancipatória que vai além da esfera individual, buscando promover mudanças estruturais em comunidades inteiras ao desafiar desigualdades sistêmicas e fortalecer a justiça social; a Pesquisa de Ação Crítica que aprofunda essa abordagem ao analisar as dinâmicas de poder e as estruturas sociais opressivas, incentivando os participantes a refletirem criticamente sobre suas experiências e contextos para transformar sua realidade; a Pesquisa de Ação Colaborativa que enfatiza o trabalho conjunto entre diferentes partes interessadas, como pesquisadores, profissionais e membros da comunidade, promovendo a coesão entre os envolvidos e garantindo que os resultados sejam apropriados coletivamente; e, por fim, a Pesquisa de Ação Reflexiva que foca no aprimoramento contínuo das práticas por meio de um ciclo permanente de reflexão e ação, permitindo que os profissionais revisitem criticamente suas abordagens e tomem decisões fundamentadas na experiência e na análise sistemática.

Para Franco (2005), no Brasil são observadas pelo menos três representações, a partir da análise desses aspectos: pesquisa-ação colaborativa; pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. Na pesquisa-ação colaborativa, o papel do pesquisador é integrar-se ao processo de mudança previamente iniciado pelos sujeitos do grupo e conferir-lhe um caráter científico. Na pesquisa-ação crítica, originada de um processo que enfatiza a construção cognitiva da experiência, é fundamentada na reflexão crítica coletiva e orientada para a emancipação dos sujeitos e das condições percebidas como opressivas pelo grupo. Na pesquisa-ação estratégica não há a participação dos sujeitos, cabendo ao pesquisador apenas observar os efeitos e avaliar os resultados de sua aplicação.

Nesta dissertação, a pesquisa-ação é compreendida prioritariamente em sua vertente colaborativa e crítica, uma vez que o pesquisador se insere no processo formativo, dialoga com

os sujeitos envolvidos e orienta a análise para a compreensão reflexiva e emancipatória das práticas investigadas.

3.3 MÉTODO DE AVALIAÇÃO CIPP

O modelo de avaliação CIPP (Context, Input, Process, Product) foi desenvolvido por Daniel Stufflebeam na década de 1960, no âmbito da avaliação educacional norte-americana, com o propósito de superar práticas avaliativas restritas à mensuração de resultados finais e imediatos. Em oposição a abordagens reducionistas, o modelo propõe uma avaliação processual, sistêmica e formativa, estruturada em quatro dimensões interdependentes — contexto, insumos, processos e produtos —, que possibilita compreender programas em sua totalidade (Stufflebeam, 2003; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008). Cada dimensão cumpre uma função específica: o contexto permite identificar necessidades, problemas e oportunidades que justificam a intervenção, revelando demandas sociais e condicionantes de base; os insumos concentram-se na análise de recursos, estratégias e planos empregados para responder ao contexto diagnosticado; os processos acompanham a implementação, observando metodologias, práticas e formas de participação; e os produtos abrangem os resultados alcançados, tanto os efeitos imediatos (*outputs*) quanto os impactos de médio e longo prazo (*outcomes*).

Segundo Stufflebeam (2003), a função essencial da avaliação não é comprovar, mas melhorar programas, subsidiando a tomada de decisão em diferentes etapas — planejamento, implementação, monitoramento e reorientação. Nessa perspectiva, o modelo combina caráter formativo, voltado ao desenvolvimento em andamento, e caráter somativo, relacionado à avaliação de resultados e impactos, o que explica sua ampla difusão em programas educacionais, sociais e comunitários em diversos países. Ao longo de sua trajetória, o CIPP foi reconhecido por duas contribuições centrais. A primeira é o seu caráter sistêmico e integrado, que possibilita apreender programas em sua complexidade, evitando análises fragmentadas e reducionistas. Para Stufflebeam (2003), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem e de tomada de decisão, no qual o valor de um programa emerge da articulação entre contexto, insumos, processos e produtos. A segunda contribuição refere-se à flexibilidade, que permite adaptações em diferentes campos — da formulação de políticas públicas à avaliação de experiências comunitárias e formativas. Essa plasticidade é considerada uma de suas maiores forças, por possibilitar a ressignificação do modelo em diálogo com distintos referenciais teóricos e contextuais. Contudo, se utilizado de maneira acrítica, o CIPP

pode ser reduzido a um checklist tecnocrático de resultados, comprometendo sua riqueza analítica (Stufflebeam, 2003; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008).

No âmbito desta pesquisa, o modelo CIPP foi adotado para sustentar a avaliação crítica do curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS), concebido como experiência formativa vinculada a processos de desenvolvimento territorial e de democratização da gestão pública. Mais do que aferir o cumprimento de objetivos pedagógicos, busca-se analisar como o curso dialoga com as demandas sociais do território, mobiliza recursos, articula processos pedagógicos e gera impactos transformadores para os sujeitos envolvidos (Stufflebeam, 2003; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008). Nesse sentido, o modelo é mobilizado como instrumento de compreensão ampliada, capaz de ultrapassar a lógica de eficiência administrativa e captar dimensões qualitativas fundamentais, como o grau de participação efetiva dos estudantes e atores sociais (Tenório, 2008; Cançado; Tenório; Pereira, 2011), a presença da horizontalidade de saberes na relação entre teoria acadêmica e prática (Freire, 1996; Santos, 2006) e os efeitos emancipatórios da formação, expressos em transformações pessoais, profissionais e comunitárias (Santos, 2018; Lavelle; França Filho, 2004).

A adequação do modelo CIPP a esta dissertação justifica-se, em primeiro lugar, por seu alinhamento metodológico com a pesquisa-ação, uma vez que o CIPP se mostra compatível com a necessidade de acompanhar e retroalimentar continuamente o processo formativo. Ao integrar diagnóstico, monitoramento e avaliação de resultados, o modelo permite que a avaliação se configure não apenas como aferição, mas como parte constitutiva do percurso educativo (Stufflebeam, 2003; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008). Em segundo lugar, sua articulação com a análise de conteúdo de Bardin (2011) assegura um procedimento analítico sistemático, ao possibilitar o diálogo entre as dimensões avaliativas do CIPP e as etapas de pré-análise, exploração, tratamento e síntese dos dados. Em terceiro lugar, a correspondência direta entre as dimensões do CIPP e os objetivos específicos da pesquisa confere rigor e coerência interna ao desenho metodológico, uma vez que cada objetivo é examinado à luz de uma dimensão avaliativa específica: contexto (OE1), insumos (OE2), processos (OE3) e produtos (OE4).

Além desses aspectos, a adaptação do modelo ao campo da gestão social reforça sua relevância crítica. Em vez de ser aplicado como mero instrumento tecnocrático de eficiência, o CIPP é reinterpretado em diálogo com princípios fundamentais, como a valorização da participação e da deliberação (Tenório, 2008; Cançado; Tenório; Pereira, 2011), a pedagogia freireana, que defende a horizontalidade e a emancipação (Freire, 1996), e as epistemologias

do Sul, que reconhecem a legitimidade dos saberes plurais frente à monocultura da racionalidade técnica (Santos, 2006; 2018). Dessa forma, sua adequação ultrapassa a funcionalidade técnica e projeta-se como um quadro crítico e emancipatório, coerente com a perspectiva epistemológica e ética desta investigação.

A aplicação do CIPP nesta pesquisa foi realizada em articulação estreita com a pesquisa-ação e com a análise de conteúdo, de modo a assegurar coerência entre os objetivos analíticos, os procedimentos metodológicos e os achados empíricos. O modelo foi mobilizado como estrutura organizadora da análise, permitindo acompanhar, de forma integrada, as condições de origem da experiência formativa, os recursos que sustentaram sua implementação, as dinâmicas pedagógicas efetivamente vivenciadas e os resultados produzidos ao longo do percurso. No movimento de pré-análise, foi organizada a documentação e as notas de observação participante, com leitura exploratória voltada às necessidades formativas, expectativas dos sujeitos e condicionantes territoriais. Durante a exploração, o material foi codificado por meio dos rótulos do CIPP, associados diretamente aos objetivos específicos, além da categorização indutiva de temas emergentes. O tratamento dos dados foi realizado a partir do cruzamento entre dimensões e categorias, mediante a construção de matrizes analíticas que possibilitem identificar padrões, convergências e dissonâncias. Finalmente, a síntese integrou os achados em quadros e mapas analíticos, organizados segundo a lógica achado → evidência → interpretação → implicação, assegurando clareza e rigor na apresentação dos resultados (Bardin, 2011; Stufflebeam, 2003; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008).

Cada dimensão do CIPP foi associada a um objetivo específico da pesquisa, orientando tanto a seleção do corpus empírico quanto os procedimentos de análise e interpretação. Essa correspondência assegurou rastreabilidade analítica, evitando sobreposições ou lacunas entre objetivos, dados e categorias, além de fortalecer a consistência interna da dissertação. O quadro a seguir sintetiza essa articulação, evidenciando a convergência entre dimensões avaliativas, focos analíticos, objetivos específicos e instrumentos mobilizados na pesquisa.

Quadro 5: Resumo – [Aplicação do CIPP na pesquisa](#)

Dimensão CIPP	Foco de análise	Objetivo específico	Instrumentos e estratégias
Contexto (C)	Condições sociais, institucionais e políticas; necessidades formativas e condicionantes territoriais	OE1 – Analisar as condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS, destacando sua	Documentos institucionais; registros administrativos; atas e relatórios institucionais; observação participante

		pertinência no cenário da Economia Solidária e da Gestão Social	
Insumos (I)	Arranjos institucionais, convênios, planejamento pedagógico, recursos humanos e materiais	OE2 – Examinar os arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos que viabilizaram a implementação da especialização	Documentos pedagógicos (PPC, planos de ensino, projetos); convênios e planos de trabalho; materiais didáticos; observação participante
Processos (P)	Dinâmica de implementação, metodologias participativas, mediação teoria-prática e coprodução de saberes	OE3 – Avaliar o percurso formativo da ESIGS, considerando sua estrutura curricular, metodologias participativas e dinâmicas formativas	Notas de observação participante; relatórios institucionais; produções dos estudantes (fóruns, sínteses, trabalhos)
Produtos (P)	Resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais; transformações percebidas	OE4 – Interpretar e discutir os resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS como expressões da coprodução de saberes e de práticas formativas emancipadoras	Relatos e documentos produzidos no curso; registros avaliativos; produções acadêmicas dos estudantes; observação participante

Fonte: elaboração própria, 2025.

Essa sistematização evidencia que o modelo CIPP não foi utilizado como instrumento isolado, mas como matriz integradora da análise desenvolvida na pesquisa. Suas quatro dimensões atravessaram o trabalho interpretativo de forma articulada, dialogando tanto com as categorias emergentes do material empírico quanto com os eixos teóricos que sustentam a investigação — gestão social, economia solidária, inovação social e coprodução do conhecimento.

A análise não se desenvolveu de maneira linear ou compartimentada, mas em um movimento relacional, no qual contexto, insumos, processos e produtos se inter-relacionaram, permitindo compreender a ESIGS como experiência formativa viva e dinâmica. Essa abordagem favoreceu uma leitura crítica e situada, capaz de apreender tanto os condicionantes estruturais quanto os sentidos produzidos pelos sujeitos ao longo do percurso formativo. Assim, o CIPP operou como dispositivo analítico-formativo, coerente com a natureza qualitativa e participativa da pesquisa-ação, e compatível com a análise de conteúdo, assegurando rigor metodológico sem perder de vista a complexidade, a pluralidade de saberes e a dimensão emancipatória da experiência investigada.

Por fim, reconhecem-se, contudo, os limites históricos do modelo, originado em um contexto educacional marcado pela racionalidade instrumental e frequentemente apropriado por práticas avaliativas tecnocráticas. Para evitar esse risco, sua aplicação nesta pesquisa foi reinterpretada à luz de referenciais críticos — os princípios da gestão social, as epistemologias do Sul, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a reflexão sobre a economia solidária — que deslocam o foco da mera eficiência para a participação, a pluralidade e a emancipação. Assim, o CIPP deixou de operar como instrumento técnico de verificação e assumiu o papel de dispositivo analítico-reflexivo, capaz de estruturar a avaliação com rigor metodológico, sem abdicar do compromisso ético-político que orienta esta investigação.

3.4 SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA

Nesta dissertação, adotou-se a expressão ‘sujeitos-colaboradores’, em vez da formulação tradicional ‘sujeitos da pesquisa’, para designar os participantes como sujeitos-colaboradores, expressando o compromisso desta pesquisa com os princípios da abordagem qualitativa de base interpretativa, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), reconhecendo-os como atores ativos na construção de sentidos e não apenas como fontes de dados. Essa perspectiva alinha-se com a reflexão de Chizzotti (2003), ao destacar o fortalecimento de práticas metodológicas que favorecem a escuta dos silenciados, a interpretação significativa e a partilha no processo investigativo, desafiando modelos unitários e hegemônicos de produção do conhecimento.

Para evitar ambiguidades terminológicas, a expressão sujeitos-colaboradores foi utilizada para designar os atores implicados no processo formativo da ESIGS — estudantes, tutores, coordenação e equipe técnico-pedagógica — reconhecidos como participantes ativos na produção de sentidos e na coprodução do conhecimento. Metodologicamente, distinguiu-se quem participa do processo formativo (sujeitos-colaboradores) do *corpus* empírico efetivamente analisado, composto por evidências trianguladas: documentos institucionais (DOC), registros/relatórios de tutoria e coordenação (REG), registros de observação participante (OBS) e narrativas e produções discentes (RPPs, autoavaliações e depoimentos vinculados ao percurso).

A pesquisa foi realizada no âmbito do curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social da Universidade Federal do Cariri - UFCA (ESIGS-UFCA), envolvendo estudantes, tutores, coordenação e técnicos(as) da equipe de apoio pedagógico. A definição dos sujeitos-colaboradores considerou sua vinculação direta aos objetivos específicos

da pesquisa, de modo que cada grupo contribuiu, a partir de seu lugar institucional e formativo, para a compreensão das diferentes dimensões analisadas à luz do modelo CIPP.

A seguir, no Quadro 6, detalha-se a relação entre os objetivos específicos da dissertação e os sujeitos-colaboradores envolvidos, explicitando a pertinência analítica de cada grupo no processo investigativo.

Quadro 6: Sujeitos-colaboradores e sua relação com os objetivos

Objetivo Específico	Participantes: sujeitos colaboradores	Justificativa
1. Analisar as condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS, destacando sua pertinência no cenário da Economia Solidária e da Gestão Social.	Coordenação do curso; equipe técnico-pedagógica;	Esses sujeitos participaram diretamente dos processos de concepção, articulação institucional e tomada de decisão que viabilizaram a criação da ESIGS, oferecendo uma visão estratégica sobre os marcos políticos, institucionais e territoriais que sustentaram a experiência formativa.
2. Examinar os arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos que viabilizaram a implementação da especialização, compreendendo-os como insumos políticos, pedagógicos e organizacionais orientados por princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social.	Coordenação do curso; equipe técnico-administrativa; equipe pedagógica de apoio	Esses sujeitos estiveram diretamente envolvidos na operacionalização da especialização, na gestão de recursos, nos convênios e no planejamento pedagógico, sendo fundamentais para compreender os insumos institucionais e organizacionais que sustentaram o curso.
3. Avaliar o percurso formativo da ESIGS, considerando sua estrutura curricular, metodologias participativas e dispositivos de mediação pedagógica, analisando como esses elementos materializam princípios de inovação social e sustentam processos relacionais de produção do conhecimento.	Tutores; estudantes; equipe pedagógica de apoio	Esses sujeitos vivenciaram diretamente o percurso formativo, participando das metodologias e dos dispositivos de mediação pedagógica, o que possibilita analisar práticas, tensões, aprendizagens e inovações emergentes na implementação, bem como os modos relacionais de produção do conhecimento observados ao longo do processo.
4. Interpretar e discutir os resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS, analisando-os como efeitos da materialização dos princípios formativos adotados, com destaque para a emergência da coprodução de saberes como resultado relacional e epistêmico da experiência.	Estudantes; tutores; coordenação; equipe pedagógica e técnico-administrativa	A participação desses sujeitos permitiu apreender os efeitos da formação em diferentes níveis — acadêmico, institucional e simbólico-social — evidenciando transformações e repercussões decorrentes da experiência formativa, particularmente no modo como saberes foram construídos, reconhecidos e articulados ao longo do percurso.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Conforme evidenciado no Quadro 6, a definição dos sujeitos colaboradores nesta

pesquisa mostrou-se diretamente relacionada aos objetivos específicos propostos, permitindo compreender quem participou do estudo e a relevância analítica de suas contribuições ao processo investigativo.

No caso do primeiro objetivo, voltado à análise das condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS, a investigação apoiou-se prioritariamente em documentos institucionais, registros administrativos, atas, relatórios e observação participante, possibilitando reconstruir o contexto de emergência da experiência formativa.

O segundo objetivo, relacionado ao exame dos arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho e recursos mobilizados para a implementação da especialização, foi atendido a partir da análise de documentos pedagógicos, registros formais e materiais institucionais, complementados pela observação participante da pesquisadora, permitindo compreender os insumos políticos, organizacionais e pedagógicos que sustentaram o curso.

O terceiro objetivo, que buscou avaliar o percurso formativo da ESIGS, foi analisado a partir das vivências observadas ao longo do curso, dos relatórios institucionais e das produções discentes, evidenciando as metodologias participativas, os dispositivos de mediação pedagógica e as dinâmicas formativas das quais emergem práticas de coprodução de saberes, interpretadas como expressões de inovação social.

Por fim, o quarto objetivo, voltado à interpretação dos resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS, foi examinado por meio de registros avaliativos, documentos produzidos no âmbito do curso, produções acadêmicas dos estudantes e observação participante, permitindo uma leitura ampliada dos efeitos da formação e de suas contribuições para a renovação dos modelos de formação no campo da Administração.

3.5 INSERÇÃO DA PESQUISADORA NO CAMPO

Nesta investigação, a pesquisadora não ocupa um lugar externo ou distanciado em relação ao campo empírico. Ao contrário, sua atuação ocorre de forma diretamente implicada, exercida no interior do próprio processo formativo que constitui o objeto da pesquisa: o curso de Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS). Essa inserção se dá tanto no papel de pesquisadora em formação quanto como colaboradora ativa nos espaços de mediação acadêmica e institucional do curso.

Desde a fase inicial de concepção do percurso formativo, a pesquisadora esteve envolvida na prospecção e sistematização das questões orientadoras que estruturaram o Roteiro de Prática Pedagógica (RPP), instrumento central da formação. Ao longo do curso, participou

de forma contínua das aulas síncronas, dos encontros de planejamento pedagógico, das reuniões de tutoria e das articulações com o corpo docente, acompanhando o alinhamento de conteúdos e metodologias. Sua atuação também incluiu o acompanhamento sistemático do percurso formativo dos estudantes, desde as atividades iniciais até os processos de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), bem como a colaboração na construção de instrumentos avaliativos — como baremas qualitativos e quantitativos — e na proposição de ajustes e aprimoramentos decorrentes das decisões coletivas do curso. Ademais, participou da elaboração inicial de documentos orientadores, como o embrião do manual de tutoria, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas e institucionais do programa.

Tal condição de inserção é assumida como um recurso metodológico e não como um viés, pois possibilita uma aproximação densa e situada dos processos investigados. Alinhada aos princípios da abordagem qualitativa crítica e da pesquisa-ação, essa postura valoriza a copresença da pesquisadora no campo como um elemento gerador de sentidos e aprendizagens mútuas, reconhecendo que a produção de conhecimento é sempre atravessada por relações, trajetórias e contextos compartilhados.

A presença contínua e reflexiva no campo demanda, por parte da pesquisadora, um constante exercício de autorreflexividade — sobre sua própria trajetória, seus vínculos com os sujeitos envolvidos e os sentidos produzidos ao longo do processo investigativo. Essa postura ética e política busca romper com a lógica de neutralidade científica, reconhecendo que a construção do saber se dá na relação entre sujeitos, e que o compromisso com a transformação social passa, necessariamente, pelo reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e dos saberes partilhados no território. Essa inserção implicada foi acompanhada por registros reflexivos sistemáticos, triangulação de fontes e explicitação dos percursos analíticos, assegurando rigor metodológico e transparência interpretativa.

3.6 ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A forma como a presente dissertação se organiza está diretamente vinculada às opções epistemológicas, metodológicas e ético-políticas que sustentam a pesquisa. Por tratar-se de um estudo qualitativo, de inspiração crítica e fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação, adotou-se o formato tradicional de dissertação, estruturado em capítulos que se articulam entre si de modo progressivo, orgânico e reflexivo.

Essa organização permite explicitar o percurso investigativo de maneira coerente com a complexidade da temática, respeitando os tempos do campo, da análise e da escrita. Mais do

que uma decisão formal, trata-se de uma escolha que valoriza o vínculo com os sujeitos da pesquisa e com os contextos nos quais estão inseridos, favorecendo uma escuta sensível às realidades diversas e à pluralidade de experiências formativas.

A estrutura adotada valoriza a construção processual do conhecimento, ao integrar fundamentos teóricos, caminhos metodológicos, categorias empíricas e interpretações críticas de forma entrelaçada. Os quatro eixos teóricos — gestão social, economia solidária, inovação social e coprodução do conhecimento — perpassam transversalmente toda a dissertação, funcionando como pilares conceituais e analíticos que sustentam a reflexão.

A análise empírica realizada junto ao curso de ESIGS emerge como espaço privilegiado para compreender como se dá a articulação entre saberes acadêmicos e empíricos na construção compartilhada do conhecimento. Essa articulação é discutida com base nas categorias temáticas construídas a partir dos dados produzidos, favorecendo o diálogo entre teoria e prática, entre pesquisa e formação, entre universidade e sociedade.

Assim, a dissertação apresenta-se como um corpo textual unificado, mas sensível à diversidade dos sentidos emergentes no processo. Cada capítulo compõe um elo de um percurso investigativo que não se encerra em si mesmo, mas aponta para contribuições no campo da Administração e da Gestão Social, reafirmando o compromisso com práticas formativas críticas e transformadoras.

3.7 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa adotou o termo produção dos dados, em vez de ‘coleta de dados’. Esta substituição não é meramente terminológica, mas traduz um posicionamento epistemológico. Conforme Minayo (2001), no campo da pesquisa qualitativa, os dados não são elementos objetivos pré-existentes a serem colhidos como se estivessem prontos na realidade; ao contrário, são produzidos na interação entre pesquisador(a), sujeitos e contextos, mediados por afetos, histórias e interpretações. Tal entendimento é reforçado por Barbier (2002), ao destacar que, na pesquisa-ação — metodologia que informou esta investigação —, o saber é construído por meio de um processo dialógico, participativo e ético, no qual os sujeitos colaboram na elaboração dos significados e análises.

Além disso, num contexto formativo orientado por práticas de Gestão Social, Inovação Social e Economia Solidária, no qual se observam processos colaborativos de produção do conhecimento, torna-se indispensável reconhecer os participantes como copesquisadores ou parceiros da investigação. França Filho e Laville (2004) argumentam que, em ações públicas

orientadas pela reciprocidade e pela corresponsabilidade, os sujeitos devem ser concebidos como coprodutores dos saberes e das práticas investigadas, superando a lógica verticalizada de produção científica tradicional. Assim, tanto a nomenclatura quanto a concepção adotadas nesta pesquisa buscam refletir coerência metodológica com os pressupostos epistemológicos qualitativos e com o caráter participativo e emancipador do estudo.

Considerando os objetivos específicos definidos, as técnicas de produção de dados foram escolhidas de forma a garantir coerência metodológica, profundidade analítica e aderência ao contexto empírico investigado, respeitando as singularidades das dimensões investigadas e a lógica avaliativa do modelo CIPP. A seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos mobilizados em articulação com cada objetivo específico.

Para atender ao primeiro objetivo, voltado à análise das condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS, foram utilizadas análise documental e observação participante. A análise documental foi adotada como técnica central para o atendimento deste objetivo por permitir o acesso sistemático a registros institucionais produzidos no próprio contexto de emergência da ESIGS, bem como identificar os condicionantes políticos, territoriais e institucionais que sustentaram sua criação. A análise documental abrangeu documentos institucionais, convênios, atas, relatórios administrativos e registros formais relacionados à criação e à articulação institucional da ESIGS. O recorte temporal considerado compreende o período de concepção, implementação e desenvolvimento do curso, abrangendo os anos de 2019 a 2024, de modo a contemplar desde os arranjos institucionais iniciais até a consolidação da experiência formativa.

A seleção dos documentos foi orientada por critérios de relevância, pertinência e vinculação direta com o objeto de estudo, priorizando aqueles que evidenciam a estruturação pedagógica, os processos formativos, os arranjos institucionais e as dinâmicas de funcionamento do curso. Foram considerados, especialmente, documentos que apresentavam registros formais das decisões, diretrizes, práticas e instrumentos pedagógicos mobilizados ao longo do percurso formativo, possibilitando a triangulação com os dados provenientes da observação participante e demais fontes empíricas.

Segundo Minayo (2001), documentos institucionais constituem fontes privilegiadas para reconstruir contextos históricos, decisões políticas e condicionantes estruturais que fundamentam experiências organizacionais e formativas. Já a observação participante e não participante, realizada ao longo da inserção da pesquisadora nas atividades do curso, permitiu acompanhar, de forma situada, os desdobramentos institucionais da experiência, captando elementos não formalizados nos registros documentais, como disputas, articulações e sentidos

atribuídos pelos atores envolvidos. Essa técnica, de inspiração etnográfica, é valorizada por autores como Minayo (2001) e Flick (2009), por possibilitar a construção de uma compreensão densa e situada das práticas sociais investigadas (Tuzzo; Braga, 2006).

Em relação ao segundo objetivo, referente ao exame dos arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos mobilizados para a implementação da especialização, foi atendido por meio da análise documental de planos de trabalho, projetos pedagógicos, planos de ensino, documentos de financiamento, convênios interinstitucionais, registros administrativos e materiais organizacionais do curso, complementados pela observação participante da pesquisadora. Esses dados possibilitaram compreender os insumos políticos, organizacionais e pedagógicos que sustentaram o curso e a observação participante permitiu acompanhar a operacionalização desses insumos no cotidiano da formação, evidenciando como recursos, decisões e arranjos institucionais se materializaram nas práticas pedagógicas e organizacionais da ESIGS.

No terceiro objetivo, voltado à avaliação do percurso formativo da ESIGS, foram mobilizadas a observação participante e não participante, bem como a análise documental de relatórios pedagógicos, registros institucionais e produções acadêmicas dos estudantes. A observação participante foi realizada ao longo de todo o percurso formativo do curso, em função da inserção direta da pesquisadora nas atividades acadêmicas e institucionais da ESIGS. Essa observação ocorreu de forma sistemática durante as aulas síncronas, reuniões de planejamento pedagógico, encontros de tutoria, interações com o corpo docente e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes, em especial os encontros de orientação conduzidos pelos professores para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Os registros da observação foram produzidos por meio de anotações reflexivas, sistematizadas ao longo do processo, contemplando aspectos relacionados às dinâmicas formativas, às interações entre os sujeitos, às metodologias mobilizadas e aos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas. Esses registros foram posteriormente organizados e articulados com as demais fontes de dados, possibilitando a triangulação das evidências e o aprofundamento analítico dos achados da pesquisa.

A observação possibilitou acompanhar de forma direta as dinâmicas formativas, as interações pedagógicas e os dispositivos de mediação entre teoria e prática, permitindo apreender dimensões relacionais e processuais da coprodução de saberes. A análise documental, por sua vez, contribuiu para a sistematização dessas experiências, ao examinar registros formais e produções discentes que evidenciam aprendizagens, desafios e inovações construídas ao longo da formação. A articulação entre essas técnicas favoreceu a identificação de sentidos, tensões e

avanços associados ao processo educativo, sobretudo em contextos nos quais a proposta pedagógica exigiu escuta sensível, integração entre saberes acadêmicos e empíricos e compromisso com a transformação social.

Por fim, o quarto objetivo, voltado à interpretação dos resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS, foi analisado por meio de registros avaliativos, documentos produzidos no âmbito do curso, produções acadêmicas dos(as) estudantes e observação participante, possibilitando uma leitura ampliada dos efeitos da formação e de suas contribuições para a renovação dos modelos de formação no campo da Administração — foi analisado por meio de relatórios do curso, registros avaliativos, produções dos(as) estudantes (trabalhos, sínteses e fóruns de discussão) e observação participante. Esses materiais oferecem uma leitura ampliada dos efeitos da formação, revelando suas rupturas em relação a modelos tradicionais e evidenciando seu potencial inovador. É o que mostra o Quadro 7:

Quadro 7: Alinhamento entre os objetivos e técnicas metodológicas

Objetivos Específicos	Técnicas de Produção de Dados	Justificativa e Adequação
1. Analisar as condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS.	Análise documental; Observação participante.	Permite reconstruir o contexto histórico, político e institucional de emergência da experiência formativa, articulando registros formais e observação situada.
2. Examinar os arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos que viabilizaram a implementação da especialização.	Análise documental; Observação participante.	Favorece a compreensão dos insumos políticos, pedagógicos e organizacionais que sustentaram o curso, articulando estrutura formal e prática institucional.
3. Avaliar o percurso formativo da ESIGS, considerando sua estrutura curricular, metodologias participativas e dispositivos de mediação pedagógica.	Observação participante e não participante; Análise documental.	Possibilita captar práticas pedagógicas, mediações e processos formativos em ação, bem como sistematizar aprendizagens e inovações emergentes.
4. Interpretar e discutir os resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS.	Análise documental; Produções acadêmicas dos estudantes; Observação participante e não participante.	Permite analisar os efeitos da formação em múltiplas dimensões, evidenciando transformações e práticas formativas emancipatórias.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Esse arranjo metodológico assegurou uma análise integrada e coerente do objeto investigado, articulando diferentes técnicas de produção dos dados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Ao combinar análise documental, observação participante e exame das produções acadêmicas, a investigação respondeu de forma robusta à questão central do estudo,

aprofundando a compreensão da coprodução de conhecimento na experiência formativa da ESIGS, em consonância com os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social.

3.8 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi orientada pela Análise de Conteúdo de natureza temática, conforme proposta por Bardin (2011), amplamente adotada em estudos qualitativos por sua capacidade de organizar, interpretar e sistematizar sentidos presentes em discursos, documentos e registros observacionais. Trata-se de um procedimento metodológico coerente com os fundamentos da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa crítica, uma vez que possibilita apreender a densidade simbólica das experiências analisadas e construir inferências ancoradas nos contextos sociais e nos referenciais teóricos que sustentam a investigação. A escolha pela Análise de Conteúdo justifica-se, ainda, por sua compatibilidade com o modelo avaliativo CIPP (Context, Input, Process, Product), adotado como matriz organizadora do percurso analítico da dissertação. Ao permitir a articulação entre categorias empíricas, objetivos analíticos e dimensões avaliativas, a Análise de Conteúdo favorece uma leitura integrada do material empírico, evitando abordagens fragmentadas e assegurando coerência interna entre método, análise e discussão dos resultados.

O processo analítico foi desenvolvido em três etapas complementares e interdependentes, conforme sistematização de Bardin (2011):

a) Pré-análise

A fase de pré-análise correspondeu ao momento de organização do corpus empírico e de leitura flutuante dos materiais produzidos ao longo da pesquisa. Nessa etapa, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão dos documentos, organizadas as fontes por tipo (documentos institucionais, registros administrativos, produções discentes e registros de observação participante) e estabelecidas orientações iniciais de leitura, sempre em articulação com os objetivos específicos da pesquisa e com as dimensões do modelo CIPP. Trata-se de uma etapa preparatória e reflexiva, na qual os pressupostos analíticos permaneceram abertos à revisão, à medida que novos sentidos emergiram do contato sistemático com os dados.

b) Exploração do material

A exploração do material consistiu na etapa de codificação e categorização temática. As unidades de registro foram identificadas, codificadas e agrupadas em categorias analíticas construídas a partir do diálogo entre os referenciais teóricos da pesquisa, os objetivos

específicos e as evidências empíricas. As categorias foram organizadas de modo articulado às dimensões do CIPP — Contexto, Insumos, Processos e Produtos —, funcionando como rótulos analíticos capazes de estruturar a leitura do material sem engessá-lo. Essa etapa privilegiou a flexibilidade analítica e a aderência ao campo empírico, permitindo captar a complexidade, as tensões e as singularidades das experiências formativas investigadas.

c) Tratamento dos resultados e interpretação

O tratamento dos resultados correspondeu ao momento de construção das inferências e da interpretação crítica dos achados. Nessa fase, as categorias analíticas foram examinadas à luz dos eixos teórico-conceituais que sustentam a pesquisa — gestão social, economia solidária, inovação social e coprodução do conhecimento —, buscando compreender os significados produzidos pelos sujeitos em suas experiências formativas e institucionais. A interpretação não se limitou à descrição dos conteúdos, mas buscou apreender os sentidos, os condicionantes e as implicações dos achados, considerando os contextos de produção dos dados e a pluralidade de vozes presentes no material empírico.

