



Organizações & Sociedade

ISSN: 1413-585X

revistaoes@ufba.br

Universidade Federal da Bahia

Brasil

de Oliveira Leal Didier, Juliana Maria; de Aquino Lucena, Eduardo
APRENDIZAGEM DE PRATICANTES DA ESTRATÉGIA: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM
SITUADA E DA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA

Organizações & Sociedade, vol. 15, núm. 44, enero-marzo, 2008, pp. 129-148

Universidade Federal da Bahia

Salvador, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400638293007>

- ▶ 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

APRENDIZAGEM DE PRATICANTES DA ESTRATÉGIA: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SITUADA E DA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA

Juliana Maria de Oliveira Leal Didier*
Eduardo de Aquino Lucena**

RESUMO

Este ensaio teórico tem por objetivo propor uma discussão acerca das contribuições de duas diferentes abordagens da aprendizagem - a aprendizagem situada e a aprendizagem pela experiência - para o entendimento do processo de aprendizagem dos praticantes da estratégia. A discussão está baseada numa fundamentação teórica que inclui aprendizagem de adultos, aprendizagem no ambiente de trabalho, aprendizagem situada, aprendizagem pela experiência e estratégia como prática. Defende-se que as teorias da aprendizagem de adultos, as quais enfatizam o contexto prático-social, tal como a aprendizagem situada - que inclui o conceito de comunidades de prática - podem gerar *insights* para futuras pesquisas e apresentam pontos de interseção com a estratégia como prática, visto que ambas enfatizam as ações e interações entre os indivíduos que, coletivamente, aprendem e constroem a estratégia. Por outro lado, a abordagem da aprendizagem pela experiência propõe que a pessoa (ou o praticante da estratégia) interprete suas experiências em um determinado meio sócio-cultural, de modo que elas passem a fazer sentido. Apresentam-se, nas discussões, os pontos convergentes e divergentes entre as duas abordagens e as contribuições que ambas podem gerar para estudos futuros sobre o fenômeno da aprendizagem do praticante da estratégia.

ABSTRACT

This paper intends to propose a discussion about the contributions of two different approaches of learning theories – situated learning and learning from experience – to the understanding of the learning process of the strategy practitioners. The discussion is based on a theoretical framework that includes adult learning, learning in the work, situated learning, learning from experience and strategy-as-practice. We argue that theories of adult learning that emphasizes the social-practical context as situated learning – that includes the concept of communities of practice, could generate insights for future researches and indicates points of intersection with the strategy-as-practice – considering that both focus on actions and interactions between people that, collectively, learn and build the strategy. In the other hand, learning from experience proposes that the person (or the strategy practitioner) interpret his/her experience, in a socio-cultural context, giving it a sense. We discuss the convergent and divergent points between the two approaches and the contributions that could help future studies about the phenomenon of learning process of the strategy practitioners.

*Profª. FACIPE - Faculdade Integrada de Pernambuco

** Prof. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

No contexto atual de mudança nas organizações, torna-se importante entender a natureza e o papel da aprendizagem dos gerentes e as consequências desse aprendizado para a estratégia. Compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos “praticantes da estratégia” no ambiente de trabalho, dentro de um contexto de prática social, pode levar a questionamentos sobre a crença do senso comum de que a aprendizagem acontece, unicamente, de uma maneira formal e a partir de uma “fonte de saber” para um indivíduo “vazio”.

Além disso, as organizações devem perceber que as experiências que os gerentes vivenciam no ambiente de trabalho e ao longo de sua história de vida servem de base para diferentes interpretações a respeito das experiências atuais e resolução de problemas. Portanto, “fugir” dos momentos de crise pode não ser a melhor solução para a aprendizagem do indivíduo, nem para o aprimoramento das práticas organizacionais. Ao contrário, quando o indivíduo enfrenta os problemas e incertezas desse contexto - não somente organizacional como também social -, indagando-se e refletindo sobre suas experiências, pode chegar a uma nova situação e à resposta que almeja.

Na área de aprendizagem, uma das perspectivas teóricas existentes é a “aprendizagem pela experiência”. Segundo essa linha de pensamento, Jarvis (1987, p. 164) declara que “A aprendizagem sempre começa com a experiência, e o processo de transformar esta experiência inicial é o processo de aprendizagem”. Levando em conta essa definição e a realidade da vida profissional, acredita-se que o gestor efetivo é aquele que, ao longo de sua carreira, consegue transformar as suas experiências de modo a edificar um estoque de conhecimentos que sirva de referência para o tratamento de novas situações (experiências) existentes em seu ambiente de trabalho.

É importante entender que o gestor não vivencia suas experiências (relacionadas com o trabalho) isoladamente. No dia-a-dia, o gestor estabelece várias interações com outras pessoas e passa a compartilhar com elas determinados conhecimentos, crenças e práticas. Destacando o papel do contexto de trabalho no processo de aprendizagem de profissionais, acadêmicos têm desenvolvido diferentes estudos tomando como base o olhar da “aprendizagem situada”.

Um texto fundamental dessa abordagem é o de Lave e Wenger (1991), o qual enfatiza a idéia de que a aprendizagem das pessoas acontece quando estas participam da prática social. Os indivíduos aprendem não só por intermédio da execução de certas atividades, mas, também, pelo estabelecimento de relacionamentos sociais com determinados sujeitos, em circunstâncias específicas. Eles afirmam que as atividades, tarefas e os entendimentos que as pessoas formam sobre as coisas possuem significado em sistemas mais amplos, os quais são desenvolvidos em comunidades sociais. Desenvolvendo a abordagem da aprendizagem situada, os autores defendem que os aprendizes aprendem com os outros aprendizes e, participando da prática, negociam e renegociam significados.

Diante do que foi exposto, este ensaio teórico é norteado pela seguinte pergunta: quais as contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência para o entendimento de como os praticantes da estratégia aprendem? Para obter-se uma resposta, buscam-se interseções e distinções entre a abordagem da aprendizagem situada - o que inclui o conceito de comunidades de prática - e a aprendizagem pela experiência. A perspectiva da “estratégia como prática”, por sua vez, entende a estratégia como um fluxo de ações e interações entre os indivíduos que coletivamente constroem a estratégia.

Com o objetivo de atingir um entendimento mais embasado sobre diferentes aspectos do processo de aprendizagem de praticantes da estratégia, a metodologia de desenvolvimento deste trabalho privilegiou o resgate, a articulação e o confronto das idéias que compõem as bases conceituais das abordagens da aprendizagem pela experiência, aprendizagem situada e estratégia como prática. Inicialmente, desenvolve-se uma breve revisão sobre a aprendizagem de

adultos, na qual são discutidas as principais orientações da aprendizagem. Em seguida, pautando-se por uma perspectiva construtivista, apresentam-se questões importantes da aprendizagem pela experiência. Noções importantes como experiência, ciclo de aprendizagem, estoque de conhecimentos e reflexão são introduzidas. Na quarta seção do ensaio, idéias centrais da aprendizagem situada, como participação, legitimidade e engajamento do aprendiz nas práticas sociais do trabalho, são articuladas. Na seção seguinte, são apresentados os pressupostos da abordagem da estratégia como prática, na qual se insere o conceito de praticante da estratégia. Após a articulação desta fundamentação teórica, desenvolve-se uma discussão a respeito das contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência para o entendimento de como os praticantes da estratégia aprendem. Finalmente, o ensaio teórico é concluído com algumas recomendações para estudos futuros.

Aprendizagem de Adultos

A aprendizagem pode ser conceituada de várias maneiras, mas a maioria das definições inclui as noções de mudança de comportamento e de experiência. Até a década de 50, os psicólogos entendiam o fenômeno da aprendizagem como uma mudança no comportamento e viam a aprendizagem como produto.

