



RAM. Revista de Administração Mackenzie

ISSN: 1518-6776

revista.adm@mackenzie.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Brasil

VIOLETTI BERTOLIN, ROSANGELA; CARVALHO ALVES CAPPELLE, MÔNICA; DE BRITO, MOZAR
JOSÉ

Corporeidade e estética na aprendizagem organizacional: insights emergentes

RAM. Revista de Administração Mackenzie, vol. 15, núm. 2, marzo-abril, 2014, pp. 15-37

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195430660002>

- 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



CORPOREIDADE E ESTÉTICA NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: INSIGHTS EMERGENTES

ROSANGELA VIOLETTI BERTOLIN

*Doutoranda em Administração pelo Departamento de Administração e Economia
da Universidade Federal de Lavras (Ufla).*

Campus Universitário, Caixa Postal 3037, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000

E-mail: rosangelabertolin@yahoo.com.br

MÔNICA CARVALHO ALVES CAPPELLE

*Doutora em Administração pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).*

Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).

Campus Universitário, Caixa Postal 3037, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000

E-mail: edmo@dae.ufla.br

MOZAR JOSÉ DE BRITO

*Doutor em Administração pelo Departamento de Administração
da Universidade de São Paulo (USP).*

*Professor do Departamento de Administração e Economia
da Universidade Federal de Lavras (Ufla).*

Campus Universitário, Caixa Postal 3037, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000

E-mail: mozarbrito@gmail.com

RESUMO

Este ensaio visa refletir sobre a importância da corporeidade e do conhecimento estético no avanço teórico da aprendizagem organizacional. A teorização em torno da aprendizagem organizacional tem se direcionado rumo à superação das dicotomias tradicionalmente enraizadas nas ciências sociais assentadas em tradicionais dualidades, como sujeito/objeto, mente/corpo, indivíduo/organização. A emergência de novos estudos aponta para a necessidade de valorizar as temáticas do corpo e da estética para ampliar o entendimento da aprendizagem organizacional. Dessa forma, este ensaio teórico de natureza argumentativa busca refletir a aprendizagem organizacional a partir da perspectiva da teoria da estética, em que a corporeidade assume especial relevância. Uma das mais importantes contribuições da abordagem estética reside em buscar a superação de tais dicotomias que permeiam a vida organizacional e em sociedade. A partir do momento em que as bases de constituição do conhecimento são questionadas, não sendo apenas lógica, mas também estética e sensível, uma série de outras questões emerge em conjunto. O conhecimento estético, fruto das corporeidades em interação, é constantemente ativado por sentimentos, desejos, emoções, representações acerca do que a organização mostra aos seus e fundamenta as escolhas dos atores em interação. Tal reflexão permite buscar novos *insights* que possam contribuir para o avanço teórico da aprendizagem organizacional, ampliando assim a sua compreensão. Como principais *insights* conclusivos, evidencia-se o potencial da aprendizagem organizacional residindo na corporeidade e intercorporeidade, que, devido a sua complexidade constitutiva, demanda epistemologias e metodologias ampliadas das práticas organizacionais para clarear o entendimento da aprendizagem organizacional. Acredita-se que a aprendizagem organizacional deva ser vista como um processo fluido, que está diluído no tempo, no espaço e nas práticas individuais e sociais, em que corpos e subjetividades se entrelaçam para dar os contornos específicos a cada ponto do processo e que ao mesmo tempo constituem e são constituídos em tal processo, significam e são significados, ressignificam e são ressignificados.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem organizacional. Corporeidade. Estética. Subjetividade. Intersubjetividade.

1 INTRODUÇÃO

O avanço nos estudos da aprendizagem organizacional tem apontado na direção de priorizar a análise das práticas organizacionais como ponto central explicativo desse fenômeno. Emergem dessa tendência uma necessidade de reconceitualização da prática e uma revalorização das dimensões sutis próprias do ser humano, como a sua dimensão subjetiva e corpórea.

Nessa tessitura, a perspectiva da aprendizagem organizacional que passa a ficar em evidência é de natureza sociológica, que atribui proeminência às realizações coletivas, frutos de interações entre as pessoas e inseparável do intercâmbio de experiência, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais.

As constituições da prática, da experiência e do conhecimento cotidiano assumem relevância nessa teorização e apontam para a importância do corpo como elemento fundante da experiência vivida; portanto, a prática passa a ser vista em primeiro lugar como atividades corporais regulares, que se mantêm unidas por formas socialmente padronizadas de entendimento e *knowing*. Nessa linha de análise, emerge também, como consequência, o estudo da estética, já que está relacionada ao conhecimento sensível e aos juízos estéticos provenientes das capacidades perceptivo-sensoriais e que, portanto, constituem outro tipo de conhecimento, propriamente não mental, um tipo de conhecimento que distingue, de modo nítido, as ciências sociais das ciências naturais. A abordagem estética rompe com a tradicional dicotomia mente/corpo e põe em evidência o corpo como artífice do conhecimento.

A centralidade do corpo para a análise em tela remete às bases filosóficas assentadas por Merleau-Ponty (1984, 1999, 2004), em que o corpo constitui-se como o campo expressivo da pessoa, o lugar onde tomam forma concreta as possibilidades humanas e onde se dá a realização pessoal do Eu como subjetividade. Assim, o ensaio reflete a importância da corporeidade sob a sua centralidade para a constituição subjetiva, em que dimensões como a percepção, as emoções, o desejo, as expressões e a própria afetividade são elementos (de natureza estética) que qualificam a subjetividade de modo efetivamente genuíno e que atestam o modo afetivo em que o corpo se vincula ao mundo, e em especial ao mundo organizacional.

A partir dessas reflexões, objetiva-se dar relevo à corporeidade e ao conhecimento estético como elementos essenciais na compreensão da aprendizagem organizacional, buscando direcionar o olhar da aprendizagem organizacional como algo ligado ao plano sutil e sensível, e não a um plano instrumentalizante, tradicionalmente sustentado no cenário organizacional e acadêmico. Assim, ganha também importância na análise a questão da subjetividade, devido ao seu profundo entrelaçamento à corporeidade. Nesse sentido, o texto argumenta a relevância da corporeidade, como a substância sensível que move a dinâmica social e material da organização, e por conseguinte movendo a trama da aprendizagem organizacional.

Nessa busca de apurar a compreensão do tema proposto, este ensaio é estruturado de modo a apresentar, inicialmente, a perspectiva sociológica da aprendizagem organizacional e, em seguida, vislumbrar as relações da corporeidade na constituição subjetiva. Na terceira seção, discute-se a emergência da corporeidade e da estética como elementos que dão base e consistência à construção teórica da aprendizagem organizacional na perspectiva socioprática, em que se buscou apropriar dos *insights* promovidos pelas artes que pudessem aguçar o pensamento em torno de temáticas coletivas, e, por esse motivo, recorreu-se à obra *A dança*, de Henri Matisse. Por fim, apresentam-se as contribuições desta reflexão.