A análise dos dados foi conduzida de forma sistemática e reflexiva, respeitando os objetivos específicos da pesquisa e a estrutura do corpus empírico constituído. Inspirada nos princípios da pesquisa-ação, essa etapa assumiu um compromisso ético-político com os sujeitos envolvidos, reconhecendo seus saberes, trajetórias e experiências como elementos legítimos na produção do conhecimento. Mais do que identificar regularidades, o esforço analítico buscou compreender processos, relações e sentidos, articulando evidências empíricas e referenciais críticos.

Esse movimento interpretativo ocorreu de maneira gradual e não linear, favorecendo uma aproximação densa aos significados presentes nos materiais analisados e articulando-os às dimensões avaliativas do CIPP. Assim, a análise não se restringiu à codificação temática, mas operou como um processo analítico-formativo, capaz de integrar dados, teoria e reflexão crítica. Ao adotar essa postura investigativa sensível e reflexiva, a pesquisa buscou não apenas compreender a realidade estudada, mas também contribuir para sua ressignificação, em consonância com os fundamentos epistemológicos da dissertação e com o propósito emancipatório que a orienta.

O Quadro 8 sintetiza o alinhamento entre os objetivos específicos, os instrumentos analíticos mobilizados e sua articulação com o modelo CIPP.

Quadro 8: [Alinhamento entre os objetivos específicos e os instrumentos de análise](#)

Objetivos Específicos	Instrumentos Analíticos	Justificativa Metodológica / Adequação com a Pesquisa
1. Analisar as condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram a criação da ESIGS.	Análise de conteúdo temática aplicada a documentos institucionais, atas, convênios e registros administrativos.	Possibilitou reconstruir o contexto histórico, político e institucional de emergência da ESIGS, articulando evidências documentais à dimensão Contexto (C) do modelo CIPP. Essa estratégia mostrou-se adequada por permitir compreender os condicionantes estruturais que fundamentaram a criação da experiência formativa, em consonância com a abordagem qualitativa e com o foco analítico desenvolvido no Capítulo 4.
2. Examinar os arranjos institucionais, convênios, planos de trabalho, registros e recursos que viabilizaram a implementação da especialização.	Análise de conteúdo temática de documentos pedagógicos, planos de trabalho, convênios e registros institucionais, articulada à observação participante.	Permitiu analisar os insumos políticos, organizacionais e pedagógicos que sustentaram a implementação da ESIGS, em diálogo com a dimensão Insumos (I) do CIPP. A articulação entre análise documental e observação participante possibilitou compreender como esses arranjos se materializaram nas práticas institucionais, garantindo coerência metodológica com o desenho da pesquisa e com a análise apresentada no Capítulo 4.
3. Avaliar o percurso formativo da ESIGS, considerando sua estrutura curricular, metodologias participativas e dispositivos de mediação pedagógica.	Análise de conteúdo temática de registros de observação participante e não participante, relatórios pedagógicos e produções acadêmicas dos estudantes.	Favoreceu a compreensão das dinâmicas pedagógicas em ação, das mediações entre teoria e prática e dos processos de coprodução de saberes, articulando-se principalmente à dimensão Processos (P) do CIPP. Essa estratégia permitiu captar aprendizagens, tensões e inovações emergentes no percurso formativo, assegurando aderência entre método, objeto e análise empírica desenvolvida nos Capítulos 4 e 5.
4. Interpretar e discutir os resultados acadêmicos, institucionais e simbólico-sociais da ESIGS.	Análise de conteúdo temática de relatórios do curso, registros avaliativos, produções acadêmicas dos estudantes e registros de observação participante.	Possibilitou analisar os resultados e impactos da experiência formativa em múltiplas dimensões, em articulação com a dimensão Produtos (P) do CIPP. Essa abordagem mostrou-se adequada para interpretar transformações acadêmicas, institucionais e simbólico-sociais, dialogando diretamente com a discussão crítica apresentada no Capítulo 5 e com os eixos teóricos da pesquisa.

Fonte: elaboração própria, 2025.

A sistematização apresentada no quadro anterior reafirma o compromisso metodológico desta pesquisa com a coerência interna entre os objetivos propostos, os procedimentos analíticos adotados e os fundamentos epistemológicos que os sustentam. Ao explicitar essas articulações de forma clara e fundamentada, assegura-se transparência, rigor e inteligibilidade ao percurso investigativo desenvolvido.

Mais do que atender a uma exigência formal, essa organização expressa uma opção ética e política, ao reconhecer que toda escolha metodológica é atravessada por valores, intencionalidades e implicações analíticas. Desse modo, o arranjo metodológico adotado possibilitou compreender como os dados foram tratados à luz dos referenciais teóricos que

orientam a pesquisa, respeitando os tempos do campo, a legitimidade dos sujeitos envolvidos e a complexidade do fenômeno investigado. Trata-se, portanto, de uma construção metodológica cuidadosa e coerente com os fundamentos da pesquisa-ação e da coprodução do conhecimento, orientada não apenas à produção de resultados acadêmicos, mas à geração de compreensões críticas e transformadoras, capazes de extrapolar os limites desta dissertação.

3.9 TRIANGULAÇÃO DE DADOS COMO PROCEDIMENTO DE VALIDAÇÃO

Nesta pesquisa, adotou-se a triangulação de dados como procedimento de validação interpretativa, conforme proposto por Denzin (1978) e aprofundado por Flick (2009) e Santos et al. (2020). Essa estratégia permitiu ampliar a consistência analítica e fortalecer a validade interna do estudo, por meio do cruzamento sistemático entre diferentes fontes de dados — análise documental, observações participante e não participante — possibilitando apreender o fenômeno investigado em sua complexidade e diversidade de manifestações.

A triangulação foi mobilizada não como simples mecanismo de verificação cruzada, mas como dispositivo analítico capaz de iluminar diferentes dimensões da experiência formativa da ESIGS, permitindo captar o fenômeno de forma mais completa e multifacetada (Santos et al., 2020). Ao articular múltiplas fontes, buscou-se evitar leituras unilaterais e reduzir vieses interpretativos, favorecendo uma compreensão situada e relacional dos processos formativos, em consonância com a abordagem qualitativa crítica que orienta esta investigação.

Inspirada nos pressupostos do paradigma da complexidade, conforme proposto por Morin (2005a; 2005b), esta abordagem compreende que a complexidade não está apenas nos objetos de estudo, mas também no modo como o pesquisador se posiciona frente a eles, nas conexões que estabelece e no olhar que lança sobre o mundo. A realidade investigada não é única nem estável; ela é construída nas interações entre sujeitos, contextos e saberes, exigindo, portanto, um método que acolha essa multiplicidade.

A metáfora do holofote, evocada por Karl Popper e resgatada por Tuzzo (2016), ajuda a ilustrar essa proposta: ao iluminar uma parte da realidade, deixamos outras em sombra. Nesse sentido, a triangulação permite alternar ângulos, reposicionar luzes e ampliar a percepção. Mais do que validar por confronto, trata-se de gerar inteligibilidade por complementação — reconhecendo que cada fonte de dados oferece uma versão legítima, embora parcial, da realidade.

Tuzzo (2016) também reforça que em contextos de alta complexidade social e investigativa, como o da presente pesquisa, o uso de multimétodos é mais que uma escolha

técnica: constitui um compromisso epistemológico com a profundidade, com a escuta ampliada e com o reconhecimento de que o fenômeno investigado se instala simultaneamente no sujeito, no objeto e no contexto. Nessa perspectiva, a triangulação qualitativa é vista não como sobreposição de técnicas, mas como a construção de um espaço de articulação entre diferentes dimensões da experiência investigativa.

Dessa forma, ao conjugar análise documental e observações participante e não participante, esta pesquisa construiu uma compreensão integrada e sensível às singularidades do campo investigado. Tal articulação metodológica expressa não apenas uma escolha técnica, mas um posicionamento ético-político em favor da construção compartilhada do conhecimento — um fazer científico orientado pela escuta qualificada, pela ampliação de vozes e pela busca por práticas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com o bem comum.

3.10 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Lei 14.874/2024, que dispõe sobre diretrizes e boas práticas para pesquisas com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Foram assegurados o anonimato dos(as) participantes, a confidencialidade das informações compartilhadas, a voluntariedade da participação e o direito à desistência a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Documentos institucionais e registros de observação foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, sendo tratados com cuidado, responsabilidade e respeito à dignidade dos sujeitos envolvidos.

Para além do cumprimento das normativas legais, esta pesquisa assumiu uma postura ética ampliada, coerente com os fundamentos da pesquisa-ação crítica, da gestão social e de abordagens colaborativas de produção do conhecimento. Como destacam Franco (2019) e Nascimento, Pereira e Dernadin (2024), a ética na pesquisa-ação ultrapassa os protocolos formais, exigindo uma atitude contínua de escuta sensível, diálogo horizontal, transparência metodológica e responsabilidade compartilhada entre pesquisador(a) e participantes.

Esse compromisso ético-político orientou todas as etapas do processo investigativo, desde a definição do problema de pesquisa até a análise dos dados e a sistematização dos resultados. A ética foi, assim, concebida como princípio transversal da pesquisa, indissociável da produção do conhecimento e da construção de caminhos formativos comprometidos com a justiça social, a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento de práticas acadêmicas socialmente responsáveis.

4. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a sistematização dos dados empíricos da pesquisa, orientadas pelo modelo avaliativo CIPP — Context, Input, Process, Product — concebido por Stufflebeam (2003) como um instrumento de avaliação formativa e processual. A adoção desse modelo decorre de sua capacidade de articular diagnóstico, planejamento, implementação e resultados, permitindo uma leitura integrada, dinâmica e coerente do percurso avaliativo da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS).

Em consonância com o princípio basilar de Stufflebeam, segundo o qual avaliar é compreender para melhorar — e não apenas comprovar —, a análise privilegia a dimensão formativa e reflexiva da avaliação. Assim, o olhar lançado sobre a experiência da ESIGS não se restringe à aferição de resultados, mas busca compreender sentidos, processos e transformações, expressando o compromisso ético e político do curso com o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e institucionais.

A interpretação dos dados seguiu uma lógica indutivo-dialógica, característica da pesquisa-ação, e foi estruturada de modo a assegurar coerência entre as evidências empíricas, os fundamentos teóricos e as categorias avaliativas do modelo CIPP, aqui mobilizadas como unidades de análise articuladas aos eixos teóricos da pesquisa. Para tanto, realizou-se triangulação metodológica entre documentos institucionais, relatórios de tutoria e coordenação, registros de observação participante e narrativas e produções discentes, compondo um corpus analítico consistente e confiável.

À luz dessa lógica integradora, a análise organizou-se segundo as quatro dimensões do modelo CIPP — Contexto, Insumo, Processo e Produto — compreendidas não como etapas estanques, mas como componentes interdependentes de um ciclo avaliativo contínuo. A aplicação desse modelo à experiência da ESIGS é apresentada de forma sintética na Figura 1, que ilustra o encadeamento avaliativo adotado e orienta a leitura das seções subsequentes deste capítulo.

Figura 1 – Modelo avaliativo CIPP aplicado à análise da ESIGS



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao representar o percurso avaliativo em fluxo contínuo, a Figura 1 evidencia que as quatro dimensões do modelo CIPP não constituem etapas isoladas, mas partes de um ciclo integrado de compreensão e reconstrução da experiência formativa. No âmbito desta pesquisa, o modelo permite compreender como os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se materializam ao longo do percurso formativo, onde o Contexto fundamenta os Insumos, os Insumos qualificam os Processos e os Processos possibilitam a emergência dos Produtos, entendidos como transformações formativas, institucionais e simbólico-sociais. Essa lógica reforça a natureza dinâmica e formativa da avaliação adotada, preparando o terreno para a análise detalhada de cada dimensão, que se inicia, a seguir, com a Dimensão Contexto.

4.1 DIMENSÃO CONTEXTO (C) – GÊNESE, FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA SOCIAL DA ESIGS

No modelo CIPP, a Dimensão Contexto tem como finalidade compreender as condições históricas, institucionais, políticas e territoriais que fundamentam a emergência de uma intervenção, permitindo identificar necessidades, oportunidades e racionalidades que orientam sua concepção (Stufflebeam, 2003). Não se trata, portanto, de uma descrição preliminar, mas de uma leitura analítica que situa o programa avaliado em seu ambiente social, institucional e político. No caso da ESIGS, essa dimensão assume papel estruturante, uma vez que a experiência formativa se constitui como resposta situada a demandas sociais e acadêmicas inscritas no território de atuação da universidade pública, revelando uma convergência entre diagnóstico social, capacidade institucional e compromisso ético-político com a transformação social.

A Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) emerge da

convergência entre três vetores interdependentes: a demanda social por uma formação cidadã e transformadora; a maturação institucional da Universidade Federal do Cariri (UFCA) no campo da Gestão Social; e a articulação interinstitucional que possibilitou a inserção da proposta em redes ampliadas de inovação social e de coprodução de conhecimento orientadas à transformação territorial. Essa convergência constitui a base de sustentação da especialização e explica sua legitimidade social, acadêmica e política no contexto de atuação da universidade pública.

A compreensão desses vetores exige, contudo, situar a experiência formativa no conjunto de condições territoriais, institucionais e políticas que possibilitaram sua emergência. Nesse sentido, a análise do contexto parte da caracterização do território do Cariri e de suas dinâmicas sociais, passa pelo processo de interiorização do ensino superior público federal e culmina na criação e consolidação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), cuja trajetória institucional possibilitou o desenvolvimento de iniciativas acadêmicas voltadas à gestão social, à economia solidária e à inovação social. É nesse ambiente institucional que se estruturam as condições que permitem compreender a emergência da ESIGS como expressão da convergência entre demandas territoriais, trajetórias institucionais e articulações interinstitucionais.

Com o objetivo de sistematizar analiticamente essa convergência fundante e tornar explícitos os vetores que estruturam o contexto de emergência da ESIGS, apresenta-se, a seguir, o Quadro 9. O quadro sintetiza as principais evidências empíricas, suas interpretações analíticas e os referenciais teóricos mobilizados, permitindo visualizar de forma integrada como demandas territorializadas, capacidades institucionais acumuladas e articulações interinstitucionais se combinaram para viabilizar a proposta formativa no âmbito da universidade pública.

Quadro 9 – [Síntese da Dimensão Contexto \(C\)](#)

Evidências empíricas (DOC / REG / OBS)	Interpretação analítica	Autores e conceitos de referência
DOC; REG	A criação da ESIGS decorreu de uma demanda concreta: a falta de formação na área, além de um período de desconstrução das políticas públicas em economia solidária. Concretizado em uma ação de cooperação internacional entre CNAM, UFCA e financiamento do MCTI.	Freire (1996) – práxis dialógica e educação libertadora; Tenório (2008) – deliberação pública; Cançado (2012) – gestão social participativa
DOC; REG; OBS	A UFCA possuía trajetória	França Filho (2013) – economia

	prévia em gestão social e economia solidária, assegurando maturação institucional e base metodológica sólida.	solidária como campo formativo; Laville (2003) – universidade aprendente; Stufflebeam (2003) – avaliação formativa
DOC; REG	As parcerias internacionais com o CNAM e redes de pesquisa em inovação social ampliaram o horizonte teórico e intercultural da proposta, inserindo a ESIGS em circuitos globais de coprodução de conhecimento.	Moulaert e MacCallum (2013) – inovação social territorial; Santos (2007; 2019) – ecologia de saberes e tradução intercultural
OBS; REG	Mesmo diante das exigências operacionais inerentes a um programa de abrangência nacional, a equipe manteve o compromisso e a continuidade das atividades, reafirmando a centralidade da deliberação e da cooperação como princípios formativos.	Habermas (1987) – racionalidade comunicativa; Tenório (2008) – gestão democrática e corresponsabilidade
DOC; REG	O Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), desenvolvido e validado coletivamente, garantiu coerência entre teoria e prática e fomentou o desenvolvimento dos TCCs desde os módulos iniciais.	Stufflebeam (2003) – coerência entre contexto, insumo e produto; Freire (1996) – educação como prática da liberdade
REG; OBS	A tutoria e o acompanhamento individualizado integraram o conteúdo acadêmico à realidade territorial dos estudantes, fortalecendo a práxis educativa.	Freire (1996) – relação horizontal educador–educando; Cançado (2012) – coprodução de saberes; Morin (2003) – formação integral e pensamento complexo
DOC; REG; OBS	A internacionalização e o intercâmbio com pesquisadores estrangeiros reforçaram o caráter de coprodução e a legitimidade científica da experiência.	Santos (2019) – justiça cognitiva; Laville (2003) – universidade reflexiva; Moulaert (2013) – redes de inovação social

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

4.1.1 O território do Cariri e a interiorização da universidade

A compreensão da emergência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) exige situar a experiência no contexto territorial no qual se insere. A Universidade Federal do Cariri (UFCA) localiza-se na região sul do estado do Ceará, aproximadamente a 500 quilômetros da capital Fortaleza, em um território historicamente marcado pela intensa articulação entre dinâmicas sociais, culturais e econômicas. A Região Metropolitana do Cariri reúne, atualmente, nove municípios e concentra população superior a

600 mil habitantes, configurando-se como um dos principais polos urbanos do interior nordestino. Sua estruturação decorre da conurbação entre os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha (CRAJUBAR), núcleo da atual Região Metropolitana do Cariri (RMC), instituída pela Lei Complementar Estadual nº 78, de 2009.

Esse território apresenta características que ajudam a compreender a emergência de iniciativas formativas voltadas à gestão social e ao desenvolvimento territorial. O núcleo urbano do CRAJUBAR concentra atividades econômicas, equipamentos públicos e instituições de ensino superior que exercem influência sobre uma extensa área do interior do Ceará e sobre regiões limítrofes dos estados de Pernambuco, Paraíba e Piauí. Juazeiro do Norte, por exemplo, destaca-se como importante centro urbano e econômico do interior cearense, reunindo intensa atividade comercial, industrial e educacional, além de exercer papel central no turismo religioso associado à figura de Padre Cícero Romão Batista.

Ao mesmo tempo, o Cariri constitui um território no qual se observam experiências de organização coletiva, articulação comunitária e iniciativas voltadas ao desenvolvimento local, especialmente em interface com instituições públicas, movimentos sociais e ações extensionistas. Ainda que essas experiências assumam formatos diversos, elas revelam a existência de dinâmicas sociais orientadas pela cooperação, pela participação e pela valorização do território, elementos que ajudam a compreender a pertinência de uma proposta formativa ancorada nos referenciais da gestão social e da economia solidária.

Esse cenário territorial ganha novo significado a partir das políticas de expansão e interiorização do ensino superior público federal implementadas no Brasil a partir da década de 2000. Essas políticas buscaram ampliar o acesso à educação superior e fortalecer a presença das universidades federais em regiões historicamente afastadas dos grandes centros urbanos, promovendo a democratização do ensino superior e a produção de conhecimento comprometido com o desenvolvimento regional. Nesse contexto, a presença da universidade no interior passa a assumir não apenas uma função formativa, mas também um papel estratégico na articulação entre conhecimento científico e demandas sociais territorializadas.

É nesse movimento de interiorização do ensino superior que se insere a criação da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Implantada como desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC), a instituição nasce com a missão de promover conhecimento crítico e socialmente comprometido com o desenvolvimento territorial sustentável, articulando ensino, pesquisa, extensão e cultura. A presença da universidade nesse território cria condições institucionais para a sistematização de experiências sociais existentes na região, contribuindo para a consolidação de iniciativas acadêmicas voltadas à gestão social, à economia solidária e

à inovação social, entre as quais se destaca, posteriormente, a criação da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social.

Do ponto de vista empírico, a gênese da ESIGS encontra-se registrada em atas, relatórios e documentos institucionais (DOC; REG), que evidenciam um processo de concepção pautado pela escuta ativa e pela negociação coletiva. A análise desse material revela que a proposta não decorreu de iniciativa isolada da universidade, mas respondeu a demandas concretas oriundas de territórios marcados por experiências de economia solidária, gestão participativa e organização comunitária. Esse chamado social encontrou, na UFCA, um ambiente institucional propício, caracterizado por uma universidade jovem, interiorizada e comprometida com o desenvolvimento regional. Como sintetizado em observação de campo, “a ideia nasceu do território, mas ganhou forma a partir do diálogo com a universidade” (OBS), expressão que condensa o caráter dialógico que orientou todo o processo de criação.

Os documentos analisados também indicam a existência de uma trajetória institucional prévia que antecede a criação da especialização. A UFCA, por meio do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS), acumulava experiências de pesquisa-ação, extensão universitária e formação cidadã (DOC; REG; OBS), o que assegurou base epistemológica e metodológica consistente para a estruturação do curso. Essa trajetória permitiu que a ESIGS se organizasse a partir do reconhecimento da pluralidade de saberes e da valorização das experiências territoriais, em consonância com o princípio da ecologia de saberes (Santos, 2007; 2019).

4.1.2 A UFCA e a consolidação de um campo de práticas

A Universidade Federal do Cariri foi criada em 2013, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará, no contexto das políticas de expansão e interiorização do ensino superior público federal. Antes de sua autonomia institucional, a presença da UFC na região já se expressava por meio da implantação do curso de Medicina, em Barbalha, em 2001, e, posteriormente, pela criação de outros cursos em Juazeiro do Norte e Crato a partir de 2006. A constituição da UFCA representou, assim, a consolidação institucional de um projeto universitário voltado ao interior, com forte vinculação ao desenvolvimento regional e à ampliação do acesso ao ensino superior público.

Desde sua criação, a universidade passou a organizar suas ações em torno de quatro pilares institucionais — ensino, pesquisa, extensão e cultura — assumindo como missão a promoção de conhecimento crítico e socialmente comprometido com o desenvolvimento

territorial sustentável. Essa orientação institucional favoreceu o fortalecimento de iniciativas acadêmicas comprometidas com os desafios sociais, econômicos e culturais do território, especialmente aquelas que buscavam articular produção de conhecimento, formação cidadã e intervenção social.

Nesse ambiente institucional, diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão passaram a convergir para a consolidação de um campo de práticas voltadas à gestão social, à economia solidária e à inovação social. A universidade interiorizada não apenas ampliou oportunidades formativas na região, mas também criou condições para a articulação entre conhecimento acadêmico e demandas territoriais, favorecendo experiências de diálogo com organizações sociais, iniciativas coletivas e processos participativos de desenvolvimento.

É nesse ambiente institucional, orientado pela articulação entre conhecimento acadêmico e demandas territoriais, que emergem iniciativas de pesquisa e extensão voltadas à gestão social. Entre essas iniciativas destaca-se o Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS), cuja trajetória institucional desempenha papel central na construção da experiência formativa analisada nesta pesquisa.

4.1.3 O LIEGS como matriz institucional da ESIGS

A compreensão da trajetória que culmina na criação da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) exige situar o papel desempenhado pelo Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS) na consolidação de práticas acadêmicas voltadas à articulação entre universidade e território. Longe de constituir uma iniciativa isolada, a especialização emerge de um percurso institucional mais amplo, construído ao longo de anos de atuação do laboratório no campo da gestão social.

Nesse sentido, o LIEGS não se configurou apenas como um núcleo acadêmico voltado à produção de pesquisas, mas como um espaço de experimentação epistemológica no qual diferentes formas de conhecimento puderam dialogar. A interação entre pesquisadores, estudantes e atores sociais possibilitou a construção de metodologias participativas de investigação e intervenção, aproximando o campo acadêmico das dinâmicas sociais presentes no território. Essa perspectiva contribuiu para consolidar práticas de pesquisa-ação e processos formativos orientados pela valorização da experiência social como fonte legítima de produção de conhecimento.

O LIEGS foi criado em 2006, no contexto da implantação do ensino superior público federal na região do Cariri, a partir da iniciativa de docentes vinculados ao então campus da

Universidade Federal do Ceará na região, posteriormente transformado em Universidade Federal do Cariri (UFCA). Inspirado na experiência do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o laboratório foi concebido como um espaço interdisciplinar de pesquisa e extensão voltado ao estudo e à promoção de práticas relacionadas à gestão social, à economia solidária, à tecnologia social e ao desenvolvimento territorial.

Desde sua origem, o laboratório estruturou-se como um ambiente de produção coletiva de conhecimento, reunindo pesquisadores, estudantes e parceiros institucionais em torno da investigação de práticas sociais orientadas por princípios de participação, deliberação e compromisso público. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no âmbito do LIEGS passaram a articular de forma progressiva ensino, pesquisa e extensão, configurando um espaço de experimentação acadêmica voltado à construção de respostas a desafios sociais presentes no território do Cariri.

Um dos elementos distintivos dessa trajetória refere-se à valorização do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes produzidos nas experiências sociais. As ações do laboratório foram orientadas pela compreensão de que a produção de conhecimento não se restringe ao espaço universitário, mas se fortalece na interação com organizações sociais, empreendimentos solidários, escolas, movimentos e iniciativas comunitárias. Nesse sentido, diversas pesquisas desenvolvidas no grupo tiveram origem em projetos extensionistas realizados no território, estabelecendo um movimento contínuo de retroalimentação entre prática social e reflexão acadêmica.

Ao longo de sua trajetória, o LIEGS consolidou-se como um espaço formativo relevante no interior da universidade, contribuindo para a formação de estudantes, pesquisadores e profissionais comprometidos com práticas de gestão democrática e desenvolvimento territorial. Mais do que um núcleo de pesquisa, o laboratório constituiu um ambiente de aprendizagem coletiva no qual diferentes experiências e perspectivas puderam ser articuladas em torno de problemas concretos enfrentados pela sociedade.

Esse percurso institucional acumulado desempenha papel decisivo para compreender a emergência da ESIGS. Como evidenciam os documentos institucionais analisados nesta pesquisa, a UFCA já possuía, por meio do LIEGS, uma trajetória consolidada de projetos de pesquisa-ação, extensão universitária e formação cidadã, o que assegurou base epistemológica e metodológica consistente para a estruturação da especialização.

Nesse contexto, a ESIGS pode ser interpretada como a sistematização, em formato formativo estruturado, de princípios e práticas que vinham sendo experimentados no âmbito

das atividades do laboratório. Ao organizar tais experiências em um curso de pós-graduação lato sensu, a universidade ampliou o alcance dessas práticas formativas, consolidando um arranjo educacional voltado à articulação entre universidade, território e coprodução de saberes.

A trajetória institucional que culmina na criação da ESIGS pode ser visualizada de forma sintética na Figura 2, que apresenta os principais marcos históricos relacionados à consolidação do LIEGS e à posterior estruturação da especialização.

Figura 2 – Linha do tempo da consolidação do LIEGS e da criação da ESIGS



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Retomando essa trajetória, observa-se que a criação da ESIGS não representa uma ruptura com iniciativas anteriores, mas o desdobramento institucional de um percurso previamente construído no âmbito do LIEGS. Ao longo desse processo, o laboratório consolidou práticas acadêmicas orientadas pela integração entre pesquisa, extensão e formação social, contribuindo para a construção de um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento de propostas educativas voltadas à gestão social e ao desenvolvimento territorial.

Dessa perspectiva, o LIEGS pode ser compreendido como uma espécie de incubadora epistemológica e institucional da experiência formativa posteriormente sistematizada na ESIGS. O acúmulo de experiências desenvolvidas no âmbito do laboratório não apenas produziu conhecimento sobre práticas de gestão social, economia solidária e inovação social, mas também gerou metodologias, redes de colaboração e dispositivos pedagógicos que seriam posteriormente incorporados à estrutura formativa da especialização. Assim, a ESIGS emerge como expressão de uma trajetória institucional na qual universidade e sociedade se encontram na produção compartilhada de conhecimento e na construção de respostas formativas orientadas à transformação social.

4.1.4 Criação da ESIGS e consolidação da proposta formativa

A criação da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) ocorre em um contexto marcado por desafios relacionados à consolidação de políticas públicas voltadas à economia solidária no Brasil e pela persistência de uma lacuna formativa no campo. Nesse cenário, a articulação entre a UFCA, por meio do LIEGS, e instituições parceiras nacionais e internacionais permitiu estruturar uma proposta de formação orientada à sistematização de experiências territoriais, ao fortalecimento de práticas de gestão social e à produção compartilhada de conhecimento comprometido com a transformação social.

Nesse processo, a articulação interinstitucional e o diálogo com redes de pesquisa em inovação social (DOC; REG) foram decisivos para a consolidação da proposta. Essas parcerias ampliaram o horizonte teórico e metodológico da especialização, fortalecendo seu caráter experimental e sua inserção em circuitos mais amplos de reflexão sobre gestão democrática, economia solidária e transformação social. A cooperação estabelecida não se orientou por uma lógica de transferência unidirecional de conhecimento, mas por processos de diálogo e aprendizagem mútua, reforçando a dimensão intercultural da experiência formativa.

Mesmo diante de exigências operacionais e institucionais inerentes à implementação de uma especialização pública de abrangência nacional, a equipe responsável manteve o compromisso com a coerência pedagógica e com a qualidade formativa. As aulas síncronas, os espaços de escuta coletiva e o acompanhamento contínuo asseguraram alinhamento entre os princípios declarados no projeto pedagógico e as práticas efetivamente desenvolvidas. Nesse contexto, o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP)⁶, construído e validado coletivamente

⁶ **Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP)** é o instrumento formativo utilizado na ESIGS para registrar e orientar o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do curso. Nele, cada participante sistematiza reflexões sobre sua trajetória formativa, articulando os conteúdos teóricos trabalhados nas disciplinas com as experiências e

(DOC; REG), assumiu papel central desde os módulos iniciais, orientando a articulação entre teoria e prática e funcionando como fio condutor do percurso formativo e como base para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, concebidos como projetos de intervenção territorial.