A noção de mudança ainda permanece na maioria das definições de aprendizagem, mas, recentemente, passou-se a considerar a questão do potencial para a mudança (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Ou seja, caso um adulto vivencie uma situação em que ele possua alguma possibilidade de mudança já é sinal de que está aprendendo. Neste artigo, entende-se que a aprendizagem de uma pessoa constitui um processo que ocorre ao longo do tempo, não é um produto final. Tal concepção leva o estudioso a dirigir suas atenções para a compreensão do que acontece quando o processo da aprendizagem é desencadeado.

Apesar de ainda haver pouco consenso sobre a melhor forma de agrupar as muitas teorias de aprendizagem, Merriam e Caffarella (1999) propõem a existência de cinco orientações teóricas: a behaviorista, a cognitivista, a humanista, a da aprendizagem social e a construtivista. Cada uma dessas correntes possui uma maneira particular de conceber a aprendizagem, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Cinco Orientações da Aprendizagem

Aspecto	Behaviorista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem Social	Construtivista
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo mental	Ato pessoal para cumprir o potencial de forma completa	Interação com e observação dos outros em um contexto social	Construção do significado pela experiência
Locus da aprendizagem	Estímulo do ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades afetivas e cognitivas	Interação de pessoas, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo

Fonte: adaptado de Merriam e Cafarella (1999, p.264).

A corrente behaviorista toma como foco o comportamento observável, e não os processos internos de pensamento. A idéia é a de que a aprendizagem é manifestada por intermédio de uma mudança de comportamento. Nessa visão, o meio (ambiente) forma o comportamento do indivíduo, de modo que sua aprendizagem é determinada pelos elementos desse ambiente. Além disso, o princípio do reforço (qualquer meio de elevação da probabilidade de que um evento será repetido) é básico para a explicação do processo de aprendizagem. Os trabalhos de Skinner

são classificados em tal corrente teórica. Basicamente, a proposta dele é a de que o comportamento que é reforçado ou recompensado terá uma probabilidade maior de acontecer sob condições idênticas no futuro. Por outro lado, o comportamento que não é reforçado, provavelmente, ocorrerá com menos freqüência, podendo até desaparecer.

Os cognitivistas acreditam que o homem não é um ser passivo, mas que organiza os eventos e procura lhes dar significado. Tendo em vista a compreensão dos estímulos do ambiente, o indivíduo reorganiza as experiências vivenciadas. Enquanto que os behavioristas focalizam o ambiente no processo de aprendizagem dos adultos, os cognitivistas defendem que é o aprendiz quem possui o controle. De forma geral, essa corrente teórica enfatiza a importância dos processos mentais internos, que estão sob o controle do aprendiz.

A corrente humanista de aprendizagem adota a perspectiva do potencial humano para o crescimento. Considera que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e um potencial ilimitado para o desenvolvimento. A forma como se comportam é consequência da escolha humana. Os princípios humanistas enfatizam o autodirecionamento dos adultos e o valor da experiência no processo de aprendizagem.

A corrente da aprendizagem social assume que as pessoas aprendem interagindo com outras pessoas em contextos sociais: "Aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento" (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999, p. 265). Assim, essa corrente teórica enfatiza a importância do contexto social e da interação do aprendiz com o ambiente, sendo bastante útil, por exemplo, para explicar a relação que um mentor estabelece com o indivíduo a quem ele dá suporte. Portanto, para as autoras, o foco da quarta corrente está nos aspectos sociais em que a aprendizagem acontece; esta ocorreria por meio da observação das pessoas num determinado ambiente. No entanto, para autores como Lave e Wenger (1991), a aprendizagem que enfatiza aspectos sociais - tal como a aprendizagem situada - não se limita à observação dos outros, mas envolve a efetiva inserção e participação dos indivíduos em comunidades de prática.

A quinta orientação teórica de aprendizagem apresentada é o construtivismo. Esta não é uma única teoria, mas um conjunto de perspectivas relacionadas que compartilham certas similaridades básicas de visão de mundo (CANDY, 1991, p. 254). De acordo com Merriam e Caffarella (1999, p. 261), "Basicamente, uma posição construtivista sustenta que a aprendizagem é um processo de construção de significados; é como as pessoas formam sentido de suas experiências". Portanto, o significado é criado pelo indivíduo e depende da estrutura de conhecimento prévia e presente do mesmo. Merriam e Caffarella (1999) ainda acrescentam que a perspectiva construtivista é congruente com uma parcela expressiva da literatura sobre aprendizagem de adultos.

Candy (1991, p. 252-278) apresenta uma visão geral do construtivismo. De acordo com esse autor, seguidores dessa abordagem acreditam que o conhecimento não pode ser ensinado, mas precisa ser construído pelo aprendiz. Renomados antropólogos, psicólogos e sociólogos dessa corrente teórica argumentam que as pessoas inventam e organizam suas experiências, e que o conhecimento corresponde a um artefato social. Comumente, o entendimento das pessoas sobre as coisas e os outros são construídos socialmente. Quando interagem com os outros, as pessoas julgam continuamente umas as outras, procurando evidências que reforcem suas próprias interpretações acerca da situação ou questão analisada.

Diante das cinco orientações apresentadas por Merriam e Cafarella (1999), percebem-se alguns pontos de aproximação e distanciamento entre as mesmas. Os *behavioristas* buscam a mudança no comportamento dos indivíduos utilizando-se, para isto, de mecanismos de reforço, ou seja, por meio de estímulos advindos do ambiente. Portanto, essa corrente se opõe aos humanistas, os quais valorizam a autonomia dos indivíduos que devem ser levados a agir, intencionalmente, em busca da realização completa do seu potencial; para isto, reconhecem as necessidades cognitivas e afetivas do indivíduo.

Os construtivistas entendem o processo de aprendizagem como a elaboração de significados pelas experiências. Ainda que essa corrente reconheça que tais experiências ocorrem num determinado contexto sócio-cultural, a construção do significado é realizada internamente, pelo indivíduo. Nesse sentido, percebe-se uma aproximação entre os construtivistas e cognitivistas à medida que estes também defendem a importância dos processos mentais internos (que incluem *insights*, processamento de informações, memória, percepção). No entanto, a ênfase dos cognitivistas volta-se às estruturas cognitivas internas dos indivíduos, enquanto os construtivistas entendem que a elaboração e re-elaboração de experiências envolvem tanto uma atividade mental individual, quanto uma troca interativa, que ocorre socialmente.

Já a orientação da aprendizagem social enfatiza a interação com outros indivíduos e, segundo a visão de Merriam e Cafarella (1999), a observação dos outros em um contexto social. Sendo assim, a ênfase dessa abordagem está na interação entre pessoas, comportamentos e ambiente. Tal concepção da aprendizagem social está em consonância com o construtivismo - em particular, com o construtivismo social - o qual defende que a construção de significados se dá quando os indivíduos se engajam socialmente, compartilhando atividades, falas e problemas. Portanto, atribuir significado envolveria um processo no qual os indivíduos são introduzidos numa cultura por membros mais experientes.

Dentre as diferentes orientações teóricas apresentadas, a fundamentação conceitual deste ensaio segue as perspectivas da aprendizagem social e do construtivismo. A primeira relaciona-se de forma mais próxima com a aprendizagem situada, cujo enfoque são as interações sociais e o próprio contexto em que a aprendizagem ocorre. A segunda está diretamente relacionada à aprendizagem pela experiência, que enfatiza a construção de significados e as reflexões feitas pelos indivíduos a partir de suas experiências.

Além disso, são visualizadas conexões entre o construtivismo e a aprendizagem situada. Observa-se, por exemplo, que, a partir de interações estabelecidas com outras pessoas de seu ambiente de trabalho, o profissional negocia e renegocia significados para poder conduzir suas atividades. Nota-se que a construção de significados (aspecto central da abordagem construtivista) também está presente na aprendizagem situada.

A seguir, serão apresentadas as linhas gerais da aprendizagem pela experiência. Nessa abordagem, as experiências reflexivas vivenciadas pelos indivíduos nos momentos de interação têm um papel central para a aprendizagem. Vale ressaltar que, para Dewey (1938), apesar de a aprendizagem ocorrer em situações sociais, é o aprendiz individual quem aprende.

