

ARTIGO ORIGINAL

**APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E O CONTEXTO DA SOCIEDADE
PÓS INDUSTRIAL**

Ana Carolina Júlio¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES- Brasil

RESUMO – Aprendizagem como prática social e o contexto da sociedade pós industrial. O objetivo deste ensaio teórico é discutir a aprendizagem como prática no contexto da sociedade pós industrial. Assim, articula-se como as mudanças no contexto pós industrial afetaram os processos e a organização do trabalho, influenciando novas formas de pensar o conhecimento. A partir dos anos 1980, os conceitos de aprendizagem e conhecimento são revisitados, dando-se ênfase aos processos de transformação e mudança das organizações. A aprendizagem como prática é um exemplo de novo enfoque teórico e empírico, buscando compreender o conhecimento a partir das práticas cotidianas das organizações. Observa-se que apesar da hegemonia de estudos que adotam as abordagens cognitivas e psicológicas, o número de trabalhos sobre aprendizagem organizacional tem crescido em quantidade e diversidade de dimensões, o que ressalta as limitações das abordagens tradicionais e, conseqüentemente, uma lacuna de estudos. Considera-se que as abordagens que tratam o conhecimento apenas como um recurso organizacional, mesmo que imaterial, não exploram totalmente seu potencial. Conclui-se que as organizações são o resultado de seus processos de conhecimento, aprendizagem e práticas cotidianas, sendo a aprendizagem uma característica íntima da vida organizacional, o que constitui a própria organização.

Palavras-chave: Aprendizagem como Prática Social; Processo de Trabalho; Sociedade Pós Industrial; Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT – Learning as social practice and the context of post-industrial society. This essay aims to discuss learning as social practice in the context of post-industrial society. The discussion will focus on how changes in the post-industrial context affected the processes and the organization of work, influencing new ways of thinking about knowledge. From the 1980s, the concepts of learning and knowledge are revisited, giving emphasis to the processes of transformation and change in organizations. Learning as social practice is an example of new theoretical and empirical approach, seeking to understand the knowledge from daily practices of organizations. Despite the hegemony of studies that adopt the cognitive and psychological approaches, the number of studies on organizational learning has grown in quantity and variety of dimensions, which highlights the limitations of traditional approaches and hence a lack of research. Approaches that treat knowledge only as an organizational resource, even if immaterial, do not fully exploit their potential. Organizations are the result of their knowledge processes, learning and everyday practices. Therefore, learning is an intimate feature of organizational life, which is the organization itself.

Keywords: Learning as Social Practice; Working Process; Post-Industrial Society; Knowledge Management.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestranda em Administração. E-mail: carol.juliosilva@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As décadas de 1970 e 1980 foram um período de reestruturação econômica e de reajuste social e político. Nessa conjuntura, “surge” a acumulação flexível, caracterizada pela flexibilização dos processos e do trabalho; acesso à informação e compressão do espaço-tempo (HARVEY, 1992). Esse período ficaria marcado como a Revolução Tecnológica da Informação do século XX, sendo que as principais descobertas que seriam a fonte dessa revolução se deram no período da II Guerra Mundial. A informação e o conhecimento passaram a ser vistos como matéria-prima, estando diretamente relacionados à produção industrial e à aplicação comercial.

Na lógica organizacional que se estabelece, o objetivo principal é lidar com a incerteza causada pela velocidade das mudanças nos ambientes socioeconômico e tecnológico, sendo o “informacionismo” um novo modo de desenvolvimento (CASTELLS, 1999). As mudanças de base tecnológica são tidas como mudanças dos meios de trabalho e das técnicas de gestão do processo produtivo. Assim, a base tecnológica afeta o processo e a organização do trabalho (FARIA, 2009).

Nesse cenário de incertezas e mudanças, o conhecimento e a aprendizagem passam a ser considerados recursos estratégicos, fontes de vantagem competitiva, meios pelos quais as organizações podem adquirir as competências necessárias para atuar em ambientes competitivos. Essa questão não é recente, mas ganhou destaque por ser considerada como um dos fatores decisivos para a inovação, a eficiência e o sucesso das empresas (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012; NUNES; ELLER; BISPO, 2013). Demandas por inovação e mudanças do ambiente no qual estão inseridas as organizações sugerem novas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, o que parece ir além do que está usualmente disponível nos meios formais de aprendizagem (BISPO; GODOY, 2012).