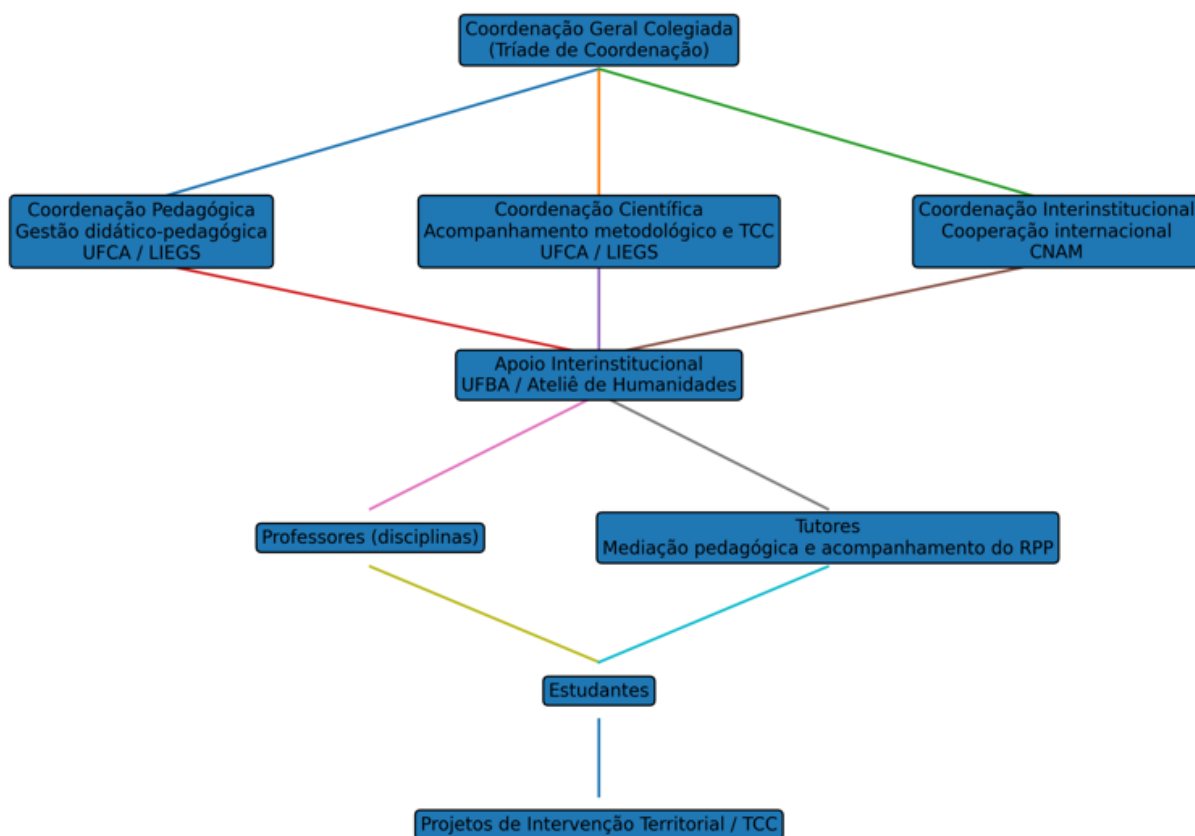
Os registros empíricos (REG; OBS) evidenciam que a tutoria e a coordenação atuaram como instâncias fundamentais de mediação entre universidade e território, assegurando que cada módulo fosse atravessado por práticas de diálogo, devolutiva e construção coletiva. Essa atuação confirma a compreensão freireana de educação como práxis transformadora, na qual ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis (Freire, 1996), e se articula aos princípios da Gestão Social, especialmente no que se refere à deliberação pública, à corresponsabilidade e à produção coletiva de sentidos (Tenório, 2008; Cançado, 2012).

No âmbito da ESIGS, a tutoria constitui um dispositivo pedagógico fundamental de acompanhamento formativo dos estudantes, atuando como instância de mediação entre docentes, coordenação e cursistas ao longo do percurso acadêmico. Entre suas principais atribuições estão o acompanhamento do desenvolvimento do Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), a mediação de reflexões sobre a relação entre teoria e prática e o monitoramento do percurso formativo dos estudantes. A atuação da tutoria, portanto, contribui para assegurar a continuidade do acompanhamento pedagógico ao longo de todo o curso, aspecto analisado de forma mais detalhada na Dimensão Processo desta pesquisa.

A estrutura organizacional da especialização, composta pela coordenação, pelo corpo docente, pela equipe de tutoria e pelos estudantes, pode ser visualizada de forma sintética na Figura 3, que apresenta o organograma funcional da ESIGS e evidencia as principais relações pedagógicas e institucionais que sustentam o funcionamento do curso.

Figura 3 – Organograma funcional da ESIGS

práticas desenvolvidas em seus territórios de atuação. O documento é progressivamente elaborado ao longo do curso, com acompanhamento da tutoria e dos docentes, servindo como base para a construção do projeto e do Trabalho de Conclusão de Curso (Guia Epistemológico-Metodológico-Pedagógico da ESIGS, 2024).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O organograma apresenta a estrutura de governança e funcionamento da ESIGS. A coordenação geral colegiada do curso é composta por três coordenações complementares: coordenação pedagógica, responsável pela gestão didático-pedagógica do curso; coordenação científica, responsável pelo acompanhamento metodológico, gestão dos componentes e dos aspectos relacionados ao TCC; e coordenação interinstitucional, responsável pela gestão da relação de cooperação internacional e interinstitucional entre a Universidade Federal do Cariri (UFCA) e o Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam). Essa tríade de coordenação conta ainda com o apoio de pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Ateliê de Humanidades, que contribuem para os aspectos científicos, pedagógicos e metodológicos do curso. A estrutura pedagógica é composta pelo corpo docente responsável pelas disciplinas e pela equipe de tutoria, que realiza o acompanhamento formativo dos estudantes ao longo do percurso da especialização.

A criação da ESIGS representa, portanto, a institucionalização de um conjunto de práticas e reflexões acumuladas ao longo de anos de atuação do LIEGS e de outras iniciativas acadêmicas voltadas à gestão social e ao desenvolvimento territorial. Ao sistematizar essas experiências em um programa formativo estruturado, a universidade ampliou o alcance dessas

práticas e consolidou um espaço de formação comprometido com a coprodução de saberes, com a deliberação coletiva e com a construção de respostas compartilhadas a desafios sociais territorializados. Nesse sentido, a ESIGS pode ser compreendida como um desdobramento institucional do percurso formativo e investigativo desenvolvido no âmbito do LIEGS, no qual universidade e sociedade se articulam na produção compartilhada de conhecimento e na construção de práticas educativas orientadas à transformação social.

4.1.5 Síntese analítica do contexto

À luz do referencial teórico mobilizado, a Dimensão Contexto evidencia que a ESIGS não resulta de uma decisão pontual ou contingente, mas de uma articulação consistente entre condições territoriais, capacidades institucionais acumuladas e compromissos ético-políticos com a transformação social. Essa configuração contextual fornece as bases sobre as quais se estruturam as dimensões subsequentes do modelo CIPP, permitindo compreender como a universidade pública converteu um diagnóstico social em projeto pedagógico emancipatório, orientado por princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social.

A análise do contexto permite distinguir, de forma complementar, dois níveis de compreensão da emergência da ESIGS. O primeiro corresponde ao nível estrutural, no qual se evidencia o encadeamento entre território, políticas de interiorização do ensino superior e consolidação institucional da Universidade Federal do Cariri. Nesse plano, o território do Cariri constitui o contexto social no qual emergem demandas por formação, participação e desenvolvimento territorial; a interiorização do ensino superior representa a política pública que amplia a presença universitária no interior; e a UFCA se configura como resposta institucional capaz de articular formação acadêmica, produção de conhecimento e compromisso territorial. O segundo corresponde ao nível interpretativo da pesquisa, no qual a emergência da ESIGS pode ser compreendida a partir da convergência entre três vetores interdependentes: a demanda social por uma formação cidadã e transformadora; a maturação institucional da UFCA no campo da gestão social, especialmente a partir da trajetória do LIEGS; e a articulação interinstitucional que inseriu a proposta em redes ampliadas de inovação social e coprodução de conhecimento. Esses vetores, longe de atuarem de forma isolada, entrelaçam-se na constituição da especialização como experiência formativa socialmente legitimada, academicamente consistente e politicamente orientada à transformação territorial.

Como evidenciado no Quadro 9, as principais evidências empíricas e suas interpretações analíticas revelam a coerência entre os achados do campo e o arcabouço conceitual que sustenta

a proposta formativa da ESIGS. A síntese apresentada no quadro evidencia, portanto, que a especialização se estrutura a partir da convergência entre demanda social territorializada, maturação institucional e cooperação interinstitucional, sustentada por princípios éticos, dialógicos e participativos. Essa configuração contextual não apenas legitima a criação da especialização, mas orienta e condiciona suas escolhas pedagógicas, organizacionais e políticas. A Figura 2 — Tríade Fundante da ESIGS — sintetiza visualmente esse arranjo estrutural da experiência formativa, evidenciando que a proposta emerge do equilíbrio entre universidade e território, teoria e prática, local e global

Figura 4 – [Tríade Fundante da ESIGS](#)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com isso, conclui-se a análise da Dimensão Contexto, abrindo-se caminho para o exame da Dimensão Insumo (I), dedicada à análise das condições materiais, institucionais e organizacionais que viabilizaram a implementação da especialização.

4.2 DIMENSÃO INSUMO (I) – ESTRUTURA, RECURSOS E COERÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESIGS

No modelo avaliativo CIPP, a Dimensão Insumo dedica-se à análise dos recursos, arranjos institucionais e capacidades organizacionais mobilizados para viabilizar a implementação de uma proposta formativa. Conforme Stufflebeam (2003), essa dimensão permite examinar a adequação entre planejamento, meios disponíveis e finalidades pretendidas,

oferecendo subsídios para decisões orientadas à coerência e à melhoria contínua do programa.

No caso da ESIGS, os insumos ultrapassam a compreensão restrita de recursos materiais ou financeiros, englobando um conjunto articulado de capacidades humanas, dispositivos pedagógicos e arranjos institucionais que conferiram sustentação ética, metodológica e organizacional à proposta. Trata-se, portanto, de compreender como esses elementos foram organizados de modo coerente com os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social, assegurando viabilidade, consistência e intencionalidade formativa.

À luz do referencial teórico mobilizado, a Dimensão Insumo evidencia como os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social se materializam no desenho organizacional e pedagógico da ESIGS. A Gestão Social manifesta-se na configuração de arranjos institucionais deliberativos, na corresponsabilidade entre universidade, coordenação, tutores e docentes e na construção coletiva dos dispositivos pedagógicos, assegurando coerência entre planejamento e prática. A Economia Solidária expressa-se na lógica de equidade, cooperação e acesso democrático aos recursos formativos, visível tanto no financiamento público e na oferta gratuita do curso quanto na disponibilização de repertórios comuns e no reconhecimento da diversidade de saberes como valor formativo. A Inovação Social, por sua vez, materializa-se na combinação inédita de dispositivos pedagógicos, tecnológicos e avaliativos — como o Roteiro de Percorso Pedagógico, a tutoria dialógica e o uso estratégico do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) — que possibilitaram novas formas de organização da aprendizagem, mediação institucional e articulação entre universidade e território. Esses princípios, ao se inscreverem nos insumos da formação, não operam de modo abstrato, mas orientam concretamente as condições organizacionais que sustentam o percurso formativo da ESIGS.

Para fins de sistematização analítica, o Quadro 10 sintetiza as evidências empíricas relativas à Dimensão Insumo, articulando recursos mobilizados, interpretações analíticas e referenciais teóricos que sustentam a coerência organizacional e pedagógica da ESIGS.

Quadro 10 – Síntese Avaliativa da Dimensão Insumo (I)

Evidências empíricas (DOC / REG / OBS)	Interpretação analítica	Autores e conceitos de referência
DOC; REG	O planejamento institucional da ESIGS foi estruturado de forma deliberativa e coerente entre missão, objetivos e recursos disponíveis, expressando o princípio da Gestão Social ao assegurar corresponsabilidade,	Stufflebeam (2003) – congruência sistêmica (coerência entre contexto, insumo e produto); Tenório (2008) – gestão social como processo deliberativo

	transparência decisória e alinhamento ético entre fins e meios.	
DOC; REG; OBS	A composição multidisciplinar da equipe docente, tutores e técnicos materializou o princípio da Economia Solidária ao valorizar a cooperação, a complementaridade de saberes e a horizontalidade nas relações formativas, favorecendo a integração entre teoria acadêmica e experiências territoriais.	Morin (2003) – pensamento complexo; Freire (1996) – relação horizontal educador-educando
DOC; REG	O uso dos Roteiros de Percuro Pedagógico (RPPs) configurou-se como insumo de Inovação Social, ao articular teoria, prática e reflexão territorial em um dispositivo pedagógico não convencional, estimulando protagonismo discente e aprendizagem situada.	Freire (1996) – práxis dialógica; Cançado (2012) – gestão social participativa; Stufflebeam (2003) – avaliação formativa e retroalimentação
REG; OBS	A tutoria atuou como dispositivo estruturante da Gestão Social, promovendo mediação dialógica, escuta qualificada e acompanhamento formativo contínuo, assegurando participação, corresponsabilidade e deliberação ao longo do percurso.	Habermas (1987) – racionalidade comunicativa; Tenório (2008) – gestão democrática e corresponsabilidade
DOC; REG	O uso estratégico do AVA e de ferramentas síncronas expressou o princípio da Inovação Social, ao ampliar o acesso, fortalecer redes colaborativas e possibilitar novas formas de interação pedagógica entre sujeitos territorialmente diversos.	Santos (2019) – ecologia de saberes e democratização do conhecimento; Moulart (2013) – inovação social e redes colaborativas
REG; OBS	O monitoramento constante e as devolutivas periódicas materializaram a Gestão Social e a Economia Solidária como princípios organizadores da avaliação, ao priorizar processos formativos, equidade de acompanhamento e aprendizagem institucional contínua.	Stufflebeam (2003) – avaliação formativa; Laville (2003) – universidade aprendente; Tenório (2008) – reflexividade institucional

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2.1 Arranjos institucionais e sustentação organizacional

A análise dos documentos institucionais e registros administrativos (DOC; REG)

evidencia que a ESIGS foi estruturada a partir de um arranjo institucional colaborativo, envolvendo a Universidade Federal do Cariri (UFCA), o Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS) e as Pró-Reitorias de Extensão (PROEX) e de Pós-Graduação e Inovação (PRPI). Esse arranjo garantiu sustentação administrativa, pedagógica e acadêmica ao curso, possibilitando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e assegurando que as decisões estratégicas fossem tomadas de forma dialogada e corresponsável.

No que se refere ao financiamento e à sustentação material, os registros mostram que a ESIGS contou com aporte público, proveniente da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o que conferiu robustez financeira e legitimidade política à proposta formativa. Esse investimento viabilizou a oferta gratuita da especialização em escala nacional, a manutenção da equipe pedagógica, o custeio das atividades acadêmicas e o uso da infraestrutura tecnológica institucional. Destaca-se, ainda, a disponibilização de um kit formativo individual para cada discente, composto por obras de referência do campo da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social, viabilizado em parceria com o Ateliê de Humanidades. Longe de hierarquizar saberes, essa iniciativa buscou ampliar repertórios comuns, favorecer a circulação plural de referências e criar condições materiais para o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes territoriais, em consonância com os princípios da ecologia de saberes e da coprodução do conhecimento. A gestão desses recursos orientou-se por critérios de prioridade pedagógica, equidade e compromisso público, expressando uma racionalidade institucional alinhada à ética da economia solidária e à missão social da universidade pública.

4.2.2 Arquitetura pedagógica e coerência entre teoria e prática

Entre os insumos pedagógicos estruturantes, destaca-se o Roteiro de Percorso Pedagógico (RPP), concebido não como instrumento prescritivo, mas como dispositivo metodológico processual. Integrado ao planejamento do curso desde sua concepção, o RPP funcionou como eixo organizador da formação, permitindo a articulação entre conteúdos teóricos, experiências territoriais e reflexão crítica. Enquanto insumo, o RPP constituiu uma tecnologia pedagógica disponibilizada aos estudantes como base para o desenvolvimento progressivo de suas trajetórias formativas.

Os RPPs funcionaram como mediadores entre os conteúdos trabalhados nos módulos, as experiências profissionais e comunitárias dos discentes e os referenciais teóricos mobilizados ao longo da formação. A cada etapa, os estudantes eram convidados a revisitar seus registros,

reinterpretar suas práticas, incorporar novas categorias analíticas e projetar ações futuras. Esse movimento cíclico — refletir, agir, refletir novamente — consolidou o RPP como eixo de coerência metodológica do curso e como incubadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A estrutura pedagógica da ESIGS também se apoiou na combinação entre conteúdos acadêmicos, atividades síncronas, práticas reflexivas e acompanhamento continuado, evitando a fragmentação entre teoria e prática. Com isso, o percurso formativo passou a operar não como sucessão de disciplinas isoladas, mas como arranjo pedagógico integrado, orientado por intencionalidade crítica e compromisso com a realidade territorial dos estudantes.

4.2.3 Equipe formativa, tutoria e mediação pedagógica

A composição da equipe constituiu outro insumo central. A atuação integrada de docentes, tutores e equipe técnica (DOC; REG; OBS) assegurou pluralidade epistemológica, diversidade de experiências e articulação entre saberes acadêmicos e saberes territoriais e da experiência. Essa configuração favoreceu a criação de um ambiente formativo marcado pela interdisciplinaridade, pela escuta qualificada e pelo reconhecimento de diferentes racionalidades, em consonância com o pensamento complexo (Morin, 2003) e com a pedagogia freireana.

Nesse arranjo, a tutoria configurou-se como capacidade organizacional estratégica. Mais do que suporte técnico, assumiu papel de mediação pedagógica, ética e política, acompanhando os diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo escuta qualificada, oferecendo devolutivas formativas e estimulando autoria e pensamento crítico. Essa mediação dialógica assegurou que o percurso formativo permanecesse coerente com os princípios freireanos de horizontalidade, corresponsabilidade e leitura crítica da realidade, bem como com a perspectiva da gestão social deliberativa (Tenório, 2008).

A tutoria, portanto, não operou apenas como apoio periférico à dinâmica do curso, mas como instância central de acompanhamento e sustentação do processo formativo, contribuindo para que os estudantes permanecessem vinculados ao percurso, integrassem conteúdos acadêmicos às suas realidades e amadurecessem progressivamente seus projetos e reflexões.

Articuladas a essa dinâmica, as reuniões sistemáticas de alinhamento entre coordenação, docentes e tutores configuraram-se como um arranjo organizacional estratégico. Esses espaços possibilitaram a construção coletiva de decisões pedagógicas, o ajuste contínuo de conteúdos, metodologias e cargas horárias, bem como o compartilhamento de percepções sobre o andamento do curso. Tal dinâmica reforçou a coerência interna da proposta formativa e

assegurou que os princípios da Gestão Social — especialmente a deliberação, a corresponsabilidade e a construção coletiva — se materializassem também no plano organizacional, e não apenas no discurso pedagógico.

4.2.4 Recursos tecnológicos, acompanhamento e avaliação formativa

Os recursos tecnológicos institucionais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e ferramentas de videoconferência, também se configuraram como insumos relevantes. Seu uso estratégico viabilizou a realização de encontros síncronos, a circulação de materiais e o acompanhamento contínuo dos estudantes, fortalecendo vínculos pedagógicos em um contexto de educação a distância.

A adoção da modalidade EaD não se deu apenas por razões operacionais, mas constituiu uma escolha alinhada aos princípios do próprio curso, ao possibilitar a participação de sujeitos provenientes de diferentes territórios e trajetórias, ampliando o alcance formativo e favorecendo a diversidade de experiências e saberes mobilizados. Essa organização permitiu a participação de estudantes oriundos de 23 estados da federação, evidenciando a abrangência territorial da proposta. Além disso, a gravação sistemática das aulas e sua disponibilização posterior configuraram-se como um recurso pedagógico relevante, permitindo que os estudantes revisitassem conteúdos, acompanhassem atividades de forma assíncrona e acessassem disciplinas optativas mesmo sem matrícula formal. Tal flexibilidade contribuiu para a permanência e o engajamento discente, refletidos em uma taxa elevada de conclusão — 104 concluintes entre os 120 estudantes inicialmente matriculados —, o que indica que a modalidade adotada atuou como fator de inclusão e continuidade no percurso formativo.

Nesse contexto, o uso de plataformas, como o EducaHub, desempenhou papel central ao estruturar práticas pedagógicas baseadas na interação e na horizontalidade, como as atividades de avaliação em pares, que estimulam o diálogo entre os estudantes, a reflexão crítica e o aprendizado colaborativo.

O monitoramento constante e as devolutivas periódicas também integraram esse conjunto de insumos. Ao invés de se restringir a um mecanismo de controle, o acompanhamento foi organizado como parte constitutiva do processo formativo, permitindo ajustes, reorientações e leitura continuada do percurso. Desse modo, os recursos tecnológicos e os mecanismos de acompanhamento não atuaram de forma neutra, mas como mediações pedagógicas que sustentaram a coerência entre planejamento, execução e aprimoramento da proposta.

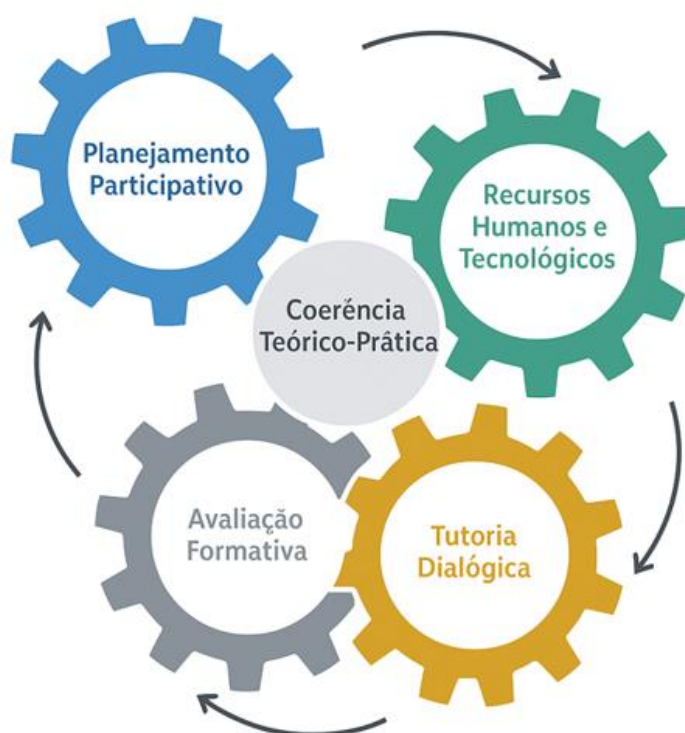
Assim, as tecnologias digitais não apenas viabilizaram a dinâmica do curso, mas configuraram-se como mediações pedagógicas fundamentais para a construção de um espaço formativo ampliado, no qual a interação entre sujeitos geograficamente dispersos se tornou possível, potencializando processos de troca, aprendizagem colaborativa e coprodução de saberes.

4.2.5 Síntese analítica da dimensão insumo

A síntese apresentada no Quadro 10 demonstra que a Dimensão Insumo da ESIGS foi estruturada com rigor organizacional, coerência ética e intencionalidade pedagógica, expressando a materialização concreta dos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social no desenho institucional da formação. O alinhamento entre arranjos institucionais, recursos humanos, dispositivos metodológicos e acompanhamento formativo criou as condições necessárias para que a proposta concebida no contexto se tornasse operacionalmente viável e pedagogicamente consistente.

A Figura 3 – Engrenagem da Dimensão Insumo da ESIGS sintetiza visualmente essa articulação, representando o funcionamento integrado dos insumos mobilizados na ESIGS — planejamento institucional, equipe multidisciplinar, dispositivos pedagógicos, tutoria, recursos tecnológicos e avaliação formativa — evidenciando que nenhum elemento opera de forma isolada. A metáfora da engrenagem expressa que nenhum insumo opera de forma isolada: é a articulação deliberativa, cooperativa e inovadora entre esses componentes que assegura a viabilidade, a coerência ética e a intencionalidade pedagógica do percurso formativo, criando as condições organizacionais para o desenvolvimento dos processos educativos analisados na dimensão subsequente.

Figura 5 – [Engrenagem da Dimensão Insumo da ESIGS](#)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise da Dimensão Insumo evidencia o funcionamento integrado entre planejamento, equipe, dispositivos pedagógicos, tutoria, recursos tecnológicos e avaliação formativa, orientado pelos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. A metáfora da engrenagem reforça que nenhum insumo opera isoladamente: é o movimento conjunto desses elementos que sustenta a coerência do percurso formativo. Contudo, conforme assinala Stufflebeam (2003), a existência de insumos, por si só, não assegura a efetividade de uma intervenção educacional. É no modo como esses recursos são mobilizados, mediados e tensionados na prática que se revela a qualidade do processo formativo. Torna-se necessário, assim, avançar da análise das condições estruturais para o exame do percurso vivido — isto é, das dinâmicas pedagógicas, relacionais e avaliativas que emergiram da interação entre sujeitos, dispositivos e territórios ao longo do curso.

Nesse sentido, a Dimensão Processo (P) desloca o foco analítico do “o que foi disponibilizado” para o “como foi vivido”, permitindo compreender de que maneira os insumos se converteram — ou foram reelaborados — em práticas concretas de aprendizagem, deliberação, coprodução e inovação social. É nesse plano que se tornam visíveis as mediações pedagógicas, os ritmos diferenciados de participação, as tensões constitutivas da formação e os mecanismos de acompanhamento e avaliação que sustentaram o percurso da ESIGS.

4.3 DIMENSÃO PROCESSO (P) – PRÁTICAS FORMATIVAS E MEDIAÇÕES PARTICIPATIVAS

No modelo CIPP, a Dimensão Processo orienta a análise da implementação da proposta, permitindo acompanhar a qualidade das práticas formativas, as mediações pedagógicas realizadas e os ajustes produzidos ao longo do percurso (Stufflebeam, 2003). Na ESIGS, essa dimensão assume centralidade analítica porque é nela que os insumos planejados se convertem em experiências educativas concretas e que os princípios da deliberação e da participação se materializam em práticas formativas concretas no cotidiano do curso, criando as condições institucionais e pedagógicas para a emergência da coprodução de saberes como resultado do percurso formativo.

A Dimensão Processo constitui, assim, o núcleo vital da ESIGS: o espaço em que a proposta metodológica ganha vida ao articular conteúdos, dispositivos pedagógicos e ação situada. É nesse plano que se torna possível observar a coerência entre os fundamentos teórico-epistemológicos que orientaram o curso e a experiência efetivamente vivida pelos sujeitos-colaboradores, evidenciando que ensinar e aprender configuram, na ESIGS, gestos indissociáveis em uma pedagogia orientada ao bem comum.

Os documentos institucionais (DOC; REG) e os registros pedagógicos (REG) indicam que o curso foi concebido como um processo amplamente participativo, sustentado pelos valores de deliberação pública, corresponsabilidade e escuta ativa. A dinâmica formativa — aulas síncronas, seminários de integração, encontros de tutoria, oficinas de escrita e oficinas metodológicas — ocorreu integralmente em ambiente virtual síncrono, possibilitando a participação contínua de estudantes distribuídos em diferentes estados do país. Essa organização assegurou presença, vínculo e diálogo, superando barreiras geográficas sem comprometer a densidade pedagógica e reafirmando a viabilidade de uma formação crítica e dialógica em Educação a Distância.

Ao longo da trajetória, as práticas formativas organizaram-se segundo uma lógica processual, reflexiva e incremental. Nesse arranjo, o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP) assumiu papel estruturante: não como uma sequência de registros pontuais, mas como um instrumento vivo e cumulativo, alimentado continuamente pelos estudantes ao longo de toda a formação. Construído de modo reflexivo, o RPP integrou conteúdos teóricos, discussões coletivas, devolutivas da tutoria e experiências territoriais, permitindo que cada estudante retornasse reiteradamente à própria prática para reinterpretá-la, ressignificar conceitos e projetar caminhos de ação. O RPP consolidou-se, assim, como uma tecnologia pedagógica

singular, orientada pela lógica da pesquisa-ação e pela pedagogia da práxis (Freire, 1996). Por meio de ciclos reiterados de observar, analisar, interpretar e agir, o instrumento favoreceu aprendizagens transformadoras, nas quais o conhecimento não se acumula de forma linear, mas se reconstrói continuamente. Sua natureza processual reafirma que, na ESIGS, o conhecimento é produzido com os territórios, e não sobre eles, configurando um exercício concreto de coprodução de conhecimentos e justiça cognitiva.

Nesse movimento, a tutoria desempenhou papel decisivo. Relatórios (REG) e observações de campo (OBS) evidenciam que a tutoria operou como eixo de sustentação do percurso formativo, funcionando como espaço permanente de interpretação conjunta, tensionamento reflexivo e pactuação pedagógica. Ao acompanhar leituras, acolher inquietações, estimular análises críticas e oferecer devolutivas qualificadas, os tutores criaram condições para que cada estudante atribuísse sentido ao próprio percurso e transformasse experiências vividas em conhecimento crítico. Essa presença constante contribuiu para a constituição de uma ambiência de aprendizagem democrática, na qual a horizontalidade não era apenas um princípio abstrato, mas uma prática cotidiana, em consonância com a racionalidade comunicativa de Habermas (1987) e com a gestão social deliberativa proposta por Tenório (2008).

4.3.1 Conexões de Saberes – horizontalidade, reconhecimento e coprodução do conhecimento

Nos primeiros ciclos formativos, emergiu um desafio relevante no interior do processo pedagógico da ESIGS. Embora os grupos fossem relativamente reduzidos, registros de tutoria (REG) e RPPs indicaram que a participação discente não se distribuía de forma equânime: participantes com maior capital acadêmico — docentes, gestores públicos e pesquisadores — tendiam a ocupar com maior frequência os espaços de fala, enquanto lideranças comunitárias, integrantes de empreendimentos solidários e sujeitos com menor familiaridade com o ambiente universitário demonstravam maior retração.

Foi a partir dessa leitura crítica do processo — coerente com o princípio da avaliação formativa — que se originou uma das práticas mais sensíveis e inovadoras da ESIGS: a atividade Conexões de Saberes. A proposta não foi concebida de forma previamente estruturada, mas emergiu no próprio percurso formativo, a partir de experimentações realizadas inicialmente em um dos grupos de tutoria. Conforme relatos e registros institucionais do curso, essa experiência piloto permitiu testar e ajustar a dinâmica da atividade, evidenciando seu potencial pedagógico. A partir dos resultados observados, a proposta foi progressivamente sistematizada

e compartilhada entre os demais grupos, sendo incorporada como prática recorrente no curso e consolidando-se como um marco metodológico da Dimensão Processo.

A atividade partiu de uma decisão política e epistemológica central: se a horizontalidade constitui princípio estruturante da formação, ela precisa se materializar como método pedagógico. Para tanto, os grupos foram reorganizados em grupos menores, de quatro a cinco participantes, e o protagonismo inicial da fala foi deliberadamente invertido: a palavra passou a ser iniciada por sujeitos historicamente menos reconhecidos pelo espaço acadêmico — lideranças comunitárias, membros de coletivos populares e de empreendimentos solidários — enquanto os demais participantes eram convidados a exercer uma escuta atenta, respeitosa e não hierárquica.

Essa inversão, contudo, não assumiu caráter espontaneísta. A atividade foi estruturada a partir de um roteiro orientador, que organizava a apresentação das experiências territoriais em torno de eixos como: trajetória da organização ou coletivo, formas de participação democrática, vínculos com o território, práticas solidárias e desafios éticos, políticos e econômicos. Esse desenho operou como uma tecnologia social de mediação, assegurando profundidade analítica, foco temático e equidade na participação, ao mesmo tempo em que articulava as narrativas empíricas aos conteúdos teóricos trabalhados no curso.

Durante cinco semanas consecutivas, em encontros síncronos de aproximadamente duas horas, os grupos vivenciaram momentos intensos de escuta qualificada, reconhecimento mútuo e construção coletiva de sentidos. Ao final do ciclo, cada grupo produziu um vídeo-síntese, no qual apresentava a experiência analisada, os aprendizados construídos e as conexões estabelecidas com os referenciais teóricos da especialização.

As evidências empíricas (RPPs; REG) indicam que a atividade resultou em efeitos qualitativos consistentes: participantes que inicialmente se mantinham em silêncio passaram a ocupar a palavra com maior segurança; sujeitos com trajetória acadêmica consolidada exercitaram o lugar de ouvintes, reconhecendo-se como aprendizes diante dos saberes territoriais; os vínculos afetivos e políticos entre os participantes foram fortalecidos; e as práticas solidárias deixaram de ocupar lugar ilustrativo para serem reconhecidas como referências epistêmicas legítimas. Nesse sentido, a Conexões de Saberes consolidou-se como um dispositivo privilegiado de coprodução de saberes, no qual narrativas empíricas e reflexão crítica se entrelaçam em um mesmo movimento formativo. A prática materializa os fundamentos da Gestão Social ao promover deliberação entre pares, reconhecimento da pluralidade de saberes e construção coletiva de interpretações sobre a realidade.

Sob a perspectiva da Economia Solidária e da ecologia de saberes, a atividade operou

como exercício de democratização cognitiva, deslocando a centralidade exclusiva do saber acadêmico e reconhecendo os conhecimentos produzidos nos territórios como referências epistêmicas legítimas. Desse modo, a Conexões de Saberes ultrapassou o estatuto de atividade pedagógica e se consolidou como dispositivo formativo de horizontalidade, no qual o conhecimento é construído em comum, reafirmando a vocação pública, dialógica e socialmente enraizada da ESIGS.