Aprendizagem pela Experiência

A aprendizagem pela experiência acontece no cotidiano e é por meio dela que os indivíduos decidem sobre as formas de agir em determinadas circunstâncias. De acordo com Miller e Boud (1996, p. 3), a aprendizagem pela experiência toma como base a experiência prévia do aprendiz e o contexto. A idéia é a de que para lidar com uma nova experiência a pessoa faz uso dos conhecimentos que desenvolveu a partir de suas experiências anteriores. Além disso, o processo de aprendizagem de uma pessoa é influenciado pela rede de relacionamentos e pelos recursos materiais e informacionais a que ela tem acesso em seu dia-a-dia.

Do ponto de vista acadêmico, a aprendizagem pela experiência apresenta diferentes enfoques para a análise do processo de aprendizagem. Alguns modelos desenvolvidos por importantes autores surgem inspirados, em grande parte, nas indagações feitas pelo respeitado filósofo John Dewey que, desde 1938, propunha uma Teoria da Experiência. Para Dewey (1938, p. 25) "toda educação genuína acontece por meio da experiência".

A teoria proposta por Dewey (1938, p. 28) está sustentada em dois princípios: da continuidade e da interação. O primeiro pode ser expresso no chamado "*continuum experencial*", que se revela no seguinte fluxo: situação > problema >

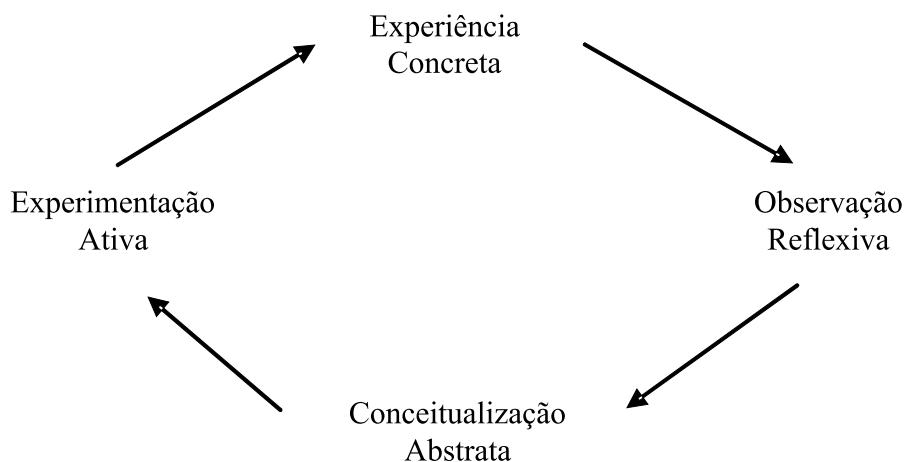
indagação > reflexão > nova situação, ou seja, a aprendizagem ocorre a partir dos problemas enfrentados nos contextos sociais, pelos indivíduos, que são levados a indagar-se, refletir e re-elaborar suas experiências, a fim de chegar a uma nova situação ou à resolução de um dado problema. Além disso, para Dewey, este princípio significa que as experiências vividas pelos indivíduos encontram-se interligadas e que toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

O segundo princípio de Dewey - da interação - está baseado na concepção de que os indivíduos vivem em um mundo no qual experimentam uma série de situações, estabelecendo, portanto, uma interação constante com os objetos e outras pessoas (DEWEY, 1938, p. 36). Sendo assim, uma experiência acontece porque há uma interação entre o indivíduo e o seu meio atual, podendo este consistir de um acontecimento, de ferramentas ou de pessoas com as quais esteja se relacionando.

A partir dessas proposições iniciais feitas por Dewey (1938), alguns estudos e modelos foram sendo desenvolvidos a fim de compreender melhor como se dava o fenômeno da aprendizagem pela experiência. Um dos autores que trata da aprendizagem pela experiência é o americano David Kolb que, em 1984, propôs uma teoria denominada *Experiential Learning Theory* (ELT). O modelo apresentado pelo autor relaciona quatro momentos distintos na aprendizagem: (1) a experiência concreta; (2) a conceitualização abstrata; (3) a observação reflexiva e (4) a experimentação ativa (KOLB, 1984, p.42), conforme pode ser visualizado na figura 1.

A experiência concreta envolve uma abertura e interesse do indivíduo em envolver-se com novas experiências. Já a conceitualização abstrata refere-se ao fato de que as habilidades de observação e de reflexão podem fazer com que essas novas experiências sejam vistas de diferentes perspectivas. A terceira etapa - da observação reflexiva - diz respeito às habilidades analíticas pelas quais os conceitos e idéias integrativas podem ser criadas por meio da observação. Finalmente, a experimentação ativa relaciona-se às habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas que essas novas idéias e conceitos podem criar por meio das observações (MERRIAM; CAFARELLA, 1999, p. 224).

Figura 1 – Ciclo de Aprendizagem de Kolb

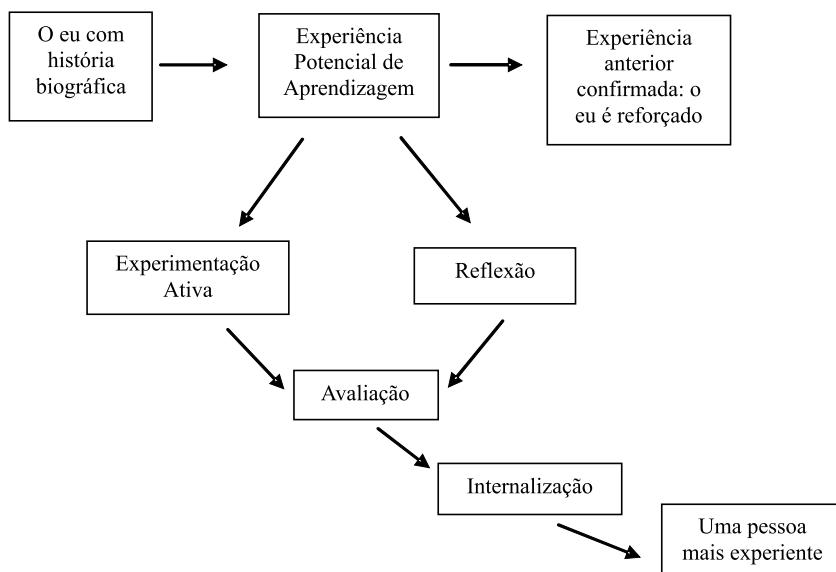


Fonte: adaptado de KOLB (1984, p. 42).

No entanto, Jarvis (1987) entende que o modelo apresentado por Kolb (1984) - opondo a experiência concreta à conceitualização abstrata - é muito simplista para explicar o complexo fenômeno da aprendizagem pela experiência e, por isso, propõe um novo modelo (indicado na figura 2). Para o autor, essa idéia não está de acordo com as discussões acadêmicas sobre a aprendizagem na medida em que sugere que a experiência é concreta e distinta do abstrato (JARVIS, 1987, p. 165).

Como pode ser observado na figura 2 (a seguir), há uma relação muito estreita entre a reflexão e a experimentação ativa que apresentam uma influência recíproca e contínua. Segundo o autor, as habilidades são adquiridas por meio da interação entre experimentação e reflexão até que sejam internalizadas. A idéia da reflexão - também defendida por Kolb (1984) - é considerada como um elemento fundamental da aprendizagem. Porém, no modelo apresentado por Jarvis (1987), não há uma etapa específica e separada de conceitualização abstrata como proposto por Kolb (1984). Para Jarvis (1987, p. 166), a partir da contínua e recíproca relação entre a experimentação ativa e a reflexão, haveria uma etapa de avaliação que, por meio da internalização, gera uma pessoa mais experiente.

Figura 2 - Um Modelo Revisado do Processo de Aprendizagem



Fonte: adaptado de Jarvis (1987, p. 166).

