



RAM. Revista de Administração Mackenzie

ISSN: 1518-6776

revista.adm@mackenzie.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Brasil

DE SOUZA BISPO, MARCELO

Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de silvia gherardi

RAM. Revista de Administração Mackenzie, vol. 14, núm. 6, novembro-diciembre, 2013, pp. 132-161

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195429392007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A

## APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL BASEADA NO CONCEITO DE PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE SILVIA GHERARDI

---

**MARCELO DE SOUZA BISPO**

*Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração  
da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).*

*Professor do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).*

*Cidade Universitária campus 1, CCSA, Jardim Cidade Universitária, João Pessoa – PB – Brasil – CEP 58051-900*

*E-mail: marcelodesouzabispo@gmail.com*

## RESUMO

A aprendizagem organizacional é um tema que já possui muitos estudos, com diversas abordagens ontológicas e epistemológicas que se refletem em um campo multiparadigmático (ANTONELLO; GODOY, 2010). Uma dessas abordagens refere-se à visão sociológica da aprendizagem nas organizações (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2001; BISPO; MELLO, 2012; HAGER, 2012) na qual o ambiente social é o espaço onde ocorrem os processos de aprendizagem e a geração do conhecimento. O principal objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as contribuições de Silvia Gherardi, uma das principais pesquisadoras internacionais na área de aprendizagem nas organizações, que possui um grande número de produção científica sobre o tema, destacando-se a perspectiva sociológica da aprendizagem a partir das práticas. Tal objetivo se dá em razão de que, apesar de haver uma vasta literatura sobre aprendizagem organizacional, no contexto brasileiro são muito poucas as pesquisas que adotam alguma das perspectivas sociológicas da aprendizagem, esta lacuna é apontada no trabalho de Bispo e Mello (2012). Como contribuições, este artigo pretende: 1. apresentar em um único texto as principais ideias e conceitos de Silvia Gherardi; e 2. trazer para o debate dos acadêmicos brasileiros da área de aprendizagem uma perspectiva sociológica que possibilite melhor compreensão de como ocorre a aprendizagem nos níveis de grupo e organizacional. A pesquisa é qualitativa baseada essencialmente em uma revisão de literatura das obras de Gherardi complementada com as conversas informais com ela durante minha estada na Universidade de Trento em 2010 e 2013, além da troca de alguns *e-mails* após retorno para o Brasil. Como contribuição, o artigo traz a reflexão sobre a adoção das práticas como elemento gerador da aprendizagem coletiva, assim como formador das organizações, candidatando-se como um novo paradigma que carrega nos seus pressupostos de ordem ontológica e epistemológica uma alternativa para contribuir no avanço dos estudos sobre aprendizagem organizacional.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Aprendizagem organizacional; Silvia Gherardi; Práticas; Conhecimento; Organizações.

### **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A aprendizagem organizacional é um tema que já possui muitos estudos, com diversas abordagens ontológicas e epistemológicas que se refletem em um campo multiparadigmático (ANTONELLO; GODOY, 2010). Uma dessas abordagens refere-se a visão sociológica da aprendizagem nas organizações (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2001; BISPO; MELLO, 2012; HAGER, 2012) na qual o ambiente social é o espaço onde ocorrem os processos de aprendizagem e a geração do conhecimento.

Ao contrário da perspectiva cognitivista que entende que os processos de aprendizagem ocorrem exclusivamente na mente dos indivíduos, a abordagem sociológica parte do pressuposto de que não há como as pessoas aprenderem algo que não esteja posto em um espaço social no qual haja interação.

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) afirmam que quando a aprendizagem é entendida como um processo de acumulação de conhecimento e informação existente e armazenado em meios materiais, como livros, manuais e banco de dados, ou ainda, na mente das pessoas, ela é, analogamente, um processo de estoque dessas informações e conhecimentos. Para os autores, a aprendizagem é construída em grupos pelas pessoas em uma dinâmica de negociação e produção dos significados das palavras, ações, situações e artefatos materiais.

Essa abordagem da aprendizagem nas organizações é colocada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998) como uma perspectiva social construtivista que busca reconciliar a construção social da mente com a tradição do interacionismo simbólico e o construtivismo social. Nessa abordagem alguns pressupostos são assumidos, um deles é que a linguagem é o principal elemento de qualquer processo de aprendizagem e o outro é que toda aprendizagem está sempre associada a alguma prática.

O principal objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as contribuições de Silvia Gherardi, professora e pesquisadora italiana da Universidade de Trento, uma das precursoras do movimento dos Estudos Baseados em Prática (EBP) e membro honorário do European Group For Organizational Studies (EGOS) para o campo da aprendizagem nas organizações. Tal objetivo se dá em razão de que, apesar de haver vasta literatura sobre aprendizagem organizacional, no contexto

brasileiro são muito poucas as pesquisas que adotam alguma das perspectivas sociológicas da aprendizagem, esta lacuna é apontada no trabalho de Bispo e Mello (2012).

Como contribuições, este artigo pretende: 1. apresentar em um único texto as principais ideias e conceitos de Silvia Gherardi; 2. trazer para o debate dos acadêmicos brasileiros da área de aprendizagem uma perspectiva sociológica que possibilite melhor compreensão de como ocorre a aprendizagem nos níveis de grupo e organizacional. É importante destacar, ainda, que a professora Silvia Gherardi é uma das principais pesquisadoras internacionais na área de aprendizagem nas organizações, tendo recebido dois títulos de Doutora *Honoris Causa* de universidades fora do seu país de origem e possui grande número de produção científica sobre o tema, destacando-se a perspectiva sociológica da aprendizagem a partir das práticas. O conceito de prática, além do campo da aprendizagem também já ser trabalhado em outras áreas da administração como, por exemplo, estratégia (JARZABKOWSKI, 2004; JARZABKOWSKI; BALOGUN, 2009; WHITTINGTON, 2010; SILVA; CARRIERI; JUNQUILHO, 2011; MACIEL; AUGUSTO, 2013) e tecnologia da informação (SUCHMAN et al., 1999; ORLIKOWSKI, 2002, 2007, 2009).

A partir de um período de estudos que o autor realizou na Universidade de Trento no final de 2010 e no início de 2013, foi possível ter acesso à toda a produção da autora. Além do tema aprendizagem, Gherardi também trabalha com pesquisa na área de gênero, todavia os textos desse campo não foram utilizados neste artigo em função do objetivo aqui proposto. A pesquisa é qualitativa baseada essencialmente em uma revisão de literatura complementada com as conversas informais com a autora durante as estadas do pesquisador na Universidade de Trento, além da troca de alguns correios eletrônicos após retorno para o Brasil.

O trabalho, além desta introdução, inicia-se com uma apresentação da perspectiva sociológica da aprendizagem nas organizações. Na sequência, são apresentados o histórico do movimento dos Estudos Baseados em Prática (EBP); e o conceito de prática com o intuito de posicionar o leitor acerca das principais influências de Gherardi na construção de suas contribuições no campo da aprendizagem. Posteriormente, inicia-se a apresentação dos principais conceitos utilizados pela autora, primeiro o conceito de currículo situado; a seguir discute-se a questão simbólica da aprendizagem no contexto das organizações; e o papel das metáforas nos processos de aprendizagem. Apresenta-se o conceito de *knowing*; discute-se sobre o desejo e a paixão pela aprendizagem e pelo conhecimento; e, a seguir, são apresentados os conceitos de *taste* e *taste-making*; por fim, algumas reflexões finais.

## 2 A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Na abordagem social, a aprendizagem sempre está associada a uma prática desenvolvida por um grupo que elabora uma identidade baseada na participação. A aquisição de conhecimento não ocorre pelo acúmulo de informações quantificáveis, assim, aprendizagem não é concebida para conhecer o mundo, mas para se tornar parte social dele, o que diferencia a relação de “ser” do grupo ou “estar” nele (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2001, 2006, 2012; BISPO; GODOY, 2012).

Essa visão implica considerar que não há aprendizagem social sem que apareça a relação poder/conhecimento e o conflito a partir do poder das pessoas do grupo em uma visão foucaultiniana (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2009a). Os autores colocam que é preciso alterar a visão da aprendizagem apenas como processamento de informação e modificação da estrutura cognitiva para um processo de participação e interação que promova o próprio contexto para aprendizagem. Gherardi e Nicolini (2001) apresentam cinco tradições sociológicas para o conceito de aprendizagem que estão resumidas no Quadro 1.