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: EMERGINDO O CORPÓREO E SENSÍVEL

A aprendizagem organizacional tem sido tradicionalmente vista de uma perspectiva cognitivista, conforme se analisam as principais publicações acerca do tema (Godoy & Antonello, 2011; Bispo & Mello, 2012).

Todavia, emerge a perspectiva de estudo sociológica da aprendizagem organizacional, cuja ênfase reside em tratar a aprendizagem organizacional como uma realização coletiva, fruto das interações entre as pessoas e inseparável do intercâmbio de experiência, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (Gherardi, 2000a; Gergen, 1985).

Nessa linha de análise, a aprendizagem é situada e socialmente construída, ocorrendo a partir da interação e das trocas simbólicas entre indivíduos, das percepções entre corpos, artefatos e objetos, ações e atividades, como também do gosto e dos julgamentos estéticos que os sujeitos realizam (Gherardi, 1999, 2000a, 2009a, 2009b; Strati, 2007), ensejando a ação criativa do homem na vida social e organizacional. Cabendo acrescentar pela necessidade de considerar o ambiente, a ação e a estrutura social da aprendizagem nas perspectivas que se dedicam ao seu estudo (Bailey & Barley, 2011).

O objetivo central da perspectiva social da aprendizagem é buscar explicar qual a natureza dos engajamentos sociais que promovem o contexto para aprendizagem (Gherardi, 2009a), enfatizando a maneira pela qual as pessoas atribuem significados às suas experiências de trabalho, já que estes podem derivar de fontes explícitas ou tácitas. A forma de atribuição de significados é associada por Strati (2007) à maneira como as pessoas pensam a estética na vida organizacional, que diz respeito a uma forma de conhecimento humano fornecido pelos cinco sentidos e pela capacidade de fazer um juízo estético.

O questionamento da existência de um conhecimento perfeito e externo ao sujeito (contribuição alcançada pelas abordagens de estudo baseadas na prática), para a consideração do conhecimento como fruto da interdependência entre sujeito, objeto e contexto, com forte ênfase na ação (Gherardi, 2000b), tem posicionado o conhecimento estético com considerável destaque para as análises organizacionais, o que leva Strati (2007) a defender que para se conhecer precisamente uma organização não basta observar suas características ontológicas, sendo necessária outra lógica, emergindo, então, o conhecimento sensível como novo fator de conhecimento organizacional.

A partir dos questionamentos consolidados sobre o pensamento cartesiano, a abordagem estética coloca em cena novos parâmetros para pensar a geração de conhecimento sobre a realidade organizacional, contribuindo assim para aprofundar o conhecimento acerca da aprendizagem organizacional. A lógica do conhecimento deixa de ser puramente racional, abrindo espaço para o que Giambattista Vico (1999) denominou de lógica poética, por meio da qual é possível aflorar o *pathos* do sensível (Strati, 2007).

A compreensão do mundo sensível favorece o reconhecimento do outro como sujeito de desejo, intencionalidade e possibilidade solidária, afetando a forma como este será tratado, com consequências para o seu próprio envolvimento no processo de interação (Souza-Silva, 2007). Desse modo, o julgamento estético dos praticantes não somente sustenta as práticas socialmente, mas contribui também para o engajamento no que eles fazem e para a dinâmica da mudança nas práticas (Gherardi, 2009b), além dos impactos na subjetividade, pois, como destaca Gherardi (2009b), o compartilhamento do prazer de fazer é também o compartilhamento do prazer de ser.

A percepção da organização e de como ela se apresenta aos sujeitos é fortemente marcada pelas faculdades perceptivo-sensoriais, próprias da corporeidade, e que determinam todo o julgamento estético realizado, reposicionando o entendimento da ação de conhecer. Assim, são evidenciados os aspectos relacionados ao humano, ao simbólico, à subjetividade, ao corpo e, enfim, a tudo o que permeia de modo sutil a ação dos indivíduos em sua prática coletiva. Tais elementos contribuem para a compreensão do engajamento, definido como um

resultado reflexivo de uma prática que é corpórea, coletiva e orquestrada, regulada por métodos que, por sua vez, são discutidos continuamente dentro de uma comunidade de praticantes (Gherardi, 2009a). Por sua vez, a adesão interna de práticas cria identidade enquanto coloca em movimento um processo de inovação por meio da repetição incremental e da estabilização do mundo social e material (Gherardi, 2009b).

O engajamento impacta na reflexividade e a posiciona como elemento fundamental, mostrando-se corporificada em processos individuais e sociais. A reflexividade, então, apoia-se em memórias individuais e coletivas, e está mais vinculada aos contextos práticos e fluidos da vida cotidiana que a processos racionalizantes ou formatados (Domingues, 2004). Gherardi (2009b) salienta a importância da reflexividade no refinamento das práticas, pois permite suspender o fluxo da ação a fim de intervir e conhecer a prática, expressando um julgamento estético desta. Esse julgamento, por sua vez, não somente sustenta as práticas socialmente, mas contribui também para o engajamento na dinâmica de uma incessante mudança nas práticas e em como elas são praticadas.

O julgamento estético permite uma reflexividade estética tanto para o conhecimento simbólico, por meio de intuição, interpretação, quanto para o conhecimento experiencial, por meio da reflexão na interação (Ewenstein & White, 2007). Ao refletirem e resgatarem seus repertórios pessoais de experiência, os indivíduos também ativam competências sociais. No entanto, é importante destacar que podem existir contextos organizacionais mais ou menos favoráveis à aprendizagem, cujos aspectos culturais são mediadores (Souza-Silva, 2007; Souza-Silva & Davel, 2007).

Nesse sentido, Antonacopoulou e Chiva (2007) demarcam a complexidade social da aprendizagem por refletir esquemas individuais e coletivos como interdependentes e destacam a interconectividade e os inter-relacionamentos como chave para entender a natureza fluida, emergente e auto-organizadora da aprendizagem nas organizações. Assim, os agentes participam de um modo auto-organizado em criar oportunidades de aprendizagem e em produzir continuamente padrões emergentes de relacionamentos que moldam como a aprendizagem ocorre. São, portanto, cocriadores da realidade sobre a qual eles estão agindo, e essa realidade também os inclui.

A tentativa de romper com a dualidade entre substância material e sensível, tendo sido iniciada pela teoria da estética, provê um entendimento mais próximo da realidade organizacional. Um entendimento situado a atividades, corporeidades e contextos que movem as práticas de uma organização.

Uma das rupturas fundamentais volta-se à concepção do corpo, havendo um deslocamento da visão utilitarista. Tradicionalmente visto numa concepção

mecânica, o corpo sofre um redirecionamento emergindo como o *locus* do social e não mais se constitui instrumento, mas como parte da prática e núcleo central na compreensão do mundo.