4.3.2 Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs)

A denominação Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs) constitui uma categoria analítica construída no interior desta pesquisa, a partir da análise empírica da Dimensão Processo da ESIGS. A leitura sistemática dos RPPs, dos relatórios de tutoria e coordenação e das observações de campo evidenciou a recorrência de um conjunto de práticas formativas que não se organizavam como atividades didáticas isoladas nem como intervenções territoriais programadas, mas como configurações estruturantes do percurso formativo, responsáveis por articular conteúdos teóricos, trajetórias profissionais dos discentes e práticas territorialmente situadas. O termo “arranjos” é empregado para designar a natureza relacional, não linear e situada dessas configurações; “pedagógico”, para afirmar sua centralidade formativa; e “produtivo”, no sentido epistemológico de produção de aprendizagens, sentidos e reorganização da prática. Assim, os APPs são nomeados como núcleos operacionais da experiência formativa, cuja centralidade analítica decorre de sua função recorrente e estruturante no processo de aprendizagem vivenciado na ESIGS.

No plano empírico, a dinâmica processual da ESIGS também se materializou de forma decisiva por meio dos Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs), compreendidos, nesta pesquisa, como dispositivos formativos ancorados nas práticas concretas já desenvolvidas pelos próprios discentes em seus contextos de atuação profissional, social e territorial. Esses arranjos constituíram espaços pedagógicos estruturados de reflexão, elaboração e ressignificação das experiências vividas, nos quais os conhecimentos trabalhados ao longo da especialização foram progressivamente incorporados às ações cotidianas dos sujeitos. Nos APPs, trajetórias profissionais, práticas organizativas e desafios enfrentados nos territórios dos quais os discentes já faziam parte eram trazidos ao espaço formativo, analisados à luz dos referenciais da Gestão Social, da Economia Solidária, da Inovação Social e da Coprodução de Saberes, e reelaborados pelos próprios sujeitos em seus contextos de atuação, configurando verdadeiros laboratórios vivos de inovação social territorial.

Do ponto de vista conceitual, os APPs podem ser compreendidos como dispositivos pedagógicos integradores que articulam, simultaneamente: a) o estudo teórico dos eixos da Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Saberes; b) a análise situada de experiências territoriais; c) a construção coletiva de diagnósticos e proposições a partir das práticas vivenciadas; e d) a devolutiva dialogada dos saberes sistematizados ao longo do percurso formativo. Essa articulação conferiu densidade prática à formação, assegurando a unidade entre reflexão teórica, experiência vivida e reelaboração das ações desenvolvidas pelos próprios sujeitos.

Na operacionalização da experiência formativa, os APPs desdobraram-se em etapas sucessivas, registradas em relatórios e RPPs: a aproximação reflexiva às práticas e contextos de atuação dos discentes; o mapeamento das trajetórias, potencialidades e desafios enfrentados; a realização de processos de escuta, diálogo e deliberação mediados pedagogicamente; a sistematização coletiva das experiências analisadas; e a elaboração de proposições, planos ou sínteses devolutivas. Em diversos casos, esses arranjos resultaram na ressignificação de práticas existentes, no fortalecimento de estratégias organizativas ou na qualificação das ações já desenvolvidas nos territórios, evidenciando que o processo formativo extrapolou o espaço virtual da sala de aula e se prolongou nos contextos concretos de atuação dos estudantes.

Ao incorporar os APPs como eixo da Dimensão Processo, a ESIGS não apenas dialogou com a concepção de inovação social territorial: operacionalizou-a como prática pedagógica, convertendo a aprendizagem em experiência concreta de reelaboração da prática social. Do ponto de vista pedagógico-formativo, os APPs favoreceram o exercício de competências analíticas, deliberativas e colaborativas em situações reais, consolidando o aprender como processo experiencial. Materializaram-se como espaços de aprendizagem experiencial nos quais os discentes foram sistematicamente convocados a mobilizar conceitos, justificar escolhas e refletir criticamente sobre suas próprias práticas profissionais e organizativas. Esse processo ocorreu, por exemplo, na elaboração dos Roteiros de Percurso Pedagógico (RPPs), nas devolutivas tutorais e nas discussões coletivas, em que os estudantes precisavam articular referenciais teóricos da Gestão Social e da Economia Solidária com situações reais vivenciadas em seus contextos de atuação, desenvolvendo competências analíticas, argumentativas e deliberativas de forma situada.

Do ponto de vista político-epistêmico, ao reconhecer redes, organizações e práticas da economia solidária como espaços legítimos de produção de conhecimento, os APPs reforçaram a ecologia de saberes e deslocaram a centralidade exclusiva da universidade como *locus* produtor de verdade. Esses arranjos se materializaram ao reconhecer explicitamente as

experiências, saberes práticos e trajetórias dos discentes e dos coletivos com os quais se relacionavam como fontes legítimas de conhecimento. Esse reconhecimento se expressou tanto na incorporação desses saberes às análises produzidas nos RPPs quanto na validação intersubjetiva promovida pelas avaliações entre pares e pelas rodas de diálogo, deslocando a centralidade exclusiva do saber acadêmico e promovendo a construção compartilhada de sentidos, em consonância com a ecologia de saberes.

Do ponto de vista metodológico, os APPs constituíram forma concreta de articular o modelo CIPP à pesquisa-ação, funcionando simultaneamente como campo empírico e laboratório avaliativo, no qual categorias analíticas e inferências foram permanentemente tensionadas à luz da experiência vivida, permitindo interpretar mudanças nas práticas dos discentes e ajustar continuamente as estratégias pedagógicas.

Do ponto de vista institucional e social, os APPs contribuíram para o fortalecimento de redes de cooperação e de práticas solidárias, materializando-se na qualificação das práticas desenvolvidas pelos discentes em seus contextos de atuação e projetando a ESIGS como experiência universitária comprometida com os territórios e com a transformação social a partir da formação. Em vez de produzir intervenções externas pontuais, os arranjos favoreceram a ressignificação de ações em curso, o aprimoramento de processos decisórios e a ampliação da capacidade reflexiva dos sujeitos e das organizações envolvidas.

Assim, os Arranjos Pedagógico-Produtivos afirmaram-se como núcleos operacionais da formação emancipatória, e não como atividades práticas acessórias. Neles, a Gestão Social se materializou como método formativo, a Economia Solidária assumiu centralidade pedagógica e a Inovação Social manifestou-se como processo vivido, criando as condições para a consolidação da coprodução de saberes como resultado epistêmico da experiência formativa.

4.3.3 Avaliação processual como retroalimentação formativa

A complexidade dos APPs demonstrou que a aprendizagem, ao se realizar a partir das práticas reais e territorialmente situadas já desenvolvidas pelos próprios discentes, exige acompanhamento contínuo, escuta qualificada e capacidade permanente de reorientação. Nesse sentido, a avaliação processual assumiu papel transversal na ESIGS, constituindo-se não como etapa final de verificação, mas como dispositivo formativo de retroalimentação contínua, articulado à lógica da pesquisa-ação e ao modelo CIPP.

Relatórios de acompanhamento (REG) e observações de campo (OBS) mostram que a avaliação foi concebida como diálogo crítico, orientado à compreensão das trajetórias

formativas, ao acolhimento das dificuldades e à reorientação coletiva das estratégias pedagógicas. Em vez de mensurar desempenhos isolados, buscou-se interpretar processos, reconhecer avanços e ajustar percursos, em consonância com o princípio de Stufflebeam (2003), segundo o qual avaliar é compreender para melhorar.

Essa concepção fez da avaliação um eixo estruturante da unidade metodológica do curso. As devolutivas tutorais, as rodas coletivas de reflexão e os registros sistemáticos nos RPPs permitiram que estudantes, tutores e coordenação compartilhassem leituras críticas sobre o andamento do processo formativo, resultando em decisões pedagógicas pactuadas e sensíveis às realidades territoriais dos participantes. Assim, a avaliação operou como mecanismo de governança pedagógica democrática, reforçando a coerência entre planejamento, execução e replanejamento.

Além das devolutivas conduzidas pela tutoria, a ESIGS incorporou uma prática de elevada densidade pedagógica e ética: a avaliação entre pares, orientada por baremas públicos, previamente debatidos e validados coletivamente. Essa dinâmica, registrada nos relatórios de acompanhamento (REG), fortaleceu a cultura de corresponsabilidade e de deliberação crítica, deslocando a avaliação de um lugar de controle para um exercício de construção compartilhada de critérios, argumentos e julgamentos.

Ao analisar produções de colegas, os estudantes eram convocados a mobilizar conceitos, justificar posicionamentos e negociar sentidos, vivenciando, na prática, processos de racionalidade comunicativa. A estrutura dos baremas — com dimensões como clareza conceitual, articulação teoria-prática, profundidade analítica e coerência metodológica — transformou a avaliação em momento de aprendizagem substantiva. Muitos discentes relataram ter aprimorado suas próprias produções após avaliar trabalhos de pares, reconhecendo aspectos não percebidos anteriormente, enquanto as devolutivas recebidas ampliavam a pluralidade de perspectivas e reforçavam a leitura situada dos contextos territoriais.

Apesar de sua elevada densidade pedagógica, a avaliação entre pares também se configurou como um dos momentos mais sensíveis e tensionados do processo formativo. A observação participante ao longo do acompanhamento da ESIGS, especialmente nos debates coletivos, nas devolutivas e nas reuniões de alinhamento entre tutores, permitiu evidenciar que foi nesse espaço que emergiram de forma mais explícita as assimetrias entre participantes com trajetória acadêmica consolidada e lideranças ou praticantes da economia solidária, cujos saberes se ancoravam predominantemente na experiência. Em diversos momentos, a aplicação rigorosa de critérios acadêmicos de escrita, argumentação e sistematização gerou sentimentos de insegurança e acuação entre lideranças, que relataram dificuldades em lidar com a severidade

das devolutivas. Esses embates tornaram visível que a coprodução de saberes não se realiza de forma linear ou isenta de conflitos, exigindo mediação pedagógica cuidadosa, escuta qualificada e renegociação contínua de critérios avaliativos. Foi a partir dessas tensões que a avaliação processual pôde, progressivamente, se consolidar como prática reflexiva, ética e pedagógica, permitindo maior sensibilidade às diferenças e o amadurecimento coletivo do processo formativo.

Nesse processo, o uso de tecnologias educacionais, como a plataforma EducaHub, também desempenhou papel relevante ao estruturar a dinâmica da avaliação em pares, possibilitando a operacionalização dos baremas, a circulação das devolutivas e a ampliação das interações entre os participantes. Mais do que um suporte técnico, a plataforma configurou-se como mediação pedagógica que favoreceu a horizontalidade, a transparência dos critérios e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para a consolidação da avaliação como prática de aprendizagem compartilhada. Nesse sentido, a avaliação entre pares configurou-se como prática efetiva de coprodução de saberes, na medida em que o ato avaliativo deixou de ser unidirecional e passou a operar como diálogo horizontal, aprendizagem compartilhada e validação intersubjetiva. Essa dinâmica reforçou princípios centrais da Economia Solidária — como reciprocidade e intercooperação — e das abordagens de inovação social que demandam mediação, colaboração e recombinação criativa de conhecimentos. No referencial de Stufflebeam (2003), trata-se de um exemplo robusto de avaliação formativa, capaz de retroalimentar continuamente o percurso, qualificar as produções e fortalecer a autonomia discente.

De modo integrado, a avaliação processual da ESIGS consolidou-se como prática reflexiva, ética e pedagógica, assegurando coerência metodológica, sensibilidade às diferenças e aprimoramento contínuo do processo formativo. Avaliar, nesse contexto, significou acompanhar, dialogar e reconstruir coletivamente — reafirmando a avaliação como parte constitutiva da aprendizagem e não como instância externa a ela.

Ao se articular de forma orgânica às tutorias, aos RPPs, aos APPs e às práticas deliberativas, a avaliação processual reforçou a unidade entre teoria, prática e reflexão crítica que caracteriza a Dimensão Processo da ESIGS. Esse arranjo metodológico permitiu não apenas acompanhar o percurso formativo, mas favorecer a construção de sentidos compartilhados, fortalecer vínculos e ampliar a capacidade reflexiva dos sujeitos e da própria instituição, evidenciando como a formação se realiza em movimento contínuo de retroalimentação. É a partir dessa base empírica que a análise avança para o exame das conexões entre práticas vivenciadas e referenciais teóricos, explicitando como a ESIGS confirma, tensiona e amplia os

fundamentos da Gestão Social, da Economia Solidária, da Inovação Social e da Coprodução de Saberes.

4.3.4 Análise teórico-empírica: onde teoria e prática se encontram e se ampliam

A análise integrada dos dados empíricos evidencia forte consonância entre as práticas formativas desenvolvidas na ESIGS e os referenciais teóricos que estruturam seus quatro eixos centrais: Gestão Social, Economia Solidária, Inovação Social e Coprodução de Saberes. Mais do que mera aplicação de conceitos, o que se observa é um processo de tradução prática da teoria, no qual categorias analíticas ganham densidade à medida que são vivenciadas, tensionadas e ressignificadas no cotidiano formativo.

No campo da Gestão Social, os encontros síncronos, as tutorias dialógicas, as devolutivas coletivas e práticas como as Conexões de Saberes materializam a deliberação pública defendida por Tenório (2008). O entendimento mútuo, e não a imposição de argumentos, constitui o eixo estruturante das interações pedagógicas, aproximando o processo formativo da racionalidade comunicativa proposta por Habermas (1987). Nesse contexto, sentidos são negociados, posições são revistas e decisões pedagógicas são pactuadas coletivamente, conferindo legitimidade democrática e densidade ética à experiência formativa.

No eixo da Inovação Social, a articulação entre RPPs, tutoria, APPs e experiências territoriais confirma a concepção de que a aprendizagem coletiva, situada e orientada à ação é motor de transformação social (Moulaert; MacCallum, 2013). A ESIGS não trata a inovação como resultado pontual ou tecnológico, mas como processo relacional, construído por meio da mediação, da experimentação e da reflexão crítica sobre problemas concretos dos territórios. Os APPs, nesse sentido, operam como espaços vivos de recombinação de saberes, nos quais formação e prática social se entrelaçam de maneira indissociável.

A perspectiva da Economia Solidária manifesta-se nas dinâmicas colaborativas, na valorização das redes locais e na construção coletiva de soluções. Inspirada em França Filho (2013) e Laville (2009), a ESIGS reconhece a economia solidária não apenas como objeto de estudo, mas como matriz pedagógica, capaz de estruturar relações formativas baseadas em reciprocidade, cooperação e corresponsabilidade. A vivência dos APPs e o reconhecimento das práticas solidárias nas Conexões de Saberes reafirmam que o aprendizado emerge da prática compartilhada e da construção coletiva de sentidos.

No eixo da Coprodução de Saberes, os dados empíricos demonstram consonância direta com a ecologia de saberes proposta por Santos (2007; 2019). O diálogo entre conhecimentos

acadêmicos e saberes territoriais não assume caráter ilustrativo, mas estruturante do processo formativo. A leitura crítica dos territórios, construída processualmente nos RPPs, as narrativas emergentes das Conexões de Saberes e as devolutivas produzidas nos APPs confirmam que o conhecimento é gerado com os sujeitos, e não sobre eles, configurando um exercício concreto de justiça cognitiva.

Os achados empíricos também dialogam diretamente com a literatura sobre inovação social, ao confirmar que processos participativos exigem mediação qualificada, tempo institucional e estruturas de governança fortes para evitar fragmentação ou perda de coerência (Moulaert; MacCallum, 2013). Na ESIGS, essas condições não apenas estiveram presentes, como foram sistematicamente organizadas por meio da tutoria contínua, da lógica cumulativa dos RPPs, da estruturação dos APPs e da institucionalização das Conexões de Saberes, convertendo a participação em vetor de rigor metodológico e aprofundamento analítico.

Dessa forma, o diálogo entre teoria e prática evidencia que a ESIGS confirma os referenciais que a orientam e os aprofunda ao mostrar, empiricamente, como princípios participativos podem ser convertidos em desenho pedagógico consistente e em governança formativa contínua. A experiência analisada reforça que a coerência entre fundamentos teóricos e dispositivos metodológicos é condição para que a formação participativa produza efeitos emancipatórios sustentáveis.

À luz do percurso analítico desenvolvido, a Dimensão Processo evidencia de forma explícita a materialização dos princípios que orientam a ESIGS. A Gestão Social se concretiza nas práticas deliberativas que estruturam o cotidiano formativo — tutorias dialógicas, avaliação entre pares, Conexões de Saberes e pactuações pedagógicas — nas quais a tomada de decisão, a escuta qualificada e a corresponsabilidade constituem práticas recorrentes. A Economia Solidária manifesta-se na lógica relacional que sustenta o processo formativo, expressa na reciprocidade entre participantes, na valorização dos saberes territoriais, na cooperação entre sujeitos com trajetórias diversas e na construção coletiva de soluções nos APPs. A Inovação Social, por sua vez, materializa-se na criação e institucionalização de dispositivos pedagógicos não convencionais — como o RPP cumulativo, os APPs e a avaliação processual formativa — que reconfiguram a relação entre universidade e território, convertendo aprendizagem em experiência situada e transformadora. Esses princípios, ao se inscreverem nas práticas vividas, não operam de forma abstrata, mas estruturam concretamente o modo como o processo formativo se realiza, sustentando a coerência metodológica e ética da ESIGS.

Com o objetivo de sistematizar as evidências empíricas, as interpretações analíticas e os referenciais teóricos que estruturam a Dimensão Processo, o Quadro 11 sintetiza os principais

dispositivos pedagógicos mobilizados na ESIGS, explicitando sua relação com os fundamentos conceituais do curso. Esse quadro permite visualizar, de forma integrada, como práticas formativas, mediações participativas e avaliação processual se articulam para sustentar a coerência metodológica do percurso.

Quadro 11– Síntese Avaliativa da Dimensão Processo (P)

Evidências empíricas (DOC / REG / OBS)	Interpretação analítica	Autores e conceitos de referência
DOC; REG	A estrutura processual do curso materializa os princípios da Gestão Social ao organizar práticas formativas baseadas em deliberação pública, corresponsabilidade e pactuação coletiva entre coordenação, tutoria e discentes, assegurando coerência ética e legitimidade democrática ao percurso formativo.	Tenório (2008) – gestão social como deliberação pública; Habermas (1987) – racionalidade comunicativa
REG; OBS	Os Roteiros de Percurso Pedagógico (RPPs) operam como dispositivo processual de Inovação Social, ao integrar teoria, prática e reflexão territorial em ciclos contínuos de aprendizagem, permitindo reinterpretação da experiência e reorientação coletiva do percurso formativo.	Freire (1996) – práxis educativa e educação libertadora; Stufflebeam (2003) – avaliação formativa
REG; OBS; RPPs	A tutoria e a atividade Conexões de Saberes materializam simultaneamente os princípios da Gestão Social e da Economia Solidária, ao promover horizontalidade, reconhecimento da pluralidade de saberes, escuta qualificada e deliberação entre pares, convertendo diferenças de trajetória em fonte de aprendizagem coletiva.	Tenório (2008) – deliberação pública; Laville (2009) – reciprocidade e cooperação; Santos (2019) – justiça cognitiva
DOC; REG; OBS	Os Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs) configuram prática central de Inovação Social territorial, ao articular aprendizagem situada, experimentação prática e coprodução de soluções com os territórios, integrando formação acadêmica e intervenção social de forma indissociável.	Moulaert; MacCallum (2013) – inovação social territorial; França Filho (2013) – economia solidária como prática social
REG; OBS	A avaliação processual contínua materializa os princípios da Gestão Social e da Economia Solidária ao priorizar acompanhamento formativo, devolutivas dialógicas e corresponsabilidade avaliativa,	Stufflebeam (2003) – avaliação formativa e retroalimentação; Tenório (2008) – gestão democrática

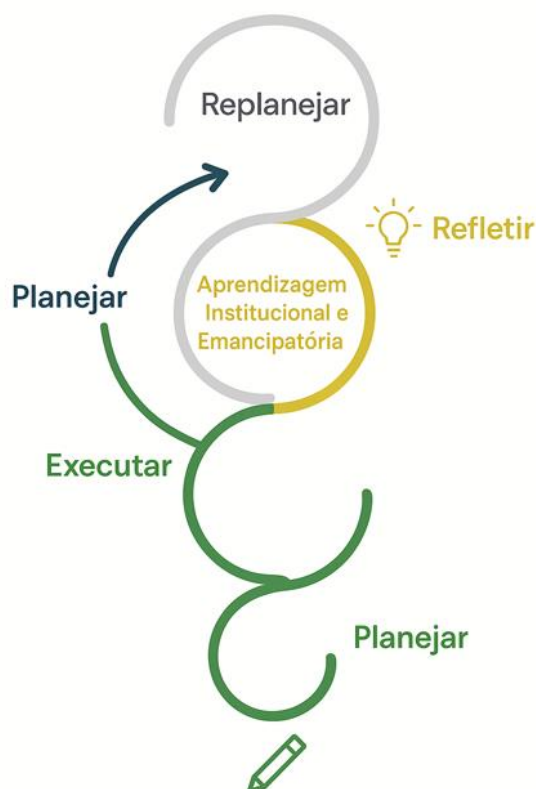
	transformando a avaliação em espaço de aprendizagem compartilhada e governança pedagógica democrática.	
OBS; REG	O processo formativo produziu efeitos subjetivos e institucionais associados à Economia Solidária e à Inovação Social, fortalecendo vínculos cooperativos, confiança mútua, pertencimento coletivo e capacidade reflexiva dos sujeitos e da instituição universitária.	Laville (2003) – universidade aprendente; Freire (1996) – formação crítica e emancipatória

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As evidências reunidas no Quadro 11 demonstram que a Dimensão Processo da ESIGS foi conduzida com rigor metodológico e sensibilidade pedagógica, articulando deliberação, experimentação e reflexão crítica. As práticas analisadas revelam um modelo de aprendizagem participativa e emancipatória, no qual teoria e prática se fundem em um mesmo movimento formativo, antecipando transformações que se consolidam na Dimensão Produto.

A Figura 4 representa o caráter processual e não linear do percurso formativo da ESIGS, evidenciando como os insumos institucionais e pedagógicos, organizados segundo os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social, foram mobilizados ao longo do tempo em ciclos sucessivos de planejamento, ação, reflexão e replanejamento. A espiral simboliza a dinâmica de aprofundamento progressivo das aprendizagens, na qual práticas deliberativas, cooperação entre sujeitos e mediações pedagógicas qualificadas sustentam a construção coletiva de sentidos e a reconfiguração contínua das experiências formativas.

Figura 6 – [Espiral Viva da ESIGS](#)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Espiral Viva da ESIGS traduz visualmente o caráter dinâmico e emancipatório do processo formativo. A articulação entre planejar, executar, refletir e replanejar expressa a aprendizagem como movimento ascendente, no qual sujeitos e instituição se desenvolvem simultaneamente. Essa síntese gráfica reforça a coerência entre deliberação, mediação pedagógica e ação transformadora como pilares da formação.

Em síntese, a Dimensão Processo revela o núcleo vital da ESIGS, no qual o ensino se funde com a ação e a avaliação se converte em aprendizagem. A estrutura participativa, a tutoria dialógica, os RPPs, os APPs e as práticas avaliativas colaborativas consolidaram um modelo formativo em que planejar, agir, refletir e replanejar são faces de um mesmo movimento contínuo.

Os indícios de empoderamento, reorganização de práticas e fortalecimento de vínculos solidários já se manifestavam ao longo do próprio percurso, antecipando transformações que ultrapassam o tempo do curso. É a partir dessa base processual que se torna possível analisar os efeitos concretos da formação — cognitivos, institucionais e simbólico-sociais — que se consolidam na Dimensão Produto (P), na qual se examina o que a ESIGS gerou como conhecimento vivo, legado coletivo e valor público duradouro.

4.4 DIMENSÃO PRODUTO (P) – TRANSFORMAÇÕES FORMATIVAS, INSTITUCIONAIS E SIMBÓLICO-SOCIAIS

A Dimensão Produto, no modelo CIPP, volta-se à identificação dos efeitos e transformações decorrentes de uma intervenção, considerando não apenas entregas imediatas, mas impactos formativos, institucionais e simbólico-sociais, bem como sua relevância, mérito e sustentabilidade (Stufflebeam, 2003). Na ESIGS, esses efeitos ganham maior nitidez ao término do percurso, quando aprendizagens, rotinas organizacionais e vínculos socioterritoriais passam a se expressar como mudanças qualitativas verificáveis em sujeitos, na universidade e nos territórios.

Para evidenciar a passagem das práticas observadas na Dimensão Processo às transformações aqui examinadas, mobiliza-se uma matriz analítica que conecta dispositivos pedagógicos e avaliativos às evidências empíricas que sustentam as inferências construídas. Com isso, preserva-se a rastreabilidade do argumento, na medida em que cada produto é apresentado como expressão de uma arquitetura formativa reconhecível no material empírico (documentos, registros pedagógicos, observações e narrativas discentes), evitando leituras genéricas e assegurando consistência interpretativa.

A Dimensão Produto organiza-se em três blocos interdependentes: a) produtos formativos, associados a transformações cognitivas, éticas e emancipadoras; b) produtos institucionais, relativos a mudanças organizacionais, rotinas e capacidades universitárias consolidadas; e c) produtos simbólico-sociais, vinculados a redes, pertencimento e repercussões territoriais que permanecem ativas para além do tempo formal do curso. Ao final, apresenta-se uma amarração sintética dos três planos, seguida do Quadro 13 e da representação visual na Figura 5, preparando a transição do plano avaliativo para o plano interpretativo no Capítulo 5.

Para evidenciar essa articulação, o Quadro 12 relaciona os principais dispositivos da Dimensão Processo aos produtos observados nesta Dimensão Produto, indicando evidências empíricas trianguladas e os referenciais teóricos mobilizados na dissertação. Busca-se demonstrar que os efeitos identificados se constituíram no interior de mediações formativas e arranjos pedagógicos que organizaram a aprendizagem como práxis e participação, das quais emergem processos de coprodução de saberes.

Quadro 12 – Articulação Processo → Produto

Elemento do Processo	Descrição sintética do	<i>Outputs</i> (produtos)	<i>Outcomes</i> (efeitos/result)	Evidências	Princípios materializados + eixos teóricos (ideia-
----------------------	------------------------	---------------------------	----------------------------------	------------	--

	processo	diretos)	ados)	empíricas	chave)
Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP)	Dispositivo reflexivo cumulativo que integra teoria, experiência territorial e trajetória formativa.	TCCs situados; registros analíticos progressivos; sínteses reflexivas.	Maturação crítica; capacidade de transformar experiência em conhecimento sistematizado; coprodução como resultado epistêmico.	REG; RPPs	Princípios: IS (dispositivo pedagógico não convencional); GS (reflexividade/decisão orientada); ES (aprendizagem situada no comum). Referenciais: Freire (1996) – práxis e rigor crítico; Tripp (2005) e Franco (2005; 2019) – processualidade da pesquisa-ação; Bardin (2011) – sistematização de núcleos de sentido.
Tutoria dialógica	Mediação contínua entre conceitos, práticas e sujeitos.	Devolutivas qualificadas; acompanhamento formativo.	Autonomia intelectual; autoria discente; coprodução como efeito relacional.	REG; OBS	Princípios: GS (mediação deliberativa/escuta qualificada); ES (reciprocidade e cuidado formativo); IS (mediação continuada como dispositivo de aprendizagem). Referenciais: Freire (1996) – diálogo e aprendizagem como construção; Morin (2000; 2005a) – formação integral e contextualização; Schommer; França Filho (2008; 2010) – aprendizagem em comunidades de prática.
Conexões de Saberes	Dispositivo de inversão de protagonismo e reconhecimento do saber territorial.	Sínteses audiovisuais; narrativas coletivas.	Pertencimento; horizontalidade e epistêmica; coprodução de saberes como resultado epistêmico.	REG - Registros ENAPEGS 2025; RPPs	Princípios: GS (horizontalidade deliberativa/reconhecimento); ES (cooperação e valorização do saber da prática); IS (metodologia não convencional de inversão de protagonismo). Referenciais: Santos (2007; 2009; 2014) – ecologia de saberes, tradução e justiça cognitiva; Laville (2009; 2023) – democratização das relações e reconhecimento de práticas solidárias; Cançado, Pereira & Tenório (2015) – fundamentos da gestão social.
Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs)	Arranjos territoriais de aprendizagem aplicada.	Processos reflexivos de análise das práticas	Recombinação de saberes; inovação situada;	DOC; REG; OBS	Princípios: IS (aprendizagem situada e recombinação de saberes); ES (intercooperação/rede

		territoriais dos discentes; reelaboração de estratégias de ação; devolutivas pedagógicas incorporadas aos contextos de atuação.	coprodução aplicada de conhecimento.		solidária); GS (decisão e pactuação com atores do território). Referenciais: Moulaert (2009); Moulaert, MacCallum & Hillier (2013) – inovação social territorial e aprendizagem situada; França Filho (2001; 2004; 2008; 2018) – economia solidária como campo e prática; Tripp (2005) / Franco (2019) – pesquisa-ação como intervenção reflexiva.
Avaliação formativa (devolutivas e autoavaliações)	<i>Feedback</i> contínuo e reflexivo.	Ajustes pedagógicos; reorientações.	Cultura de corresponsabilidade; aprendizagem institucional; coprodução avaliativa de sentidos.	REG; OBS	Princípios: GS (transparência/argumentação e devolutiva como governança pedagógica); ES (equidade de acompanhamento e corresponsabilidade); IS (avaliação como tecnologia formativa contínua). Referenciais: Freire (1996) – rigor, autonomia e aprender como processo; Bardin (2011) – sistematização e retomada reflexiva de categorias; Santos (2020) – triangulação e fortalecimento da validade interpretativa
Avaliação entre pares (baremas públicos)	Julgamento intersubjetivo com critérios pactuados.	Pareceres argumentados.	Maturidade deliberativa; validação intersubjetiva; coprodução crítica de critérios e sentidos.	Atividades avaliativas; RPPs	Princípios: GS (deliberação e critérios pactuados); ES (reciprocidade/intercooperação na validação); IS (dispositivo avaliativo não convencional centrado na aprendizagem). Referenciais: Brandsen, Honingh, Steen / Verschuere (2018) e Ostrom (1996) – coprodução (institucional) e corresponsabilidade; Schommer; França Filho (2008; 2010) – validação em comunidades de prática; Freire (1996) – aprender em comunhão.
Integração processual (Espiral Viva)	Ciclo Planejar– Executar– Refletir– Replanejar.	Continuidade do percurso.	Aprendizagens sustentáveis; coprodução cumulativa de	REG	Tripp (2005) e Franco (2019) – ciclos reflexivos da pesquisa-ação; Morin (2005a; 2005b) – complexidade e

			saberes.		recursividade; Santos (2007; 2014) – construção situada e reflexiva do conhecimento
Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	Síntese formativa progressiva que emerge organicamente e dos RPPs, concebidos como instrumentos vivos de acompanhamento, articulando experiências territoriais, referenciais teóricos e reflexão crítica.	Trabalhos acadêmicos finalizados; projetos sistematizados; produções analíticas situadas.	Maturação crítica; leitura situada dos territórios; integração consistente entre teoria e prática; coprodução de saberes como resultado relacional e epistêmico; projeção dos trabalhos para além do curso, com inserção em espaços acadêmicos, institucionais e comunitários.	TCCs; apresentações em eventos acadêmicos; participação em colegiados institucionais; inserção em fóruns comunitários; registros de socialização dos resultados.	Princípios: GS (reflexividade e autonomia discente); ES (vinculação territorial e produção situada); IS (processo formativo progressivo como inovação pedagógica). Referências: Freire (1996) – práxis e autonomia; Tripp (2005) / Franco (2019) – processualidade da pesquisa-ação; Faria (2023) – coprodução de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dispositivos operaram de maneira complementar ao longo do percurso, contribuindo para mudanças perceptíveis nas formas de interpretar a realidade, sustentar argumentos, deliberar coletivamente e transformar experiência em conhecimento sistematizado. A partir desse ponto, a análise aprofunda o primeiro plano de efeitos — os produtos formativos — examinando como essas mudanças se expressam em transformações cognitivas, éticas e emancipadoras.