### QUADRO 1

#### AS TRADIÇÕES SOCIOLÓGICAS E AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

TRADIÇÃO SOCIOLÓGICA	NARRATIVA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (AO)
<b>Tradição do Conflito</b> (Marx, Engels, Weber)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AO como ideologia de um grupo de poder.</li> <li>- AO como política de mobilização de recursos de poder e conflito.</li> <li>- AO como tentativa de gerenciar a tensão entre a racionalidade substantiva e a formal.</li> </ul>
<b>Racional/Utilitária</b> (Humans, Blau, Cook, Simon)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AO como resolução de problemas, quando o desempenho da organização não conhece os níveis de aspiração.</li> <li>- AO como a ativação da troca no trabalho em rede.</li> <li>- AO como aprendizagem ecológica, localizada e distribuída pelos multiatores dentro das rotinas, em vez de dentro da mente dos indivíduos.</li> </ul>

(continua)

QUADRO I (CONCLUSÃO)

AS TRADIÇÕES SOCIOLÓGICAS E AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

TRADIÇÃO SOCIOLÓGICA	NARRATIVA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (AO)
<b>Durkheimiana</b> (Durkheim)	<p>- AO como uma variável dependente de outras variáveis (estratégia, estrutura ou cultura) define as condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é compreendida como uma das funções do sistema organizacional que engendra mudança em algumas ocasiões e conserva em outras.</p> <p>- AO como socialização de códigos culturais específicos. Conceitua aprendizagem organizacional como socialização, que sintetiza conteúdos de diferentes ordens da sociedade, porque as ações seletivas em sua chance de vida criam um senso para determinar inevitavelmente ordem social e restringir o resultado de mudança que é permitida.</p>
<b>Pós-moderna</b>	- AO como prática discursiva.

Fonte: Antonello e Godoy (2010, p. 315-316), adaptado de Gherardi e Nicolini (2001).

A partir da leitura do Quadro I é possível notar que mesmo na abordagem sociológica da aprendizagem existem formas distintas de entender o processo. Algumas delas com um posicionamento epistemológico mais funcionalista, como a tradição Durkheimiana; outras estruturalistas, como a tradição utilitarista, posturas críticas como a tradição de conflitos e outras mais construtivistas e interpretativistas, como as tradições microinteracionista e pós-moderna.

O ponto fundamental da abordagem sociológica, independentemente do posicionamento epistemológico, está assentado na ideia de que o conhecimento não está nas mentes dos indivíduos, mas é produto de uma estrutura.

Nesse sentido, os estruturalistas consideram que o conhecimento está em uma estrutura estável que é dada *a priori*, ou seja, os indivíduos tomam contato com estruturas pré-existentes em que está contido o conhecimento. Por outro lado, os pós-estruturalistas também compreendem que o conhecimento está na estrutura.

Contudo, para eles as estruturas são o resultado das interações sociais construídas coletivamente, em um processo contínuo em que estrutura e agentes se influenciam mutuamente, como apontam, com abordagens diferentes, Giddens (1984) na sua teoria da estruturação e Bourdieu (1977) nas suas concepções de *habitus*. Esses autores trabalham na perspectiva de conciliação entre agente-estrutura.

Já Garfinkel (2006) apesar de também considerar que o conhecimento está em uma estrutura socialmente construída, discorda que haja uma separação entre agente-estrutura. Para o autor, todos os elementos humanos e não humanos são interligados e fazem parte de um único conjunto. Para suas explicações Garfinkel (2006) apoia-se no que chama de etnométodos. Todavia, Bourdieu (1977), Giddens (1984) e Garfinkel (2006) apoiam suas reflexões a partir do conceito de prática social.

Na perspectiva social ou sociológica da aprendizagem, a linguagem assume importância central, uma vez que ela é concebida como uma maneira de agir no mundo social, ao invés de ser meramente entendida como um meio de transmissão de conhecimento. Em outras palavras, a linguagem é o que possibilita a aprendizagem e a geração de conhecimento por assumir a função de promover a interação entre as pessoas, assim se parte do pressuposto de que não há interação sem linguagem para intermediar o processo (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2006, 2012).

Alguns autores afirmam que a adoção de uma perspectiva social sobre aprendizagem não implica em entender qual tipo de processo cognitivo e estrutura conceitual estão envolvidos, mas procura explicar qual é a natureza dos engajamentos sociais que promovem o contexto para a aprendizagem. Dessa forma, o *locus* do processo de aprendizagem, a partir deste posicionamento epistemológico, muda da mente do indivíduo e passa para a estrutura na qual a aprendizagem ocorre (ambiente), a aprendizagem não é mais concebida como um fenômeno individual, mas envolve toda a comunidade (GHERARDI, 2006, 2012; BISPO; MELLO, 2012).

No contexto deste artigo, a abordagem sociológica microinteracionista da aprendizagem organizacional ganha destaque sob a perspectiva das práticas. Dessa maneira, para um melhor entendimento da evolução do pensamento de Silvia Gherardi, antes de apresentar os principais conceitos desta linha, entende-se necessário dar conhecimento a história do movimento dos Estudos Baseados em Prática, assim como do próprio conceito de prática, uma vez que eles são fundamentais para a compreensão dos demais conceitos que serão tratados ao longo do texto.

### **3 A HISTÓRIA DOS ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA – EBP**

O estudo da vida social a partir das práticas não é algo necessariamente novo. Na década de 1950, Garfinkel já iniciava suas reflexões e pesquisas acerca de como uma coletividade se constituía e perpetuava a partir das suas práticas. Os Estudos Baseados em Prática foram muito influenciados pela etnometodologia, pela fenomenologia e pelo legado de Wittgenstein, além de alguns elementos



marxistas e outros pensamentos mais contemporâneos, como os desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. Entretanto, na área de administração a utilização das práticas sob essa perspectiva é recente (BISPO, 2011).

Bispo (2011) descreve que foi um simpósio da Academy of Management, em 1998, proposto por Davide Nicolini e Dvora Yanow, que marcou a organização de um grupo de pesquisadores que, ao perceberem que tinham pressupostos e referenciais teóricos semelhantes nos quais utilizavam as práticas como meio de compreender a aprendizagem, o conhecimento e as organizações, que o movimento dos EBP se constituiu como objeto de pesquisa de um grupo de acadêmicos na área de organizações e gestão. A articulação foi feita com os trabalhos de pesquisa de Etienne Wenger sobre comunidades de prática; Frank Blackler com a teoria da atividade; Silvia Gherardi e Davide Nicolini com a teoria ator-rede; e Dvora Yanow com a abordagem cultural. O principal objetivo daquele encontro foi estabelecer um tema “guarda-chuva” que pudesse encampar as semelhanças e interesses existentes entre os pesquisadores.

Um segundo passo na articulação do grupo dos Estudos Baseados em Prática foi a publicação de uma edição especial da revista *Organization*, em 2000, editada por Silvia Gherardi para reunir e divulgar parte dos artigos apresentados no encontro da Academy of Management. A relação dos artigos, assim como um breve resumo do que trata cada um deles é apresentado no Quadro 2. Por fim, esta fase inicial do movimento culminou com a publicação do livro *Knowing in organizations: a practice-based approach*, editado por Davide Nicolini, Silvia Gherardi e Dvora Yanow em 2003, que traz a publicação dos artigos da revista (BISPO, 2011).

Em 2005, no XXI encontro do European Group for Organizational Studies – EGOS, realizado em Berlim, com o tema “Unlocking Organizations”, foi criado o subgrupo 6 “Practice-based studies of knowledge, work and technology”, liderado por Harry Scarbrough, Reijo Miettinen e Christian Heath.

Em 2006, o evento foi realizado em Bergen, Noruega, e tinha como tema principal “The Organising Society”; o subgrupo 6 foi liderado por Davide Nicolini, Poul Olsen e Michael Lounsbury sob o título “Exploring the relationship between practice, institution, and change in the ‘Organizing Society’”.

Em 2007, o EGOS foi realizado em Viena, Áustria, e teve como tema “Beyond Waltz: Dances of Individual and Organizations”. O subgrupo 6 foi coordenado por Silvia Gherardi, Maria Bonnafoos-Boucher e Wanda Orlikowski sob o título “The waltz of practice and practicing”. Nesta ocasião foram submetidos 83 resumos e 52 artigos foram apresentados.

Ainda hoje existem grupos que coordenam subgrupos no EGOS relacionados ao movimento dos EBP, entretanto, desde o simpósio de 1998 do Academy of Management até a edição de 2007 do EGOS é que se constituiu o grupo de professores e pesquisadores considerados precursores dos EBP.