Dessa forma, o corpo munido de todo o potencial de mobilização de conhecimento sensível apresenta também o gosto como um novo elemento de análise. O “fazer pelo gosto” (*taste-making*) é apresentado por Gherardi (2009b) como elemento que influencia na sofisticação das práticas, pois mobiliza conhecimento sensível, como a habilidade corporal para perceber e gostar, além de compartilhar um vocabulário que permite a comunicação de experiências sensíveis, influenciando no engajamento ao objeto da prática. Na busca contínua por refinamento das práticas, pode-se dizer que os atores “praticantes” são então movidos pela mesma lógica que um artista busca na perfeição de sua obra.

Nessa linha de análise, a aprendizagem organizacional surge como um processo que envolve experiências diárias e engajamentos corpóreos nas práticas cotidianas de comunidades e organizações, e passa a ser compreendida numa perspectiva socioprática, dependente de contextos sociais, em que se pensa, trabalha, reflete e inova coletivamente (Souza-Silva, 2007). A prática humana, produto das intercorporeidades em ação, torna-se o principal elemento de análise, provedora de conhecimentos advindos dos relacionamentos sociais (Hilsen, 2006).

Todavia, os estudos de aprendizagem baseados na prática ainda carecem de aprofundamentos nas questões direcionadas à corporeidade, como defende Yakhlef (2010a, 2010b). Esse autor critica os estudos baseados em prática por sobrevalorizarem o conhecimento pela participação. Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty (1984, 1999, 2004), Yakhlef (2010a, 2010b) enfatiza que o corpo é o que nos permite a ligação com o mundo material e social, e, portanto, constitui-se num intermediário entre aprender e conhecer. Ressalta que a fenomenologia da aprendizagem é vista como um processo de incorporação e absorção de novas competências e entendimentos dentro do esquema corporal, que, por sua vez, transforma os modos de perceber e agir.

O importante questionamento ontológico da organização, da sua materialidade, do que representa para o sujeito, tal como o questionamento da constituição do conhecimento, evidencia o rompimento nos modos de pensar e amplifica o entendimento acerca da aprendizagem organizacional para além das fronteiras cognitivas, contribuindo para a evolução teórica desse campo. Chama-se a atenção para a necessidade de um resgate das dimensões corpóreas e sensíveis para as atividades e processos de trabalho, e de modo ainda mais relevante para o próprio sujeito.

3 A CORPOREIDADE NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

As necessidades do sujeito e os pensamentos que ele tem sobre o mundo, enraizados na natureza desse indivíduo, como organismo biológico, dão uma unidade de sentido a esses objetos. Assim, a corporeidade emerge como substância que dá sentido à experiência vivida. Tal ideia, central na filosofia de Merleau-Ponty (1999, p. 142), considera o ser-no-mundo como inseparável de um organismo vivo: “Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente como o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles”.

Nessa concepção, estar no mundo é estar tanto como objeto quanto como sujeito, de tal modo que os aspectos objetivos e subjetivos do ser se condicionam mutuamente. A partir daí, emerge a subjetividade não como a de um eu interior que tão somente contempla o mundo, mas a existência do sujeito somente se concretiza por meio de suas relações com objetos externos a ele, incluindo outros sujeitos (Matthews, 2010).

Desse modo, o corpo está sempre engajado, constituindo-se num campo de forças para o sujeito agir e participando da construção de significados em sua relação com o outro. Portanto, a afetividade, o laço social, o fazer conjunto são sempre encarnados, corporificados (Chanlat, 2011). A vivência do corpo é então considerada o campo expressivo da pessoa, o lugar onde tomam forma concreta as possibilidades humanas e onde se dá a realização pessoal do Eu como subjetividade. Esta se realiza comunicando-se e expressando-se na visibilidade do corpo e na realidade concreta do mundo (Dentz, 2008).

Em Merleau-Ponty (1999, p. 474), o sistema “eu-outro” é evidenciado: “é justamente meu corpo que percebe o corpo do outro, encontrando nele um prolongamento milagroso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de se relacionar com o mundo”. É através do corpo que se pode dar o processo de reciprocidade no “eu-outro”, em que “meu corpo pode extrair dos outros como minha substância se transfere para eles: o homem é espelho para o homem” (Merleau-Ponty, 1984, p. 93). Assim, a corporeidade é vista como central, pois é por meio do corpo e de seus sentidos que se dá a possibilidade de o sujeito ser sensível ao mundo e, assim, emergir uma recursividade, de modo que o corpo conduz o mundo e é por ele conduzido.

Assim, o eu não o é porque pensa, mas assim se faz porque é pensado pelo mundo e se pensa a partir de sua relação com o mundo, dando-se, então, o que Merleau-Ponty (1999) chama de “corpo-próprio” ou subjetividade, abrindo-se as possibilidades de significação do mundo. Esse processo só se concretiza mediante

a adoção de uma visão que busque incorporar todas as dimensões do humano, o que é fortemente negligenciado pela visão racionalista. Tais dimensões, como a percepção, as emoções, o desejo, as expressões e a própria afetividade, são elementos (de natureza estética) que qualificam a subjetividade de modo efetivamente genuíno e que atestam o modo afetivo em que o corpo se vincula ao mundo (Dentz, 2008).

A partir do entrelaçamento entre corpo e mundo, Merleau-Ponty (1999) apresenta a ideia de corpo-vivido, considerando que é por meio do corpo que se dá a profundidade da relação com o outro, sendo o único meio de que o sujeito dispõe para chegar ao âmago das coisas e, portanto, constituindo a subjetividade, advinda do entrelaçamento do corpo com o mundo. Assim, o corpo-vivido é fortemente marcado pelas relações afetivas, sociais e históricas.

Nesse contexto, o corpo está no cerne da experiência do mundo vivido, e é no movimento de encontro com o outro, de encontro entre corporeidades, que se pode reconhecer a pluralidade do que se é e ainda do que se pode vir a ser, constituindo modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares (Zanella, 2005). Sobre esse aspecto, destaca Buber (2001, p. 36): “O homem encontra o ser e o devir como aquilo que o confronta, mas sempre como uma presença e cada coisa ele a encontra somente enquanto presença”.

Entretanto, a ação de experienciar o outro, o diverso de si, na maioria das vezes não se apresenta como uma tarefa simples, pois, na abertura permanente e inevitável ao outro, têm-se as possibilidades de não adaptação plena (Lèvinas, 1988). Todavia, é pelo acolhimento do que lhe é diverso e pelo reconhecimento de que há no outro algo que lhe transcende que o sujeito tem o potencial de gerar transformações, o que, no entanto, exige dele esforços. Assim, a experiência subjetiva baseada apenas no que é semelhante não teria muito a contribuir, conforme a posição de Coelho e Figueiredo (2004).