À luz do percurso analítico desenvolvido, a Dimensão Produto evidencia os resultados e efeitos consolidados da experiência formativa da ESIGS, nos quais se expressa, de forma integrada, a materialização dos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. A Gestão Social manifesta-se nos produtos institucionais e formativos associados à aprendizagem organizacional, à consolidação de práticas deliberativas e à incorporação da avaliação como cultura reflexiva na universidade pública. A Economia Solidária evidencia-se nos produtos simbólico-sociais, expressos no fortalecimento de vínculos cooperativos, na ampliação da autoestima cognitiva dos sujeitos e na constituição de redes de solidariedade e pertencimento territorial. A Inovação Social, por sua vez, materializa-se na institucionalização de dispositivos pedagógicos e avaliativos não convencionais — como os RPPs, os APPs e a avaliação processual formativa — que passaram a operar como repertório

organizacional durável, reorientando práticas pedagógicas, arranjos institucionais e modos de relação entre universidade e território.

Nesse contexto, a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) configura-se como expressão-síntese do percurso formativo, não como etapa isolada ou terminal, mas como resultado de um processo progressivo e estruturado, desenvolvido ao longo do Bloco – Pesquisa e Intervenção (Bloco 3). Conforme evidenciam os documentos institucionais do curso, esse bloco organiza-se em disciplinas encadeadas que acompanham, de forma contínua, o amadurecimento dos projetos, desde a definição inicial do problema de pesquisa até a consolidação final dos resultados.

Tal percurso é orientado por uma lógica de integração entre teoria e prática, na qual os estudantes são continuamente estimulados a articular suas experiências territoriais, referenciais teóricos e reflexões críticas. Nesse processo, desenvolvem, de forma gradual, as diferentes dimensões de seus trabalhos: inicialmente, elaboram o desenho metodológico; em seguida, aprofundam o referencial teórico em diálogo com o campo empírico; posteriormente, desenvolvem e analisam os dados; e, por fim, consolidam a escrita e a socialização dos resultados.

Esse movimento formativo é sustentado por um arranjo pedagógico progressivo, que envolve diferentes papéis institucionais e formas de acompanhamento. Os professores atuam na condução das disciplinas e na mediação pedagógica; os tutores acompanham continuamente os estudantes ao longo do percurso; e os orientadores ingressam nas etapas finais, quando os projetos já se encontram amadurecidos. Essa configuração assegura um acompanhamento formativo contínuo e articulado, evitando rupturas e favorecendo a construção gradual e consistente dos trabalhos.

Destaca-se, ainda, o caráter inovador assumido pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que, para além do formato acadêmico tradicional, passaram a incorporar diferentes linguagens e formatos de produção do conhecimento, incluindo produtos tecnológicos e conteúdos em mídias digitais, como podcasts. Essa ampliação dos formatos de expressão acadêmica não apenas diversifica as formas de comunicação do conhecimento, mas também amplia seu alcance social, aproximando a produção científica dos territórios e dos sujeitos envolvidos. Tal movimento evidencia a Inovação Social no campo educacional, ao tensionar padrões tradicionais de avaliação e legitimar múltiplas formas de produção e disseminação do saber, em consonância com os princípios da coprodução de conhecimento e da democratização epistemológica.

Apoiado pelo desenvolvimento dos Roteiros de Prática Pedagógica (RPP), pelas

atividades de reflexão coletiva e pelas interações sistemáticas entre estudantes, tutores e docentes, o TCC emerge como produto acadêmico que expressa não apenas a sistematização de um estudo, mas a própria trajetória formativa vivenciada. Desse modo, os trabalhos finais materializam a integração entre experiência e reflexão, teoria e prática, configurando-se como expressão concreta de processos formativos orientados pela coprodução de saberes.

Nesse conjunto de produtos, a coprodução de saberes não figura como pressuposto metodológico, mas emerge como resultado relacional e epistêmico do percurso formativo, consolidando-se como legado cognitivo, institucional e social da ESIGS.

4.4.1. Produtos formativos: transformações cognitivas, éticas e emancipadoras

A Dimensão Produto (P) revela, no plano formativo, os efeitos mais densos e duradouros do percurso vivido na ESIGS. É o momento em que a experiência pedagógica se materializa em mudanças perceptíveis nas formas de compreender, interpretar e agir dos sujeitos envolvidos. Esses efeitos não se restringem à aquisição de conteúdos ou ao domínio de técnicas, mas dizem respeito à constituição de capacidades críticas, éticas e deliberativas, forjadas em um processo formativo orientado pela participação democrática, pela deliberação e pela articulação universidade-território, do qual a coprodução de saberes emerge como efeito relacional.

Desde os documentos estruturantes — Projeto Pedagógico do Curso e Guia Epistemológico-Metodológico-Pedagógico (DOC) —, a ESIGS foi concebida como um espaço de formação integral, no qual aprender implica refletir sobre a prática, dialogar com o outro e reelaborar criticamente a própria experiência. As diretrizes pedagógicas explicitadas nos registros de coordenação (REG) indicam que a formação esteve orientada para a constituição de sujeitos capazes de compreender a gestão pública e social como campo ético-político de deliberação, responsabilidade coletiva e compromisso com o bem comum.

A triangulação entre documentos, relatórios pedagógicos e narrativas discentes (DOC; REG; RPPs) evidencia transformações que ultrapassam o domínio técnico-instrumental e repercutem no campo da emancipação. Os discentes passaram a demonstrar maior capacidade de leitura crítica da realidade, sensibilidade para o diálogo e disposição para a tomada de decisões contextualizadas, reconhecendo-se como sujeitos implicados nos processos sociais e institucionais dos quais fazem parte. Essa concepção de emancipação aproxima-se diretamente da pedagogia freireana, na qual aprender é inseparável do ato de tomar consciência e de assumir responsabilidade histórica (Freire, 1996).

Essas transformações formativas não emergiram de modo espontâneo. Elas foram construídas no interior de mediações pedagógicas que sustentaram uma aprendizagem situada, processual e dialógica, como o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), a tutoria dialógica, a avaliação formativa e a atividade Conexões de Saberes. Atuando de forma integrada, esses dispositivos favoreceram a escuta, a problematização das práticas profissionais e comunitárias e a produção coletiva de sentido, criando condições para que o conhecimento fosse apropriado criticamente e ressignificado à luz das realidades vividas pelos estudantes.

Os registros empíricos indicam que os discentes se constituíram como sujeitos reflexivos, capazes de reinterpretar suas trajetórias pessoais e profissionais à luz dos referenciais da Gestão Social e da Economia Solidária. Esse deslocamento simbólico manifestou-se na forma como os discentes passaram a compreender a gestão não como exercício técnico de controle, mas como prática comunicativa, relacional e orientada à construção do entendimento mútuo. Em RPPs e autoavaliações (RPPs; REG), expressões como “aprender com o outro”, “decidir coletivamente” e “gestão como diálogo” aparecem de maneira recorrente, sinalizando a apropriação concreta das ideias de Tenório (1998; 2006), França Filho (2008) e Habermas (1987).

Essas evidências dialogam diretamente com a concepção de avaliação formativa defendida por Stufflebeam (2003; 2007), ao demonstrar que os efeitos do curso ultrapassaram metas previamente estabelecidas e incidiram sobre dimensões éticas, intersubjetivas e sociopolíticas da formação. Os ciclos de devolutiva (rodadas periódicas de feedback dialógico entre tutoria/docência e discentes), as rubricas formativas (critérios públicos de avaliação usados nas atividades e no acompanhamento do RPP/TCC) e os fóruns deliberativos (espaços coletivos de pactuação e tomada de decisão no AVA e/ou encontros síncronos) (OBS; REG) configuraram espaços nos quais o erro foi compreendido como parte constitutiva da aprendizagem e o diálogo como prática estruturante do processo educativo. Nesse ambiente, pensar tornou-se um exercício coletivo, sustentado pela escuta, pelo argumento e pela corresponsabilidade.

Nesse contexto, a avaliação entre pares assumiu papel pedagógico central. Ao analisar produções de colegas com base em critérios previamente debatidos, os estudantes foram convidados a justificar posições, negociar sentidos e refletir sobre seus próprios percursos formativos. Esse dispositivo reposicionou a avaliação de uma lógica de controle para uma prática de construção compartilhada de critérios e julgamentos, fortalecendo a autorregulação, o pensamento crítico e a maturidade deliberativa. Trata-se de uma prática que materializa, em ato, o princípio freireano da educação como processo coletivo e dialógico, ao mesmo tempo em

que concretiza a racionalidade comunicativa habermasiana no cotidiano formativo.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) constituem um desdobramento formativo particularmente expressivo. Ao emergirem organicamente dos RPPs — concebidos como instrumentos vivos de acompanhamento —, esses trabalhos refletem maturação crítica, leitura situada dos territórios e capacidade de articular teoria e prática de maneira consistente. Em diversos casos, os TCCs foram apresentados em eventos acadêmicos, colegiados institucionais e fóruns comunitários, resultando em sínteses analíticas que extrapolam o espaço do curso e dialogam com problemas concretos da gestão pública, da economia solidária e da inovação social. Outro resultado relevante diz respeito à produção acadêmica derivada da experiência formativa. Ensaios, artigos, resenhas, planos de intervenção e sínteses audiovisuais evidenciam um movimento de sistematização reflexiva das práticas vividas. Muitas dessas produções foram socializadas em eventos científicos, como o Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS, 2025), reafirmando o caráter público do conhecimento produzido e a compreensão de que a teoria também se constrói a partir do chão das experiências.

Além dos efeitos individuais, os relatórios de tutoria (REG) registram a constituição de redes de aprendizagem cooperativa que se mantêm ativas ao longo da etapa final do curso, influenciando práticas profissionais, iniciativas territoriais e formas de atuação institucional. Esses vínculos entre estudantes, docentes e tutores favoreceram a consolidação de comunidades de prática em torno da Gestão Social, configurando resultados de segunda ordem — ou *program continuity and utilization*, nos termos de Stufflebeam (2007). São efeitos que permanecem operando no tempo, influenciando práticas profissionais, iniciativas territoriais e formas de atuação institucional.

A triangulação entre fontes documentais (DOC), observacionais (OBS) e narrativas (RPPs, autoavaliações e relatórios) assegura a consistência dessas inferências e reforça a validade analítica dos achados. No vocabulário do modelo CIPP, os produtos formativos observados expressam correspondência efetiva entre os insumos mobilizados, os processos desenvolvidos e os efeitos alcançados. A ESIGS evidencia, assim, que formar é também avaliar — e que uma formação sustentada no diálogo e na reflexão crítica constitui, em si mesma, um processo avaliativo permanente.

As transformações formativas analisadas não permaneceram restritas à esfera individual. À medida que os sujeitos se apropriavam de novas formas de pensar, dialogar e agir, essas aprendizagens passaram a repercutir na própria universidade, reconfigurando práticas, rotinas e modos de organização. O que se iniciou como mudança nos percursos pessoais dos estudantes desdobrou-se, progressivamente, em aprendizagem institucional — movimento

característico de processos avaliativos maduros, nos quais a formação dos sujeitos retroalimenta a capacidade reflexiva da organização. É a partir desse ponto que a análise avança para os produtos institucionais, evidenciando como a experiência da ESIGS gerou transformações estruturantes na UFCA e consolidou capacidades organizacionais duradouras.

4.4.2. Produtos institucionais: governança reflexiva, aprendizagem organizacional e processos de inovação universitária

Os produtos institucionais da ESIGS evidenciam que as transformações formativas analisadas no plano dos sujeitos passaram a incidir também sobre a universidade, produzindo efeitos no nível das disposições institucionais e das práticas de gestão acadêmica. A observação participante ao longo do percurso formativo, especialmente nos espaços de articulação com diferentes pró-reitorias e instâncias administrativas, revelou a emergência de processos de escuta, negociação e abertura à adequação institucional da experiência. Esses movimentos se expressaram na disposição das instâncias envolvidas em revisar fluxos, ajustar procedimentos e repensar formas de organização relacionadas à ESIGS, indicando a ativação de dinâmicas de aprendizagem organizacional no interior da universidade. Nesse sentido, a experiência formativa operou como vetor de problematização e reorientação institucional, ao tensionar práticas existentes e mobilizar reflexões sobre o papel da universidade na articulação entre formação, território e compromisso social.

Desde sua concepção, o Projeto Pedagógico do Curso e o Guia Epistemológico-Metodológico-Pedagógico (DOC) apresentavam princípios que tensionavam modelos tradicionais de pós-graduação lato sensu, ao priorizar metodologias participativas, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a mediação dialógica e a avaliação formativa. No decorrer da implementação da ESIGS, os princípios e procedimentos experimentados no curso passaram a ser mobilizados em debates e reflexões nos espaços institucionais vinculados à PRPI, especialmente em reuniões de articulação e alinhamento da experiência. Nessas ocasiões, aspectos como a realização de devolutivas formativas, o acompanhamento processual dos discentes e a construção coletiva de critérios avaliativos foram discutidos como referências possíveis para o aprimoramento das rotinas acadêmicas. Esses movimentos, acompanhados por meio da observação participante ao longo das articulações institucionais, indicam um deslocamento progressivo da avaliação concebida exclusivamente como mecanismo de controle para a avaliação compreendida como processo de aprendizagem institucional.

Nesse contexto, um primeiro produto institucional relevante refere-se ao fortalecimento

da política de pós-graduação *lato sensu* na UFCA. A ESIGS demonstrou a viabilidade de um modelo de especialização pública, gratuita e socialmente orientada, capaz de articular rigor acadêmico, compromisso territorial e inovação metodológica. Ao longo de sua implementação, a experiência passou a ser acionada como referência concreta em discussões institucionais sobre o desenho, a condução e a finalidade de futuras ofertas de especialização, especialmente no que diz respeito à coprodução de saberes, à gestão pedagógica compartilhada e à integração com territórios. Esse movimento contribuiu para ampliar os termos a partir dos quais a pós-graduação *lato sensu* é debatida no interior da universidade, incorporando referências voltadas à articulação institucional, ao território e ao compromisso social.

Outro produto institucional expressivo refere-se ao funcionamento de uma governança universitária em rede, construída no contexto da ESIGS. A experiência favoreceu a articulação entre diferentes setores da universidade — PRPI, DIARI, PROEX, CCSA e LIEGS — em um arranjo colaborativo sustentado por diálogo, escuta ativa e corresponsabilidade. Ao longo da implementação do curso, decisões pedagógicas, ajustes metodológicos e replanejamentos passaram a ser discutidos e construídos de forma pactuada nos espaços intersetoriais de articulação, configurando um exercício concreto de racionalidade comunicativa no interior da gestão universitária. Essa dinâmica aproxima-se da noção de universidade aprendente, na qual a instituição reflete sobre suas próprias práticas e passa a compreender a gestão como processo formativo em permanente construção.

A experiência também impulsionou uma agenda de inovação pedagógica e aprimoramento das rotinas acadêmicas. A integração sistemática do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com trilhas formativas, fóruns deliberativos e registros avaliativos abertos, passou a constituir referência para outras iniciativas institucionais. A cultura de devolutivas formativas, baseada em rubricas públicas, autoavaliações e acompanhamento contínuo, deixou de ser prática circunscrita ao curso e passou a influenciar outras ofertas formativas. Ademais, os ciclos de formação de tutores e docentes instauraram uma prática institucionalizada de capacitação pedagógica, articulando teoria, reflexão crítica e análise de experiências concretas.

A relação estratégica com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) também se consolidou como produto institucional relevante. O apoio institucional, materializado em financiamento e respaldo político, viabilizou não apenas a oferta gratuita da especialização, mas também a estruturação de um modelo pedagógico robusto, com equipe qualificada, tutoria contínua e acesso ampliado a materiais formativos. A inserção da ESIGS em eventos como a 22ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT, 2025), posicionou a

UFCA como parceira epistêmica em agendas de inovação social, ciência cidadã e desenvolvimento territorial, reforçando a legitimidade da universidade como agente público comprometido com a produção de conhecimento orientado ao bem comum.

No plano da projeção acadêmica e científica, a ESIGS gerou produtos institucionais de elevado alcance. A cooperação estabelecida entre a UFCA, o *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) e a Universidade Paris 8 contribuiu para o reconhecimento externo da experiência como inovadora no campo da formação em Gestão Social e Inovação Social. Essa articulação viabilizou intercâmbios acadêmicos, participação em eventos nacionais e internacionais e validação teórica do modelo pedagógico junto a pesquisadores de referência. A apresentação da ESIGS no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS, 2025), realizada pela coordenação pedagógica, constituiu um marco de legitimação científica nacional. A partir desse movimento, a experiência passou a ser reconhecida como referência metodológica capaz de articular epistemologia, metodologia e prática em um modelo coerente de formação. Vinculado a esse percurso, o desenvolvimento de um pós-doutorado ancorado na experiência da ESIGS configura um produto acadêmico de alto nível, aprofundando teoricamente o modelo do curso e ampliando a capacidade da UFCA de gerar novas agendas de pesquisa. Do ponto de vista avaliativo, trata-se de um produto institucional com valor expansivo (Stufflebeam, 2007), no qual os resultados formativos se convertem em projeção institucional e cooperação internacional de caráter duradouro.

Esses desdobramentos institucionais foram viabilizados pela constituição de um legado metodológico em processo de consolidação. A equipe — coordenação, tutoria e apoio técnico — apropriou-se de instrumentos como o RPP, as rubricas formativas, a mediação dialógica, os ciclos de devolutiva e a atividade Conexões de Saberes, transformando-os em capacidades institucionais em processo de consolidação. Esse legado não se limita à replicação mecânica da experiência, mas oferece condições para sua adaptação criativa em novos contextos formativos, conferindo identidade pedagógica própria à UFCA no campo da Gestão Social e da coprodução de saberes.

As evidências observacionais (OBS) indicam, por fim, que a universidade vem incorporando rotinas de governança reflexiva, com reuniões dialógicas, acompanhamento contínuo e ajustes processuais permanentes. Cada devolutiva passou a ser compreendida como oportunidade de aprimoramento institucional, reafirmando a avaliação como prática de retroalimentação e aprendizagem organizacional (Stufflebeam, 2003).

Em termos avaliativos, os produtos institucionais da ESIGS correspondem ao que Stufflebeam (2007) denomina *program continuity and utilization*: efeitos de segunda ordem que

permanecem operando no tempo, reorientando práticas, políticas e culturas organizacionais. A universidade não apenas executou um curso, mas passou a aprender com ele, incorporando princípios de deliberação, corresponsabilidade e reflexividade à sua própria forma de governar e ensinar.

As transformações institucionais analisadas revelam, assim, que a ESIGS vem produzindo efeitos duradouros no interior da universidade. Contudo, o alcance da experiência não se restringe às rotinas acadêmicas ou aos arranjos organizacionais. À medida que os princípios, metodologias e valores vivenciados no curso são apropriados pelos sujeitos, esses aprendizados passaram a circular nos territórios, nas redes e nas práticas sociais dos participantes. É nesse deslocamento — da instituição para a cultura e para as relações — que se situam os produtos simbólico-sociais, analisados na subseção seguinte.

4.4.3. Produtos simbólico-sociais: redes, cultura e repercussões territoriais

Os produtos simbólico-sociais constituem o plano mais profundo e de maior densidade qualitativa da experiência formativa da ESIGS. Diferentemente dos produtos formativos e institucionais — que se expressam em aprendizagens individuais e mudanças organizacionais mais diretamente identificáveis —, os produtos simbólico-sociais operam no plano da cultura, dos vínculos e das práticas compartilhadas, manifestando-se como efeitos imateriais, porém empiricamente verificáveis. Trata-se de resultados que se inscrevem na continuidade das relações, na incorporação de valores ético-políticos e na circulação de metodologias participativas nos territórios de atuação dos sujeitos envolvidos no curso.

A análise triangulada entre documentos institucionais (DOC), relatórios de tutoria e coordenação (REG), observações de campo (OBS) e narrativas discentes (RPPs, autoavaliações e depoimentos de egressos) evidencia que a ESIGS vem constituindo um legado simbólico consistente, marcado pelo fortalecimento do pertencimento, pela ampliação do reconhecimento mútuo e pela formação de redes de coprodução de saberes. Esses efeitos correspondem ao que Stufflebeam (2007) denomina *value impacts*: impactos que não se reduzem a indicadores mensuráveis, mas transformam percepções, identidades e culturas sociais.

Um dos desdobramentos mais expressivos desse plano simbólico é a emergência de comunidades de prática em consolidação ao longo do próprio percurso formativo. Os registros empíricos indicam que estudantes e participantes da ESIGS passaram a articular espaços autogeridos de diálogo, grupos de estudo, fóruns de reflexão e iniciativas de intervenção territorial ainda durante o desenvolvimento do curso, envolvendo sujeitos de diferentes estados,

áreas de atuação e trajetórias formativas. Esse movimento revela que a aprendizagem construída na ESIGS não se restringe ao espaço institucional, mas se converte, progressivamente, em dinâmica relacional sustentada pela confiança, pela horizontalidade e pela corresponsabilidade.

Essas redes colaborativas configuram produtos simbólico-sociais de segunda ordem no vocabulário do modelo CIPP, pois emergem do processo formativo e passam a gerar efeitos de maneira relativamente autônoma, ainda que em processo de consolidação. Ao transladarem metodologias vivenciadas no curso — como rodas deliberativas, oficinas de escrita coletiva, fóruns de escuta qualificada e devolutivas dialogadas — para escolas, conselhos municipais, coletivos culturais e empreendimentos solidários, os participantes ampliam a capilaridade territorial da experiência e reforçam sua sustentabilidade social e pedagógica.

Outro aspecto central dos produtos simbólico-sociais refere-se à expansão de uma cultura orientada à solidariedade, à deliberação e à coprodução. As narrativas discentes indicam que muitos participantes passaram a reinterpretar suas práticas profissionais e comunitárias à luz dos princípios da Gestão Social e da Economia Solidária, deslocando compreensões instrumentalizadas da gestão para uma leitura relacional, comunicativa e ética. Nesse processo, valores como autogestão, deliberação pública e reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento passaram a orientar ações concretas nos territórios. Nesse sentido, a ESIGS operou como espaço simbólico de mediação, no qual o conhecimento deixou de ser percebido como propriedade exclusiva da academia e passou a ser reconhecido como construção coletiva, situada e plural, em consonância com as Epistemologias do Sul (Santos, 2019).

As evidências indicam que esse deslocamento produziu efeitos identitários relevantes, expressos em sentimentos recorrentes de pertencimento, reconhecimento e reaproximação com a vocação pública da universidade. A ESIGS foi vivenciada não apenas como curso de especialização, mas como comunidade formativa em construção, na qual aprender significou também estabelecer vínculos, compartilhar responsabilidades e produzir sentidos comuns. No plano cultural, os produtos simbólico-sociais expressam a consolidação progressiva de uma ecologia de saberes efetiva: a articulação entre conhecimentos acadêmicos e saberes territoriais não se deu de forma retórica ou ilustrativa, mas como prática estruturante da formação, fortalecendo a cidadania cognitiva e ampliando o papel público da universidade como espaço de tradução, diálogo e justiça epistemológica.

A triangulação entre documentos, observações e narrativas sustenta a consistência dessas inferências e reforça a coerência vertical do CIPP (Contexto → Insumo → Processo → Produto). Em termos avaliativos, o conjunto dos produtos da ESIGS indica que o curso vem alcançando um propósito central de programas públicos de educação: gerar valor social e

científico de forma sustentável. O que floresceu dessa trajetória não se resume a entregas formais ou indicadores de desempenho, mas se expressa em transformações cognitivas, éticas, institucionais e culturais que continuam a reverberar dentro e fora da universidade. Como afirma Stufflebeam (2007), “a boa avaliação é aquela que ilumina o caminho da melhoria”. Na experiência da ESIGS, essa máxima se materializa em um movimento permanente de retroalimentação, no qual cada produto se converte em novo insumo e cada resultado abre possibilidades para novos ciclos de aprendizagem e transformação.

Desse modo, o modelo CIPP, aplicado à experiência da ESIGS, ultrapassa a função de instrumento analítico e assume a forma de prática viva de acompanhamento e retroalimentação formativa. Avaliar, nesse contexto, revelou-se um ato profundamente formativo e político: um exercício de cuidado com os sujeitos, com a instituição e com os territórios. A Dimensão Produto, ao sintetizar esse percurso, confirma que a ESIGS não apenas forma especialistas, mas contribuiu para cultivar uma Gestão Social em ato — enraizada na coprodução de saberes, orientada pelo bem comum e comprometida com a transformação democrática da realidade.

O Quadro 13 sintetiza os resultados analisados na Dimensão Produto (P) do modelo CIPP, reunindo as principais evidências empíricas, os critérios avaliativos mobilizados e as interpretações construídas ao longo da análise. A sistematização organiza os produtos da ESIGS em três categorias interdependentes — formativos, institucionais e simbólico-sociais — permitindo visualizar como os processos pedagógicos e avaliativos se materializaram em transformações qualitativas nos sujeitos, na universidade e nos territórios.

Quadro 13 – Síntese Avaliativa da Dimensão Produto (P)

Categoria de Produto	Critérios Avaliativos (CIPP)	Evidências Empíricas Trianguladas	Síntese Interpretativa
Formativos	Pertinência, alcance e sustentabilidade das aprendizagens; transformações cognitivas, éticas e políticas dos sujeitos (Stufflebeam, 2003).	RPPs e autoavaliações (2024–2025); relatórios de tutoria e coordenação (REG); PPC e Guia Epistemológico-Metodológico-Pedagógico (DOC).	Evidencia-se a consolidação de competências críticas, éticas e deliberativas, com ampliação da autonomia intelectual e da autoria discente. A integração entre teoria e prática mostrou-se consistente, expressa em TCCs territorialmente situados e produções acadêmicas contextualizadas. Observa-se, ainda, a incorporação da avaliação formativa e da

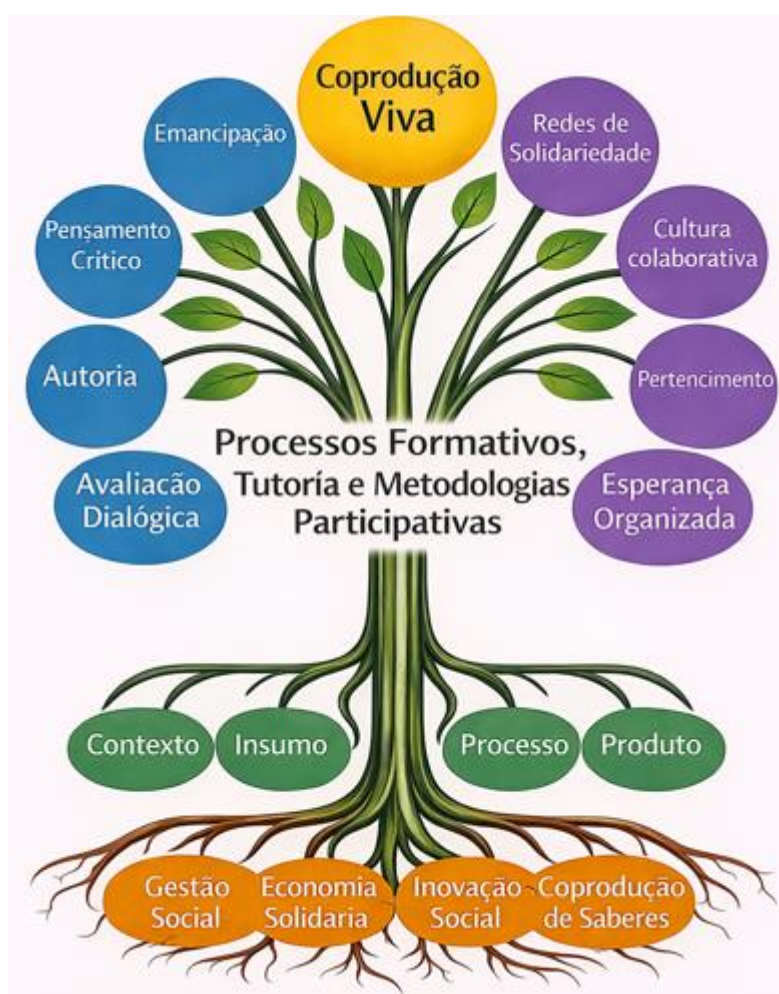
			avaliação entre pares como práticas de aprendizagem e corresponsabilidade, das quais emerge a coprodução de saberes como resultado epistêmico do percurso formativo.
Institucionais	Continuidade e utilização dos resultados (<i>program continuity and utilization</i>); inovação organizacional e aprendizagem institucional (Stufflebeam; Shinkfield, 2007).	Observação participante em espaços intersetoriais; registros institucionais do curso (REG); documentos pedagógicos da ESIGS (DOC); convênios institucionais UFCA–CNAM; participação em eventos científicos (ENAPEGS 2025).	Os resultados indicam fortalecimento das capacidades institucionais e da governança pedagógica democrática, com integração intersetorial e decisões pactuadas. Destaca-se a incorporação progressiva de dispositivos formativos às práticas institucionais— como tutoria, rubricas e avaliação processual — como padrão de qualidade acadêmica, criando condições organizacionais duráveis para a emergência da coprodução de saberes como capacidade institucional, bem como a valorização da pós-graduação lato sensu pública, ampliando a projeção científica e a cooperação interinstitucional.
Simbólico-sociais	Impactos de valor; relevância ética, cultural e territorial dos resultados (Stufflebeam, 2007).	Relatórios do LIEGS (DOC); RPPs e depoimentos de participantes; observações de campo (OBS).	Observa-se a consolidação progressiva de redes colaborativas e comunidades de prática, com fortalecimento do pertencimento, do reconhecimento mútuo e da incorporação de valores solidários como cultura compartilhada. Destaca-se a afirmação da ecologia de saberes e da cidadania cognitiva como legado sociopedagógico com potencial de continuidade nos territórios, no qual a coprodução de saberes se consolida como resultado relacional e cultural da experiência formativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura integrada do Quadro 13 evidencia que os produtos da ESIGS se expressam em diferentes níveis de transformação, articulando aprendizagens individuais, mudanças institucionais e repercussões socioterritoriais. Essa configuração revela a coerência interna do percurso formativo e avaliativo, ao demonstrar como os insumos mobilizados e os processos participativos desenvolvidos se traduzem em efeitos qualitativos consistentes e interdependentes.

Para complementar a análise e traduzir visualmente a natureza integrada dos produtos alcançados, apresenta-se a Figura 5, que sintetiza simbolicamente as transformações promovidas pela ESIGS ao longo de seu ciclo avaliativo.

Figura 7 – Árvore das Transformações da ESIGS



- Fundamentos teóricos
- Dimensões analíticas da pesquisa (CIPP)
- Efeitos formativos
- Efeitos sócio-relacionais
- Resultado formativo: Coprodução Viva

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A figura representa a coprodução viva de saberes como resultado relacional e processual da experiência formativa da ESIGS, enraizada nos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. As raízes simbolizam, em dois níveis complementares, os referenciais teórico-práticos — vinculados à Gestão Social, à Economia Solidária, à Inovação Social e à Coprodução de Saberes — e as dimensões analíticas da pesquisa, organizadas pelo modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), que sustentam a análise e a compreensão da formação; o tronco expressa os processos pedagógicos, metodológicos e de tutoria; e a copa representa os efeitos simbólicos, sociais e formativos — como pertencimento, pensamento crítico, redes de solidariedade e emancipação. A coprodução de saberes, assim, não é pressuposto da experiência, mas emerge da materialização desses princípios ao longo do percurso formativo. A metáfora da árvore expressa a natureza viva e processual da ESIGS, indicando que seus produtos não se encerram no término do curso, mas continuam a nutrir práticas, vínculos e aprendizagens. As transformações observadas revelam a capacidade do programa de gerar efeitos duradouros, reafirmando o valor público da formação.

A Dimensão Produto, representada na figura como o conjunto de efeitos formativos e socio-relacionais, que se manifestam na copa e se condensam no fruto — a coprodução viva de saberes —, evidenciou que a ESIGS vem gerando efeitos articulados e sustentáveis, coerentes com os insumos mobilizados e com os processos participativos desenvolvidos ao longo do percurso formativo. Esses resultados, sistematizados por meio de evidências empíricas trianguladas, encerram o ciclo avaliativo do modelo CIPP e demonstram a consistência interna da experiência formativa analisada.