Os artigos publicados na edição especial da revista *Organization*, assim como o simpósio de 1998 e o subgrupo no EGOS, representam, em certa medida, como os EBP iniciaram suas discussões enquanto grupo articulado de pesquisadores em várias partes do mundo. O conteúdo dos artigos da edição especial da *Organization* evidencia a similaridade em uma forma de pensar aprendizagem, conhecimento e organizações ao mesmo tempo que também mostra uma certa diversidade dentro da abordagem. Como convergência maior do grupo dos EBP destaca-se a questão da prática.

O Quadro 2 apresenta os artigos, autores e um resumo de cada um dos artigos publicados na edição da revista.

**QUADRO 2**

**ARTIGOS DO PRIMEIRO PERIÓDICO QUE REUNIU  
APENAS ARTIGOS DE EBP**

ARTIGO	AUTOR (ES)	RESUMO
<b>Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations</b>	Silvia Gherardi	A autora defende que o conhecimento é algo que não está na mente das pessoas, mas é uma construção coletiva, produzida, reproduzida e modificada por meio das práticas.
<b>Communities of practice and social learning systems</b>	Etienne Wenger	O artigo apresenta a importância de as organizações entenderem a aprendizagem como um sistema social na organização e também em uma indústria (segmento econômico) para obterem sucesso.
<b>Seeing organizational learning: a “cultural” view</b>	Dvora Yanow	A autora afirma em seu artigo que a aprendizagem nas organizações pode ser mais bem compreendida a partir de uma visão cultural, o que facilita a compreensão do fenômeno enquanto uma construção coletiva.
<b>Comment on Wenger and Yanow. Knowing in practice: a “delicate flower” in the organizational learning field</b>	Alessia Contu, Hugh Willmott	O texto discute a importância da abordagem utilizada por Wenger e Yanow em seus trabalhos para os estudos sobre aprendizagem nas organizações a partir de uma abordagem interpretativa e situada do fenômeno.
<b>Organizing processes in complex activity networks</b>	Frank Blackler, Norman Crump e Seonaidh McDonald	O artigo analisa a prática como atividade em uma rede de atividades sistêmicas em uma empresa de alta tecnologia.
<b>Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires</b>	Yrjo Engeström	O autor utiliza a teoria da atividade, que é uma abordagem da psicologia, como uma perspectiva cultural da cognição e da linguagem para discutir seu potencial para compreender a construção social do conhecimento.

(continua)

QUADRO 2 (CONCLUSÃO)

ARTIGOS DO PRIMEIRO PERIÓDICO QUE REUNIU  
APENAS ARTIGOS DE EBP

ARTIGO	AUTOR (ES)	RESUMO
<b>Organizing alignment: a case of bridge-building</b>	Lucy Suchman	A autora apresenta como a combinação de elementos humanos e não humanos influenciou o trabalho de um grupo de engenheiros na construção de uma ponte.
<b>To transfer is to transform: the circulation of safety knowledge</b>	Silvia Gherardi, Davide Nicolini	O artigo reporta a pesquisa realizada na construção civil no norte da Itália e aponta a ideia de segurança como uma prática.
<b>Comment on Suchman, and Gherardi and Nicolini: knowing as displacing</b>	John Law	O autor faz uma discussão acerca das contribuições que os artigos de Suchman e de Gherardi e Nicolini trazem para entender como a teoria ator-rede possibilita a compreensão da condição social da aprendizagem e do conhecimento.
<b>The learning organization: changed means to an unchanged end</b>	Helen Armstrong	A autora faz uma crítica sobre pensar a aprendizagem organizacional como um discurso para a exploração do trabalho sob o argumento da necessidade de uma ação coletiva para alcançar o sucesso organizacional.
<b>“Expert” knowledge or experienced know-how?</b>	Emma Bell	A autora faz uma resenha do livro <i>Doing a qualitative research</i> : a practical handbook, de David Silverman, e defende a pesquisa qualitativa para os estudos em aprendizagem.

Fonte: Elaborado com base na edição especial da *Organization*, v. 7, n. 2 de 2000.

A partir da leitura do Quadro 2 é possível perceber a diversidade de temas e assuntos abordados nos EBP, o que evidencia a ideia de que se trata de um conceito “guarda-chuva” que abriga pesquisas e pesquisadores que comungam uma ontologia construcionista de organização em que a prática é a unidade de análise e construção epistemológica.

## 4 AS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS E SOCIOLÓGICAS DO CONCEITO DE PRÁTICA

Segundo Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) a noção de prática, na sua essência filosófica, está baseada em quatro grandes áreas do saber – na tradição marxista, na fenomenologia, no interacionismo simbólico e no legado de Wittgenstein –, das quais podem ser citados fenômenos como: conhecimento, significado, atividade humana, poder, linguagem, organizações, transformações

históricas e tecnológicas, que assumem lugar e são componentes do campo das práticas para aqueles que delas compartilham.

Iniciando pelo marxismo, a noção de prática traz em seu bojo a ideia de que conhecemos apenas fatos e estes, por sua vez, são objetos da nossa prática, de modo que o pensamento e o mundo estão sempre associados à atividade humana. Dessa maneira, o pensar é apenas uma das ações humanas, a prática é composta pela união de nossa produção do mundo com o resultado desse processo. A prática é sempre o produto de condições históricas específicas, resultantes de práticas prévias que se transformam em nossa prática presente. O processo material de produção envolve tanto a criação de bens quanto a reprodução da sociedade. A grande contribuição dessa tradição é epistemológica e metodológica no sentido de que a prática é um sistema de atividades em que o saber não está separado do fazer e considera a aprendizagem uma ocorrência social e não apenas uma atividade cognitiva (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

A fenomenologia considera que o cotidiano da vida organizacional acontece por meio das atividades de trabalho, aprendizagem, inovação, comunicação, negociação, conflitos sobre objetivos, a interpretação desses mesmos objetivos, além da história, o que equivale a dizer que estão presentes na prática. Todos estes elementos são parte da existência humana, e sob o prisma dessa abordagem não há distinção entre sujeito e objeto. Tal concepção ocorre a partir do princípio de que tanto sujeito quanto objeto só têm sentido enquanto construção de significado, ou seja, não podem ser entendidos isoladamente. Na fenomenologia, a prática é uma construção de significado que parte da interação de todos esses elementos humanos e não humanos.

Para esses autores, o interacionismo simbólico também traz uma contribuição significativa à compreensão da construção coletiva, por destacar as interações entre os indivíduos, assim como entre indivíduos e objetos, de modo que todo tipo de conhecimento é acessado por meio da interação.

Outros aspectos do interacionismo simbólico merecem destaque. De acordo com Blumer (1986), o movimento do interacionismo simbólico está alicerçado em três premissas: a primeira afirma que os seres humanos agem com relação aos fatos baseando-se no significado que eles têm para os grupos a que pertencem. Esses fatos incluem tudo que os seres humanos podem notar como objetos físicos, outros seres humanos, categorias de indivíduos como amigos ou inimigos, instituições, ideais, atividades dos outros e situações encontradas em seu cotidiano; a segunda evidencia que o significado dos fatos deriva ou surge da interação social entre um membro e outro; e, finalmente, a terceira premissa estabelece que o significado dos fatos é apropriado e modificado por um processo interpretativo usado pelo homem para poder lidar com os eventos com os quais se defronta.

Em suma, o interacionismo simbólico indica que os significados que os fatos têm para os seres humanos são centrais em sua conduta. Assim, a interação humana mediada pela linguagem e o uso de símbolos para a interpretação dos fatos é o que possibilita o acesso ao significado das ações dos outros no contexto vivido (BLUMER, 1986).

Um outro pensamento que contribui para a compreensão da prática é o legado de Wittgenstein, que traz a importância dos elementos da linguagem e do significado em sua relação com a própria prática por meio dos jogos de linguagem. Para Wittgenstein é a linguagem que promove a prática social e possibilita a construção de significado e sentido. Assim, a participação em uma prática implica em fazer parte do jogo linguístico, apropriando-se dele. A linguagem não é apenas um meio de transmitir informação, mas uma ação que constrói sentido e a própria prática. Estas ideias revelam que um entendimento prático é sempre tácito, um jogo silencioso, não traduzido por palavras (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Feitas as considerações sobre as áreas do saber, serão apresentadas, a seguir, as influências sociológicas sobre o conceito de prática. Gherardi (2006, 2012) destaca as reflexões e contribuições teóricas de Bourdieu, Giddens e Garfinkel. Tal recorte não significa que foram apenas esses autores que refletiram sobre prática, ou que o avanço dos Estudos Baseados em Prática é associação das suas teorias e concepções, ao contrário, destaca apenas que eles influenciaram o pensar sobre o conceito de prática nesse movimento.