Além disso, para Jarvis (1987, p. 165), a experiência envolve o relacionamento entre as pessoas e o ambiente sócio-cultural-temporal, ou seja, acontece dentro desta vida, no mundo real, no qual podem existir tanto experiências importantes e ricas de significado, quanto outras de pouca relevância. O autor considera que “nem toda experiência resulta em aprendizagem, mas a experiência em si é apenas uma base potencial para a aprendizagem” (JARVIS, 1987, p. 165), corroborando, assim, a afirmação de Dewey (1938), a qual ressalta que “nem toda experiência pode ser considerada genuinamente ou igualmente educativa” (p. 25). Uma vez que algumas experiências podem não resultar em aprendizagem, isso significa que pode haver mais de uma rota para a experiência em si (JARVIS, 1987, p. 165-166).

Jarvis (1987, p. 169) declara que “o significado que uma pessoa dá às suas experiências é bastante subjetivo e o conhecimento é criado fora da experiência por meio da síntese entre o conhecimento prévio e a percepção de suas experiências presentes”. Segundo o autor, em muitas situações (experiências) do dia-a-dia, como dirigir o carro pelo mesmo trajeto repetitivamente, a pessoa, baseada

no estoque de conhecimento construído ao longo de sua vida, age quase que de maneira automática. Nessas situações, observa-se que a pessoa age quase sem pensar, uma vez que seu estoque de conhecimentos mostra-se suficiente para que ela lide com o mundo sócio-cultural-temporal. Em síntese, “quando não há um desnível entre o estoque de conhecimento do indivíduo e sua percepção do mundo sócio-cultural-temporal, então a sua ação pode ser dada como certa e pouca ou nenhuma reflexão ou aprendizado ocorre” (JARVIS, 1987, p.169).

A partir da análise de trabalhos importantes publicados sobre a aprendizagem pela experiência, Miller e Boud (1993, p. 9-10) oferecem um agrupamento de cinco proposições-chave sobre esse tipo de aprendizagem. Primeiro, a experiência é o fundamento e o aprendizado só pode ocorrer, efetivamente, se houver engajamento do aprendiz. Segundo, os aprendizes constroemativamente sua própria experiência, que é influenciada pelo passado único de cada aprendiz e pelo contexto atual. Terceiro, o aprendizado é holístico; sendo assim, há uma continuidade entre as experiências, que não podem ser percebidas de forma dissociada do contexto, dos processos e da própria experiência passada. Quarto, o aprendizado é social e culturalmente construído, ou seja, quando os aprendizes constroem suas próprias experiências, eles o fazem num contexto social particular, com valores econômico-culturais e circunstâncias políticas que podem fundamentar o aprendizado, distorcê-lo ou limitá-lo. Por fim, o aprendizado é influenciado pelas emoções e sentimentos, fatores-chave para a criação de possibilidades ou barreiras para o aprendizado (BOUD, 1993, p. 10).

Na seção seguinte, será exibida a perspectiva da aprendizagem situada. Nesta, além da noção de comunidades de prática existe o conceito de “participação periférica legítima”, que expressa a idéia de que aprender é, essencialmente, tornar-se um membro, um participante efetivo de uma comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Aprendizagem Situada

De acordo com Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 273-274), a visão dominante que existe na sociedade sobre aprendizagem é limitada para se entender como as pessoas aprendem em ambientes organizacionais. Na sociedade, em geral, percebe-se a aprendizagem como algo separado de qualquer outra atividade na organização, associando-a a momentos específicos como ler um livro, assistir a uma aula ou a um vídeo instrucional. As autoras acrescentam que, no mundo atual, ainda predomina a concepção de que a aprendizagem é uma ação totalmente individual. Todavia, observa-se que:

na vida cotidiana, assim como nas organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando os significados de palavras, ações, situações e artefatos materiais [...] Conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, em livros ou em bases de dados. Saber é ser capaz de participar com o requisito de competência em uma rede complexa de relacionamentos de pessoas e atividades (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 274).

Seguindo esta linha de pensamento, a aprendizagem situada concebe que as interações que acontecem no contexto social são centrais para a aprendizagem. Essa abordagem é considerada inovadora para a pesquisa em educação, psicologia cognitiva e teoria da aprendizagem, porque é elaborada a partir de muitos *insights* relevantes da sociologia e da antropologia, em que enfatizam-se os processos sociais e da prática e extrapolam-se os limites da aprendizagem formal que ocorre na sala de aula (FOX, 1997).

Para Lave e Wenger a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social. Sendo assim, há uma interdependência entre os sistemas complexos de trabalho e a aprendizagem, que tem sua origem nas relações entre “sua história, tecnologia, desenvolvimento de atividades de trabalho, carreira e as relações entre os indivíduos novatos e os experientes e entre pares e profissionais” (LAVE; WENGER, 1991, p. 61).

A partir disso, os autores apresentam como conceito central para a aprendizagem a participação periférica legítima, que pode ser entendida como o processo por meio do qual os aprendizes se tornam membros completos de uma comunidade e obtêm legitimização por meio da participação (LAVE; WENGER, 1991). Assim, no processo de aprendizagem situada, o principiante busca sua participação de forma legitimada por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade. A posição periférica - que não tem conotação negativa - é fundamental, desde que permita ao principiante observar e inserir-se na prática dos participantes mais experientes, sendo, então, possível ser apreendido como um novo membro (FOX, 1997; LAVE; WENGER, 1991).

O conceito de atividade situada envolve uma perspectiva teórica baseada no caráter relacional da aprendizagem e do conhecimento e sobre a negociação de significados. Além disso, tem interesse em compreender a natureza da atividade da aprendizagem a partir das pessoas envolvidas. Esse foco busca entender o envolvimento do indivíduo - mais do que um mero receptor de conhecimento sobre o mundo - numa perspectiva de que ele participa do mundo e deve ser um agente, ativo, influenciando o que se encontra ao seu redor e sendo influenciado por isso (LAVE; WENGER, 1991).

Um segundo conceito central da aprendizagem situada é o de comunidade de prática. Esta, por sua vez, pode ser compreendida como "uma agregação informal definida não apenas por seus membros, mas pelas maneiras compartilhadas com que eles fazem as coisas e interpretam eventos" (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 277). Comentando sobre questões associadas às comunidades de prática, Lave e Wenger (1991, p. 53) declararam que "atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente; eles são parte de sistemas mais amplos de relações nos quais possuem significado. Esses sistemas de relações surgem e são reproduzidos e desenvolvidos em comunidades sociais que são, em parte, sistemas de relações entre pessoas".

A partir do conceito proposto por Lave e Wenger (1991) de "currículo de aprendizagem" (que enfatiza a perspectiva da participação do aprendiz), Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 280) propõem o conceito de "currículo situado" da comunidade a que o aprendiz pertence. Enquanto o currículo de aprendizagem enfoca as oportunidades de aprendizagem relacionadas a uma ocupação específica, a noção do currículo situado enfatiza o fato de que seu conteúdo está fortemente vinculado às características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e das atividades de trabalho de uma determinada comunidade.

O currículo situado corresponde a um conjunto de atividades que governa o processo de um profissional novato para se tornar um membro efetivo de sua comunidade (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Passando a ter domínio na execução das diferentes atividades que compõem seu currículo de aprendizagem, o indivíduo pode, ao longo do tempo, tornar-se um *expert* da comunidade de prática da qual participa.

Nota-se, também, que a concepção das autoras - de currículo situado - está de acordo com a idéia de Schön de que a maior parte do conhecimento que distingue um *expert* de um aprendiz é adquirida no dia-a-dia por meio da ação e reflexão (SCHÖN, 1983). Em outras palavras, observa-se que um *expert*, que está inserido em um contínuo processo de aprendizagem, desenvolve seus conhecimentos interagindo com outras pessoas, realizando suas atividades e refletindo sobre elas. Ao longo de sua trajetória, lidando com diferentes problemas e encontrando soluções completas ou parciais, o profissional forma um conjunto de famílias de soluções para suas atividades, que podem contribuir para que novas demandas de trabalho sejam encaminhadas de maneira efetiva.