Nesse processo desafiador, de choque e adaptação ao diverso, é que a percepção desponta como um elemento importante que contribui para um processo de ação coletiva. A percepção pode, no entanto, gerar uma atitude ampla ou limitada, podendo-se valer da discussão de Buber (2001) para ilustrar essa ideia. Para esse autor, um relacionamento objetivante e utilitarista é classificado como de tipo Eu-Isso, o que se pode dizer de uma atitude limitada em se tratando de ação coletiva, ao passo que é na relação Eu-Tu que o outro pode ser encontrado como outro em sua alteridade, configurando-se, portanto, uma atitude ampla e profícua ao social¹. Merleau-Ponty (1999) destacou a percepção como a via de acesso à

¹ Para Buber (2001, p. 44), o homem tem duas atitudes ante o mundo ou diante do ser: Eu-Tu ou Eu-Isso. A primeira é um ato essencial do homem, uma atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua; a segunda é utilização, atitude objetivante.

experiência, em detrimento da reflexão. Para ele, sentido e significado não estão ligados a realizações linguísticas, mas antes a todos os modos de ação e vivência.

Como toda atividade pode ser entendida como um encontro entre corpos, assim também as atividades de trabalho são atravessamentos múltiplos que se interconectam, demandando escolhas e decisões, e, portanto, tornando todo trabalho uma atividade de criação; passa, então, o trabalhador a constituir e ser constituído pela sua atividade, tendo a capacidade de afetar e ser afetado (Maia, 2006; Clot, 2007).

Assim, conhecer os elementos que perpassam a aprendizagem organizacional constitui-se relevante, sobretudo pela importância que o trabalho exerce sobre a vida humana. Tal busca deve transcender o conhecimento racional e intelectual, posto que o conhecimento sensível e estético também compõe o mundo vivo da organização (Strati, 2007), sobretudo quando se considera a prática como atividade corpórea, em que o sujeito é remetido não somente ao seu objeto de trabalho e aos instrumentos de ação, mas também aos outros, à organização e, primordialmente, a si próprio.

4 CORPOREIDADE E ESTÉTICA: IMPORTANTES BASES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Quando se investiga o campo de pesquisas direcionado ao estudo da aprendizagem organizacional, pode-se verificar o despontar dos estudos baseados em práticas (*practice-based studies*), movimento realizado por um grupo de pesquisadores que têm a prática como objeto de estudo, com destaque para os trabalhos de Gherardi (1999, 2000a, 2000b, 2009a, 2009b), Strati (2007) e Reckwitz (2002), emergindo a partir daí a valorização do conhecimento sensível e estético, do corpo, dos movimentos, das rotinas e práticas na pesquisa organizacional.

Para Reckwitz (2002), a prática apresenta-se em primeiro lugar como atividades corporais regulares. Esse autor considera que “uma prática social é uma atividade física regular que se mantém unida por formas socialmente padronizadas de entendimento e *knowing*” (Reckwitz, 2002, p. 211).

Visando superar os limites impostos pelas abordagens cognitivas, a perspectiva da estética organizacional ilumina os estudos da aprendizagem organizacional ao ampliar a concepção de conhecimento e colocar em cena a importância das percepções, dos sentimentos, desejos, pensamentos e sentidos do corpo humano como coautores do conhecimento (Strati, 2007; Schiavo, 2010).

Atribuída à filosofia de Giambattista Vico (1999), a estética emerge a partir de sua crítica radical ao pensamento cartesiano, estabelecendo a lógica poética.

Para Vico (1999), o comportamento humano não obedece aos princípios abstratos da lógica cartesiana nem mesmo aos pensamentos e sentimentos, sobretudo porque não existe nenhum raciocínio exato, somente metáforas, imagens e gestos pelos quais os indivíduos se expressam e comunicam, produzindo sabedoria por meio de um conhecimento não racional, mas poético. A partir de Vico (1999), tem-se uma metafísica sentida e imaginada, e não raciocinada e abstrata (Strati, 2007).

Desse modo, o conhecimento da organização também é construído pelos juízos estéticos próprios de cada sujeito, já que cada um carrega a bagagem de conhecimentos organizacionais tácitos e estéticos. Strati (2007, p. 164) salienta que “o juízo estético não é uma projeção arbitrária da subjetividade do ator organizacional sobre os eventos e ações, mas uma avaliação, por parte do sujeito cognitivo, da qualidade da ação organizacional”; são juízos advindos do que a organização representa para o sujeito ou, dito de outro modo, como este representa a organização para si mesmo. Nesse processo de atribuição de significado à organização, também é importante destacar os artefatos como elementos que fundam a experiência estética, já que o maior interesse nesta análise não está nas coisas em si, mas nas sensações que elas evocam (Gagliardi, 2001).

Para Ewenstein e White (2007), o conhecimento estético pode ser simbólico ou experiencial; o primeiro como um estilo identificável e algo que se torna manifesto em sua prática, e o segundo como uma competência, constituída em termos fenomenológicos, envolvendo sentimentos, sensibilidade e experiências corporais. Tais autores consideram que para cada tipo de conhecimento estético existe um tipo de reflexividade estética. Para o tipo simbólico, a reflexividade estética é constituída como reflexão envolvendo processamentos simbólicos, intuição, interpretação. Para o tipo experiencial, a reflexividade estética é concebida como prática; constitui uma reflexão na interação.

No intuito de buscar uma compreensão ampliada dos elementos sutis que perpassam a prática social e, por conseguinte, a aprendizagem organizacional, busca-se aqui apropriar-se das artes como forma de desenvolver processos criativos e evocativos, pois, ao envolverem os sentidos estéticos, elas geram um novo tipo de conhecimento. Vale lembrar que as artes foram defendidas por Merleau-Ponty (2004), entre outros importantes filósofos, como primordiais na expansão dos conceitos de racionalidade da sociedade convencional, levando as pessoas a olhar o mundo de uma nova maneira (Matthews, 2010).

Apropriando-se da pintura, tem-se na obra *A dança*, de Henry Matisse, a possibilidade de identificar *insights* interessantes para pensar a aprendizagem na perspectiva social, por colocar, em primeiro plano, a interação social dos atores e os elementos estéticos envolvidos. A obra *Dance I* (1909), posteriormente ressignificada em *Dance II* (1910) por Henri Matisse, tem sido usada como inspiração

para explicar a transfiguração e o constante movimento do conhecimento, como pode ser visto em Antonello (2011) e Medeiros e Antonello (2008).

Observa-se que, inicialmente, a dança só se realiza porque há um espaço e tempo para que a interação necessária ao fazer coletivo possa se efetivar, sobretudo porque os indivíduos são dependentes de seus esquemas espaçotemporais, o que os torna únicos e lhes permite ligar-se aos outros como a si próprios (Coelho, 1997). As atividades corporais são constituídas num processo articulado, constitutivo de espaçotemporalização como um campo de padrões (Mickūnas, 2010).