Começando por Pierre Bourdieu, é oportuno mencionar que suas concepções teóricas de capital simbólico, campo e *habitus* orientavam suas reflexões acerca das práticas sociais. Para ele, a relação agente-estrutura é mediada pelo conceito de *habitus*. Este conceito caracteriza-se como uma “lei imanente” que origina esquemas mentais de percepção, pensamento e ação que orientam o comportamento dos indivíduos, ou seja, é produto da fixação e apropriação de objetos do sistema estrutural como a língua e a economia que são reproduzidos de forma durável (BOURDIEU, 1977). O *habitus* serve de elo entre a estrutura (campo) e o agente (indivíduo). Já o conceito de campo está relacionado à estrutura e trata-se do reconhecimento da existência de formações sistêmicas que atuam sobre os agentes sem que eles tenham consciência ou possam nelas intervir (COSTA, 2005).

A combinação entre agente-estrutura é o que Bourdieu denominou *constitutivismo estruturalista* (COSTA, 2005; GHERARDI, 2006), em que a combinação da estrutura objetiva – campo – relaciona-se com o individual subjetivo – agente – mediados pelo *habitus*. Em outras palavras, a teoria de prática para Bourdieu está na relação entre as práticas dos atores e as estruturas objetivas sociais introduzidas que são mediadas pelo conceito de *habitus* entre estas duas dimensões que ocorrem de forma tácita (GHERARDI, 2006). Bourdieu não leva

em conta no seu trabalho as práticas nos locais de trabalho de modo a desconSIDERAR o processo de socialização secundária a partir das interações com profissionais e comunidades de prática.

Gherardi (2006, 2012) complementa afirmando que as estruturas mentais e as estruturas objetivas fazem parte de uma mesma imagem vista por meio de um espelho. A influência e contribuição de Bourdieu nos EBP está em reforçar a relação agente-estrutura para o entendimento da ação social, assim como as formas de reprodução social, além de considerar que o capital simbólico se trata de um conhecimento prático.

Já Anthony Giddens (1984), por meio da sua teoria de *estruturação* também busca conciliar a relação agente-estrutura, no entanto, com uma abordagem diferente. Em sua concepção, as práticas são procedimentos, métodos ou técnicas que são executadas de forma hábil pelos agentes sociais, o que sugere uma certa relação com as preocupações dos etnometodologistas (COHEN, 1999).

Tal teoria foca em como a práxis social produz e reproduz a vida social, contudo, as investigações de Giddens não tinham uma busca epistemológica sobre o tema, mas um esforço de cunho ontológico, uma vez que para ele o ponto principal está no fazer humano e não nas formas de conhecer este fazer. A teoria da estruturação preconiza também que a relação estrutura-agente é tácita e está intimamente relacionada ao fato de que a estrutura assume uma dualidade de ser, ao mesmo tempo, meio e resultado da reprodução das práticas, e o agente levando em conta possíveis assimetrias de poder em determinados contextos interacionais reproduz, mas também produz a configuração da estrutura. A estruturação refere-se à reprodução das relações sociais através do tempo e do espaço (COHEN, 1999).

Gherardi (2006, 2012) aponta que o conceito de reflexividade é fundamental no entendimento da teoria proposta por Giddens, uma vez que as práticas na visão deste autor são o resultado de um processo de recursividade espaçotemporal em que se cria uma dependência entre a prática e a ação de praticar.

Por fim, Garfinkel (2006), com sua abordagem teórico-metodológica denominada *etnometodologia*, busca compreender a produção e reprodução social por meio das práticas cotidianas dos atores. Para ele, as interações geram um processo de negociação do fazer coletivo que cria em torno das práticas do dia a dia a identidade coletiva de um grupo. O autor também evidencia que as práticas são realizações contingentes em que todo o ambiente deve ser entendido como auto-organizador no que diz respeito ao seu reconhecimento e ordem social.

As ações padronizadas são descobertas, criadas e mantidas pelos atores sociais durante o curso dessas mesmas ações, as atividades cotidianas exibem uma estrutura formal independente de qualquer grupo de atores, contudo, é produzida e reconhecida como uma realização prática e situada dos membros de um grupo (COHEN, 1999).

Uma grande parte das ações e interações não são baseadas em acordos compartilhados, mas constituem-se em torno de um conjunto de pressupostos tácitos que não são completamente explicados ou, completamente explicáveis, uma vez que são absorvidos tacitamente. Desse modo a ação social está estritamente ligada a uma condição moral em que os atores a reconhecem como correta, legítima e adequada para um contexto específico (GHERARDI, 2006, 2012; BISPO; GODOY, 2012).

As contribuições de Bourdieu, Giddens e Garfinkel para o entendimento das práticas sociais têm como pano de fundo a busca pela compreensão de como são produzidas e reproduzidas as formas de organizar dos atores sociais. Uma diferença significativa entre as abordagens é que para Bourdieu e Giddens há a necessidade de compreender como se reconciliam agente e estrutura, entretanto, Garfinkel não considera que existe, de fato, níveis para entender os fenômenos, pois para ele a divisão em níveis é apenas uma abstração.

Por outro lado, é possível afirmar que Bourdieu, Giddens e Garfinkel avaliam que a organização social é, essencialmente, de interações com algum grau de tacitude e simbolismo, ou seja, essas abordagens conduzem à reflexão de que os processos coletivos de aprendizagem acontecem no âmbito da constituição de grupos sociais a partir de conhecimentos gerados e transmitidos, na sua maior parte, de forma tácita. O Quadro 3 apresenta de forma resumida o conceito de prática para Bourdieu, Giddens e Garfinkel.

### QUADRO 3

## O CONCEITO DE PRÁTICA PARA BOURDIEU, GIDDENS E GARFINKEL

TRADIÇÃO SOCIOLOGICA	NARRATIVA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (AO)
<b>Bourdieu</b>	A teoria de prática para Bourdieu está na relação entre as práticas dos atores e as estruturas objetivas sociais introduzidas, que são mediadas pelo conceito de <i>habitus</i> entre estas duas dimensões que ocorre de forma tácita (GHERADI, 2006).
<b>Giddens</b>	As práticas para Giddens são entendidas como procedimentos, métodos ou técnicas executados de forma hábil pelos agentes sociais, o que sugere uma certa relação com as preocupações dos etnometodologistas (COHEN, 1999).
<b>Garfinkel</b>	As práticas são realizações contingentes em que todo o ambiente deve ser entendido como auto-organizador no que diz respeito ao seu reconhecimento e ordem social (GARFINKEL, 2006).

Fonte: Elaborado pelo autor.



Gherardi (2006) aponta que uma definição direta de prática implica um reducionismo que o conceito não possui, entretanto, a partir de sua definição, enfatiza que é necessário buscar os fundamentos que servem de base para entender a prática. Dessa maneira, utilizando como referência pressupostos fenomenológicos e etnometodológicos, define “uma prática como um modo relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente” (GHERARDI, 2006, p. 34). A partir dessa definição, a autora faz referência a quatro características fundamentais para o entendimento do termo prática. Primeiro, como um grupo de atividades adquire significado e torna-se reconhecido enquanto unidade, de modo que o foco deve sempre ser no conjunto que as atividades assumem em um contexto de ação situada. Segundo, o tempo em que essa ação situada se mantém. Terceiro, a condição de ser reconhecida socialmente e, por fim, um modo de organização de mundo.

Ao adotar essas características para o entendimento da prática, Gherardi (2006, 2012) evidencia seu alinhamento teórico às premissas etnometodológicas de Garfinkel (2006), além do pressuposto fenomenológico de que a realidade não existe *a priori*, mas ela é aquilo que as pessoas vivem e conhecem. Uma prática é algo que dá identidade a um grupo que se organiza a partir dela, sua aprendizagem ocorre por meio das interações entre os atores sociais e os elementos humanos e não humanos, e é resultado de uma dimensão tácita e estética dessas interações.

A partir do entendimento histórico do movimento dos EBP assim como do conceito de prática da perspectiva de Silvia Gherardi, iniciamos, na sequência do artigo, a apresentação dos principais conceitos que norteiam a compreensão da aprendizagem organizacional à luz da autora.

## 5 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES A PARTIR DO CONCEITO DE CURRÍCULO SITUADO

Em seu trabalho de 1998, Silvia Gherardi, Davide Nicolini e Francesca Odella apresentam uma possibilidade de aprendizagem nos espaços de trabalho ao utilizar os conceitos de participação periférica legitimada, comunidades de prática e currículo situado, para buscar entender os padrões das atividades de instrução para os novatos que ingressam nas organizações.