Entretanto, mais do que apresentar resultados avaliativos, impõe-se compreender o significado desses achados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. É a partir desse deslocamento — do plano avaliativo para o plano interpretativo — que se inaugura o Capítulo 5, dedicado à Discussão dos Dados, no qual os produtos da ESIGS serão analisados criticamente em diálogo com a literatura da Gestão Social, da Economia Solidária, da Inovação Social e da Coprodução de Saberes.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS – os aprendizados construídos com a pesquisa

Este capítulo inaugura um deslocamento analítico em relação à etapa precedente. Se, no capítulo anterior, a experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) foi sistematizada com base nas dimensões do modelo avaliativo CIPP, aqui os achados empíricos passam a ser interpretados em chave teórico-crítica. Os dados deixam de ser lidos apenas como resultados de um programa educacional e passam a ser compreendidos como expressões de práticas sociais situadas, historicamente construídas e politicamente mediadas, atravessadas por relações comunicativas, dispositivos pedagógicos, disputas de sentido, assimetrias relacionais e regimes de legitimidade epistêmica. O foco não é reiterar descrições já apresentadas, mas compreender o que os achados significam, como se constituíram e que tipo de ação social se produziu no interior da experiência formativa analisada.

A interpretação desenvolvida neste capítulo é orientada por quatro chaves analíticas interdependentes — deliberação, reciprocidade, territorialização e coprodução de saberes — mobilizadas como chaves de inteligibilidade para compreender como os achados empíricos se constituíram e ganharam sentido no interior da experiência formativa. Essas dimensões não operam como compartimentos estanques, mas como elementos mutuamente constitutivos: a deliberação demanda reconhecimento e mediação; a coprodução depende de territorialização e justiça cognitiva; a reciprocidade sustenta vínculos e corresponsabilidades; e a inovação social emerge da recombinação desses elementos em contextos institucionais concretos. A estratégia analítica confronta sistematicamente empiria e referencial teórico, buscando identificar confirmações, tensões, deslocamentos interpretativos e contribuições da experiência da ESIGS para os campos da Gestão Social, da Economia Solidária, da Inovação Social e da Coprodução de Saberes, evitando tanto leituras celebratórias quanto abordagens meramente confirmatórias.

Com base nessa arquitetura interpretativa, o capítulo organiza-se em eixos analíticos articulados. Inicialmente, a ESIGS é analisada como Gestão Social em ato, evidenciando a deliberação pública e o entendimento mútuo como princípio organizador do percurso formativo. Em seguida, examinam-se os processos de coprodução de saberes e ecologia de conhecimentos, focalizando os dispositivos pedagógicos que reconfiguram o estatuto do saber territorial. Na sequência, discute-se a Economia Solidária como gramática formativa e política, compreendendo reciprocidade, intercooperação e corresponsabilidade como práticas aprendidas e institucionalmente sustentadas. O capítulo avança então para a análise da experiência à luz da Inovação Social territorialmente ancorada, enfatizando seu caráter processual, relacional e mediado. Por fim, os eixos são integrados, demonstrando que tais

dimensões não constituem capítulos paralelos, mas expressões articuladas de um mesmo fenômeno formativo. O capítulo se encerra com a sistematização das contribuições da pesquisa e a explicitação de seus limites, tensões e agenda de continuidade, consolidando uma leitura crítica, situada e propositiva da experiência investigada.

5.1 ESIGS COMO GESTÃO SOCIAL EM ATO

À luz da arquitetura interpretativa delineada na abertura deste capítulo, a experiência da ESIGS pode ser compreendida como materialização empírica de pressupostos centrais da Gestão Social, conforme formulados por Tenório (1998; 2006; 2008), não apenas no plano normativo, mas como prática organizacional, pedagógica e avaliativa. As evidências indicam que deliberação pública, entendimento mútuo e participação não instrumental operaram como princípios organizadores do processo formativo, sustentados por dispositivos institucionais e mediações pedagógicas intencionalmente construídas.

Nesse sentido, a ESIGS desloca a Gestão Social de um registro predominantemente conceitual para um plano operativo: a deliberação não aparece como horizonte desejável nem como categoria mobilizada apenas a posteriori, mas como competência construída no decorrer da formação, com acompanhamento, critérios e mecanismos de sustentação. Essa característica confere densidade analítica ao caso estudado, ao evidenciar como a universidade pode organizar práticas formativas coerentes com a racionalidade comunicativa e com a coordenação democrática da ação coletiva.

5.1.1. Deliberação e entendimento mútuo como princípio organizador

Os dados empíricos evidenciam que a deliberação, na ESIGS, não se restringiu a momentos formais de tomada de decisão, mas estruturou o próprio modo de funcionamento do curso. Encontros síncronos, tutorias, oficinas metodológicas, avaliações formativas e atividades coletivas foram organizados como espaços de diálogo orientados à construção compartilhada de sentidos, nos quais o argumento prevalecia sobre a autoridade formal.

Essa dinâmica aproxima-se da concepção de deliberação pública em Tenório (2008), ancorada na racionalidade comunicativa habermasiana, segundo a qual a ação orientada ao entendimento mútuo constitui núcleo da gestão democrática. O caso da ESIGS, contudo, permite avançar analiticamente ao evidenciar que a deliberação pode operar não apenas como critério de legitimidade das decisões, mas como princípio pedagógico estruturante, reiterado e acompanhado ao longo do percurso.

Mais do que favorecer participação, a experiência indica que aprender a deliberar — escutar, justificar, revisar posições e negociar sentidos — tornou-se parte constitutiva da aprendizagem. Desse modo, a deliberação se converte em competência formativa, deslocando-se do campo estritamente político-institucional para o terreno da pedagogia universitária, o que amplia a inteligibilidade da Gestão Social como prática ensinável e operacionalizável. Assim, a ESIGS explicita a deliberação como competência formativa, deslocando-a do campo da teoria política para o campo da pedagogia universitária, e demonstrando que a Gestão Social pode ser ensinada por meio da própria forma como a formação é organizada.

5.1.2. Mediações e condições de possibilidade da deliberação

A análise empírica indica que a deliberação, na ESIGS, não emergiu de forma espontânea, mas foi sustentada por um conjunto articulado de mediações institucionais e pedagógicas. A tutoria dialógica, os roteiros de atividades, as regras explícitas de fala e escuta, os baremas públicos de avaliação e a organização dos grupos de trabalho funcionaram como condições de possibilidade para a prática deliberativa ao longo do percurso formativo.

Esse achado dialoga com Tenório (2006), ao reforçar que a deliberação pública depende de arranjos institucionais capazes de garantir um grau mínimo de simetria entre os participantes. Contudo, a experiência da ESIGS acrescenta uma camada analítica relevante: tais arranjos não apenas viabilizam a deliberação, mas educam para a deliberação, ao instituírem, no cotidiano pedagógico, práticas reiteradas de escuta, argumentação e negociação de sentidos.

As evidências empíricas revelam que a tutoria exerceu papel central como mediação qualificada, não no sentido de conduzir resultados ou impor consensos, mas de preservar a integridade das condições comunicativas do processo. As intervenções tutoriais buscaram ampliar vozes menos audíveis, tensionar consensos prematuros e estimular a explicitação de argumentos, materializando, no plano da prática pedagógica, princípios associados à racionalidade comunicativa. Assim, ao evidenciar empiricamente o papel das mediações pedagógicas, a ESIGS contribui para o campo da Gestão Social ao demonstrar que a deliberação exige design institucional e trabalho pedagógico contínuo, não podendo ser reduzida à disposição individual ou à boa vontade dos participantes.

5.1.3. Tensões reais da deliberação

Os dados empíricos revelam que a deliberação na ESIGS foi atravessada por tensões constitutivas. Assimetrias de capital acadêmico, diferenças de familiaridade com a linguagem

universitária, restrições de tempo e desigualdades de participação estiveram presentes ao longo do processo formativo, evidenciando o caráter não linear e conflitivo da prática deliberativa.

Os achados empíricos da ESIGS reforçam a compreensão da deliberação como um processo desejável, porém estruturalmente complexo, marcado por assimetrias, tensões e negociações permanentes. Longe de se apresentar como ideal abstrato ou como estado plenamente alcançável, a deliberação manifesta-se como prática inacabada, situada e contingente, cuja efetividade depende de mediação pedagógica contínua, escuta qualificada e esforços reiterados de reequilíbrio comunicativo. A experiência formativa evidencia que a deliberação não se sustenta por si mesma: ela exige acompanhamento, dispositivos institucionais de cuidado e intervenções formativas capazes de mitigar desigualdades de participação, sobretudo em contextos atravessados por diferentes trajetórias acadêmicas, profissionais e territoriais. Nesse sentido, a prática deliberativa observada na ESIGS não contradiz os pressupostos da Gestão Social, mas os confirma empiricamente, ao revelar que a construção democrática de decisões é sempre processual, conflitiva e dependente de condições pedagógicas e institucionais cuidadosamente cultivadas.

Nesse contexto, a experiência da ESIGS indica que tais tensões podem ser pedagogicamente trabalhadas. Atividades como as Conexões de Saberes e a avaliação entre pares funcionaram como dispositivos de reconfiguração — ainda que parcial e situada — das relações de poder simbólico, atenuando os efeitos excludentes das assimetrias iniciais e transformando o conflito em oportunidade formativa. Assim, a ESIGS contribui ao debate ao mostrar que a deliberação não se fortalece pela negação das tensões, mas pela criação dispositivos capazes de torná-las visíveis, negociáveis e formativamente produtivas.

5.1.4. Deliberação situada e assimétrica como tecnologia pedagógica

A principal contribuição analítica deste eixo reside na compreensão da deliberação como tecnologia pedagógica situada, passível de replicação contextualizada, e não apenas como princípio ético ou político. O caso da ESIGS evidencia que a Gestão Social pode ser operacionalizada por meio de um conjunto articulado de dispositivos — tutoria dialógica, Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), atividades coletivas e avaliação formativa — que ensinam, na prática, modos democráticos de pensar, dialogar e agir.

Ao articular deliberação, formação e avaliação, a ESIGS desloca a Gestão Social do campo das intenções normativas para o campo dos arranjos institucionais concretos, oferecendo subsídios analíticos para sua adaptação e aplicação em outros contextos formativos. Esse

deslocamento amplia o debate teórico ao demonstrar que a Gestão Social não se limita a um modelo de gestão pública ou social, mas pode ser compreendida também como modelo pedagógico.

Nesse sentido, a ESIGS configura-se como Gestão Social em ato: uma experiência em que a universidade não apenas ensina sobre democracia, participação e coprodução, mas organiza-se democraticamente para ensinar, tornando a forma do processo formativo indissociável de seu conteúdo.

A análise deste eixo evidencia que a ESIGS não se limita a ilustrar os pressupostos teóricos da Gestão Social, mas os expande, densifica e desloca empiricamente, ao demonstrar que a deliberação pode ser incorporada como método formativo, sustentado por mediações institucionais e trabalho pedagógico sistemático. A deliberação emerge, assim, não como ideal abstrato, mas como prática aprendida, exercitada e avaliada ao longo do percurso formativo. Essa leitura prepara o terreno para o próximo eixo, no qual a deliberação se projeta em práticas de coprodução de saberes e justiça cognitiva, aprofundando a análise do modo como o saber territorial é reconhecido, traduzido e validado no interior da experiência formativa.

A análise da ESIGS como experiência de Gestão Social em ato evidenciou que a deliberação pública foi operacionalizada como prática pedagógica concreta, sustentada por mediações institucionais, dispositivos de escuta e regras compartilhadas de interação. Ao transformar a deliberação em método formativo, a experiência desloca o foco da participação formal para a produção intersubjetiva de sentidos, configurando um ambiente no qual o diálogo orienta decisões, aprendizagens e vínculos.

Contudo, a deliberação, tal como observada na ESIGS, não se sustenta apenas na circulação de argumentos, mas depende da reconfiguração do estatuto dos saberes que participam do processo deliberativo. A possibilidade de entendimento mútuo está diretamente associada a quem fala, a partir de onde fala e com que reconhecimento epistêmico sua fala é acolhida. Nesse sentido, a deliberação pública só se realiza plenamente quando articulada a práticas de coprodução de saberes capazes de tensionar hierarquias cognitivas e legitimar conhecimentos situados.

É a partir dessa articulação entre deliberação e reconhecimento epistemológico que se inaugura o próximo eixo de análise. O item 5.2 examina a coprodução de saberes e a ecologia de conhecimentos na ESIGS, investigando como dispositivos pedagógicos específicos — como as Conexões de Saberes e o Roteiro de Percurso Pedagógico — operaram a inversão de protagonismo, a tradução entre saberes e a construção compartilhada de conhecimento socialmente relevante.

5.2 COPRODUÇÃO DE SABERES E ECOLOGIA DE CONHECIMENTOS

A análise da ESIGS permite compreender a coprodução de saberes como princípio epistemológico constitutivo do percurso formativo — e não como recurso metodológico acessório. Diferentemente de abordagens que tratam o conhecimento territorial como insumo empírico a ser posteriormente interpretado pelo saber acadêmico, a ESIGS instituiu condições concretas para que os saberes situados dos participantes fossem reconhecidos, mobilizados e reelaborados como referências analíticas legítimas ao longo do processo formativo. Essa orientação tornou-se observável na maneira como o curso organizou fala, escuta, síntese e devolutiva por meio de dispositivos específicos, como o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), as Conexões de Saberes, a tutoria dialógica e a avaliação formativa, conformando uma arquitetura pedagógica em que a produção de conhecimento se configura, simultaneamente, como processo formativo e disputa de legitimidade epistêmica.

Empiricamente, esse movimento se expressou na centralidade conferida às narrativas dos estudantes e às experiências territoriais trazidas para o espaço formativo, bem como no modo como tais experiências passaram a orientar debates, escolhas temáticas, problematizações e produções acadêmicas. Os registros analisados (RPPs, atividades avaliativas, devolutivas tutorais e observações de campo) indicam que o saber territorial não foi tratado como ilustração ou exemplo aplicado, mas como fonte ativa de problematização, capaz de tensionar categorias teóricas, deslocar interpretações prévias e produzir novos sentidos para a prática da Gestão Social. É justamente nesse ponto que a experiência dialoga com a noção de ecologia de saberes formulada por Boaventura de Sousa Santos (2009; 2014; 2019), segundo a qual a justiça cognitiva exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a recusa da hierarquização automática entre conhecimentos científicos e saberes populares. Na ESIGS, essa ecologia não se expressou apenas como princípio normativo, mas como prática pedagógica organizada, sustentada por dispositivos institucionais que viabilizaram a circulação, a validação e a tradução entre diferentes regimes de conhecimento.

Ao mesmo tempo, os achados aproximam-se das contribuições de Callon (1999) e Ostrom (1996), ao demonstrarem que a coprodução do conhecimento não ocorre de forma espontânea ou harmônica, mas depende de arranjos deliberativos, mediações qualificadas e regras claras de interação capazes de sustentar a participação epistêmica de sujeitos diversos. Os dados revelam que a incorporação dos saberes territoriais na ESIGS exigiu intencionalidade pedagógica, acompanhamento tutorial contínuo e instrumentos capazes de transformar experiências vividas em objetos de reflexão coletiva e elaboração analítica. Nesse sentido, a

coprodução observada na ESIGS não é harmonização de saberes, mas um processo negociado de validação, tradução e disputa de sentidos e se aproxima de uma compreensão mais densa, conforme discutido por Faria (2023) e Kaspar et al. (2023), que enfatizam a coprodução como processo relacional, marcado por disputas de sentido, negociações epistemológicas e assimetrias de capital simbólico. A experiência evidencia que reconhecer o saber territorial como válido não significa abdicar do rigor analítico, mas, ao contrário, reconfigurar o próprio rigor, incorporando critérios de contextualização, reflexividade e diálogo intersubjetivo.

Essa compreensão permite avançar uma inferência central: a ESIGS evidencia que a coprodução pode ser institucionalmente viabilizada em contextos institucionais formais — como uma especialização universitária — sem perda de densidade crítica ou qualidade acadêmica, desde que sustentada por desenho formativo coerente. Ao articular RPP, Conexões de Saberes, tutoria dialógica e avaliação formativa, o curso instituiu um arranjo no qual o conhecimento emerge do encontro entre universidade e território, entre teoria e prática, entre saber científico e saber vivido, deslocando a coprodução do plano discursivo para o plano organizacional e pedagógico. É no interior dessa arquitetura que o saber territorial se move do plano narrativo ao estatuto de referência analítica legítima — movimento examinado a seguir.

5.2.1 Coprodução como mudança de estatuto do saber territorial

Os dados empíricos indicam que a coprodução de saberes operou, antes de tudo, como uma mudança de estatuto epistemológico do saber territorial. Ao longo do percurso formativo, os conhecimentos oriundos das experiências profissionais, comunitárias e territoriais dos participantes deixaram de ocupar um lugar secundário — frequentemente restrito ao relato empírico ou à ilustração aplicada — para se constituírem como referências analíticas legítimas, capazes de orientar problematizações, tensionar conceitos e sustentar construções teóricas. Essa transformação foi observada de forma recorrente nos Roteiros de Percurso Pedagógico (RPPs), nas atividades avaliativas e nas devolutivas tutorais, nas quais as experiências vividas nos territórios passaram a ser mobilizadas não apenas como ponto de partida narrativo, mas como matéria-prima para análise crítica, em diálogo com categorias como deliberação, participação, gestão democrática e inovação social, reinterpretadas a partir de situações concretas enfrentadas em conselhos, coletivos, políticas públicas locais e empreendimentos solidários

Do ponto de vista teórico, esse achado dialoga diretamente com Santos (2009; 2014; 2019), para quem a justiça cognitiva pressupõe não apenas o reconhecimento da diversidade epistemológica, mas a criação de condições institucionais para que saberes historicamente

subalternizados possam produzir conhecimento com validade própria. Na ESIGS, essa condição não se limitou a um reconhecimento simbólico, mas foi operacionalizada por meio de dispositivos pedagógicos que exigiam dos estudantes a tradução de suas experiências em categorias analíticas, submetidas à crítica intersubjetiva e ao diálogo com o referencial acadêmico. Essa dinâmica também se aproxima das contribuições de Callon (1999), ao evidenciar que a coprodução do conhecimento implica a redefinição dos papéis tradicionais entre especialistas e leigos. Na experiência analisada, os participantes não foram posicionados como meros informantes do território, mas como coprodutores ativos de conhecimento, capazes de formular problemas, propor interpretações e validar sentidos coletivamente. Ao mesmo tempo, a presença da tutoria e dos instrumentos avaliativos assegurou que esse processo não se convertesse em relativismo epistemológico, preservando o rigor analítico e a exigência argumentativa.

Entretanto, os dados também revelam que essa mudança de estatuto não ocorreu de forma automática ou homogênea. Em diferentes momentos do curso, observaram-se tensões relacionadas às assimetrias de capital acadêmico, à dificuldade inicial de alguns participantes em reconhecer seus próprios saberes como analiticamente relevantes e à necessidade de mediação contínua para evitar que determinadas vozes se sobrepusessem a outras. Esses elementos confirmam as advertências presentes na literatura crítica sobre coprodução, especialmente em Faria (2023) e Kaspar et al. (2023), que ressaltam o caráter negociado, conflituoso e processual da produção compartilhada de conhecimento. Nesse sentido, a experiência da ESIGS contribui para o campo da Gestão Social ao demonstrar que a valorização do saber territorial não se resume à abertura discursiva à participação, mas exige dispositivos formativos capazes de sustentar a transição do vivido ao pensado. A coprodução, aqui, não é entendida como simples agregação de saberes distintos, mas como processo de reelaboração crítica, no qual o conhecimento emerge da interação entre experiência, mediação pedagógica e reflexão teórica.

A partir dessa chave, a coprodução pode ser compreendida como transformação epistemológica: o saber territorial deixa de ser apenas fonte empírica e passa a integrar o núcleo da produção analítica. Essa inflexão amplia as possibilidades do campo da Gestão Social, ao indicar caminhos concretos para democratizar a produção científica sem abandonar rigor, criticidade e sistematização teórica. Entre os arranjos que sustentaram esse movimento, destaca-se a atividade Conexões de Saberes,, examinada a seguir como um dos principais dispositivos de mediação dessa inversão epistemológica.

5.2.2. “Conexões de Saberes” como dispositivo de inversão de protagonismo

No âmbito da ESIGS, a atividade Conexões de Saberes emerge como o dispositivo pedagógico que mais explicitamente deu expressão à coprodução de conhecimentos como prática formativa. Diferentemente de momentos tradicionais de socialização de experiências — nos quais o saber territorial aparece como complemento do conteúdo acadêmico —, essa atividade foi estruturada para deslocar o centro da produção de sentido, atribuindo aos participantes o papel de referência epistemológica do processo formativo. Os registros de observação, os Roteiros de Percurso Pedagógico (RPPs) e os relatos discentes indicam que as Conexões de Saberes funcionaram como espaços de escuta qualificada, nos quais experiências territoriais, práticas comunitárias e trajetórias profissionais eram apresentadas não como narrativas periféricas, mas como matéria-prima analítica para o debate coletivo. A mediação exercida pela tutoria foi decisiva nesse processo, ao estabelecer regras de diálogo, tempos de fala e critérios de validação que impediam a hierarquização automática entre saber acadêmico e saber vivido.

Essa dinâmica aproxima-se diretamente da noção freireana de diálogo como produção de conhecimento (Freire, 1996) e, ao mesmo tempo, dialoga com a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2019) sobre ecologia de saberes, ao reconhecer que diferentes formas de conhecimento não apenas coexistem, mas podem se traduzir mutuamente em contextos institucionais mediados. Na ESIGS, a tradução não foi romântica nem espontânea: ela se sustentou em uma gramática pedagógica de escuta, síntese e devolutiva crítica, que transformou narrativas em argumentos e experiências em objetos de reflexão compartilhada.

As evidências, entretanto, também revelam que essa inversão de protagonismo não esteve isenta de tensões: assimetrias de capital acadêmico, insegurança inicial de alguns participantes em ocupar o lugar de “referência” e limites temporais dos encontros síncronos exigiram ajustes contínuos por parte da tutoria. Esses elementos confirmam a advertência presente na literatura sobre coprodução: a valorização do saber local não elimina conflitos epistemológicos, mas os traz à superfície, tornando-os parte constitutiva do processo formativo (Santos; Meneses, 2009). Ainda assim, as Conexões de Saberes consolidaram-se como um espaço privilegiado de reconhecimento epistemológico, no qual os participantes passaram a se perceber como sujeitos legítimos da produção de conhecimento. Essa percepção aparece de forma recorrente nos relatos, quando os discentes descrevem a experiência de “aprender com o outro” e de “pensar teoricamente a própria prática”. Tal movimento indica que a atividade operou não apenas no plano metodológico, mas também no plano simbólico, reforçando pertencimento, autoestima cognitiva e compromisso coletivo com o processo formativo.

Em termos analíticos, a ESIGS evidencia que a inversão de protagonismo não é um “momento” do percurso, mas um dispositivo governado por regras de interação, mediação pedagógica e síntese coletiva, capaz de reordenar posições de fala e reconhecimento no interior da universidade. Essa constatação conduz ao exame do segundo dispositivo central da arquitetura coprodutiva da ESIGS: o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), compreendido como tecnologia de tradução entre experiência vivida, reflexão crítica e produção acadêmica.

5.2.3. O Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP) como tecnologia de tradução e síntese

O Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP) constitui, na experiência da ESIGS, um dos dispositivos mais sofisticados associados à emergência da coprodução de saberes, por operar como tecnologia de tradução entre experiência vivida, reflexão crítica e formalização acadêmica. Diferentemente de instrumentos avaliativos tradicionais, o RPP não se limitou a registrar aprendizagens, mas estruturou um processo contínuo de interpretação do vivido à luz de referenciais teóricos, produzindo sínteses progressivas e cumulativas. Os RPPs analisados revelam que os participantes eram constantemente instigados a reinterpretar suas práticas territoriais, profissionais e comunitárias a partir dos conceitos trabalhados ao longo do curso. Esse movimento não seguia uma lógica linear — da teoria à prática —, mas um percurso circular e reflexivo, no qual a experiência inicial era problematizada, reelaborada teoricamente e, posteriormente, devolvida ao território sob a forma de novos entendimentos e possibilidades de ação. Tal dinâmica aproxima-se diretamente da concepção freireana de práxis, entendida como unidade indissociável entre ação e reflexão (Freire, 1996).

A literatura sobre coprodução ressalta a dificuldade de converter saberes situados em linguagem acadêmica sem perder densidade social e sentido contextual (Callon, 1999; Santos, 2019). Nesse ponto, a ESIGS oferece evidência relevante: o RPP funcionou como mediador dessa tradução, permitindo que o saber territorial não fosse apenas narrado, mas conceitualizado, em diálogo com categorias da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. Esse papel tradutório dialoga com a noção de “tradução intercultural” proposta por Santos (2007), ao demandar dispositivos que tornem inteligíveis experiências diversas sem submetê-las a uma hierarquia cognitiva. Na ESIGS, a tradução foi sustentada por mediações tutorais, rubricas formativas e devolutivas sistemáticas, que orientaram aprofundamento analítico e contiveram dois riscos clássicos: a descrição superficial e a abstração descolada do contexto.

Ainda assim, os dados revelam limites e tensões inerentes a esse processo. Alguns

participantes expressaram dificuldades iniciais em transformar experiências práticas em categorias analíticas, especialmente aqueles com menor familiaridade com a escrita acadêmica. A dimensão simbólica desse desafio é conhecida na literatura sobre desigualdades no acesso aos códigos acadêmicos; aqui, ela aparece mitigada pela lógica processual do RPP, que permitiu revisões sucessivas e aprendizagem ao longo do tempo. A comparação entre RPPs iniciais e finais evidencia avanço consistente na capacidade de operar conceitos, estabelecer relações analíticas e produzir sínteses críticas, sugerindo que o RPP funcionou como dispositivo formativo em si, contribuindo para constituir sujeitos capazes de pensar teoricamente a própria prática — elemento crucial tanto para a Gestão Social (Tenório, 2008) quanto para uma pedagogia emancipatória (Freire, 1996).

Com isso, o RPP revela-se como um dispositivo-chave para compreender como a coprodução de saberes pode ser operacionalizada no interior da universidade pública, não como simples valorização discursiva do vivido, mas como processo rigoroso de tradução epistemológica. Essa constatação abre espaço para examinar os limites, fricções e negociações que atravessam a coprodução na ESIGS, afastando leituras idealizadas e qualificando o debate.

5.2.4. Contrastes: a coprodução de saberes para além de uma leitura romântica

Embora a ESIGS apresente evidências consistentes de coprodução de saberes, a análise empírica revela que esse processo não se constituiu de forma homogênea, linear ou isenta de tensões. Ao contrário, a coprodução emergiu como um campo atravessado por disputas de sentido, assimetrias de participação e negociações permanentes, confirmando a literatura crítica que problematiza abordagens colaborativas excessivamente normativas ou idealizadas (Callon, 1999; Santos, 2019).

Os registros empíricos — especialmente os RPPs, os relatórios de tutoria e as observações de campo — indicam que a valorização do saber territorial coexistiu com dificuldades concretas de reconhecimento epistemológico. Em determinados momentos, participantes com maior capital acadêmico tenderam a traduzir experiências coletivas em categorias conceituais previamente estabilizadas, enquanto sujeitos vinculados a práticas comunitárias demonstraram hesitação em nomear teoricamente seus próprios saberes. Esse descompasso não configura um desvio pontual, mas evidencia que a coprodução, longe de eliminar hierarquias cognitivas, tende a torná-las visíveis, abrindo um campo de tensão que pode ser tanto reprodutivo quanto transformador.

Essa constatação dialoga diretamente com a ecologia de saberes proposta por Santos

(2007; 2019), para quem o diálogo entre conhecimentos não se dá em condições simétricas nem harmônicas, mas em arenas políticas marcadas por regimes de verdade concorrentes. De modo convergente, Callon (1999) demonstra que a incorporação efetiva de atores leigos na produção de conhecimento requer dispositivos institucionais capazes de sustentar sua voz frente às linguagens especializadas. Os achados da ESIGS reforçam essa leitura ao evidenciar que, na ausência de mediação qualificada, a coprodução tende a se reduzir à circulação de relatos, sem alcançar a construção compartilhada de sentido.

Outro contraste estruturante diz respeito à temporalidade. A coprodução demanda um tempo próprio, marcado por escuta reiterada, amadurecimento reflexivo e revisitação das experiências. Em alguns momentos, os limites do calendário acadêmico tensionaram esse processo, produzindo sensação de aceleração analítica e insegurança por parte dos discentes. Essa fricção entre o tempo pedagógico necessário à coprodução e o tempo administrativo institucional é amplamente reconhecida na literatura sobre inovação social e pesquisa-ação (Moulaert; MacCallum, 2013; Franco, 2019), indicando tratar-se de um desafio estrutural, e não circunstancial.

Apesar dessas tensões, a ESIGS apresentou respostas institucionais relevantes. Dispositivos como a tutoria dialógica, o RPP de natureza processual, a avaliação formativa e as Conexões de Saberes operaram como mecanismos de mediação epistemológica, criando condições para que os conflitos não resultassem em silenciamento, mas em aprendizagem coletiva. Esse aspecto diferencia a experiência analisada de práticas participativas mais frágeis, nas quais a ausência de governança formativa tende a reproduzir desigualdades previamente existentes.

Do ponto de vista analítico, esse achado constitui uma contribuição substantiva para os campos da Gestão Social e da coprodução de saberes. Ele evidencia que a coprodução não deve ser compreendida como um estado alcançado ou um atributo intrínseco de metodologias participativas, mas como um processo tensionado, que exige intencionalidade pedagógica, dispositivos institucionais consistentes e disposição política para lidar com o conflito. Ao tornar visíveis essas fricções, a ESIGS afasta-se de leituras romantizadas e se aproxima de uma compreensão realista, situada e criticamente informada da produção compartilhada de conhecimento.

Dessa forma, a análise da coprodução na ESIGS indica que seu potencial emancipatório não reside na ausência de conflitos, mas na capacidade institucional de reconhecê-los, mediá-los e convertê-los em aprendizagem coletiva. Esse entendimento abre espaço para discutir, no próximo subtópico, em que medida a experiência analisada permite avançar da descrição

empírica para a proposição de um modelo operacional de coprodução de saberes, especialmente no contexto da Educação a Distância síncrona.

5.2.5. Coprodução de saberes em EaD síncrona

A análise integrada dos dados empíricos permite afirmar que, na ESIGS, a coprodução de saberes não se apresentou apenas como referência normativa, mas emergiu como resultado relacional e epistêmico de um desenho pedagógico institucionalmente estruturado, compatível com as especificidades da Educação a Distância síncrona. Esse achado qualifica um debate recorrente: embora a literatura sobre coprodução e ecologia de saberes discuta fundamentos ético-políticos e epistemológicos (Santos, 2007; 2019; Callon, 1999), há menor detalhamento sobre como tais princípios podem ser sustentados como prática em arranjos formativos formais — e a lacuna se torna mais visível quando o contexto é mediado por tecnologias digitais, frequentemente associado à fragilização de diálogo, escuta e vínculo.

A experiência da ESIGS tensiona esse pressuposto ao demonstrar que a coprodução não depende do formato presencial, mas da arquitetura pedagógica e institucional que sustenta a interação. Do ponto de vista empírico, a coprodução na ESIGS estruturou-se a partir da articulação entre quatro elementos centrais: a) dispositivos de fala e escuta intencionalmente desenhados, com destaque para as Conexões de Saberes, que inverteram o protagonismo e criaram condições para a legitimação do saber territorial; b) mediação pedagógica contínua, exercida pela tutoria, responsável por traduzir conflitos, estimular reflexividade e evitar a captura acadêmica das narrativas empíricas; c) tecnologias processuais de sistematização reflexiva, entre as quais se destaca o Roteiro de Percurso Pedagógico (RPP), que, em articulação com os dispositivos coletivos de diálogo — especialmente as Conexões de Saberes —, permitiu a tradução analítica das experiências vividas, sem ruptura com sua dimensão situada e relacional; e d) avaliação formativa e entre pares, que consolidou a corresponsabilidade cognitiva e reforçou a coprodução como prática cotidiana, e não episódica.