A Visão da Estratégia como Prática

A área de estudos denominada "estratégia como prática" (*strategy as practice*) surgiu como um movimento social de pesquisadores na Europa a partir do final da década de 90 (WHITTINGTON, 2004). Em oposição aos estudos clássicos em es-

tratégia, que se concentram no nível macro das organizações, alguns autores, como Johnson *et al.* (2003) propuseram uma “visão baseada em atividades”, que se preocupa com o detalhamento dos processos e práticas que constituem o dia-a-dia da vida da organização e suas relações com os resultados estratégicos. Portanto, nessa abordagem, a estratégia é concebida não só como um atributo exclusivo das organizações, mas também como uma atividade realizada pelas pessoas (JONHSON *et al.*, 2003).

Dessa forma, a abordagem da Estratégia como Prática (*Strategy as Practice*) está associada a um movimento comum das ciências sociais de recuperação da prática (WHITTINGTON, 2004) e de uma visão mais contextualizada e dinâmica que leve ao reengajamento dos pesquisadores de administração com os cientistas sociais (PETTIGREW, 2001).

Além disso, é importante esclarecer alguns aspectos críticos levantados pelos autores que iniciaram e, ainda, propagam a abordagem da estratégia como prática (*strategy as practice*). Autores como Whinttington (2004) e Clegg *et al.* (2004) sugerem uma visão da estratégia menos positivista, pois, segundo eles, o planejamento estratégico adotado pela maioria dos pesquisadores norte-americanos gerou algumas falácia nos estudos em estratégia. Para os referidos autores, tal efeito pode ser compreendido como resultado das premissas dominantes da filosofia cartesiana. Assim, “ao assumir que a mente controla a matéria, a gestão busca controlar a organização; o planejamento determina a realidade, ou, traduzindo para uma linguagem mais contemporânea: a estratégia determinaria a estrutura” (CLEGG *et al.*, 2004, p. 22).

Diante disso, Clegg *et al.* (2004) apresentam as sete falácia do planejamento estratégico que podem ser refletidas como as seguintes disparidades:

- (i) a disparidade entre as fantasias gerenciais e as competências organizacionais;
- (ii) a disparidade entre objetivos reais e claros e os futuros, possíveis e imprevisíveis;
- (iii) a disparidade entre o planejamento e a implementação;
- (iv) a disparidade entre a mudança planejada e a evolução emergente;
- (v) a disparidade entre os meios e os fins;
- (vi) a disparidade entre uma mente planejadora (a administração) e um corpo planejado (a organização); e,
- finalmente, (vii) a disparidade entre a ordem e a desordem (CLEGG *et al.*, 2004, p.23).

Segundo esses autores, tais disparidades mostram um conceito implícito do planejamento estratégico que ignora a pluralidade e contradições entre os objetivos existentes numa organização. Assim, “em vez de se levar em conta essa complexidade, cria-se uma disparidade entre fins aparentemente estáveis e meios que parecem racionais” (CLEGG *et al.*, 2004, p. 25-26). A fim de entender de forma mais holística as complexas inter-relações presentes na organização, os autores sugerem uma agenda de estudos sob a perspectiva da estratégia como prática. Tal perspectiva inclui os seguintes enfoques: poder, identidade profissional, agentes não humanos, ética, linguagens e instituições.

Assim, a abordagem da estratégia como prática - por estar apoiada na sociologia e relativamente desvinculada da teoria econômica - propõe um novo programa de pesquisa sobre a estratégia (WHITTINGTON, 2004). Como resultado, é proposta uma “agenda dupla” de pesquisa baseada na estratégia como prática: (1) agenda sociológica - que está centrada na compreensão das elites da estratégia, suas habilidades e tecnologias e suas implicações para a sociedade como um todo e (2) agenda gerencial - que transforma a compreensão sociológica em vantagens para a prática ao propor, por exemplo, como os administradores se tornam estratégistas, como as habilidades estratégicas são adquiridas e como as tecnologias estratégicas podem ser mais bem desenhadas e utilizadas (WHITTINGTON, 2004).

Além disso, Jarzabkowski *et al.* (2006) defendem que os três elementos da estratégia como prática podem ser isolados em: prática (no singular), práticas (no plural) e praticantes. A prática pode ser entendida como “um fluxo de atividades situado e socialmente definido que gera como consequências os direcionamentos e a sobrevivência da empresa” (JARZABKOWSKI *et al.*, 2006, p. 8). Já as práticas

(no plural) são “intrinsecamente conectadas ao ‘fazer’, na medida em que fornecem os recursos comportamentais, cognitivos, processuais, discursivos e físicos através dos quais os atores constroem sua atividade” (JARZABKOWSKI et al., 2006, p. 6). Com relação aos praticantes, estes podem ser conceituados como “os atores, os indivíduos que moldam a construção da prática por meio de quem são, como agem e quais os recursos nos quais se sustentam” (JARZABKOWSKI et al., 2006, p. 8). Portanto, a estratégia como prática volta suas atenções para entender quem são os praticantes da estratégia, o que eles fazem no dia-a-dia de trabalho e quais ferramentas utilizam para executar suas atividades.

Além disso, nos processos de interação do *fazer a estratégia*, são articulados dois fluxos principais: os procedimentos administrativos formais e as interações face a face. Para Jarzabkowski (2005, p. 81), os gerentes, no processo de formação das estratégias de suas firmas, precisam lidar tanto com procedimentos formais quanto com as interações face a face. Na medida em que a estratégia como prática é definida como uma atividade socialmente situada e construída por meio de ações e interações de múltiplos atores (JARZABKOWSKI, 2005, p. 7), percebe-se que esta abordagem está em consonância com a visão da aprendizagem situada - que valoriza o contexto social e as interações para a aprendizagem dos indivíduos.

Discussões

Dentro da abordagem da aprendizagem organizacional (AO) existem distinções entre os autores que tendem a enfatizar a aprendizagem, por um lado, como um processo técnico e, por outro, como social. A visão técnica concebe a AO com relação ao processamento eficaz, interpretação e resposta a algo, a partir de informações tanto internas quanto externas à organização (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001, p. 18). Já a visão social sobre a AO “focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho” (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001, p. 19).

No presente ensaio, a AO é analisada sob uma perspectiva social, visto que a aprendizagem é considerada como algo que emerge de interações sociais, especificamente, no ambiente trabalho. Essa perspectiva de aprendizagem foi influenciada, em particular, por Lave e Wenger (1991) que, ao rejeitarem os modelos de transferência (que isolam o conhecimento da prática), enfatizaram a relevância dos contextos nos quais a aprendizagem ocorre.

Sob essa perspectiva, as instruções formais estabelecidas pelas organizações são, muitas vezes, ineficientes e a aprendizagem no ambiente de trabalho pode ser mais bem entendida pelas comunidades que são formadas de maneira espontânea. Por essa razão, tal abordagem concebe a aprendizagem não como um conhecimento abstrato e restrito à mente dos indivíduos, mas situada nas práticas e nas comunidades de prática formadas por estes. Portanto, “a questão central na aprendizagem é *tornar-se um praticante e não aprender sobre a prática*” (BROWN; DUGUID, 1996, p. 69, ênfase no original). Neste sentido, Brown e Duguid (1996) corroboram a idéia de Lave e Wenger (1991), de que a aprendizagem é uma construção social, visto que os dados não têm significado em si mesmos, mas são atribuídos pelas pessoas.

Além disso, segundo Elkjaer (2001, 2005) na perspectiva social da aprendizagem, se pode incluir a aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência. Nesse sentido, um trabalho seminal foi desenvolvido pelo filósofo John Dewey (1938), no campo da educação. A teoria proposta por Dewey (1938, p. 28) está sustentada no princípio da continuidade da experiência, o qual pode ser expresso no chamado “continuum experencial”, que se revela no seguinte fluxo: situação > problema > indagação > reflexão > nova situação. Nessa abordagem, as experiências reflexivas vivenciadas pelos indivíduos nos momentos de interação têm um papel central para a aprendizagem.