As comunidades de prática são importantes por conseguirem não apenas construir e transmitir conhecimento, como também proporcionar a aprendizagem em grupo. Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998), as comunidades de prática



são um conjunto de relacionamentos entre pessoas e suas atividades no mundo ao longo do tempo. Elas são definidas pelos seus membros na forma pelas quais certas coisas são feitas e interpretadas por eles.

Os autores complementam dizendo que a ideia de comunidades de prática é útil para entender o processo de transmissão de conhecimento tácito e o conhecimento na ação. Tsoukas (1996) aponta que a maior parte do conhecimento nas organizações é tácito. Ele está nas práticas dos times (grupos), dessa forma, as comunidades de prática possibilitam a perpetuação do conhecimento tácito (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI, 2000).

Nas comunidades de prática, relações são criadas entorno das atividades e ganham forma por meio das relações sociais e experiências das pessoas que as compõem, assim o conhecimento e as habilidades tornam-se parte da identidade individual e encontram seu espaço na comunidade. Ao mesmo tempo, a dimensão da comunidade é uma condição essencial para a existência do conhecimento prático porque ele apenas pode ser perpetuado sendo transmitido para novos membros quando eles ingressam na comunidade (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI, 2000).

Entretanto, é preciso fazer uma ressalva no uso do termo comunidade de prática, Gherardi (2009b), que traz uma discussão da alteração do termo por práticas de uma comunidade, isso porque, segundo a autora, comunidade constitui o container do conhecimento. Uma comunidade precede suas atividades (práticas) na ideia de comunidade de prática, o que implica assumir que a comunidade é quem determina as práticas. Ao utilizar o termo práticas de uma comunidade, são as atividades que possibilitam a constituição de uma comunidade e a caracteriza, portanto, aproximam as pessoas, artefatos e as relações sociais. Em outras palavras, são as práticas que constituem a comunidade e não o contrário.

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998) o conceito de comunidade de prática está diretamente relacionado com a noção de participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991), que são modos específicos de engajamento pelos quais novos membros de uma comunidade se socializam e aprendem, assim como também possibilita a perpetuação da comunidade. Em outras palavras, a participação periférica legitimada caracteriza-se como o progressivo envolvimento do novato na comunidade com o desenvolvimento das práticas realizadas por ele. O termo periférico significa que o caminho que o novo membro da comunidade precisa percorrer até ser efetivado de fato na comunidade e a palavra legitimada dá a ideia de aceitação do novo membro na comunidade por meios reconhecidos como legais para o ingresso (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991). Os autores colocam que este processo de participação legitimada periférica representa a inserção gradual do novo membro na comunidade.

Já a noção de currículo situado, criado por Gherardi, denota os padrões de aprendizagem estabelecidos pelo grupo que estão disponíveis para os novatos, sua ênfase está no fato do conteúdo relacionado a um conjunto específico de características do sistema de práticas e atividades do trabalho, que podem ser materiais, econômicos e simbólicos (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2006, 2012). Este conceito é derivado da ideia de “currículo de aprendizagem” criado por Lave e Wenger (1991) que trata de um conjunto de conhecimentos e atributos que devem ser aprendidos por novatos para galgarem posição de membro em uma comunidade profissional. Em outras palavras, o currículo de aprendizagem é condição básica para ingresso em uma categoria profissional como a de médicos, engenheiros, administradores, entre outras. Por outro lado, o currículo situado também trata de um conjunto de conhecimentos e atributos, mas para atuação específica e situada em determinado contexto como, por exemplo, ser médico no hospital A, engenheiro na empresa B ou administrador na empresa C.

Nosso entendimento sobre esse conceito é que a comunidade forma ao longo do tempo um currículo (conteúdos) que deve ser aprendido pelo novato para que ele possa alcançar o *status* de membro efetivo daquele grupo determinado e possa a partir daí transmitir seu conhecimento para os futuros ingressantes. O currículo situado possui sempre um caráter tácito.

O conceito de currículo situado é uma contribuição no auxílio da compreensão de como os novatos de uma organização ingressam e são aceitos nos grupos de trabalho e a partir das práticas de uma comunidade conseguem sua efetivação como membro. Tal efetivação é decorrente da participação periférica legitimada por meio do atendimento dos critérios dos currículos de aprendizagem relacionados a uma formação “genérica” do profissional e do currículo situado que trata de uma formação específica, restrita e situada ao local de trabalho. Ambos são construções coletivas que são aprendidas e transmitidas tacitamente entre os membros do grupo (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, 2006, 2012).

## **6 A ABORDAGEM SIMBÓLICA DA APRENDIZAGEM SOCIAL: O CONCEITO DE TEXTURA ORGANIZACIONAL**

O conceito de textura organizacional é um dos mais importantes desenvolvido por Silvia Gherardi ao longo da sua carreira na construção das suas ideias acerca da aprendizagem nas organizações a partir da abordagem das práticas. Boa parte das construções teóricas e metodológicas da autora estão apoiadas

neste conceito que busca compreender como se dá a inter-relação dos níveis organizacionais (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) no seu cotidiano, tomando como elementos principais as interações dos elementos humanos e não humanos na produção das práticas.

Assim, a abordagem simbólica da aprendizagem social em que está inserido o conceito de textura, relaciona-se a uma posição pós-moderna da realidade. Gherardi (1999) coloca que analisar uma organização pela perspectiva simbólica implica entender os significados atribuídos pelos membros da organização por meio das suas práticas. A autora complementa que os significados gerados por estas práticas são institucionalizados pelos membros do grupo e servem de produção de significado interno e externo para a organização.

Os significados simbólicos existentes na organização são os elementos que dão a possibilidade na construção da textura organizacional. É a textura que dá o caráter singular para a organização e a distingue das outras. A textura organizacional é uma realidade social complexa com os seus próprios conflitos de valores, racionalidade e imagem (GHERARDI, 1999, 2006, 2009b).

A abordagem simbólica contribui no entendimento de como os membros de um grupo atribuem significados a elementos humanos e não humanos. Estes significados são institucionalizados e se incorporam como elementos que caracterizam o grupo e dão identidade a ele. A construção de significados é um processo coletivo de aprendizagem em grupo, no qual os membros compartilham dos significados atribuídos e se reconhecem nele (GHERARDI, 1999, 2006, 2009b).

De maneira mais objetiva, a textura organizacional é a conexão em ação dos elementos humanos e não humanos na produção das práticas (GHERARDI, 2012). Isso implica dizer que a textura é a arena na qual ocorrem as interações dos atores sociais, aqui compreendidos tanto os elementos humanos como os não humanos, em que as práticas se constituem a partir da aprendizagem coletiva interacional cotidiana. Entretanto, cabe ressaltar que a textura não se trata de um espaço geográfico definido ou mesmo sinônimo de uma instituição, mas é onde se constroem as organizações que emergem das práticas de um grupo. Para Gherardi (2012) a textura organizacional possibilita compreender como indivíduos, artefatos e instituições se interrelacionam em torno de uma prática.

## **7 AS METÁFORAS NA APRENDIZAGEM SOCIAL: O CONCEITO DE KNOWING**

O uso de metáforas nos estudos organizacionais ganha importância e está cada vez mais recorrente (SMIRCICH, 1983; HATCH, 1997; MORGAN, 2007). Na área

de aprendizagem organizacional, as metáforas contribuem no entendimento dos processos de aprendizagem e conhecimento, em especial, quando são utilizadas para trabalhar no nível tácito por facilitar a compreensão de algo subjetivo e desconhecido com a representação de algo já conhecido (FLACH; ANTONELLO, 2011).

Gherardi (2000) cita que o próprio termo aprendizagem organizacional se trata de uma metáfora que permite observar conhecimento e *knowing* nas organizações. O conceito de *knowing* é utilizado pela autora para evidenciar a dinâmica existente no conhecimento quando associado à prática; nas palavras de Gherardi (2003, p. 352) o conceito de “*knowing* é um comprometimento coletivo o qual depende da extensão da espacialidade e temporalidade distribuídos em práticas locais encontradas fora do controle de qualquer organização e com uma rede de relacionamentos”. Assim, falar em *knowing* implica dizer que é um conhecimento dinâmico a partir de uma rede de relacionamentos.