As atividades do corpo vivido constituem um horizonte de espacialidade e temporalidade, de modo que qualquer orientação no campo fenomenal estrutura a mudança de espaço e tempo exigida pela ação específica. A espacialidade do corpo não é uma posição geométrica, mas um campo de ação situado (Mickūnas, 2010). Nesse contexto, o espaço da ação dos atores em tela sugere um espaço atual e infinito, sinalizando que a dança, em algum momento, pode levar os sujeitos à realização de possibilidades que transcendem os limites atuais, abrindo-se possibilidades infinitas à aprendizagem advinda dessa experiência, ou mesmo a ocorrência de novas experiências, gerando novas aprendizagens.

FIGURA 1

DANCE II, DE HENRI MATISSE. OBRA EXPOSTA NO MUSEU HERMITAGE DE SÃO PETERSBURGO, NA RÚSSIA



Fonte: Recuperado em 11 novembro, 2011, de <http://artefontedeconhecimento.blogspot.com.html>.

A corporeidade, diversa apenas em gênero e formas, demonstra que a natureza corpórea é única e específica de cada ser e que, portanto, não constitui limite para a integração numa prática coletiva. A pintura chama a atenção para a vibração da interação, produto da intercorporeidade que emerge num processo de doação,

recepção e retribuição, e que se constitui belo na diferenciação. A beleza da ação emerge como categoria estética fundamental para a consolidação de uma identidade coletiva, firmada num processo de doação de si, do melhor de si, e que, por essa razão, está imbuída de vibração estética e posiciona o indivíduo num enraizamento ao ato (prática), ao resultado do ato (coisas produzidas, artefatos) e principalmente ao que proporciona a continuidade desse processo, isto é, a organização.

Na intercorporeidade, cada gesto e movimento é acompanhado espontaneamente e reconhecido em correlação com e em distinção dos outros. É por meio das ações dos outros que a visão encontra possibilidade de ser estendida para além do próprio alcance. O movimento dos outros possui a capacidade de situar e localizar a posição do sujeito como coextensiva com as ações deles. Nesse bailar, cria-se a consciência intercorporal, pois é, no fluxo de interação, que a ação humana significa e é significada pela emergência de corpos, figuras, que surgem dentro da visibilidade e, conseqüentemente, constituem uma reflexividade primária que questiona a visão, e, a partir daí, essa visão ganha *insight*, abre respostas que tornam-se questões e, assim, continuam a evocar visibilidade e aprofundar o horizonte do mundo (Mickūnas, 2010).

A ação social dos atores sinaliza para um movimento de doação, como se uma dádiva se apropriasse do ser e o pusesse em ação, dando início a um processo de engajamento social, em que está pressuposto um processo de aprendizagem social. Tal processo é nitidamente marcado pela dimensão estética que aflora no curso da ação. O toque e a busca do toque, o gesto demonstrado na mais bela *performance*, supostamente o cheiro e tudo o que se refere aos sentidos mostram que os seres em ação se apropriam da estética, como num emergir natural de sua inefável capacidade de doar, receber e retribuir. Assim, a estética, em sua ampla dimensão, é naturalmente apropriada pelos atores para conferir essência à dádiva que os liga.

Nesse movimento de doação, o outro é o *medium* de tal doação, nele se anuncia a doação originária (Florival, 1987). O retorno ao primeiro doador não será, necessariamente, feito pelo segundo ator, evidenciando-se uma circulação da dádiva para que ela retorne ao primeiro doador, supondo-se ciclos de mútuos aprendizados.

Um elemento central que a abordagem estética ressalta refere-se às diferenças na capacidade de conhecer o sensível, que também constituem recursos de poder na vida organizacional. Para Strati (2007, p. 175), compreender a estética na organização significa também compreender a estética dos outros:

[...] a aprendizagem da maneira de trabalhar e se comportar numa organização baseia-se na utilização das faculdades sensoriais, de modo que os sujeitos interagem nas organizações pela capacidade de conhecer a ação intencional dos outros por meios empáticos e não somente racionais.

Isso significa colocar-se no lugar do outro esteticamente e não apenas no plano cognitivo ou emocional. Desse modo, a corporeidade assume relevância, pois carrega todo o potencial estético, e, como destacam Antonello e Azevedo (2011), a interação situada é fonte de conhecimento sensível por ser mediada pelo corpo.

Strati (2007) aborda como relevante que a compreensão da estética como fenômeno elusivo somente é possível por meio da experiência cotidiana pelos atores organizacionais. Desse modo, a ação intencional nas organizações se manifesta por meio do sentimento e se harmoniza entre termos assimétricos em relação uns aos outros. A estética destaca a diferença de sentimentos e permite que a existência da diferença se manifeste (Strati, 2007), o que remete à importância da diversidade nas organizações, em todos os sentidos possíveis, em termos de corporeidades vividas, parafraseando Merleau-Ponty (1999), e também vívidas, que, exatamente pelas diferenças que carregam, dão o tom único a uma dada realidade.

Nesse sentido, a ação coletiva, compreendida a partir de uma perspectiva estética, evidencia a corporeidade como um elo intermediário, e, ao mesmo tempo, núcleo central, na construção e reconfiguração das práticas sociais e do conhecimento organizacional.

Entender a corporeidade passa também pela necessidade de entender a reciprocidade, já que é nela que se abrem as possibilidades da intercorporeidade. Mauss (2003), ao buscar compreender a ação coletiva, primou pelo entendimento da reciprocidade, que a posicionou como “matriz da humanidade”. Para esse mesmo autor, o homem deve agir levando em conta a si, os subgrupos e a sociedade, de modo a assegurar a sua individualização no sentido da expressão da sua singularidade, como garantia do seu pertencimento diferenciado a coletivos sociais ou a totalidades humanas.

Para Merleau-Ponty (1984, p. 278), “emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura”. Ao emprestar o corpo ao mundo (à ação e interação), o pintor (sujeito em ação; praticante) transforma o mundo em pintura (produção de experiência e conhecimento). O sublime ato de criar a dança enquanto se dança implica um processo de aprendizagem, em que o corpo é, então, o elo intermediário e essencial nesse processo. O elo que carrega todo o potencial de lógica poética à realização da cena que se quer pintar. A lógica poética “é capaz de mostrar como os seres humanos criam as coisas a sua imagem e, transformando-se nelas, tornam-se por assim dizer essas coisas mesmas” (Vico, 1999, p. 156).

O corpo constitui-se como o *locus* do social, não se constitui como instrumento, mas como parte da prática, o que implica um deslocamento da visão utilitarista do corpo, especialmente em suas relações com as atividades laborais.