A articulação entre esses dispositivos revela que eles não operaram de forma hierárquica, mas complementar. Enquanto as Conexões de Saberes funcionaram como espaço privilegiado de horizontalidade relacional, reconhecimento mútuo e construção coletiva de sentidos, o RPP cumpriu a função de sistematização reflexiva individual, permitindo que as experiências coletivas fossem elaboradas analiticamente, tensionadas à luz dos referenciais teóricos e reincorporadas ao processo formativo. Assim, a escrita individual não se configurou como prática isolada ou solipsista, mas como desdobramento reflexivo de interações coletivas

previamente vivenciadas e continuamente retomadas nas devolutivas tutorais e nas avaliações entre pares.

Essa combinação delinea um modelo operacional de coprodução, (não é “modelo universal”, mas “modelo transferível sob condições”) no qual o conhecimento é produzido de forma distribuída, cumulativa e reflexiva, mantendo coerência entre experiência, análise e sistematização. Diferentemente de abordagens participativas mais pontuais, a ESIGS institucionalizou a coprodução como eixo transversal do percurso formativo, garantindo sua permanência ao longo do tempo e sua incidência sobre múltiplas dimensões da aprendizagem. Ao dialogar com a literatura da inovação social territorial, especialmente com Moulaert, MacCallum e Hillier (2013), observa-se que a experiência analisada atende a condições consideradas críticas para a sustentabilidade de processos colaborativos: governança clara, mediação qualificada, regras compartilhadas e ancoragem territorial. A originalidade da ESIGS reside em demonstrar que essas condições podem ser pedagogicamente cultivadas em ambiente virtual síncrono, sem perda de densidade relacional ou epistêmica, desde que o desenho institucional trabalhe, de modo explícito, as dimensões do reconhecimento, da tradução e da validação intersubjetiva.

Nesse sentido, a coprodução emerge menos como enunciado abstrato e mais como prática institucionalmente mediada — uma tecnologia social e pedagógica passível de planejamento, acompanhamento e avaliação. Essa inferência encerra o eixo não como fechamento conclusivo, mas como ponte para o próximo: ao sustentar coprodução e ecologia de conhecimentos, a ESIGS também produz um *ethos* relacional que se articula diretamente à Economia Solidária enquanto gramática formativa e política, tema do item seguinte.

5.3. ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO GRAMÁTICA FORMATIVA E POLÍTICA

A análise da ESIGS à luz da Economia Solidária revela que esta não foi incorporada ao curso como um conteúdo temático ou como um campo aplicado específico, mas como uma gramática formativa transversal, capaz de orientar práticas pedagógicas, modos de relação e critérios de decisão ao longo de todo o percurso. Essa constatação desloca a Economia Solidária de um estatuto meramente setorial — frequentemente associado a empreendimentos econômicos alternativos — para o de princípio organizador da formação, em consonância com as leituras de Laville (2009; 2023) e França Filho (2008; 2018).

Na literatura, a Economia Solidária é compreendida como uma forma social específica de organização econômica, fundada na reciprocidade, na cooperação e na democratização das

relações sociais (Laville, 2009). França Filho (2008) amplia essa leitura ao situá-la como expressão de uma racionalidade pública orientada ao bem comum, baseada na coprodução entre Estado, sociedade civil e territórios. O que a experiência da ESIGS acrescenta a esse debate é a demonstração empírica de que tais princípios não apenas orientam práticas sociais externas à universidade, mas podem ser pedagogicamente cultivados e institucionalmente sustentados em processos formativos universitários.

Os dados empíricos indicam que a Economia Solidária operou na ESIGS como um *ethos* relacional, presente nas formas como os estudantes se engajaram entre si, na construção de comunidades de prática, na avaliação entre pares e na condução dos APPs. Práticas como intercooperação, corresponsabilidade e decisão compartilhada não emergiram espontaneamente, mas foram ativadas por dispositivos institucionais claros. Esse achado reforça a leitura de Laville (2023) de que a democracia econômica exige mediações organizadas para se manter no tempo, e evidencia que a gramática solidária, quando institucionalmente ancorada, pode se traduzir em práticas formativas duráveis.

5.3.1. Reciprocidade e intercooperação como prática pedagógica

Na tradição teórica da Economia Solidária, a reciprocidade ocupa lugar central como princípio que estrutura relações não mercantis e não hierárquicas (Laville, 2009; França Filho & Laville, 2004). Entretanto, a literatura também reconhece a dificuldade de converter esse princípio em práticas duráveis, sobretudo em contextos institucionais marcados por assimetrias de poder e saber.

Na ESIGS, a reciprocidade manifestou-se de forma concreta em práticas pedagógicas como a avaliação entre pares, o trabalho coletivo nos APPs e a construção compartilhada de sínteses analíticas. Diferentemente de abordagens que tratam a cooperação como valor abstrato, a experiência analisada evidencia que a intercooperação foi aprendida na prática, por meio de situações que exigiam negociação de sentidos, reconhecimento do outro e corresponsabilidade pelos resultados.

Esse achado amplia o escopo analítico do campo ao demonstrar que a reciprocidade não é atributo exclusivo de empreendimentos solidários, mas pode constituir uma competência formativa socializada em contextos universitários, desde que sustentada por dispositivos pedagógicos coerentes. Nessa direção, a pesquisa evidencia que a reciprocidade pode ser operacionalizada pedagogicamente como prática avaliativa, relacional e cognitiva, configurando-se como aprendizagem situada incorporada aos dispositivos institucionais da

formação.

5.3.2. Democracia como forma social

Laville (2023) e França Filho (2008) defendem que a Economia Solidária expressa uma concepção ampliada de democracia, entendida não apenas como procedimento, mas como forma social que atravessa práticas, vínculos e instituições. A experiência da ESIGS confirma essa leitura ao evidenciar que a democracia foi vivenciada menos como regra formal e mais como modo de relação aprendido ao longo do processo formativo.

As evidências empíricas indicam que a corresponsabilidade foi construída progressivamente, à medida que os estudantes assumiam papéis ativos na avaliação, na mediação de conflitos e na condução dos APPs. Esse processo dialoga com a crítica de França Filho (2004) às concepções instrumentais de participação, ao demonstrar que a democratização das relações exige tempo, aprendizagem e institucionalidade.

Em contraste com experiências formativas que associam participação a momentos pontuais de consulta, a ESIGS instituiu a corresponsabilidade como princípio permanente, incorporado aos critérios de avaliação e às dinâmicas de acompanhamento. Esse dado empírico reforça a compreensão da democracia solidária como processo social construído, e não como atributo dado. A pesquisa demonstra que a democracia solidária pode ser aprendida e praticada em contextos universitários, desde que sustentada por dispositivos que transformem a participação em experiência contínua de corresponsabilidade.

5.3.3. APPs como ponte universidade–organizações

Os Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs) constituem o espaço em que a gramática da Economia Solidária se materializa de forma mais visível, ao articular universidade, organizações e territórios. A literatura sobre Economia Solidária enfatiza a centralidade do território e das práticas concretas (França Filho, 2018), mas aponta limites recorrentes na articulação entre academia e organizações de base.

A experiência da ESIGS tensiona esse limite ao demonstrar que os APPs funcionaram como espaços híbridos de formação e mediação pedagógica das práticas territoriais já desenvolvidas, nos quais a universidade não atuou como instância prescritiva, mas como mediadora de processos de reflexão coletiva. As devolutivas aos territórios, os diagnósticos compartilhados e a construção conjunta de propostas reforçam a leitura de Laville (2009) da

Economia Solidária como prática de democratização do desenvolvimento.

Diferentemente de ações universitárias episódicas ou instrumentalizadas como extensão, a ESIGS evidencia um modelo de compromisso formativo durável, no qual a relação com os territórios é constitutiva do processo pedagógico. A pesquisa apresenta os APPs como dispositivo capaz de institucionalizar a relação universidade–Economia Solidária, superando a lógica de intervenção pontual e consolidando um arranjo pedagógico orientado ao bem comum.

5.3.4. Tensões

A análise empírica revela, ainda, tensões constitutivas do uso da Economia Solidária como gramática formativa. A literatura alerta para o risco de institucionalização excessiva, que pode esvaziar práticas solidárias de seu caráter emancipatório (Laville, 2009; França Filho, 2004). Na ESIGS, essas tensões manifestaram-se em debates sobre sustentabilidade pós-curso, limites temporais institucionais e desafios de escalabilidade.

Entretanto, diferentemente de experiências em que tais tensões resultam em fragilização do processo, a ESIGS incorporou esses desafios como objeto de reflexão pedagógica, permitindo que os próprios estudantes problematizassem os limites da Economia Solidária em contextos institucionais. Esse movimento reforça a leitura de que a tensão não é sinal de fracasso, mas parte constitutiva de processos democráticos. Ao tratar as tensões como dimensões formativas e não como falhas, a ESIGS contribui para uma leitura mais realista e não romantizada da Economia Solidária no campo educacional.

5.3.5. Contribuição da pesquisa

A principal contribuição deste eixo reside em demonstrar que a ESIGS operou como uma infraestrutura formativa durável para a Economia Solidária, e não como iniciativa pontual de sensibilização. Ao articular reciprocidade, democracia e territorialização por meio de dispositivos pedagógicos concretos, o curso criou condições para que a Economia Solidária fosse vivenciada como prática cotidiana de formação.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa amplia o debate ao evidenciar que a Economia Solidária pode ser compreendida como gramática pedagógica, capaz de orientar processos formativos universitários. Do ponto de vista empírico, oferece um modelo transferível de institucionalização sem esvaziamento, sustentado por mediação, avaliação formativa e compromisso territorial. Assim, a ESIGS demonstra que a Economia Solidária, quando

incorporada como gramática formativa e política, amplia o horizonte da educação universitária pública, ao articular aprendizagem, democracia e compromisso com o bem comum. Essa compreensão prepara o terreno para o próximo eixo, no qual se analisa como tais práticas se inscrevem em processos de Inovação Social territorialmente ancorada, aprofundando o diálogo com a literatura de Moulaert, MacCallum e Hillier (2009; 2013).

5.4. INOVAÇÃO SOCIAL TERRITORIALMENTE ANCORADA

A leitura da experiência da ESIGS à luz da literatura sobre Inovação Social permite deslocar a análise de uma compreensão centrada em resultados pontuais para uma abordagem que enfatiza processos sociais de aprendizagem, mediação e transformação relacional, conforme proposto por Moulaert, MacCallum e Hillier (2009; 2013). Diferentemente de concepções que associam inovação à introdução de soluções técnicas ou à difusão de boas práticas, a ESIGS evidencia a inovação social como um processo coletivo, situado e politicamente mediado, ancorado nos territórios e sustentado por arranjos institucionais capazes de garantir continuidade, reflexividade e coordenação ao longo do tempo.

Na literatura crítica do campo, a inovação social é definida como transformação simultânea de relações sociais, arranjos institucionais e formas de produzir conhecimento, orientada à satisfação de necessidades sociais negligenciadas e à ampliação da capacidade coletiva de agir (Moulaert et al., 2009; 2013). O que a experiência da ESIGS acrescenta a esse debate é a demonstração empírica de que tais transformações não emergem espontaneamente, mas podem ser intencionalmente cultivadas em contextos formativos universitários, desde que o desenho pedagógico incorpore mediação, continuidade e reflexividade. Na experiência analisada, esse caráter processual da inovação foi sustentado por uma arquitetura pedagógica específica — composta por Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs), mediação tutorial contínua, Roteiros de Percorso Pedagógico (RPPs), regras deliberativas explícitas e uso estruturado do AVA — que garantiu continuidade, densidade reflexiva e ancoragem territorial ao longo do curso.

As evidências indicam que a inovação social, na ESIGS, não foi tratada como “resultado esperado” ao final do curso, mas como dinâmica processual, construída, progressivamente, ao longo da formação, por meio de práticas deliberativas, coprodução de saberes e intervenções territorialmente situadas. Esse achado dialoga diretamente com a crítica de Moulaert et al. (2013) às abordagens instrumentalizadas da inovação, reforçando a centralidade do processo sobre o produto.

5.4.1. Inovação social como processo

A literatura de referência enfatiza que a inovação social emerge da recombinação de saberes heterogêneos, da aprendizagem coletiva e da capacidade de reinterpretar problemas sociais a partir de múltiplos pontos de vista (Moulaert & MacCallum, 2013). Na ESIGS, esse processo foi visível na forma como os estudantes articularam conhecimentos acadêmicos, saberes territoriais e experiências profissionais ao longo dos RPPs e dos APPs.

Do ponto de vista empírico, a inovação não se manifestou como ruptura abrupta, mas como processo incremental, marcado por ciclos sucessivos de diagnóstico, reflexão, devolutiva e replanejamento. Essa dinâmica confirma a leitura de Mulgan (2006), segundo a qual a inovação social se desenvolve por etapas, exigindo tempo institucional e espaços de experimentação protegidos.

Em contraste com abordagens que enfatizam a figura do “empreendedor social” como agente central da inovação, a ESIGS evidencia um modelo distribuído e relacional, no qual a inovação emerge da interação entre estudantes, tutores, organizações e territórios. Esse dado empírico tensiona leituras individualizantes e reforça a natureza coletiva e processual da inovação social. A pesquisa demonstra empiricamente que a inovação social pode ser compreendida como aprendizagem coletiva institucionalizada, e não como resultado de iniciativas isoladas ou lideranças individuais.

5.4.2. APPs como laboratório de inovação social territorial

Os APPs constituíram o principal espaço de materialização da inovação social na ESIGS, ao articular problemas concretos, atores diversos e processos de aprendizagem coletiva territorialmente situados. Conforme apontado por Moulaert et al. (2009) a inovação social territorial exige a articulação entre problemas concretos, atores diversos e mecanismos de governança capazes de sustentar processos colaborativos. Os dados empíricos mostram que os APPs operaram exatamente nessa lógica, especialmente pela presença de mediação pedagógica contínua, especialmente por meio da tutoria e dos RPPs - mecanismos de coordenação capazes de sustentar a cooperação ao longo do tempo.

As experiências analisadas revelam que os APPs possibilitaram a redefinição compartilhada de problemas a partir das práticas e experiências vividas pelos próprios discentes em seus contextos de atuação, deslocando leituras tecnocráticas para interpretações coconstruídas com os atores locais. As devolutivas dialogadas, os diagnósticos participativos e

as propostas elaboradas coletivamente evidenciam que a inovação social, na ESIGS, assumiu a forma de processo reflexivo territorial, e não de intervenção prescritiva.

Comparativamente, enquanto parte da literatura aponta a fragilidade de iniciativas universitárias diante da complexidade territorial, a ESIGS demonstra que a presença de mediação pedagógica contínua, especialmente por meio da tutoria, reduz riscos de dispersão e superficialidade. Esse achado responde diretamente a críticas recorrentes do campo sobre a dificuldade de sustentar inovação social em contextos educacionais. A pesquisa apresenta os APPs como modelo pedagógico capaz de operacionalizar a inovação social territorial, integrando formação acadêmica e compromisso com o território em um mesmo arranjo.

5.4.3. Mediação e governança

A literatura sobre inovação social é enfática ao apontar que processos colaborativos tendem a fracassar quando carecem de mediação, coordenação e instrumentos institucionais (Moulaert et al., 2013). A experiência da ESIGS confirma essa advertência, ao mesmo tempo em que oferece uma resposta prática a esse desafio. Os dados revelam que a tutoria, os RPPs, as regras claras de participação e o uso estruturado do AVA funcionaram como mecanismos de governança pedagógica, garantindo continuidade, profundidade analítica e coerência metodológica.

Empiricamente, observa-se que a mediação não inibiu a autonomia dos participantes, mas a potencializou, ao criar condições para a escuta, a negociação e a tomada de decisão coletiva. Esse achado reforça a crítica de Moulaert et al. (2009) à falsa oposição entre institucionalização e emancipação. A pesquisa contribui ao evidenciar que a governança pedagógica é condição de possibilidade — e não obstáculo — para a sustentabilidade da inovação social em contextos formativos.

5.4.4. Contrastes com a literatura: redução de riscos clássicos da inovação social

A literatura sobre inovação social aponta riscos recorrentes em processos colaborativos, como descontinuidade, fragilidade de coordenação e dependência de lideranças específicas (Moulaert et al., 2013). A análise da ESIGS indica que tais riscos não foram eliminados, mas deslocados para o centro do processo formativo, tornando-se objeto explícito de reflexão, mediação e aprendizagem coletiva. Esse movimento permitiu reduzir a dispersão dos esforços e sustentar vínculos ao longo do tempo, ainda que permanecessem limites relacionados à

sustentabilidade das iniciativas no período pós-curso. Ao tratar os riscos como parte constitutiva, e não como falha, dos processos de inovação social, a ESIGS contribui para uma leitura mais realista do campo, alinhada à crítica de Moulaert et al. (2009) à falsa oposição entre institucionalização e emancipação, ao demonstrar que a governança, quando orientada à aprendizagem coletiva, não bloqueia a inovação social, mas amplia suas condições de sustentação.

5.4.5. Contribuição da pesquisa

A principal contribuição deste eixo reside em demonstrar que a ESIGS operou a inovação social como pedagogia institucionalizada, e não como experimento marginal. Ao integrar inovação, formação e avaliação em um mesmo arranjo, o curso construiu um modelo transferível de aprendizagem social territorialmente ancorada.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa amplia o debate ao mostrar que a inovação social pode ser compreendida como processo pedagógico, e não apenas como dinâmica social externa à universidade. Do ponto de vista empírico, oferece um caso robusto de institucionalização sem perda de densidade crítica.

Assim, a ESIGS confirma e amplia a literatura sobre inovação social ao demonstrar que processos territorialmente ancorados podem ser sustentados por desenhos pedagógicos intencionais. A inovação, longe de ser evento ou resultado isolado, emerge como prática social aprendida, mediada e institucionalmente cultivada. Essa leitura prepara o terreno para o próximo eixo, dedicado à integração dos eixos teóricos, no qual se analisa como deliberação, reciprocidade, coprodução e territorialização operam de forma interdependente na engrenagem formativa da ESIGS.

5.5 INTEGRAÇÃO DOS EIXOS

A análise desenvolvida nos eixos anteriores evidencia que Gestão Social, Coprodução de Saberes, Economia Solidária e Inovação Social não operam, na experiência da ESIGS, como dimensões autônomas ou sobrepostas, mas como expressões interdependentes de um mesmo processo formativo. O que a empiria revela não é a justaposição de abordagens teóricas distintas, mas a constituição de uma arquitetura pedagógica integrada, na qual deliberação pública, reciprocidade, justiça cognitiva e territorialização se coimplicam de forma dinâmica.

Do ponto de vista da Gestão Social, conforme formulada por Tenório (1998; 2006; 2008), a deliberação pública aparece como princípio organizador da ação coletiva, orientada

pelo entendimento mútuo e pela racionalidade comunicativa. Na ESIGS, entretanto, essa deliberação não se restringe à esfera decisória ou à governança institucional, mas se desloca para o centro da prática pedagógica, estruturando o modo como se ensina, se aprende, se avalia e se produz conhecimento. Esse deslocamento permite compreender a deliberação não apenas como valor normativo, mas como dispositivo formativo concreto, condição diretamente articulada à coprodução de saberes.

A coprodução, por sua vez, conforme discutida no campo das Epistemologias do Sul (Santos, 2007; 2019) e nos debates contemporâneos sobre justiça cognitiva, não se materializa na ESIGS como ideal abstrato de valorização do saber popular. Ela se sustenta por encontrar, na Economia Solidária, uma gramática relacional que orienta vínculos, compromissos e corresponsabilidades. As práticas de reciprocidade e intercooperação observadas na ESIGS conformam um *ethos* pedagógico no qual aprender é simultaneamente um ato cognitivo e político, e no qual a democracia se expressa menos como procedimento formal e mais como forma social vivida.

Essa tessitura relacional encontra ancoragem territorial concreta nos Arranjos Pedagógico-Produtivos (APPs), que conectam universidade e sociedade em processos formativos ancorados em problemas reais. À luz da literatura sobre Inovação Social, os achados empíricos indicam que, ao serem integrados a uma arquitetura pedagógica institucionalizada, tais processos deixam de depender exclusivamente de dinâmicas contingentes e passam a constituir objeto explícito de aprendizagem, reflexão e sistematização crítica.

O que se observa, assim, é a constituição de uma verdadeira engrenagem formativa, na qual a deliberação cria condições de diálogo, a coprodução redefine o estatuto do saber, a economia solidária fornece a gramática ética e relacional, e a inovação social territorializa o aprendizado. Essa integração não é linear nem isenta de tensões, mas revela uma coerência processual construída ao longo do percurso formativo.

Dessa forma, a ESIGS se apresenta como uma experiência em que os eixos teóricos não apenas orientam a análise, mas são continuamente reelaborados à luz da prática, permitindo compreender como determinadas condições institucionais, pedagógicas e relacionais favorecem a emergência de processos formativos emancipatórios. Essa integração, contudo, não se esgota na descrição das dinâmicas observadas, mas exige uma síntese analítica capaz de explicitar, de forma sistemática, os resultados alcançados, as contribuições produzidas e os limites identificados ao longo do percurso investigativo. É nesse movimento de síntese — orientado pela necessidade de responder à questão de pesquisa e de explicitar o alcance dos achados — que se inscreve o capítulo seguinte.

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa demonstra que os princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social não apenas orientam, de forma normativa, a experiência formativa da ESIGS, mas se materializam concretamente em dispositivos pedagógicos, arranjos institucionais e práticas relacionais que estruturam o percurso formativo em todas as suas dimensões. Ao longo da análise, evidenciou-se que essa materialização ocorre de modo integrado e processual, sendo a coprodução de saberes não um ponto de partida declarado, mas um resultado relacional e epistêmico emergente da articulação entre deliberação, reciprocidade, mediação pedagógica e aprendizagem situada.

À luz do modelo CIPP, foi possível compreender que, no contexto, a ESIGS emerge de demandas territoriais concretas e de uma trajetória institucional comprometida com a transformação social; nos insumos, essa proposta se sustenta em arranjos organizacionais, pedagógicos e tecnológicos coerentes com seus princípios; no processo, esses princípios ganham vida por meio de práticas deliberativas, mediações pedagógicas e dispositivos formativos que tensionam e reconfiguram relações entre saberes; e, no produto, tais dinâmicas se consolidam em efeitos formativos, institucionais e simbólico-sociais que extrapolam o espaço do curso.

Dessa forma, a principal resposta à questão de pesquisa reside no reconhecimento de que a integração entre Gestão Social, Economia Solidária e Inovação Social, quando sustentada por dispositivos institucionais consistentes e por práticas pedagógicas intencionalmente orientadas, é capaz de produzir processos formativos nos quais a construção coletiva do conhecimento se converte em coprodução efetiva de saberes, promovendo não apenas aprendizagem, mas também transformação dos sujeitos, das relações e dos territórios.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos propostos foram alcançados de forma consistente. A análise da Dimensão Contexto evidenciou que a ESIGS emergiu de demandas territoriais concretas, ancoradas em uma trajetória institucional previamente consolidada, o que conferiu legitimidade social e densidade política à proposta. Na Dimensão Insumo, verificou-se que a mobilização de parcerias, recursos, dispositivos pedagógicos e equipe qualificada constituiu base estruturante para a implementação de um percurso formativo coerente com os princípios da Gestão Social e da Economia Solidária. A Dimensão Processo revelou a centralidade de práticas deliberativas, mediações pedagógicas e dispositivos de coprodução como elementos organizadores da formação. Por fim, a Dimensão Produto tornou visíveis transformações que ultrapassam resultados imediatos, expressando efeitos formativos,

institucionais e simbólico-sociais com potencial de permanência no tempo.

A Discussão dos Dados permitiu aprofundar esses achados à luz do referencial teórico, evidenciando que a ESIGS se configura como uma experiência de Gestão Social em ato. A deliberação pública assumiu caráter pedagógico estruturante; a coprodução de saberes operou como deslocamento epistemológico efetivo; a Economia Solidária estruturou relações, práticas e vínculos formativos; e a Inovação Social manifestou-se como processo territorialmente ancorado, relacional e mediado. A articulação empírica desses eixos constitui um dos principais achados da pesquisa.

A análise integrada desenvolvida ao longo deste capítulo permite identificar um conjunto consistente de contribuições que extrapolam a descrição da experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (ESIGS) e incidem diretamente sobre os campos da Gestão Social, da Economia Solidária, da Inovação Social e da Coprodução de Saberes. Tais contribuições não se apresentam como formulações abstratas ou proposições normativas, mas como inferências analíticas ancoradas em evidências empíricas sistematicamente trianguladas, produzidas no interior de uma experiência formativa concreta e institucionalmente situada.

6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

No campo da Gestão Social, a pesquisa contribui ao demonstrar empiricamente que a deliberação pública pode operar não apenas como princípio normativo ou critério de legitimidade decisória, mas como tecnologia pedagógica estruturante. Os achados evidenciam que a deliberação — entendida como prática comunicativa orientada ao entendimento mútuo — pode ser intencionalmente ensinada, exercitada e avaliada no interior de processos formativos universitários, desde que sustentada por mediações institucionais, regras explícitas de interação e dispositivos pedagógicos coerentes. Essa constatação amplia a formulação de Tenório ao deslocar a deliberação do campo predominantemente político-institucional para o campo da pedagogia universitária, qualificando-a como competência formativa passível de aprendizagem sistemática.

No âmbito da coprodução de saberes, os resultados indicam que a justiça cognitiva não decorre automaticamente da adoção de discursos participativos. Em diálogo com as Epistemologias do Sul, a análise evidencia que a coprodução só se efetiva quando o saber territorial deixa de ocupar um lugar meramente ilustrativo e passa a constituir referência analítica legítima, submetida a processos de tradução, validação intersubjetiva e sistematização

crítica. A experiência da ESIGS demonstra que essa transformação depende de arranjos institucionais concretos já analisados ao longo do capítulo, deslocando a coprodução do plano discursivo para uma configuração institucionalmente sustentada, passível de adaptação e replicação em contextos formativos.

No campo da Economia Solidária, a pesquisa permite compreender que seus princípios — reciprocidade, intercooperação e corresponsabilidade — podem operar como gramática formativa, e não apenas como objeto de política pública ou campo de intervenção econômica. Em consonância com Laville (2009; 2023) e França Filho (2008; 2018), os achados indicam que esses princípios não se manifestam apenas nas relações econômicas ou organizacionais, mas podem estruturar práticas pedagógicas e acadêmicas. A experiência da ESIGS evidencia que a Economia Solidária, quando incorporada ao desenho formativo, contribui para a democratização das relações educativas, para a construção de vínculos cooperativos duradouros e para a afirmação de uma ética do bem comum no interior da universidade pública, ampliando seu escopo teórico como matriz pedagógica, relacional e organizacional.

No campo da Inovação Social, os resultados indicam que processos inovadores podem ser institucionalizados sem perda de densidade relacional ou ancoragem territorial. Em diálogo com Moulaert, MacCallum e Hillier, (2009; 2013) os achados confirmam que a inovação social emerge de aprendizagens coletivas e da recombinação de saberes; contudo, avançam ao evidenciar que a presença de mediações pedagógicas estáveis integradas ao desenho institucional, permite governar riscos recorrentes apontados pela literatura, como descontinuidade, dispersão de esforços e fragilidade de coordenação. Nesse sentido, a ESIGS se apresenta como evidência empírica de inovação social convertida em pedagogia institucionalizada, e não em experimento episódico.

6.2 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa evidencia a potência analítica da articulação entre o modelo avaliativo CIPP, a pesquisa-ação e a Análise de Conteúdo. O uso do CIPP permitiu acompanhar a experiência formativa de maneira processual e integrada, evitando leituras fragmentadas entre contexto, planejamento, execução e resultados. A pesquisa-ação assegurou imersão crítica no campo empírico, enquanto a Análise de Conteúdo possibilitou a sistematização rigorosa dos sentidos produzidos ao longo do percurso formativo.

Essa combinação metodológica mostrou-se particularmente adequada para investigar experiências complexas, marcadas por interações, mediações pedagógicas e transformações não

lineares, oferecendo um caminho metodológico consistente para pesquisas que buscam articular avaliação, formação e coprodução de conhecimento no interior da universidade pública.

6.3 CONTRIBUIÇÕES EMPÍRICAS E INSTITUCIONAIS

No plano empírico e institucional, a pesquisa oferece uma leitura aprofundada da ESIGS como experiência de Gestão Social em ato, capaz de produzir efeitos formativos, organizacionais e simbólico-sociais duradouros. Os resultados evidenciam a construção de capacidades institucionais, a formação de redes cooperativas, a consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva e o fortalecimento da universidade pública como espaço de aprendizagem organizacional e de coprodução de conhecimento socialmente relevante.

A ESIGS emerge, assim, não como experiência isolada ou excepcional, mas como caso-modelo analiticamente fecundo, cujos aprendizados podem orientar o desenho de políticas formativas, práticas pedagógicas e arranjos institucionais comprometidos com a deliberação democrática, a justiça cognitiva e a inovação social territorialmente ancorada.

Por fim, os achados oferecem subsídios analíticos para o debate sobre o papel da universidade pública na promoção de processos formativos orientados ao bem comum. Os achados indicam que políticas de formação, extensão e inovação social podem se beneficiar de desenhos institucionais que integrem deliberação, coprodução de saberes, reciprocidade e territorialização, superando abordagens fragmentadas ou meramente instrumentais.

Nesse sentido, a experiência da ESIGS evidencia que a universidade pública pode atuar como infraestrutura formativa democrática, capaz de articular ensino, pesquisa, extensão e avaliação em processos de aprendizagem coletiva socialmente comprometidos.

Tomadas em conjunto, essas contribuições não encerram o debate, mas abrem novas possibilidades de investigação e aprofundamento teórico-metodológico. É a partir dessa compreensão — que reconhece simultaneamente a potência e os limites da experiência analisada — que se torna possível avançar para a explicitação das tensões constitutivas, dos limites do recorte empírico e das agendas de continuidade, tratadas no item seguinte.

6.4 LIMITES E TENSÕES DA PESQUISA

A análise desenvolvida ao longo desta dissertação evidencia a potência formativa, institucional e simbólica da ESIGS. Contudo, uma leitura rigorosa e comprometida com a qualidade científica exige o reconhecimento dos limites e das tensões que atravessaram o processo investigado. Longe de fragilizarem os achados, esses elementos cumprem papel

analítico fundamental, ao situarem a pesquisa em seu contexto histórico, institucional e metodológico, delimitarem o alcance das inferências produzidas e abrirem caminhos consistentes para aprofundamentos futuros.

Um primeiro limite refere-se ao recorte empírico adotado. A investigação concentrou-se em uma experiência específica de pós-graduação *lato sensu*, desenvolvida no âmbito de uma universidade pública com características institucionais singulares e fortemente orientada pelos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social. Essa delimitação permitiu uma análise densa e contextualizada, mas restringe a possibilidade de generalizações diretas. As contribuições apresentadas devem, portanto, ser compreendidas como analiticamente transferíveis, e não como modelos universalizáveis, demandando adaptações em outros contextos institucionais, territoriais e formativos.

No que se refere às fontes de dados, a pesquisa privilegiou documentos institucionais, registros avaliativos, narrativas discentes, observações de campo e materiais produzidos no âmbito do próprio curso. Embora a triangulação dessas fontes tenha assegurado robustez interpretativa e coerência interna às inferências construídas, reconhece-se que a incorporação de outros olhares — como estudos longitudinais com egressos, análises comparativas com experiências formativas similares ou acompanhamentos institucionais de médio e longo prazo — poderia ampliar a compreensão dos efeitos da formação no tempo. Trata-se, assim, de um limite temporal e relacional característico de pesquisas profundamente imbricadas em processos formativos em curso.

Entre as tensões constitutivas da experiência, destacam-se aquelas relacionadas às assimetrias de capital acadêmico, de repertório discursivo e de familiaridade com a linguagem universitária entre os participantes. Apesar dos esforços deliberados de mediação pedagógica, inversão de protagonismo e construção de espaços de escuta qualificada, os dados indicam que a horizontalidade plena permaneceu como horizonte regulador, e não como condição automaticamente alcançada. A deliberação, a coprodução e a reciprocidade exigiram trabalho pedagógico contínuo, negociação de sentidos e, por vezes, enfrentamento de silenciamentos, desconfortos e conflitos — elementos que revelam a complexidade inerente a processos formativos participativos e democraticamente orientados.