A linguagem metafórica é uma das mais importantes na geração de conhecimento, isso porque a possibilidade de analogia proporcionada pelas metáforas de aproximar a aprendizagem e o conhecimento contribuem nas ocasiões que são difíceis de serem verbalizadas formalmente, ou seja, falar para alguém sobre algo que esta pessoa não conhece pode ter seu entendimento facilitado a partir da utilização da analogia utilizando a metáfora de algo que essa pessoa tem conhecimento (GHERARDI, 2000, 2009b, 2012).

Nesse contexto, o simbolismo é forte aliado da metáfora na construção da linguagem, da aprendizagem e também do conhecimento. Na perspectiva social da aprendizagem, a linguagem não tem função de descrever o mundo ou a realidade, ela os constrói. Dessa maneira a aprendizagem organizacional significa um sistema de representação de uma organização como se ela fosse um espaço de transmissão de conhecimento, aquisição, criação, ação e subversão (GHERARDI, 2000, 2009b, 2012).

O papel da linguagem, na formulação de teorias organizacionais de aprendizagem, tem sido subvalorizado, ainda mais se considerarmos os estudos organizacionais, e a metáfora, na criação do conhecimento e sua relação no entendimento e na ação, têm sido creditados pelo desenvolvimento e simbolismo organizacional. As metáforas e a linguagem são facilitadoras na construção e transmissão da aprendizagem e do conhecimento (GHERARDI, 2000).

Gherardi (2000) faz uma crítica ao que ela entende ser dois problemas no entendimento das metáforas na aprendizagem organizacional. O primeiro, refere-se a antropomorfização da organização, como se fosse um armazém de aprendizagem individual e coletiva, esta visão é baseada na perspectiva psicológica da aprendizagem humana que se relaciona ao desenvolvimento humano, às capacidades cognitivas e aos ciclos de aprendizagem. O segundo, é o que a autora chama de *problem-driven* (direcionado por problemas), quando a

aprendizagem está associada com mudança e processamento de informação, desse modo, o pressuposto é que toda mudança envolve aprendizagem e que toda aprendizagem gera mudança.

Para Gherardi (2000) a aprendizagem é inseparável das práticas sociais, o *knowing* não pode ser separado do fazer, possuindo uma condição social e não meramente cognitiva. A autora defende que a aprendizagem assume lugar na mente dos indivíduos, mas também nas práticas sociais. Assim, as metáforas assumem um papel-chave como agentes tradutores na formação do conhecimento social, comunicação, crenças, identidades, interações e relacionamentos.

As metáforas colaboram no contexto situado de interpretação e interação das pessoas envolvidas em uma situação; a aprendizagem assume lugar na linguagem e por meio da linguagem (GHERARDI, 2000, 2009b, 2012; FLACH; ANTONELLO, 2011).

## 8 DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA PRÁTICA BASEADA EM KNOWING

Gherardi (2001, 2006, 2012) coloca que a melhor forma de compreender e explicar aprendizagem em grupos é por meio da prática; na evolução de seus trabalhos ela aprofunda e desenvolve trabalhos nos quais a ideia de “aprendizagem organizacional” vai sendo substituída pela teoria baseada na prática, na qual o *knowing*, a participação, a interação, a linguagem e as metáforas são elementos fundamentais da proposta.

É importante ressaltar, contudo, que o *knowing* é um processo e que resulta no *knowledge* (conhecimento), isto é, o conhecimento é uma forma institucionalizada do *knowing* (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). O *knowing* é uma condição social para a aprendizagem de uma prática, além da geração e transmissão de conhecimento. Esta condição desdobra-se em outro conceito que é o *knowing-in-practice*, expressão que significa o momento de interação das pessoas com as práticas, de modo que elas vão se apropriando dessas práticas de forma tácita. O *knowing-in-practice* está associado aos conceitos de currículo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991) e currículo situado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2006, 2012) já tratados neste artigo.

Assim, aprendizagem é uma composição de *knowing* e *doing*, em outras palavras, práticas. Autores que adotam a abordagem das práticas (GHERARDI, 2006, 2012; BISPO; GODOY, 2012) defendem que não mais se utilize distinções entre níveis de aprendizagem – individual, grupal, organizacional e interorganizacional –, uma vez que o conhecimento perpassa todos esses níveis de maneira

fluida e dinâmica e, desse modo, torna-se arbitrário fazer uma separação em níveis. Nesse sentido, este pressuposto está apoiado nos fundamentos da etno-metodologia garfinkeliana (BISPO; GODOY, 2012).

Gherardi (2001), então, sugere que a aprendizagem seja entendida em um processo de *learning-in-organizing*, ou seja, que dê a ideia de movimento constante tanto da aprendizagem quanto da organização. Assim, não é possível entender a organização como um espaço de acúmulo de informações e conhecimento, uma vez que a aprendizagem e o conhecimento são construídos e reconstruídos constantemente pelas práticas cotidianas de uma coletividade. Em uma prática, o conhecimento é mediado por relações sociais e o *knowing* é parte de uma entrega para um hábito social. A rede de relacionamentos, uma organização, é formada pelas práticas.

Por esse motivo, nas palavras de Gherardi (2001, p. 134),

[...] quando o *locus* do conhecimento e da aprendizagem é situado na prática, o foco muda para a teoria social da ação que preconiza atividade e passividade, o cognitivo, o emocional, o mental e a percepção sensorial são como *bits* e peças da construção social do conhecimento e do mundo social nos quais as práticas assumem significados e factude.

A autora destaca que as práticas são mais bem entendidas quando são situadas, ou seja, existe um contexto e um grupo de pessoas que constroem coletivamente as práticas que se unem e dão identidade para aquele grupo. Metodologicamente, o estudo do *knowing* na prática deve ser o de seguir os atores com o intuito de identificar os caminhos com os quais eles associam os vários elementos que fazem seu mundo social e natural.

Gherardi (2001, 2006) coloca que a prática pode ser associada a um processo de bricolagem dos recursos materiais, mentais, sociais e culturais. Assim, “a prática é a figura do discurso que permite o processo de *knowing* no trabalho e na organização para ser articulado como processo histórico, material e indeterminado” (GHERARDI, 2001, p. 137). O foco de análise do *knowing* com uma prática situada permite o estudo de onde e como o conhecimento é socialmente construído, considerando atividade e passividade.

## 9 **KNOWING COMO DESEJO E PAIXÃO**

Os estudos em aprendizagem nas organizações, pela característica da própria área de administração de buscar competitividade por meio de estratégias e gestão

eficaz de recursos, sempre buscou associar o conceito ao desempenho organizacional, de modo que pudesse contribuir no resultado e sucesso das empresas.

Dessa perspectiva, a aprendizagem é utilizada como forma de resolver problemas ou criar inovações para aumentar a competitividade das empresas. Gherardi (2003) coloca que a aprendizagem não deve ser estudada e entendida apenas por essa perspectiva, ela defende que está na essência das pessoas o desejo e a paixão pela aprendizagem e pelo conhecimento.

Para Gherardi (2003) o conhecimento como um fim em si mesmo, motiva as pessoas e as organizações. A “sede” pelo conhecimento é o que atrai a humanidade para o desconhecido para descobrir, explorar e criar. Obscuridade e mistério são estímulos para o conhecimento na sua realização. Ao tratar do mistério, a autora diz que a importância e a influência das narrativas, histórias e mitos nas organizações, uma vez que a partir desses elementos são gerados conhecimentos que assumem verdades positivas ou negativas dentro da organização, sendo institucionalizadas e influenciadoras de práticas.

O desejo é um conceito ambíguo e impreciso, é incapaz de explicar os motivos para a ação social. O desejo é um conceito móvel, que nos permite perceber as coisas de maneira diferente e chama a atenção para a falta de completude do processo de *knowing*. O desejo, portanto, envolve mais do que a construção do seu objeto e do seu sujeito.

O desejo impulsiona uma tensão que induz um esforço pessoal em um processo de busca. Dessa forma, uma distinção entre cognitivo e emocional não faz sentido, pela perspectiva social construcionista, as emoções são forma de conhecimento que mantém por meio de práticas discursivas a regulação de expressões emocionais apropriadas nas práticas de uma comunidade (GHERARDI, 2003; STRATI, 2007).

Assim, não é possível desconsiderar que as pessoas gostem e desgostem de seu trabalho, de sua empresa e demais pessoas com as quais convivem. Tal situação influencia diretamente nas interações sociais e na maneira das pessoas se relacionarem e perceberem os grupos de trabalho e a si próprias. Não levar em conta as emoções e os desejos dos outros na organização é uma forma míope de entender o processo de aprendizagem e a geração e transmissão de conhecimento.