É por meio do corpo que o mundo é sentido e compreendido. Portanto, mais atenção deve ser dada a esse aspecto quando se estudam as práticas organizacionais, conforme defende Yakhlef (2010a, 2010b).

Essa reflexão permite visualizar que o corpo e seus entrelaçamentos variados, perpassados por juízos estéticos de elementos materiais, psíquicos, simbólicos, éticos, políticos e institucionais, constituem-se no elo central de materialização do fato social e das estruturas subjacentes, construindo uma rede social complexa, necessária e vital para a experiência e aprendizagem dos seres em organização.

Ao adquirir conhecimento da vida estética organizacional, o sujeito cria possibilidades de uma nova consciência, o que não mais permite sua neutralidade ante o conhecimento do sensível, emergindo a estética por meio de uma relação Eu-Tu com a organização ou, na concepção de Giambattista Vico (1999), por meio da lógica poética.

Strati (2007, p. 212) salienta que “a questão crucial da abordagem estética é a ligação entre uma consciência nova e esteticamente adquirida pela fenomenologia organizacional e a criação de uma nova comunidade”. A partir daí, pode-se depreender que um novo olhar do sujeito cognoscente sobre o conhecimento e a aprendizagem, um olhar provido de “lógica poética” sobre as suas práticas de trabalho e sobre a organização, e toda a simbolização decorrente dos juízos estéticos, posiciona o sujeito a um rearranjo contínuo de sua ação individual e coletiva e a novas possibilidades organizacionais.

A abordagem estética vislumbra então novos rumos para a ação organizacional e, em decorrência, para a aprendizagem organizacional, pois provê os sujeitos em interação da consciência advinda de suas capacidades perceptivo-sensoriais, abrindo a possibilidade de descortinar o universo organizacional através da percepção e simbolização da ação social produzida cotidianamente e objetificada nas relações e nos artefatos. Trata-se de uma compreensão estética e não de um conhecimento analítico da estética. Pensar em compreensão estética está relacionado a algo que ocorre no fluir das ações e das práticas de trabalho. É um movimento de doação da lógica poética à ação empreendida e advém de uma imersão na ação; por isso, pensar em racionalizar a estética é em si um contrassenso à sua essência.

Pode-se visualizar que a ação produzida e aprendida pela organização é necessariamente permeada por juízos estéticos, próprios da corporeidade, não sendo relevante provar se são ou não a verdade da organização, mas que, ao se constituírem verdade para quem os representa, carregam todo o potencial de transformação da ação.

Em última análise, a estética relaciona-se à corporeidade das pessoas que atuam na organização, e, por isso, trata-se, no dizer de Strati (2007, p. 292), de uma corporeidade “refinada”. É assim que a ação organizacional é permeada

e constituída não só pelo pensamento racional, mas também pelo gosto, estilo, paixão, sentimentos e talentos dos sujeitos, diversos e plurais em corpos e subjetividade.

A proposta da abordagem estética não é fornecer ontologias fortes ou definições metafísicas da realidade da vida organizacional (Strati, 2007), dando considerável atenção à sua ocorrência ou percepção no fluir das ações, ou na experimentação das faculdades perceptivo-sensoriais e dos juízos estéticos que afloram na ação social. Por essa razão particular, defendem-se aqui a estética e a corporeidade como bases da aprendizagem organizacional socioprática, repercutindo nesta com seu caráter fugidio e de difícil conceituação, sendo, portanto, necessário para compreendê-la que a experimente, vivencie na prática das ações, nem que seja por meio da imaginação, pois a “capacidade sintética da imaginação liga as pessoas à sociedade e à natureza” (Strati, 2007, p. 236).

Acredita-se que a aprendizagem organizacional deva ser vista como um processo fluido, que está diluído no tempo, no espaço e nas práticas individuais e sociais, em que corpos e subjetividades se entrelaçam para dar os contornos específicos em cada ponto do processo e que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos em tal processo, significam e são significados, ressignificam e são ressignificados, e, parafraseando Merleau-Ponty (1984), são, portanto, “videntes e visíveis”. Assim, a aprendizagem organizacional não significaria somente aprendizagem da organização, como entidade, mas aprendizagem da organização como organização social, coletividade, e onde o corpo tem prioridade ontológica sobre a ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem organizacional socioprática que preconiza que a ação de conhecer desloca-se da mente para estruturas de participação, em que aprendizagem passa a ser compreendida como dependente de contextos sociais e enraizada na prática, e a prática entendida como atividades corporais regulares que se mantêm unidas por formas socialmente padronizadas de entendimento e *knowing* são então evidências que demonstram a prática como resultado do corpo, em todo o seu potencial de “corpo-vivido”, o que inclui a subjetividade, a identidade, a história, o presente e o devir, tudo entrelaçado na ação social, provendo as bases da aprendizagem organizacional socioprática.

A compreensão e valorização do conhecimento estético nas organizações permitem que as relações sejam mais próximas do tipo Eu-Tu, como descrito por Buber (2001), posto que a compreensão estética não se configura como objetificante e racionalista, mas permite o olhar e o sentir o outro, o diverso, aquele

que o toca em suas bases tácitas e inexplicáveis. Ao permitir que a existência da diferença se manifeste, a estética destaca a diferença de sentimentos (Strati, 2007), o que nos remete à importância da diversidade nas organizações, em todos os sentidos possíveis, em termos de corporeidades vividas, e também de corporeidades vívidas, que exatamente pelas diferenças que carregam dão o tom único a uma dada realidade.

A dimensão estética que aflora no curso da ação corpórea lança como evidência que os seres em ação se apropriam da estética, como num emergir natural de sua inefável capacidade de doar, receber e retribuir, e exatamente por ser natural pode lhes escapar a explicação, em que se enraíza o conhecimento tácito. Pode-se dizer que a estética, em sua ampla dimensão, é naturalmente apropriada pelos atores para conferir essência ao que circula entre eles e que os liga como coletividades em trabalho, que poderíamos, em princípio, chamar de dádiva.

A aprendizagem organizacional compreendida a partir de uma perspectiva sensível e estética (Strati, 2007) lança uma importante e desafiadora implicação aos processos de socialização organizacional, em que se questiona se estes dariam conta de introjetar todas as dimensões necessárias para que um indivíduo possa responder exatamente ao que quer a organização, já que tal capacidade de resposta – ou “escolhas” responsivas – estaria submetida aos juízos estéticos das práticas cotidianas dos coletivos de trabalho para além dos determinismos normativos, e ainda perpassados cotidianamente por elementos de ordem ética, política, psíquica, estética, só para citar alguns contextos, que permeiam a ação intencional e produzem especificidades em cada subjetividade.