Outra tensão relevante refere-se às condições institucionais e temporais que atravessam a oferta de uma formação dessa natureza. A realização integral do curso em ambiente virtual síncrono ampliou o alcance territorial da ESIGS, mas também impôs desafios relacionados à gestão do tempo, à sobrecarga dos participantes e à conciliação entre vida profissional, comunitária e acadêmica. Esses fatores tensionam a sustentabilidade das práticas participativas

e demandam atenção permanente para que a intensidade formativa não se converta em exaustão, exclusão indireta ou desigualdade de permanência.

No plano da Economia Solidária e da Inovação Social, emerge ainda a tensão entre institucionalização e preservação do sentido. A consolidação de metodologias, instrumentos e rotinas pedagógicas fortalece a replicabilidade e a continuidade da experiência, mas também carrega o risco de burocratização ou esvaziamento de sua dimensão política, relacional e emancipatória. A ESIGS demonstrou sensibilidade a esse dilema ao manter espaços de escuta, adaptação e replanejamento; contudo, a sustentabilidade territorial das práticas após o encerramento do curso permanece como desafio aberto, dependente de contextos locais, políticas públicas, redes institucionais e capacidades organizativas específicas.

Esses limites e tensões não anulam os resultados alcançados; ao contrário, qualificam-nos, ao evidenciar que a formação emancipatória é um processo inerentemente inacabado, atravessado por disputas, ajustes e aprendizagens contínuas. Nesse sentido, a pesquisa delinea uma agenda fecunda de continuidade, entre a qual se destacam: a) estudos longitudinais com egressos, voltados a acompanhar a permanência, transformação e difusão das práticas analisadas; b) investigações comparativas entre diferentes experiências formativas inspiradas na Gestão Social, em distintos contextos institucionais; c) aprofundamentos teóricos sobre a deliberação como tecnologia pedagógica; e d) análises sobre os efeitos da coprodução de saberes em variados arranjos organizacionais e territoriais.

Assim, os limites aqui explicitados não encerram a reflexão, mas a recolocam em movimento, reafirmando a ESIGS como uma experiência situada, historicamente construída e teoricamente provocadora. Ao explicitar essas tensões, a pesquisa preserva sua integridade analítica, evita leituras celebratórias e prepara o terreno para o fechamento do capítulo e para as Considerações Finais, nas quais se retoma o sentido global do percurso investigativo e suas implicações para a universidade pública, para a Gestão Social e para a produção de conhecimento orientada ao bem comum.

Com o objetivo de sistematizar, de forma integrada, as contribuições teóricas, metodológicas, empíricas, institucionais e simbólico-sociais desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, o Quadro 14 – Síntese das Contribuições da Pesquisa. Essa síntese consolida o diálogo entre teoria, método e empiria construído ao longo do percurso investigativo, evidenciando como a articulação entre o modelo avaliativo CIPP e a Análise de Conteúdo possibilitou a produção de um conhecimento orientado à transformação social e à justiça cognitiva.

Quadro 14 – Síntese das Contribuições da Pesquisa

Dimensão de Contribuição	Tipo e Alcance	Descrição Sintética	Referenciais Articulados (com ideias centrais)
Teórica	Expansão conceitual da Gestão Social Formativa	Reinterpreta a Gestão Social como prática educativa e deliberativa, na qual diálogo e corresponsabilidade são instrumentos de formação cidadã. Introduz a categoria “Pedagogia da Deliberação” como releitura da racionalidade comunicativa no campo da administração pública.	Tenório (2006; 2008) – gestão social como deliberação pública e espaço de coautoria coletiva; Habermas (1989) – racionalidade comunicativa e entendimento mútuo como base da ação pública; Freire (1996) – educação como prática de liberdade e emancipação pelo diálogo.
Metodológica	Inovação avaliativa no uso do modelo CIPP associado à Análise de Conteúdo	Demonstra a viabilidade de integrar o rigor sistemático de Stufflebeam à sensibilidade qualitativa de Bardin, criando uma matriz analítico-formativa que une técnica, ética e sentido emancipatório.	Stufflebeam (2003; 2007) – avaliação formativa e retroalimentação contínua; Bardin (2016) – análise de conteúdo como via de interpretação crítica e sistemática; Laville (2009) – diálogo entre ciência e ética no fazer avaliativo.
Empírica	Sistematização de uma experiência de universidade aprendente	A ESIGS consolida-se como campo vivo de pesquisa-ação, em que avaliação e formação se retroalimentam. Sistematiza um caso de inovação pedagógica e social em ambiente público.	Argyris & Schön (1996) – aprendizagem organizacional e reflexão-na-ação; Santos (2010) – universidade como espaço de tradução intercultural e justiça cognitiva; Morin (2000) – pensamento complexo e articulação teoria-prática.
Institucional	Fortalecimento da governança democrática e da cultura avaliativa na universidade pública	Contribui para consolidar práticas participativas e reflexivas na UFCA, criando rotinas de devolutiva, aprendizagem organizacional e articulação intersetorial.	Stufflebeam (2007) – avaliação institucional orientada à melhoria; Laville (2009) – universidade como instância ética e comunitária; Tenório (2008) – gestão pública como processo dialógico e corresponsável.
Social e Simbólica	Promoção da justiça cognitiva e da esperança organizada	Confere concretude à ecologia de saberes, transformando sujeitos e territórios em redes de solidariedade e	Freire (1996) – emancipação por meio da consciência crítica e da práxis libertadora; Santos (2014) – ecologia dos

		<p>pertencimento. Reafirma o papel público da universidade como mediadora de saberes e promotora da cidadania cognitiva.</p>	<p>saberes e justiça cognitiva como fundamentos da coprodução de conhecimento; Morin (2000) – solidariedade e complexidade como princípios de convivência planetária.</p>
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria, 2025.

Ao tornar visíveis as contribuições teóricas, metodológicas, empíricas, institucionais e simbólico-sociais desta pesquisa, a síntese apresentada no Quadro 14 evidencia que o conhecimento cumpre sua função transformadora quando o diálogo entre teoria e prática se converte em compromisso ético. Na experiência da ESIGS, os referenciais como Freire, Santos, Tenório, Laville e Morin não operam apenas como arcabouço conceitual, mas como princípios orientadores de práticas formativas, escolhas metodológicas e modos de relação entre universidade e território.

Em conjunto, as dimensões sintetizadas permitem compreender a ESIGS como uma experiência de coprodução viva de saberes, na qual método e ética, ciência e sensibilidade, avaliação e formação se entrelaçam de modo indissociável, qualificando o percurso investigativo como proposição teórica, metodológica e social para o campo da Gestão Social e da educação pública brasileira.

Com o objetivo de sistematizar, de forma integrada, as contribuições teóricas, metodológicas, institucionais e simbólico-sociais decorrentes da experiência analisada, apresenta-se a Figura 6 – Mapa Integrador das Contribuições da ESIGS. A figura sintetiza as contribuições teóricas, metodológicas, institucionais e simbólico-sociais decorrentes da experiência formativa da ESIGS, tendo a coprodução viva de saberes como resultado integrador do percurso formativo. O diagrama expressa o caráter interdependente dessas contribuições, evidenciando que a coprodução não constitui um pressuposto ou ponto de partida da experiência, mas emerge da materialização articulada dos princípios da Gestão Social, da Economia Solidária e da Inovação Social ao longo das dimensões Contexto, Insumo, Processo e Produto do modelo CIPP.

Figura 8 – Mapa Integrador das Contribuições da ESIGS



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A sistematização apresentada no Quadro 14 e na Figura 6 marca o ponto culminante do ciclo avaliativo articulado entre o modelo CIPP e a Análise de Conteúdo, evidenciando a coerência entre teoria, método e empiria ao longo da investigação. Esses elementos demonstram que a ESIGS se constituiu como uma experiência formativa na qual princípios éticos, dispositivos pedagógicos e arranjos institucionais se combinaram para produzir aprendizagens individuais, coletivas e organizacionais. Ao explicitar a coprodução de saberes como resultado relacional e processual dessa articulação, a síntese apresentada prepara o terreno para as Considerações Finais, nas quais se retoma, em chave reflexiva, o sentido global do percurso investigativo, suas aprendizagens centrais e suas implicações para a universidade pública, para a Gestão Social e para a produção de conhecimento orientada ao bem comum.

6.5 AGENDA DE PESQUISA E DESDOBRAMENTOS

Os resultados desta pesquisa não apenas evidenciam lacunas, mas indicam caminhos concretos para o avanço do campo, especialmente no que se refere à compreensão e operacionalização de processos formativos orientados à coprodução de saberes. Nesse sentido, mais do que sugerir investigações futuras de caráter exploratório, propõe-se uma agenda de pesquisa orientada por três eixos complementares.

O primeiro eixo refere-se ao aprofundamento analítico dos mecanismos de coprodução de conhecimento em contextos formativos. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos que

investiguem, de forma processual, como se configuram as mediações pedagógicas, os dispositivos institucionais e as condições relacionais que sustentam — ou limitam — a emergência da coprodução como resultado epistêmico. Tal agenda pode contribuir para o refinamento conceitual do campo, avançando na distinção entre coprodução, cocriação e outras formas de construção coletiva do conhecimento.

O segundo eixo diz respeito à replicabilidade e adaptação do modelo formativo analisado. Propõe-se a realização de estudos comparativos em diferentes contextos institucionais e territoriais, de modo a avaliar em que medida os dispositivos pedagógicos e organizacionais da ESIGS podem ser adaptados a outras realidades, preservando seus princípios estruturantes. Nesse âmbito, a utilização do modelo CIPP como referencial avaliativo mostra-se particularmente promissora para análises intercontextuais.

O terceiro eixo refere-se aos efeitos de longo prazo da formação nos territórios. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem os egressos e suas práticas, investigando em que medida os processos formativos vivenciados se desdobram em transformações institucionais, fortalecimento de redes e inovação nas práticas de gestão social e economia solidária.

Para além do campo acadêmico, esta pesquisa também aponta implicações propositivas para a universidade pública. Evidencia-se a necessidade de consolidar arranjos institucionais que favoreçam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como de investir em dispositivos pedagógicos que promovam deliberação, reflexividade e coprodução de saberes. Nesse sentido, a ESIGS configura-se não apenas como objeto de análise, mas como referência concreta para o desenvolvimento de modelos formativos comprometidos com a transformação social e essa agenda não se limita à ampliação do campo, mas à sua qualificação crítica e à consolidação de práticas formativas comprometidas com a justiça cognitiva e a transformação social.

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do percurso analítico desenvolvido, esta dissertação evidencia que a ESIGS não constitui apenas uma oferta formativa, mas um arranjo pedagógico-político capaz de articular universidade e sociedade, teoria e prática, conhecimento acadêmico e saberes situados, reafirmando o papel da universidade pública como espaço de mediação democrática e produção de conhecimento socialmente relevante. Ao demonstrar que a coprodução de saberes pode emergir como resultado de processos formativos intencionalmente estruturados, a pesquisa contribui para o avanço de perspectivas que compreendem a formação como prática relacional,

situada e orientada ao bem comum.

Mais do que encerrar um percurso investigativo, os resultados aqui apresentados reafirmam a necessidade de fortalecer experiências que tensionam modelos tradicionais de ensino e ampliam as possibilidades de construção coletiva do conhecimento, apontando para uma universidade pública comprometida com a justiça cognitiva, a deliberação democrática e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Manuela Rösing; VIEIRA, Luciana Marques; BOSSLE, Marília Bonzanini. Social innovation as a process to overcome institutional voids: a multidimensional overview. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo-SP, v. 17, n. 6, p. 72-101, nov/dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n6p72-101>.
- AGOSTINI, Manuela; VIEIRA, Luciana; TONDOLO, Rosana da; TONDOLO, Vilmar. An Overview On Social Innovation Research: guiding future studies. **Brazilian Business Review**, v. 14, n. 4, p. 385-402, 3 jul. 2017. Fucape Business School. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2017.14.4.2>.
- AMARO, Rogério Roque. A Economia Solidária da Macaronésia: um novo conceito. **Revista de Economia Solidária**, n. 1, p. 11-29, 2009a.
- AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento Local. In: CATTANI, Antonio David; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPANHA, Pedro (org.). **Dicionário internacional da outra economia**. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 108-113. Disponível em: <https://financassolidarias.files.wordpress.com/2012/09/dicionario-internacional-da-outra-economia1.pdf>.
- ANDION, Carolina; RONCONI, Luciana; MORAES, Rubens Lima; GONSALVES, Aghata Karoliny Ribeiro; SERAFIM, Lilian Brum Duarte. Sociedade civil e inovação social na esfera pública: uma perspectiva pragmatista. **Revista de Administração Pública**, [S.L.], v. 51, n. 3, p. 369-387, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612143195>.
- ANDRÉ, Isabel; ABREU, Alexandre. Dimensões e espaços da inovação social. **Finisterra**, p. 121-141, 2006. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1465>
- ALMEIDA Jr, A. et al. **Definição dos cursos de Pós-Graduação** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 30 ago. 2024.
- ARAÚJO, Edgilson Tavares de. (In)consistências da gestão social: um campo em construção. In: SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; ARAÚJO, Iriane Teresa de (orgs.). **Gestão social e agricultura familiar: a construção e a materialidade de novas formas de administrar**. Mossoró: EDUFERSA, 2018. p. 25-60.
- ARRUDA, Marcos. **Educação Popular e Economia Solidária: formação de sujeitos críticos e solidários**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.
- BAPTISTA, Bianca Vienni; VILSMAIER, Ulli. Models of transdisciplinary knowledge production at universities: a romanian case study. **Higher Education Research & Development**, v. 41, n. 5, p. 1757-1772, 18 abr. 2021. Informa UK Limited. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1910208>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de

pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 47, n. 1, p. 3-14, janeiro/abril 2011. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <https://doi.org/10.4013/1040>

BITTENCOURT, Bernadete de Lourdes; RONCONI, Luciana Francisco de Abreu. Políticas de inovação social e desenvolvimento: o caso da bolsa de terras. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 5, p. 795-818, set/out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612151759>.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUCHARD, Marie J.. Social innovation, an analytical grid for understanding the social economy: the example of the québec housing sector. **Service Business**, v. 6, n. 1, p. 47-59, 6 dez. 2011. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11628-011-0123-9>.

BRANDSEN, Taco; HONINGH, Marlies. Definições de Co-produção e Co-criação. In: BRANDSEN, Taco; STEEN, Trui; VERSCHUERE, Bram (Orgs.). **Co-produção e co-criação: envolver os cidadãos nos serviços públicos**. Abingdon: Routledge, 2018. p. 9–17.

BRASIL. **LEI Nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016**. Estabelece normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

BRITO FILHO, Arrilton Carlos de; DUARTE JUNIOR, Nestor Gomes; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; SIQUEIRA FILHO, Valdemar. Gestão social e suas perspectivas conceituais. **Gestão Social e Agricultura Familiar: a construção e a materialidade de novas formas de administrar**, p. 61-77, 2018. EdUFERSA. <https://doi.org/10.7476/9786587108636.0003>

BUREAU OF EUROPEAN POLICY ADVISERS – BEPA. Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. Disponível em: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/empowering-people-driving-change-social-innovation-european-union_en.

CAEIRO, Andreia Filipa Pereira. **Inovação social e desenvolvimento local sustentável: estudo de caso de uma cooperativa multisectorial**. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Projectos, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2020

CAILLÉ, Alain. Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, p. 5-38, out. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69091998000300001>.

CALLON, Michel. **The role of lay people in the production and dissemination of scientific knowledge**. *Science, Technology & Society*, v. 4, n. 1, p. 81–94, 1999.

CANÇADO, A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 593-608, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000300002>

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO SOCIAL. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, v. 5, n. 1, p. 4-19, jan./jun., 2015.

CARMO, G. do. Instrumentos metodológicos da gestão social. 2023. 188 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. <https://repositorio.ufla.br/handle/1/56309>

CHAVES-AVILA, Rafael; GALLEGGO-BONO, Juan Ramon. Transformative Policies for the Social and Solidarity Economy: the new generation of public policies fostering the social economy in order to achieve sustainable development goals. the european and spanish cases. **Sustainability**, v. 12, n. 10, p. 1-29, 2020. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su12104059>.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**: Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, Bianca Lima; DIAS, Marcelo Miná; SILVA, Marcio Gomes da. Economia solidária e extensão universitária: vinte anos da incubadora tecnológica de cooperativas populares da universidade federal de viçosa. **Boletim Mercado de Trabalho**, n. 76, p. 141-155, 2023. Instituto de Pesquisa Economica Aplicada - IPEA. <http://dx.doi.org/10.38116/bmt76/espp1>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISES. *Vers une théorie de l'innovation sociale*. Montréal: Centre de recherche sur les innovations sociales, 2012.

CRISES. *Innovar pour transformer: vers une vision plurielle de l'innovation sociale*. Montréal: Centre de recherche sur les innovations sociales, 2015.

CRISES – Centre de recherche sur les innovations sociales. *Innovations sociales: pour une transformation en profondeur du monde contemporain*. 2. éd. Québec: CRISES, 2015.

DENZIN, Norman K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New Jersey: Transaction Publishers, 1978.

DIMENSTEIN, Magda; SILVA, Gabriel N.; DANTAS, Candida; LEITE, Jäder; MACEDO, João Paulo. (2022). Produção de conhecimento, psicologia e pensamento decolonial. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. 74. 10.36482/1809-5267.arbp-2022v74.19513.

DOWBOR, Ladislau. Tendências da gestão social. **Saúde e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 3-16, fev. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12901999000100002>.

FARIA, Alexandre. Coprodução de conhecimento em gestão em (a partir de) países e sociedades emergentes. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 1-34, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <https://doi.org/10.1590/S0034-759020230108>

FERRARINI, Adriane Vieira; GAIGER, Luiz Inácio; SCHIOCHET, Valmor. O estado da arte e a agenda de pesquisa em economia solidária no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia - Rbs**, v. 6, n. 12, p. 157-180, jan-abr 2018. Sociedade Brasileira de Sociologia. <https://doi.org/10.20336/rbs.238>

FIOCHI, C. Coprodução do conhecimento como estratégia para a democratização científica. **Revista Brasileira de Política Científica e Tecnológica**, v. 3, n. 2, p. 79–97, 2016.

FISCHER, Tania. Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação. Casa da Qualidade, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Marília; FONSECA, Dirce Mendes da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 151-164, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201603136263>.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A problemática da economia solidária: uma perspectiva internacional. **Sociedade e Estado**, v. 16, n. 1-2, p. 245-275, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922001000100011>.

FRANÇA FILHO, G. C. Terceiro setor, economia social, economia solidária e economia popular: traçando fronteiras conceituais. **Bahia Análise e Dados**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 9-19, 2002.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A problemática da economia solidária: um novo modo de gestão pública?. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], v. II, n. 1, p. 1-18, mar. 2004.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. Definindo gestão social. In: SILVA JUNIOR., Jeová Torres; MÁSIH, Rogério Teixeira; CANÇADO, Airton Cardoso; SCHOMMER, Paula Chies (orgs.). **Gestão social: práticas em debate, teorias em construção**. Juazeiro do Norte: Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social, Universidade Federal do Ceará, 2008. p. 26–36.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. Economia solidária e incubação: entre princípios e práticas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Incubadoras tecnológicas de economia solidária: fundamentos, práticas e desafios**. 1. ed. Brasília: MEC/SESu/IFRN, 2018. p. 35–54.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de; LAVILLE, Jean-Louis. **Economia Solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FRANÇA FILHO, Genauto; LAVILLE, Jean-Louis. Gestão social: uma perspectiva latino-americana. In: LAVILLE, Jean-Louis; CATTANI, Antonio David (org.). **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 427–437.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/nov. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas*. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, set-dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. **Economia Solidária: Conceitos, Desafios e Perspectivas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

GAIGER, Luiz Inácio Germany; KUYVEN, Patrícia Sorgatto. **ECONOMIA SOLIDÁRIA E TRAJETÓRIAS DE TRABALHO Uma visão retrospectiva a partir de dados nacionais**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 35, n. 103, p. 1-18, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/3510304/2020>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GODBOUT, J.T.. *Introdução à dádiva*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, out. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69091998000300002>.

GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

HONINGH, Marlies; BONDAROUK, Elena; BRANDSEN, Taco. *Co-production in primary schools: a systematic literature review*. **International Review Of Administrative Sciences**, v. 86, n. 2, p. 222-239, 5 jul. 2018. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0020852318769143>.

KASPAR, Heidi; MÜLLER, Claudia; GASHI, Shkumbin; KIRSCHSIEPER, Dennis. **Co-producing knowledge**. *Routledge International Handbook Of Participatory Approaches In Ageing Research*, [S.L.], p. 402-418, 12 out. 2023. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003254829-38>

KRUIJF, Joanne Vinke-De; VERBRUGGE, Laura; SCHRÖTER, Barbara; HAAN, Robert-Jan Den; AREVALO, Juliette Cortes; FLIERVOET, Jan; HENZE, Jennifer; ALBERT, Christian. *Knowledge co-production and researcher roles in transdisciplinary environmental management projects*. **Sustainable Development**, v. 30, n. 2, p. 393-405, 24 jan. 2022. Wiley. <https://doi.org/10.1002/sd.2281>.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDABURÚ-MENDOZA, Jimmy; ARGUELLO, León; MONTALVÁN-BURBANO, Néstor; CHUNGA-MONTALVÁN, Lady; PICO-SALTOS, Roberto. *Development of*

Community and Agricultural Associations through Social and Solidarity Economy with Collaboration of University. **Social Sciences**, [S.L.], v. 13, n. 6, p. 306, 6 jun. 2024. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci13060306>.

LAVILLE, Jean-Louis. A economia solidária: um movimento internacional. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 84, p. 7-47, 1 mar. 2009. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.381>.

LAVILLE, J.-L. **Uma economia para a sociedade**: terceiro setor, economia social, economia solidária. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades Editorial, 2023.

LEAL, Kamila Soares; RODRIGUES, Marilsa de Sá. ECONOMIA SOLIDÁRIA: conceitos e princípios norteadores. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 209-219, 2018.

LEITE, Ana Luiza; LEMOS, Dannyela da Cunha. Utilização da Pesquisa-Ação no Campo das Ciências Sociais Aplicadas. **Read. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 64-91, jan. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.345.114473>.

LIMA, Cláudia Ibiapina; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação educacional e o modelo CIPP. In: VIANA, Tania Vicente; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa (Orgs.). **Congresso Internacional em Avaliação Educacional: Avaliação – Perspectivas para a Escola Contemporânea**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2008. p. 1120-1135. ISBN 978-85-89872-42-3

MATTHEW, Rebecca A.. (Re) Defining Welfare in the Context of the Solidarity Economy. **Journal Of Social Work And Social Welfare Policy**, 2024. <http://dx.doi.org/10.33790/jswwp1100120>.

MAIA, Andrei Giovani; ZUCATTO, Luiz Carlos; FERREIRA, Elaine; PIETRO NETO, José de; SILVA, Geferson Gustavo Wagner Mota da. A theoretical essay on the influences of social science paradigms on organizational decisions for sustainability. **Harmony Of Knowledge Exploring Interdisciplinary Synergie**, [S.L.], cap. 40, 13 dez. 2023. Seven Editora. <http://dx.doi.org/10.56238/sevened2023.006-040>.

MACKE, Janaina. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Cap. 7. p. 207-239.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, Alcides. O que é a Inovação Social? Maleabilidade Conceitual e Implicações Práticas. **Dados**, [S.L.], v. 62, n. 3, p. 1-34, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/001152582019187>.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliana Andréa da Silva

Vieira, revisão técnica de Silvana de Souza. Porto Alegre: Sulina, 2005a. 120 p. ISBN 85-205-0407-8.

MORIN, Edgar. **Restricted complexity, general complexity**. 2005b. Comunicação apresentada no Colóquio “Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique”, Cerisy-La-Salle, França.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOULAERT, Frank. Social innovation: institutionally embedded, territorially (re)produced. In: MACCALLUM, Diana; MOULAERT, Frank; HILLIER, Jean; HADDOCK, Serena Vicari (org.). **Social innovation and territorial development**. Farnham: Ashgate Publishing, 2009. p. 11–23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44960912_Social_Innovation_and_Territorial_Development.

MOULAERT, Frank; MACCALLUM, Diana; HILLIER, Jean. Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice. In: MACCALLUM, Diana; MOULAERT, Frank; HILLIER, Jean; VICARI, Serena (ed.). **Social innovation and territorial development**. Farnham: Ashgate, 2013. p. 13–24.

MOUTINHO, José da Assunção; RABECHINI JUNIOR, Roque. Centro de pesquisa universitária: caracterização do ambiente de pesquisa. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 887-900, dez. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200178>.

MULGAN, Geoff. **The process of social innovation**. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, v. 1, n. 2, p. 145–162, spring 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>.

NÁPOLI, Mariângela; NAIDORF, Judith. Elinor Ostrom e suas contribuições para a coprodução do conhecimento científico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-16, jan/dez. 2020.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do; PEREIRA, Cássio; DENARDIN, Valdir Frigo. Entre a pesquisa e a ação: operacionalização do método da pesquisa-ação no guaraguaçu, litoral do paraná. **Revista Serviço Social em Revista**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 455-479, jul-dez. 2024.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; BOLTER, Serli Genz. Construir uma Pedagogia para a Economia Solidária: por uma nova gramática de itinerário formativo. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1-15, 5 ago. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-53-2024>.

OSTROM, E. Crossing the Great Divide: Coproduction, Synergy, and Development. **World Development**, v. 24, n. 6, p. 1073–1087, 1996.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PARTALIDOU, Maria; ANTHOPOULOU, Theodosia. **Social Economy and the Foodshed in Greece: Local Pathways and Constraints through the Lens of the SDGs.** Paper presented at the UNTFSSSE International Conference: Implementing the Sustainable Development Goals: What Role for Social and Solidarity Economy?, Geneva, 25–26 June 2019. Available at: <http://unsse.org/knowledge-hub/>

PEREIRA, Daiane da Fonseca. O CONHECIMENTO NOSSO DE CADA DIA: desafios epistemológicos atuais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, p. 1-7, 2025. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/01031813v64120258676768>. <https://doi.org/10.1590/01031813v64120258676768>

PEREIRA, Viviane Camejo; PAULA, Adalberto Penha de. O Diálogo de Saberes como Concepção na Construção do Conhecimento e Método de Trabalho na Educação do Campo. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 12, p. 1-25, 12 abr. 2022. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1id1768>.

PINHO, José Antonio Gomes de. Gestão social: conceituando e discutindo os limites e possibilidades reais na sociedade brasileira. Gestão social e políticas públicas de desenvolvimento: ações, articulações e agenda. Recife: Univasf, p. 21-52, 2010.

PINHO, José Antonio Gomes de; SANTOS, Maria Elisabete Pereira dos. APORIAS EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO SOCIAL: dilemas teóricos e políticos. **Revista de Gestão**, São Paulo-SP, v. 22, n. 2, p. 155-172, 2015. Emerald. <http://dx.doi.org/10.5700/rege556>.

ROCHA, Ronalty Oliveira; ABREU, Aline França de; SILVA, Debora Eleonora Pereira da; OLAVE, Maria Elena León. INOVAÇÃO SOCIAL: uma revisão bibliográfica dos estudos de caso publicados no brasil. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 19, n. 54, p. 172-193, 20 dez. 2019. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.1984-6606.2019v19n54p172-193>.

ROCHA, Ronalty Oliveira; ABREU, Aline França de; SILVA, Debora Eleonora Pereira da; OLAVE, Maria Elena León. INOVAÇÃO SOCIAL: uma revisão bibliográfica dos estudos de caso publicados no brasil. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 19, n. 54, p. 172-193, 20 dez. 2019. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.1984-6606.2019v19n54p172-193>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide.** Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência &**

Saúde Coletiva, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SCHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. Gestão Social e Aprendizagem em Comunidades de Prática: interações conceituais e possíveis decorrências em processos de formação. In: SILVA JUNIOR, Jeová Torres; MÂSIH, Rogério Teixeira; CANÇADO, Airton Cardoso; SCHOMMER, Paula Chies (org.). **Gestão social: práticas em debate, teorias em construção**. Juazeiro do Norte-CE: Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social Universidade Federal do Ceará/Campus Cariri, 2008. p. 61-86.

SCHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. **NAU – Revista Eletrônica da Residência Social** do CIAGS/UFBA, Salvador, v. 1, n. 1, p. 203-226, jun./nov. 2010.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalism, socialism and democracy**. New York: Harper & Brothers, 1942.

SILVA-FLORES, Martha L.; ZAPATA, Alvaro Pedroza. The meaning of social innovation: a review of the literature. *Scientific Journal Of Applied Social And Clinical Science*, [S.L.], v. 3, n. 7, p. 2-11, 4 abr. 2023. Atena Editora Edição de Livros Ltda.
<http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.216372331033>.

SILVA JUNIOR, Jeová Torres; MÂSIH, Rogério Teixeira; CANÇADO, Airton Cardoso; SCHOMMER, Paula Chies (org.). **Gestão social: práticas em debate, teorias em construção**. Juazeiro do Norte-CE: Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social Universidade Federal do Ceará/Campus Cariri, 2008.

SILVA JUNIOR, J. T. Participation, governance, collective action, democracy and the social and solidarity economy. In: YI, I.; et al. (Eds.). **Encyclopedia of the social and solidarity economy**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2022. (Versão disponível em português).

SILVA JUNIOR, J. T.; RIGO, A. S. Démocratie délibérative, citoyenneté et participation émancipatrice: la dimension politique de l'économie solidaire. **Connexions**, Paris, n. 118, p. 123-137, 2023.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995

SWATHI, M S. (2024). A Comprehensive Review of Social and Solidarity Economy in Fostering Employment Generation and Empowerment in India. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. E-ISSN: 2582-2160. Disponível em: www.ijfmr.com.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-24, 1998.

TENÓRIO, Fernando G.. A trajetória do Programa de Estudos em Gestão Social (Pegs). **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, p. 1145-1162, nov/dez. 2006.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; ARAÚJO, Edgilson Tavares de. Mais uma vez o conceito de gestão social. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 891-905, out/dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200105>.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

UTTING, Peter. **Contemporary understandings**. Encyclopedia Of The Social And Solidarity Economy, p. 19-26, 2023. Edward Elgar Publishing. <http://dx.doi.org/10.4337/9781803920924.00015>.

VILLALBA-EGUILUZ, Unai; ARCOS-ALONSO, Asier; MENDIGUREN, Juan Carlos Pérez de; URRETABIZKAIA, Leticia. Social and Solidarity Economy in Ecuador: fostering an alternative development model?. **Sustainability**, [S.L.], v. 12, n. 17, p. 1-17, 24 ago. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su12176876>.

WITINOK-HUBER, Rebecca; KNAPP, Corrine N.; LUND, Jewell; EATON, Weston; EWERS, Brent E.; FIGUEIREDO, Anderson R. de; GEERTS, Bart; GUNSHENAN, Clare I.; INOUE, Martha C.; KELLER, Mary L.. Does knowledge co-production influence adaptive capacity?: a framework for evaluation. **Environmental Science & Policy**, [S.L.], v. 164, p. 104008, fev. 2025. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.envsci.2025.104008>.

YIN, Robert K. **Qualitative research from start to finish**. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2016. 386 p.


ZWICK, Elisa; BERTOLIN, Rosangela Violetti; BRITO, Mozar José de. Pesquisa-ação e aprendizagem organizacional socioprática: uma aproximação. **Revista de Administração da Ufsm**, [S.L.], v. 11, n. 5, p. 1182-1197, 27 fev. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983465914187>.

ANEXO
DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que este Trabalho de Conclusão de Curso – Dissertação: QUANDO PRINCÍPIOS FORMATIVOS SE TORNAM PRÁTICA: A experiência da Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social da Universidade Federal do Cariri (UFCA), escrito por Cristiane Porfirio Vilar de Sousa, sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora.

Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

Juazeiro do Norte – CE, 09 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
 IVES ROMERO TAVARES DO NASCIMENTO
Data: 09/04/2026 14:06:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

IVES ROMERO TAVARES DO NASCIMENTO
Professor do Magistério Superior
Universidade Federal do Cariri
SIAPE 1053060