A proposta de Gherardi (2003) para conciliar esses elementos é que as práticas devem ser guiadas e orientadas pelos hábitos, assim como pelos desejos. Esta posição implica não apenas considerar o que é praticado nos grupos, mas também levar em conta a dinâmica dos desejos e emoções que se alteram constantemente naqueles que fazem parte do grupo e constroem os processos de aprendizagem e conhecimento. Para a autora, apesar das práticas serem baseadas nos hábitos, não é possível desconsiderar os desejos que modificam os próprios hábitos.

Portanto, não se pode entender as organizações apenas pelo lado do racionalismo, as pessoas agem sempre influenciadas por aspectos racionais e



emocionais, delas próprias e também dos grupos com os quais elas interagem (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007).

Para esses autores, entender a vida organizacional requer atenção especial dos pesquisadores, isso porque as relações entre sentimentos, pensamentos e ação, não é linear; estas relações são confusas e ambíguas e influenciam na experiência de mundo. O mundo é material e também social, por isso ele apresenta situações intangíveis, não palpáveis, e até mesmo as práticas, quando são virtuais ou estão em planos muito tácitos, não são fáceis de serem acessadas. A partir dessas considerações, é possível atribuir que o conhecimento e a aprendizagem organizacional podem exercer um discurso dominante por meio da política e do poder, assim os membros da organização ou de um determinado grupo são influenciados por modos de aprender e conhecer.

Gherardi, Nicolini e Strati (2007) dizem que as raízes das palavras desejo e paixão são próximas e que o ser humano possui um desejo natural para conhecer alguém ou alguma coisa. Assim, os autores colocam dois argumentos para relacionar paixão e conhecimento nas e sobre as organizações: 1. é o desejo das pessoas pela busca de conhecimento por conta própria, isso compreende uma crítica à instrumentalização do conhecimento como uma *commodity*, um fator de produção ou de sempre relacioná-lo ao desempenho; 2. a produção acadêmica, que aponta prática pessoal e coletiva para produzir conhecimento de maneira reificada (conhecimento como objeto).

## 10 **SENSIBLE KNOWLEDGE, TASTE-MAKING**

A escola de Sociologia da Universidade de Trento conta um grupo de pesquisa denominado Research Unit on Communication, Organizational Learning and Aesthetics (Rucola), o qual Silvia Gherardi coordena. Um dos pesquisadores deste grupo é o professor Antonio Strati que trabalha com a temática “estética nas organizações”. A partir dos estudos sobre aprendizagem e estética nas organizações é que Strati cria o conceito de *sensible knowledge* e Gherardi o de *taste-making*. Ambos os conceitos são os mais recentes trabalhados no Rucola e compõem a base das últimas publicações dos dois autores. Sendo assim, esta parte do texto está reservada para apresentar esses conceitos.

A partir do conceito de estética, Strati (2007) apresenta o que ele chama de *sensible knowledge* ou conhecimento sensível. Em suas palavras:



*Sensible knowledge* refere-se ao que é percebido por meio dos sentidos, julgado por meio dos sentidos, produzido e reproduzido por meio dos sentidos. Ele reside no visual, no auditivo, no olfativo, no degustativo, no toque e no julgamento sensitivo-estético. Ele gera relações dialéticas com a ação e relações próximas com as emoções dos atores da organização (STRATI, 2007, p. 62).

Assim, o *sensible knowledge* não se restringe ao conhecimento de forma direta em uma relação de observação física, é a relação pessoal e corporal do sujeito com a sua experiência de mundo (STRATI, 2007, 2009).

Ao tomar como base os conceitos de estética e de *sensible knowledge*, Gherardi (2009b, 2012) argumenta sobre a importância dos conceitos de *taste* e de *taste-making* como forma de refinamento das práticas dentro de uma comunidade. O *taste* está baseado na subjetividade em conexão com o objeto da prática. Esse conceito é aprendido e ensinado como uma condição para tornar-se um membro de uma comunidade e realizado como uma atividade situada e coletiva juntamente a uma prática. Dessa maneira, a elaboração do *taste* e o refinamento de uma prática, em uma comunidade, envolve um *taste-making* que é baseado no *sensible knowledge* e em uma contínua negociação das categorias estéticas.

Gherardi (2009b, p. 536) define *taste-making* como “um processo discursivo, emergente e coletivo que constantemente refina as práticas e que é feito pelas falas e dito pela ação do ‘fazer’”. Assim, o *taste-making* é o processo pelo qual os membros de uma comunidade buscam aprimorar suas práticas por meio do *sensible knowledge*.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aprendizagem organizacional, apesar de contar com muitas pesquisas e publicações, ainda carrega discussões e tem lacunas que fazem dele um campo de estudos relevante e inacabado (ANTONELLO; GODOY, 2009). Tal fato se evidencia quando se observa que há uma hegemonia das abordagens de cunho psicológico diante de outras abordagens, como as sociológicas (BISPO; MELLO, 2012), na produção brasileira. Nesse sentido, o campo ainda enfrenta dificuldades em avançar na compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem coletiva, sejam no nível de grupal, organizacional ou interorganizacional, adotando, muitas vezes, um pressuposto de que a aprendizagem coletiva pode ser compreendida como uma transposição da aprendizagem individual cognitiva evidenciando uma clara lacuna a ser superada.

É em razão do exposto que a compreensão do fenômeno aprendizagem coletiva, a partir de um olhar sociológico e sob a lente das práticas, se candidata como

uma alternativa relevante. Como uma das principais expoentes do movimento dos Estudos Baseados em Prática, Silvia Gherardi, por suas contribuições ao longo de sua carreira de pesquisa dedicada à compreensão dos processos de aprendizagem no contexto das organizações, foi escolhida para este artigo, para representar a alternativa epistemológica sobre aprendizagem coletiva nas organizações. Nesse contexto, o principal objetivo deste trabalho foi apresentar e discutir as contribuições dessa autora para o campo da aprendizagem nas organizações.

Em seus primeiros trabalhos, publicados no final da década de 1990, Silvia Gherardi já defendia que a aprendizagem na perspectiva sociológica implicava uma epistemologia diferente, na qual a aprendizagem e o conhecimento não eram processos meramente cognitivos, mas ações coletivas realizadas em grupo e que, portanto, são construídas socialmente. Com o entendimento de que as práticas são a maneira de acessar como os grupos aprendem e geram conhecimento, os elementos, como a linguagem e os discursos produzidos por ela e as metáforas, também são fundamentais para pesquisar aprendizagem e conhecimento em grupos, pois a maior parte tanto da aprendizagem quanto do conhecimento é tácita. Dessa forma, as metáforas possibilitam uma maneira de tornar tangível boa parte das explicações sobre o que é aprendido e conhecido nas organizações.

Em seus trabalhos mais recentes, Gherardi (2006, 2009a, 2009b, 2012) evidencia novos elementos para a discussão da aprendizagem. O primeiro deles está relacionado à questão das emoções que fazem parte da vida humana e devem ser consideradas nos estudos de aprendizagem. Outro elemento é a questão da política, do poder e da dominação, também presentes nos grupos e que exercem influência na forma e no conteúdo da aprendizagem. Contudo, o que é mais relevante no trabalho da autora, no nosso entendimento, é que os processos de aprender (*learning*) e organizar (*organizing*) são interdependentes e contribuem para a compreensão de outros fenômenos organizacionais como cultura, valores e identidade. Essa interdependência é mediada pelo conceito-chave da sua linha de pensamento, o da prática. Para Gherardi são as práticas que possibilitam tanto a aprendizagem das pessoas e dos grupos por um processo de aprendizagem na prática (*learning-in-practice*) como também as caracteriza como grupo ou organização (*organizing*) dentro da arena da textura organizacional. O resultado desse processo que gera competências e conhecimento ocorre por meio do que a autora chama de *knowing-in-practice*.

As práticas vão sendo construídas a partir das interações entre os membros de um grupo que, a partir de um currículo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991), criam intersubjetivamente um currículo situado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI, 2006, 2012) que é mediado pelo conceito de conhecimento sensível (*sensible knowledge*). A partir de então, essas práticas vão sendo incorporadas, modificadas e excluídas a partir da ideia de *taste-making*, ou seja, é o processo de refinamento das práticas de um grupo.

Para Gherardi, as práticas, além de oportunizar aprendizagem e possibilitar a organização de um grupo, também contribuem na construção e identificação das particularidades deste grupo pelo processo de formação da textura organizacional, ou seja, a textura organizacional representa a inter-relação dos elementos humanos e não humanos que, articulados, produzem as práticas que representam o “quebra-cabeça” do que constitui uma organização.