Emerge, portanto, uma fluidez da ação que, sob a influência de inúmeros elementos, molda contextos de atividade essencialmente transformáveis, constituídos e reconstituídos nos e por meio dos cursos de ação. Tal fluidez impacta nos processos de aprendizagem coletiva em que a construção do conhecimento sensível é fortemente ancorada na corporeidade e intercorporeidade, cujo refinamento se dá nos processos de desterritorialização e reterritorialização subjetiva. Nessa linha de análise, defende-se que as organizações não possuem uma estrutura de aprendizagem organizacional dada *a priori* a ser seguida e socializada, mas que é construída e reconstruída no fluir das relações e práticas cotidianas e está atrelada à dimensão sensível estética, por trás da qual gravita a ética do dom. Portanto, a ação que permite dar ao outro algo de si no trabalho, compartilhar, receber e retribuir, seja tempo, dedicação, conhecimento, reconhecimento, apoio afetivo, paciência, amizade e confiança, é elemento que marca as práticas organizacionais e cujas gradações repercutem sobre a aprendizagem coletiva. Assim, compreender a aprendizagem organizacional também significa abordar uma discussão ética.

Dessa forma, defende-se que o sentimento que produz o potencial de aprendizagem organizacional reside na ação e interação corpórea, portadora de todo potencial de reflexividade estética, e que, devido à sua complexidade constitutiva, demanda novos caminhos metodológicos e epistemológicos para clarear o entendimento da aprendizagem organizacional, sobretudo caminhos que visem romper com as dualidades limitantes na compreensão do mundo, como sujeito/objeto, corpo/mente, cognitivo/social, analítico/estético, que tão somente reduzem os fenômenos a compreensões parciais.

Uma das mais importantes contribuições da abordagem estética reside em buscar a superação de tais dicotomias que compõem a vida organizacional e em sociedade. A partir do momento em que as bases de constituição do conhecimento são questionadas, não sendo apenas lógica, mas também estética e sensível, uma série de outras questões emerge em conjunto. O conhecimento estético, fruto das corporeidades em interação, é constantemente ativado por sentimentos, desejos, emoções, representações ou, como prefere Strati (2007), “juízos estéticos” acerca do que a organização mostra aos seus e, prioritariamente, como faz isso, e sobre o que fundamenta as escolhas dos atores em interação.

Trata-se de um questionamento ontológico da própria organização e também do trabalho em si. Afinal, por que as pessoas trabalham? Que tipo de organização querem? O que gostam de fazer e aprender? O que as faz ver e sentir a organização como bela, atraente e grandiosa ou feia, repressiva e abominável? Como são valorizadas em suas corporeidades? Na amplitude que esse termo enseja, como são tratadas as diferenças? Enfim, questionamentos que emergem sobre a ação social significativa, demandando uma efetiva compreensão empática não somente porque a organização é viva, mas também por ser humanamente viva.

Por fim, se a intercorporeidade é algo fundamental para prover sucessivos questionamentos que redirecionam a visão de mundo dos sujeitos, fica então evidente a sua relação estreita com a aprendizagem organizacional e quiçá como fundadora desta. Por sua vez, a aprendizagem organizacional evidencia-se como algo que emerge das práticas cotidianas que se fundam umas sobre as outras, logo algo que é presente, mas que pode envolver o passado e o futuro como copresentes, num processo imbricado, sem posição específica no tempo.

Associadas a essa possibilidade, adicionam-se as diferenciações ambíguas e indeterminações contínuas, sobretudo pelas especificidades contextuais e estéticas (individação própria de cada estilo corporal e subjetivo). É importante destacar que um mundo de práxis não admite ser essencialidade ou facticidade, mas ambas coexistindo, e, por essa razão, dando o tom complexo que é a aprendizagem organizacional, já que, como fenômeno, é mais que qualquer definição possa oferecer.

Visualiza-se, ainda, que o resgate da filosofia de Merleau-Ponty (1984, 1999, 2004) contribui sobremaneira para a compreensão estética da vida organizacional, sendo de grande valor para o avanço teórico da aprendizagem organizacional, sobretudo em se tratando da análise da percepção como um dos elementos mais importantes de sua filosofia. Como elemento enraizado na corporeidade, a percepção é o que permite aflorar o *pathos* do sensível. Além disso, a inspiração que esse filósofo traz para novas formas de compreender a realidade, estimulando o pensamento pelas artes, e ainda o considerável valor ao corpo como elemento que constitui e é constituído pelo mundo, estimula uma nova lógica, que muito se aproxima do que Giambattista Vico (1999) chamou de lógica poética, uma maneira de conhecer o mundo que nada tem a ver com análise, explicação ou razão, valorizando a imagem como portadora da verdade, pois ela é a tradução do pensamento no sensível.

Como principais *insights* conclusivos, evidencia-se o potencial da aprendizagem organizacional residindo na corporeidade e intercorporeidade que, devido à sua complexidade constitutiva, demanda epistemologias e metodologias ampliadas das práticas organizacionais para aprofundar o entendimento da aprendizagem organizacional. Acredita-se que a aprendizagem organizacional deva ser vista como um processo fluido, que está diluído no tempo, no espaço e nas práticas individuais e sociais, em que corpos e subjetividades se entrelaçam para dar os contornos específicos em cada ponto do processo, e que ao mesmo tempo constituem e são constituídos em tal processo, significam e são significados, ressignificam e são ressignificados.

Ante os inúmeros *insights* fornecidos pela reflexão abordada neste ensaio, pode-se concluir que a compreensão da aprendizagem organizacional necessita ser vista numa perspectiva ampliada, e sobretudo humanística e social, em que o olhar para a dimensão fluida que encerra a teoria da estética, vista lado a lado com o fluir cotidiano das práticas de trabalho, permite vislumbrar esse campo teórico como um mosaico, cuja composição pode ser ainda mais apurada por reflexões filosóficas ainda subexploradas.

CORPOREALITY AND AESTHETICS IN THE ORGANIZATIONAL LEARNING: EMERGING INSIGHTS

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the importance of embodiment and aesthetic knowledge in theoretical advancement of organizational learning. The theorizing

of organizational learning has been directed towards overcoming the dichotomies traditionally rooted in the social sciences settled in traditional dualities as subject/object, mind/body, individual/organization. The emergence of new studies point to the need to enhance the themes of the body and aesthetics to broaden the understanding of organizational learning. Thus, the objective is to discuss organizational learning from the perspective of the theory of aesthetics in which the embodiment is particularly relevant. One of the most important contributions of the aesthetic approach is to seek to overcome such dichotomies that make up organizational life and society. From the moment in which the constitution of knowledge bases are questioned and is not only logic, but also aesthetic sensitive and a number of other issues arise together. The aesthetic knowledge, fruit of corporeality in interaction, is constantly activated by feelings, desires, emotions, representations about the organization and its shows underlie the choices of actors in interaction. Aims to identify the emergence of new insights that may contribute to the theoretical advancement of organizational learning, thus expanding their understanding. Main insights conclusive evidence the potential of organizational learning and intercorporeality residing in corporeality, which, due to its complexity constitutive demand epistemologies and methodologies expanded organizational practices to clear understanding of organizational learning. It is believed that organizational learning should be seen as a process fluid which is diluted in time and space and practices individual and social bodies and subjectivity in which intertwine to give the specific contours at each point in the process, and both constitute and are constituted in such a process, and are meant to signify, reframe and are reinterpreted.