Buscando elaborar uma teoria social da aprendizagem, Elkjaer (2001, 2004) propõe uma perspectiva integradora. Para a autora, o conceito de Lave e Wenger de participação em comunidades de prática é uma contribuição importante, pois enfatiza que para “aprender é necessário participar, estar engajado no projeto organizacional” (ELKJAER, 2001, p. 115). Assim, os conceitos de “significado, compreensão e aprendizagem são todos definidos em relação aos contextos acionais, e não, meramente, em relação à mente” (ELKJAER, 2001, p. 108).

No entanto, a autora ressalta que a noção de experiência também é importante para a busca de uma teoria social da aprendizagem. Ela advoga que essa visão não se contrapõe à anterior (da aprendizagem situada), mas a complementa. A noção de experiência (baseada nas idéias de Dewey) nos impede de focalizar somente na cognição individual - apesar da cognição ser uma parte importante na construção e reconstrução da experiência. Segundo essa noção de experiência “a situação de aprendizagem é expandida por tentativas, ações e reflexão sobre as consequências, a fim de resolver quaisquer problemas potenciais” (ELKJAER, 2001, p. 115).

Portanto, as distinções apontadas por Elkjaer (2001, p. 112) entre estas duas abordagens da aprendizagem (situada e pela experiência) estão apenas na ênfase em aspectos ligeiramente diferentes. Para a autora, enquanto a aprendizagem pela experiência considera de forma mais acentuada a intencionalidade do indivíduo, ou seja, “a habilidade de agir de modo propositado e significativo em processos de aprendizagem” (ELKJAER, 2001, p. 112), a aprendizagem situada enfatiza os processos de interação social. Diante disso, Elkjaer (2001, p. 112) sugere que os estudos nesse campo ataquem o “nó da questão”, ou seja, busquem aperfeiçoar os “comos” da aprendizagem (ELKJAER, 2001, p. 116).

Diante de tal diferença em relação à ênfase - da aprendizagem pela experiência, no indivíduo, e da aprendizagem situada, nas comunidades de prática -, cabe refletir sobre uma questão que não é unânime entre os autores da área de AO: afinal quem aprende é o indivíduo ou a organização? A resposta a este questionamento pode basear-se no pensamento de Dewey (1938, p. 28) de que, apesar de a aprendizagem ocorrer em situações sociais, é o aprendiz individual quem aprende por meio das constantes reflexões e reconstruções de suas experiências.

No livro *Organizational Learning*, organizado por Cohen e Sproull (1996), são apontadas dimensões diferentes entre os estudos sobre a questão em discussão. A partir da análise de artigos de diferentes autores, Cohen e Sproull (1996, p. x) apresentam, dentre outros, o seguinte questionamento: “Os resultados da aprendizagem organizacional estão guardados na mente dos indivíduos membros das organizações ou na relação entre os indivíduos?”. Para os autores, “a aprendizagem organizacional pode ocorrer pela troca de memórias de muitos membros, individuais, ou pode ser produzido pela modificação das relações entre os membros” (COHEN; SPROULL, 1996, p. xi).

Ainda assim, a pergunta não parece ser completamente respondida, por isso, apresentam-se novas perspectivas propostas na tentativa de consolidação do campo da AO. Segundo Antonello (2005), pode-se identificar seis focos na literatura de AO, dentre as quais está a “aprendizagem individual e coletiva”. Para a autora, o processo de aprendizagem individual tem um impacto significativo no conceito e nas práticas de AO, pois esta se inicia a partir dos indivíduos. Todavia,

as organizações não são meramente coleções de indivíduos, embora não existam organizações sem estas coleções. Da mesma forma, a AO não é meramente aprendizagem individual, embora as organizações aprendam somente através da experiência e da ação dos indivíduos (ANTONELLO, 2005, p. 18).

Sintetizando essas posições, Antonello (2005) propõe a socialização da aprendizagem individual, pois, segundo a autora, “a organização possui uma capacidade de aprender que lhe é própria, sendo passível de constituir fonte de influência sobre os indivíduos que por ela passam e de sofrer influência de seus integrantes” (p. 19).

Por outro lado, outros autores, como Kim (1993), já são mais enfáticos na sua posição e ressaltam que é preciso distinguir a aprendizagem individual da organizacional. Segundo ele, pode-se correr o risco de antropomorfizar as organizações, ignorando-se o papel dos indivíduos ou conceber a AO como mera extensão da individual.

Para os autores do presente ensaio, a posição que parece mais ponderada é a de que se pode ajudar a compreender a dinâmica da AO a partir do entendimento de como os indivíduos aprendem. Como indicado por Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 24-25), “o ponto de partida de uma perspectiva social é a habilidade de indivíduos de aprender, com base em suas experiências, e aprender dos/com outros em ambientes de trabalho”.

Além disso, a partir de uma análise multiparadigmática, Antonello e Godoy (2007) propõem que a AO, dentro da ciência da administração, pode ser investigada sob a perspectiva da estratégia/gerencial. Segundo as autoras, os estudos da aprendizagem organizacional enfocando as questões estratégicas e gerenciais é uma tendência emergente na literatura de AO, pois a aprendizagem torna-se uma fonte de diferenciação entre organizações, criando uma base para uma possível vantagem competitiva. Portanto, os pesquisadores que seguem essa abordagem acreditam que “os gerentes têm um papel ativo e importante no processo de AO, criando um ambiente de aprendizagem dentro da organização, identificando problemas e tomando decisões estratégicas” (ANTONELLO; GODOY, 2007, p.10). Ademais, as autoras defendem que, na ciência administrativa, outro enfoque que pode ser dado aos estudos de AO é a aprendizagem baseada na ação, que toma por base os princípios da aprendizagem pela experiência.

Advoga-se, aqui, que as teorias de aprendizagem, as quais enfatizam o contexto prático-social, apresentam pontos de interseção com a abordagem da estratégia como prática, em particular, as abordagens da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. A estratégia como prática se centra nas ações e interações entre os indivíduos, que, coletivamente, constroem e aprendem a prática do *fazer* a estratégia.

Diante do que já foi apresentado, foram identificadas características particulares que diferenciam a aprendizagem situada da aprendizagem pela experiência (conforme apresentado no quadro 2). Primeiramente, de acordo com a aprendizagem situada, a aprendizagem é entendida como uma parte da prática social. A pessoa aprende à medida que participa das práticas de trabalho, negociando e renegociando significados, enfatizando o aspecto relacional da aprendizagem (a interação entre os indivíduos). Além disso, Lave e Wenger (1991) apresentam o conceito de comunidade de prática (que se volta à dinâmica da aprendizagem dentro das práticas de um determinado grupo) e o processo de participação periférica legítima por meio do qual os novatos buscam se inserir nas práticas de uma dada comunidade de prática, a fim de se tornarem membros completos.

Por outro lado, é característica particular da aprendizagem pela experiência a ênfase nos aspectos individuais da aprendizagem, uma vez que, segundo essa perspectiva, a aprendizagem acontece quando o indivíduo elabora e re-elabora suas experiências. Em tal abordagem, considera-se que as experiências atuais, vivenciadas num determinado contexto sócio-cultural-temporal, são interpretadas pelo aprendiz a partir de seu estoque de conhecimentos, que está em contínuo processo de construção; enfatiza-se, também, o aspecto da prática reflexiva além da aprendizagem, a qual ocorre quando existe o desnível entre o estoque de conhecimento do indivíduo e a nova situação (experiência).