Por fim, é possível afirmar que a adoção das práticas como elemento gerador da aprendizagem coletiva, assim como formadora das organizações se apresenta como um novo paradigma que traz nos seus pressupostos de ordem ontológica e epistemológica uma alternativa para contribuir no avanço dos estudos organizacionais, sobretudo aqueles relacionados à aprendizagem organizacional. Apesar de no Brasil, diferentemente do contexto internacional, ainda existirem poucos estudos empíricos com esta abordagem, fica o desafio aos pesquisadores brasileiros para contribuir com a evolução desse paradigma emergente no contexto nacional e internacional.

## ORGANIZATIONAL LEARNING BASED ON THE CONCEPT OF PRACTICE: CONTRIBUTIONS FROM SILVIA GHERARDI

### ABSTRACT

Organizational learning is a theme that already has many studies with different ontological and epistemological approaches that are reflected in a multiparadigmatic field (ANTONELLO; GODOY, 2010). One approach refers to the sociological view of learning in organizations (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2001) in which the social environment is the space where occur learning processes and knowledge generation. The main aim of this paper is to present and discuss the contributions of Silvia Gherardi which is one of the major international researchers in the field of learning in organizations and has a large number of scientific literature on the subject, emphasizing the sociological perspective of learning by practices. This goal is the reason why that despite a vast literature on organizational learning, in the Brazilian context are very few studies that have adopted some of the sociological perspectives of learning, this gap is identified in the work of Bispo and Mello (2012). As this article intends contributions: 1. present in a single text the main ideas and concepts Silvia Gherardi, and 2. bring to the debate of Brazilian scholars in the field a sociological social learning perspective that allows a better understanding of

how does the learning in group and organizational levels occurs. The qualitative research is essentially based on a literature review of the works of Gherardi supplemented by informal conversations with her during a stay of the author at the University of Trento in 2010 and 2013, plus some e-mails after returning to Brazil. As a contribution, this paper presents a reflection on the adoption of practices such as generating element of collective learning as well as forming the organizations, applying to be a new paradigm that carries in its ontological and epistemological assumptions an alternative to contribute to the advancement of studies on organizational learning.

## KEYWORDS

Organizational learning; Silvia Gherardi; Practices; Knowing; Organizations.

## APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL BASADO EN EL CONCEPTO DE PRÁCTICA: CONTRIBUCIONES DE SILVIA GHERARDI

## RESUMEN

El aprendizaje organizacional es un tema que ya tiene muchos estudios con diferentes enfoques ontológicos y epistemológicos que se reflejan en un campo multiparadigmático (ANTONELLO; GODOY, 2010). Un enfoque se refiere a la visión sociológica del aprendizaje en las organizaciones (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2001) en la que el entorno social es el espacio donde hay procesos de aprendizaje y generación de conocimientos. El objetivo principal de este trabajo es presentar y discutir los aportes de Silvia Gherardi que es una de las principales investigadoras internacionales en el campo del aprendizaje en las organizaciones y tiene una gran cantidad de literatura científica sobre el tema, haciendo hincapié en la perspectiva sociológica de aprender con la práctica. Esta meta es la razón por la que a pesar de una vasta literatura sobre el aprendizaje organizacional en el contexto brasileño son muy pocos los estudios que han adoptado algunas

de las perspectivas sociológicas de aprendizaje, esta brecha se identifica en el trabajo de Bispo y Mello (2012). Como contribuciones este artículo tiene la intención: (1) presentar en un único texto las principales ideas y conceptos Silvia Gherardi; (2) aportar al debate de los expertos brasileños en el campo de la aprendizaje una perspectiva social sociológica que permite una mejor comprensión

de cómo funciona el aprendizaje en los niveles de grupo y organizacional. La investigación cualitativa se basa esencialmente en una revisión bibliográfica de las obras de Gherardi complementadas con conversaciones informales con el autor durante su estancia en la Universidad de Trento en 2010 y 2013, además de algunos e-mails después de regresar a Brasil. Como una contribución, este trabajo presenta una reflexión sobre la adopción de prácticas como elemento generador de aprendizaje colectivo, así como constitutor de las organizaciones aplicando-se como un nuevo paradigma que lleva en sus supuestos ontológicos y epistemológicos una alternativa para contribuir al avance de los estudios sobre el aprendizaje organizacional.

## PALABRAS CLAVE

Aprendizaje organizacional; Silvia Gherardi; Prácticas; Conocimiento; Organizaciones.

## REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão paradigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- BISPO, M. de S. *A compreensão do processo de aprendizagem coletiva influenciada pelo uso da tecnologia em agências de viagens: contribuições dos estudos baseados em prática e da etnometodologia*. 2011. 156 p. Tese (Doutorado em Administração)—Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- BISPO, M. de S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para a investigação da aprendizagem nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 16, n. 5, p. 684-704, 2012.
- BISPO, M. de S.; MELLO, A. S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? *Gestão & Planejamento*, v. 12, n. 3, p. 728-745, 2012.
- BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge Press, 1977.
- COHEN, I. J. Teoria da estruturação e práxis social. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 393-446.
- COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2005.
- FLACH, L.; ANTONELLO, C. Improvisation and learning process in organizations: a metaphor applying the Brazilian rhythm choro. *Organizações e Sociedade*, v. 18, n. 59, p. 681-699, 2011.
- GARFINKEL, H. *Studios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos, 2006.

- GHERARDI, S. A symbolic approach to competence development. *Human Resource Development International*, v. 2, n. 4, p. 313-334, 1999.
- GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, v. 53, n. 8, p. 1057-1080, 2000.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.
- GHERARDI, S. Knowing as desiring: mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practioners. *Journal of workplace learning*, v. 15, n. 7-8, p. 352-358, 2003.
- GHERARDI, S. *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the “practice lens”. *Management Learning*, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009a.
- GHERARDI, S. Practice? It’s a matter of taste! *Management Learning*, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009b.
- GHERARDI, S. *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of pratice. *Journal of Management Inquiry*, v. 9, n. 1, p. 7-18, 2000.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Org.) *Organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 35-60.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; STRATI, A. The passion for knowing. *Organization*, v. 14, n. 3, p. 315-329, 2007.
- GIDDENS, A. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- HAGER, P. Theories of practice and their connections with learning: a continuum of more and less inclusive accounts. In: HAGER, P.; LEE, A.; REICH, A. (Ed.). *Learning practice and change: practice-theory perspectives on professional learning*. Dordrecht: Springer International, 2012. p. 17-32.
- HATCH, M. J. *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. *Organization Studies*, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.
- JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J. The practice and process of delivering integration through strategic planning. *Journal of Management Studies*, v. 46, n. 8, p. 1255-1288, 2009.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MACIEL, C. O.; AUGUSTO, P. O. M. A “practice turn” e o movimento social da estratégia como prática: está completa essa virada?. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, n. 2, p. 155-178, 2013.
- MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. *Teoria das organizações*. São Paulo: Atlas, 2007. p. 12-33.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. *Knowing in organizations: a practice-based approach*. Nova York: M. E. Sharpe, 2003.

- ORLIKOWSKI, W. J. Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, v. 13, n. 3, p. 249-273, 2002.
- ORLIKOWSKI, W. J. Sociomaterial practices: exploring technology at work. *Organization Studies*, v. 28, n. 9, p. 1435-1448, 2007.
- ORLIKOWSKI, W. J. The sociomateriality of organizational life: considering technology in management research. *Cambridge Journal of Economics*, v. 34, n. 1, p. 125-141, 2009.
- SILVA, A. R. L.; CARRIERI, A. de P.; JUNQUILHO, G. S. A estratégia como prática social nas organizações: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas. *Revista de Administração*, v. 46, p. 122-134, 2011.
- SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.
- STRATI, A. Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning*, v. 38, n. 1, p. 61-77, 2007.
- STRATI, A. "Do You do beautiful things?": aesthetics and art in qualitative methods of organization studies. In: BUCHANAN, D.; BRYMAN, A. (Ed.). *The sage handbook of organizational research methods*. Londres: Sage, 2009. p. 230-245.
- SUCHMAN, L. et al. Reconstructing technologies as social practice. *American Behavioural Scientist*, v. 43, n. 3, p. 392-408, 1999.
- TSOUKAS, H. The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach. *Strategic Management Journal*, v. 17, 1996.
- WHITTINGTON, R. Giddens, structuration theory and strategy as practice. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). *Cambridge handbook of strategy as practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 109-126.