KEYWORDS

Organizational learning. Corporeality. Aesthetics. Subjectivity. Intersubjectivity.

CORPOREIDADE E ESTÉTICA NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: PERSPECTIVAS EMERGENTES

34

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la realización y el conocimiento estético en el avance teórico del aprendizaje organizacional. La teoría del aprendizaje organizacional se ha orientado hacia la superación de

las dicotomías tradicionales arraigados en las ciencias sociales se establecieron en dualidades tradicionales como sujeto/objeto, mente/cuerpo, individuo/organización. La aparición de nuevos estudios apuntan a la necesidad de reforzar los temas del cuerpo y la estética de ampliar la comprensión del aprendizaje organizacional. Por lo tanto, el objetivo es discutir el aprendizaje organizacional desde la perspectiva de la teoría de la estética en la que la realización es particularmente relevante. Una de las contribuciones más importantes del enfoque estético es tratar de superar estas dicotomías que componen la vida organizativa y de la sociedad. Desde el momento en que la constitución de bases de conocimiento son cuestionadas y no es sólo la lógica, sino también estética sensible y una serie de otras cuestiones surgen juntos. El conocimiento estético, fruto de la corporeidad en la interacción, está constantemente activa sentimientos, deseos, emociones, representaciones acerca de la organización y sus programas de la base de las decisiones de los actores en interacción. Tiene como objetivo identificar la aparición de nuevos conocimientos que puedan contribuir al avance teórico del aprendizaje organizacional, ampliando así su comprensión. Principales ideas pruebas concluyentes del potencial de aprendizaje organizacional y intercorporeidad residen en la corporalidad, la cual, debido a su complejidad epistemológicas demanda constitutivos y metodologías expandieron prácticas organizacionales para aclarar la comprensión del aprendizaje organizacional. Se cree que el aprendizaje organizacional debe ser vista como un fluido de proceso que se diluye en el tiempo y el espacio y las prácticas de los organismos y la subjetividad individual y social en el que se entrelazan para dar a los contornos específicos en cada punto del proceso, y ambos constituyen y son constituidos de tal proceso, y tienen por objeto significar, replantear y son reinterpretados.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje organizacional. Corporeidad. Estética. Subjetividad. Intersubjetividad.

REFERÊNCIAS

- Antonacopoulou, E., & Chiva, R. (2007). The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. *Management Learning*, 38(3), 277-295.
- Antonello, C. M. (2011). Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. In C. M. Antonello, & A. S. Gogoy. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookmann.
- Antonello, C. M., & Azevedo, D. (2011). Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In C. M. Antonello, & A. S. Gogoy. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookmann.

- Bailey, D. E., & Barley, S. R. (2011). Teaching-learning ecologies: mapping the environment to structure through action. *Organization Science*, 22(1), 262-285.
- Bispo, M. S. de, & Mello, A. S. de (2012). A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações. *Gestão & Planejamento*, 13(3), 728-745.
- Buber, M. (2001). *Eu e tu*. São Paulo: Centauro.
- Chanlat, J. (2011). O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In Y. Clot. *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Coelho, M. J. (1997). *Corpo, pessoa e afetividade: da fenomenologia à bioética*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Coelho, N. E. C., Junior, & Figueiredo, L. C. (2004, janeiro/junho). Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, 9(17), 9-28.
- Dentz, R. A. (2008, novembro). Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. *Intuitio*, 1(2), 296-307.
- Domingues, J. M. (2004). *Ensaio de sociologia: teoria e pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ewenstein, B., & White, J. (2007). Beyond words: aesthetic knowledge and knowing in organizations. *Organization Studies*, 28(5), 689-708.
- Florival, G. (1987, maio). Vie affective et temporalité. *Revue Philosophique de Louvain*, 85(2), 198-225. Recuperado em 15 janeiro, 2012, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1987_num_85_66_6448.
- Gagliardi, P. (2001). Explorando o lado estético da vida organizacional. In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy, & Walter R. Nord (Orgs.). *Handbook de estudos organizacionais* (Vol. 2, pp. 127-149). São Paulo: Atlas.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gherardi, S. (1999). Learning as problem-driven or learning in the face of mystery? *Organization Studies*, 20(1), 101-124.
- Gherardi, S. (2000a). Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, 7(2), 211-223.
- Gherardi, S. (2000b). Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, 53(8), 1057-1080.
- Gherardi, S. (2009a). Introduction: the critical power of the “practice lens”. *Management Learning*, 40(2), 115-128.
- Gherardi, S. (2009b). Practice? It’s a matter of taste! *Management Learning*, 40(5), 535-550.
- Godoy, A. S., & Antonello, C. M. (2011). Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. In C. M. Antonello, & A. S. Gogoy. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookmann.
- Hilsen, A. I. (2006). And they shall be known by their deeds: ethics and politics in action research. *Action Research*, 4(1), 26-36.
- Lévinas, E. (1988). *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70.
- Maia, M. (2006). *O corpo invisível do trabalho: cartografia dos processos de trabalho em saúde*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

- Matthews, E. (2010). *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes.
- Medeiros, I. B. O. de, & Antonello, C. M. (2008). A metáfora da dança nas organizações: uma auto-etnografia sobre aprendizagem na prática. *Anais do Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad*, Belo Horizonte, MG, Brasil, 5.
- Merleau-Ponty, M. (1984). O olho e o espírito. In M. Merleau-Ponty. *Textos escolhidos* (pp. 86-111). (M. Chauí, Trad.). (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2a ed.). (C. A. R. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Conversas – 1948* (F. Landa & E. Landa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mickūnas, A. (2010). Inter-corporeity. *Saltalka. Filosofija*, 18(1), 26-36.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 2(5), 243-263.
- Schiavo, S. R. (2010). *As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil a luz da estética organizacional*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Souza-Silva, J. C. de (2007). *Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador: Conhecimento Superior.
- Souza-Silva, J. C. de, & Davel, E. (2007). Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Revista de Administração de Empresas*, 47(3), 53-65.
- Strati, A. (2007). *Organização e estética*. Rio de Janeiro: FGV.
- Vico, G. (1999). *A ciência nova*. Rio de Janeiro: Record.
- Yakhlef, A. (2010a). The corporeality of practice-based learning. *Organization Studies*, 31(4), 409-430.
- Yakhlef, A. (2010b). The three facets of knowledge: a critique of the practice-based learning theory. *Research Policy*, 39(1), 39-46.
- Zanella, A. V. (2005, maio/agosto). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*, 17(2), 99-104.