Quadro 2 - Características Particulares das Abordagens da Aprendizagem Situada e da Aprendizagem pela Experiência

Aprendizagem Situada	Aprendizagem pela Experiência
<p>Aprendizagem como participação na prática social Comunidades de prática: sistema amplo de relações no qual significados são compartilhados Legitimização na(s) comunidade(s) de prática Participação Periférica Legítima</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação entre membros novatos e experientes ▪ Participação baseada na negociação e renegociação de significados 	<p>Aprendizagem como elaboração e re-elaboração das experiências do indivíduo Continuidade das experiências: relação das experiências passadas, atuais e futuras Relação mútua entre reflexão e experimentação Desnível entre o estoque de conhecimento e a nova experiência</p>

Fonte: os autores.

Por outro lado, também pôde-se perceber pontos de interseção entre as duas abordagens, ou seja, características em comum entre a aprendizagem situada e a aprendizagem pela experiência (conforme sintetizado no quadro 3). Especificamente, três pontos são identificados (ainda que apresentando ênfases diferentes) em ambas abordagens: a) experiências vivenciadas no contexto social; b) construção e negociação de significados e, finalmente, c) engajamento do aprendiz. No primeiro ponto, a aprendizagem situada enfatiza os processos e as práticas sociais (marcada pelas interações entre os indivíduos nas comunidades de prática) como o *lócus* em que ocorrem os processos de aprendizagem; já a aprendizagem pela experiência defende que, ainda que a aprendizagem seja um processo que é vivenciado pelo indivíduo, ela ocorre num determinado contexto social (por meio de interações com pessoas, objetos e artefatos), sendo a aprendizagem do indivíduo influenciada pelos aspectos desse contexto sócio-cultural-temporal.

No segundo ponto em comum - construção e negociação de significados - a aprendizagem situada advoga que a realidade é social e culturalmente construída por meio das múltiplas interações que ocorrem nas comunidades de prática; já a aprendizagem pela experiência defende que a construção do significado é realizada por um processo tanto individual - dependente, portanto, da intencionalidade do indivíduo - quanto é negociada por meio das experiências que são vivenciadas em um contexto social particular.

No que se refere ao terceiro ponto - o engajamento do aprendiz - a abordagem da aprendizagem pela experiência defende que o aprendiz deve se engajar na prática social (por meio de um processo central nessa abordagem que é a participação periférica legítima) para que possa aprender. Da mesma forma, a abordagem da aprendizagem pela experiência considera que a experiência é a base potencial para aprendizagem e esta só pode ocorrer se houver engajamento do aprendiz.

Quadro 3 - Características em Comum entre as Abordagens da Aprendizagem Situada e da Aprendizagem pela Experiência

Aprendizagem Situada	Aprendizagem pela Experiência
<i>Experiências vivenciadas no contexto social</i>	
A aprendizagem sempre acontece em um contexto social e material específico	Princípio da interação e influência do contexto sócio-cultural-temporal
<i>Construção e negociação de significados</i>	
Por meio das múltiplas interações em diferentes comunidades de prática (ênfase à questão relacional)	Com base em seu estoque de conhecimentos, a pessoa reflete a respeito da experiência, conferindo significado a ela
<i>Engajamento do aprendiz</i>	
Na prática social por meio da participação periférica legítima	O processo de aprendizagem é a transformação da experiência inicial e quem realiza esse processo é o próprio aprendiz.

Fonte: os autores.

Por meio da síntese apresentada nos quadros 2 e 3, foi possível perceber de onde partem e quais são os conceitos importantes na aprendizagem situada e na aprendizagem pela experiência, bem como suas diferenciações e aproximações teóricas. No entanto, é preciso destacar quais os aspectos centrais a serem observados para analisar a aprendizagem do praticante da estratégia. Além disso, é preciso destacar como essas abordagens podem ser articuladas para melhor compreender de que forma os praticantes da estratégia aprendem. Para isto, apresentam-se, no quadro 4, as idéias centrais de cada abordagem e diferentes problemas que podem ser abordados sobre a aprendizagem do praticante da estratégia à luz da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência.

Quadro 4 - Contribuições da Aprendizagem Situada e da Aprendizagem pela Experiência para o Entendimento de como os Praticantes da Estratégia Aprendem

Aprendizagem Situada	Aprendizagem pela Experiência
<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizagem como participação na prática social ● Compreender como os praticantes constroem a atividade estratégica por meio de suas interações no cotidiano da organização ● Identificar a relação destes processos de aprendizagem social com os resultados estratégicos da organização ● Comunidades de prática ● Identificar e compreender as comunidades de práticas nas quais os praticantes da estratégia compartilham significados ● Compreender como os administradores (em geral) passam a integrar comunidades na organização que os levam a pertencer ao grupo dos estratégistas ● Descrever as relações nas comunidades de prática a partir de diferentes enfoques (tais como: poder, identidade profissional, agentes não humanos, ética, linguagens e instituições) Legitimização na(s) comunidade(s) de prática ● Compreender como se dá o processo de legitimação dos praticantes da estratégia em diferentes comunidades de prática ● Identificar quais são os atores perante os quais os praticantes da estratégia precisam legitimar-se 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizagem como elaboração e re-elaboração das experiências do indivíduo ● Descrever a relação do processo de aprendizagem do indivíduo com os resultados estratégicos da organização ● Entender como as habilidades estratégicas são adquiridas pelos praticantes da estratégia ● Continuidade das experiências: relação das experiências passadas, atuais e futuras ● Compreender como os praticantes constroem a atividade estratégica a partir de suas experiências anteriores ● Entender qual a relação das experiências prévias (pessoais e profissionais) do praticante da estratégia e sua prática atual ● Relação mútua entre reflexão e experimentação (prática reflexiva) ● Compreender como se dá a reflexão e experimentação do praticante da estratégia ● Descrever como ocorre a prática reflexiva dos praticantes da estratégia ● Desnível entre o estoque de conhecimento e problemas ● Descrever como os praticantes da estratégia aprendem lidando com problemas ● Compreender como os praticantes aprendem quando há um desnível no estoque de conhecimento e um dado problema
Experiências vivenciadas no contexto social	
<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever os processos e práticas que constituem o dia-a-dia do trabalho do praticante da estratégia ● Compreender a influência do contexto sócio-cultural-temporal para a aprendizagem do praticante da estratégia no ambiente da organização 	
Construção e negociação de significados	
<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever como os praticantes da estratégia negociam os significados por meio de múltiplas interações ● Identificar as diferentes comunidades de prática nas quais os praticantes da estratégia constroem e negociam significados ● Descrever a relevância de cada uma dessas comunidades e dos relacionamentos dentro delas para a aprendizagem do praticante da estratégia ● Compreender a dinâmica da construção de significados por meio da reelaboração individual somada às experiências vivenciadas em um contexto social particular do praticante da estratégia 	
Engajamento do aprendiz	
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender como o praticante da estratégia se engaja nas práticas sociais ● Entender qual o papel do engajamento do praticante da estratégia para a aprendizagem do mesmo e da comunidade de prática ● Identificar quais são as experiências ricas em significado (potenciais para a aprendizagem) e quais as experiências de pouca relevância para a aprendizagem do praticante da estratégia 	

Fonte: os autores.

Diante disso, percebe-se que a aprendizagem situada traz importantes contribuições ao processo de aprendizagem do praticante da estratégia à medida que enfatiza as interações entre os indivíduos e apresenta dois conceitos promissores para novas pesquisas: comunidades de prática e participação periférica legítima. Conforme discutido neste ensaio teórico e detalhado no quadro 4, a ênfase no aspecto de construção social da realidade enfatizada pela aprendizagem situada está de acordo com a abordagem da estratégia como prática - entre outros aspectos aqui apresentados - que podem ajudar a detalhar e explicar com maior robustez as micro-práticas do fazer a estratégia.

Já a aprendizagem pela experiência pode lançar luz ao entendimento de como o praticante da estratégia aprende ao examinar de forma mais concentrada o processo de aprendizagem do indivíduo e de como suas experiências são moldadas por contextos sociais e culturais. Além disso, pode ampliar a discussão acerca do papel da reflexão para a aprendizagem, utilizando-se do arcabouço teórico sobre a prática reflexiva proposto por Schön (1983).

Como foi mencionado, a abordagem da estratégia como prática enfatiza a existência de três conceitos: praticantes, práticas e prática. Com base na discussão estabelecida neste artigo, visualiza-se que a abordagem da aprendizagem pela experiência contribui para um melhor entendimento do praticante da estratégia no sentido de ele ter uma biografia que foi construída com as interpretações feitas a partir de um amplo conjunto de experiências vivenciadas. Assim, lidando com uma situação-problema de trabalho, o praticante da estratégia traz consigo todo esse repertório de conhecimento que adquiriu ao longo de sua trajetória profissional e de sua vida pessoal.

Conclusões e Recomendações

A proposta deste ensaio teórico foi apontar as contribuições da aprendizagem pela experiência e da aprendizagem situada que podem colaborar para o entendimento de como os praticantes da estratégia aprendem. Como ensaio teórico, não pretendeu esgotar o tema, mas levantar a discussão e inspirar novos estudos que ampliem o conhecimento na área da AO. Diante dos problemas e oportunidades do campo da AO, defende-se que o presente estudo pode colaborar para a ampliação da discussão nessa área ao sugerir um "diálogo" com a estratégia, de modo particular, com a estratégia como prática.

Conforme discutido neste ensaio, a estratégia como prática volta suas atenções para entender quem são os praticantes da estratégia, o que eles fazem no dia-a-dia de trabalho e quais ferramentas utilizam para executar suas atividades. Em determinadas situações não é muito simples se identificar quem são as pessoas que efetivamente fazem a estratégia de uma organização. Uma determinada estratégia pode surgir em diferentes setores (partes) que compõem a organização e diferentes profissionais podem atuar (tomando decisões, discutindo com os colegas sobre problemas e possíveis soluções) na elaboração da estratégia. Portanto, percebe-se que uma compreensão mais completa da aprendizagem dos praticantes da estratégia deve-se voltar tanto aos aspectos sociais e coletivos da aprendizagem em comunidades de prática, quanto aos processos individuais de aprendizagem pela re-elaboração das experiências.

No que se refere aos métodos de pesquisa no campo da AO, Easterby-Smith e Araujo (2001) defendem que há necessidade de haver mais estudos enfocando os microprocessos de aprendizagem nas organizações (que se afastem dos métodos positivistas tradicionais), utilizando-se, para tanto, de métodos qualitativos de pesquisa. Além disso, a nova abordagem dos estudos em estratégia - "Estratégia como Prática" - sugere que sejam ampliados os estudos que se concentrem nos processos "micro" do "fazer a estratégia" (*strategizing*), aproximando-se dos estudos sociológicos e qualitativos, tais como os estudos de caso qualitativos e os etnográficos. Estes últimos são bastante úteis para entender as práticas cotidia-

nas do praticante da estratégia (à luz da aprendizagem situada); e os estudos qualitativos, para entender a aprendizagem dos indivíduos em contextos organizacionais (sob a ótica tanto da aprendizagem situada, quanto da aprendizagem pela experiência).

Corroborando com tais opiniões, este artigo sugere futuros estudos com um enfoque nos microprocessos da estratégia, sobretudo a partir da abordagem da aprendizagem situada. Considerando que as orientações da estratégia como prática também indicam os métodos qualitativos e que tanto a aprendizagem situada quanto a estratégia como prática enfatizam a prática e os processos sociais, percebe-se que estes métodos são propícios para novos estudos. Dessa forma, pode-se contribuir e ampliar os estudos sobre a estratégia como prática e colaborar para a consolidação da AO, a partir de uma abordagem ainda pouco estudada no Brasil.

Além disso, reforçam-se as sugestões de Easterby-Smith e Araujo (2001, p. 27) sobre a necessidade de estudos em AO que busquem induzir teorias com base nas práticas existentes, usem pequena amostra de casos estudados em profundidade, centrem-se em micropráticas dentro do ambiente organizacional ou transorganizacional e estudem processos que levem a resultados de aprendizagem.

Ademais, relacionar a aprendizagem dos gerentes com a estratégia como prática em estudos empíricos poderá levar a implicações - tanto teóricas quanto práticas - mais robustas. Nesse sentido, será possível articular os vários "níveis" de AO (inclusive confirmado ou negando a distinção de níveis de aprendizagem) e as relações entre a aprendizagem dos praticantes da estratégia e os objetivos estratégicos das organizações. Assim, poderão ser reforçados, ampliados ou negados estudos anteriores realizados nesse campo (BROWN; DUGUID, 1996; CROSS; ISRAELIT, 2000).

Enfim, sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos sobre a aprendizagem de gerentes - aqui denominados praticantes da estratégia -, que contemplem, ao mesmo tempo, os aspectos da aprendizagem do indivíduo pela re-elaboração das experiências (aprendizagem pela experiência), quanto pelas interações nas comunidades de prática (aprendizagem situada), para que possam ser observados pontos convergentes e divergentes entre essas duas maneiras de conceber o fenômeno da aprendizagem.

Referências

- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.) *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. In: Encontro Anual da Anpad. 2007. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, CD-ROM.
- BOUD, D.; MILLER, N. Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience. In: BOUD, D.; MILLER, N. *Working with experience: animating learning*. Routledge: London, 1996.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (eds.). *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.
- BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage Publications, 1997.
- CANDY, P. Understanding the individual nature of learning. In: _____. *Self direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

- COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (Eds.). *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage, 1996.
- CLEGG, S.; CARTER, C.; KORNBERGER, M. A "máquina estratégica": fundamentos epistemológicos e desenvolvimentos em curso. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 4, out/dez. 2004.
- CROSS, R.; SAM, I. *Strategic learning in a knowledge economy*: individual, collective, and organizational process (eds.). Woburn: Butterworth-Heinemann, 2000.
- DEWEY, J. *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, 1938.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. *Management Learning*, v. 29, n.3, p. 259-272, 1998.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (coords.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria social de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (coords.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. Organizational learning: the "third way". *Management Learning*, v. 35, n.4, p. 419-434, 2004.
- FOX, S. From management education and development to the study of managerial learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. Sage Publications: London, 1997. p.21-37.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, v. 37, n. 3, p. 164-172, Spring, 1987.
- JOHNSON, G.; MELIN, L; WHITTINGTON, R. Micro strategy and strategizing: towards an activity-based view. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 1, p. 3-20, jan. 2003.
- KIM, D. The link between individual learning and organizational learning. *Sloan Management Review*, v. 35, n.1m p. 37-50, Fall, 1993.
- KOLB, D. A. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall, p. 1-47. 1984.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- MILLER, N.; BOUD, D. Animating learning from experience. In: BOUD, D.; MILLER, N. *Working with experience*: animating learning. Routledge: London, 1996.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, m. *Qualitative data analysis*: an expanded sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood*: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass. 2. ed. 1999.

- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MILLER, N.; BOUD, D. Animating learning from experience. In: BOUD, D.; MILLER, N. *Working with experience: animating learning*. Routledge: London, 1996.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári da estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J.A.C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. *RAE-eletrônica*, v.3, n.1, Art. 7, jan./jun.2004. Acesso em: jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1854&Secao=ORGANIZA&Volume=3&Numero=1&Ano=2004>>.
- PETTIGREW, Andrew M. Management research after modernism. *British Journal of Management*, v. 12, Special Issue, p. 61-70, 2001.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983. p. 49-69; 236-245.
- VOLBERDA, H. W. Crise em estratégia: fragmentação, integração ou síntese. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 4, out/dez. 2004.
- WHITTINGTON, R. Learning to strategizing: problems of practice. *SKOPE Research Paper*, n. 20, Autumn, 2001.
- _____. Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 4, out/dez. 2004.
- WHITTINGTON, R.; JOHNSON, G.; MELIN, L. The emerging field of strategy practice: some links, a trap, a choice and a confusion. *EGOS Colloquium*. Slovenia, 2004. Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.com>. Acesso em: 12 nov. 2006.