É interessante notar que nesse mesmo contexto histórico (décadas de 1970 e 1980), o debate entre teoria e prática torna-se central nas ciências sociais e influencia as ciências organizacionais. Com esse movimento, há um enfoque das pesquisas nas práticas sociais e ocorre, nos estudos organizacionais, uma “virada em direção ao estudo da prática” (SCHATZKI; KNORR-CETINA; SAVIGNY, 2001). O conhecimento

e a aprendizagem também passam a ser vistos sob o enfoque dos estudos baseados em prática, que considera a abordagem da Aprendizagem como Prática Social (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; GHERARDI, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2009; BISPO; GODOY, 2012; BISPO, 2013). O processo emergente da aprendizagem organizacional, resultado das interações sociais cotidianas, ganha espaço.

Estudos anteriores tratam o conhecimento e a aprendizagem organizacional de modo objetivo, prático, prescritivo e gerencial, como um recurso (ainda que imaterial) pertencente à organização, uma ferramenta gerencial (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002; KUNIYOSHI, 2008). Todavia, também é possível abordar esses temas com um olhar mais “interpretativista” e “sociológico”, com maior interesse em relação ao dia-a-dia, ao “mundo da vida”, à construção do processo emergente da aprendizagem organizacional em torno dos elementos tácitos que fazem parte do contexto organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2009; GHERARDI, 2006; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; BISPO; GODOY, 2012; BISPO, 2013). Com esse olhar pode-se ampliar o enfoque das pesquisas sobre conhecimento e aprendizagem em relação às práticas sociais, o que contribuiria para uma melhor compreensão em relação à como as pessoas aprendem umas com as outras em seu cotidiano. Assim, acredita-se que há uma lacuna na discussão do fenômeno da aprendizagem no âmbito organizacional. (BISPO; GODOY, 2012).

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é discutir a aprendizagem como prática social no contexto da sociedade pós industrial. Assim, articula-se como as mudanças do contexto da sociedade pós industrial afetaram os processos e a organização do trabalho, influenciando novas formas de pensar o conhecimento. A aprendizagem como prática é um exemplo de novo enfoque teórico e empírico, buscando compreender o conhecimento a partir das práticas cotidianas das organizações.

Quanto à justificativa teórica, este trabalho apresenta uma abordagem conceitual que poderá contribuir para os estudos baseados em prática (EBP), se colocando

como uma opção em relação ao enfoque tradicional dos trabalhos sobre gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional.

Para realizar a discussão proposta, este ensaio teórico está dividido nas seguintes sessões: Fundamentação teórica - com contextualização da sociedade pós industrial; gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional; e aprendizagem como prática e o contexto da sociedade pós industrial -, considerações finais e referências.

2 CONTEXTUALIZANDO A SOCIEDADE PÓS INDUSTRIAL

As décadas de 1970 e 1980 foram um período de reestruturação no qual “surge” a acumulação flexível, marcada pela flexibilização dos processos e do trabalho; alterações dos padrões de consumo; inovação comercial, tecnológica e organizacional; expansão do setor de serviços; acesso à informação e compressão do espaço-tempo (HARVEY, 1992; GRAMSCI, 1984; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Em um mundo de rápidas mudanças, a flexibilidade e a mobilidade da acumulação flexível tornam o capitalismo mais organizado através da dispersão, opondo-se, diretamente, à rigidez do fordismo. A completa reorganização do sistema financeiro global, agora integrado e coordenado pelas telecomunicações instantâneas, e a emergência de poderes imensamente ampliados pela coordenação financeira marcaram ainda mais profundamente os anos pós-fordistas (HARVEY, 1992; GRAMSCI, 1984). A equidade do estado de bem estar social fordista-keynesiano deu lugar à erosão do compromisso social, o que começou como necessidade econômica e transformou-se em virtude governamental. Todavia, onde a produção podia ser padronizada, em massa, continuou-se o antigo aproveitamento da força de trabalho mal remunerada. Criou-se no “Terceiro mundo” o “Fordismo periférico” (HARVEY, 1992). Desse modo, para Harvey (1992), a acumulação flexível pós-fordista representa uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, contudo a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permanece a mesma.

Para autores como Kumar (1997), a tecnologia flexível (máquinas universais não especializadas, controladas por computador) e a demanda por bens variados, produzidos em pequenos lotes e de acordo com o gosto do cliente, deram origem à especialização flexível. Nesse contexto, o autor analisa a “Terceira Itália” (uma região de pequenas oficinas e fábricas de alta tecnologia, marcada pela descentralização produtiva, divisão flexível do trabalho com concepção e execução reunidas e integração social) e as grandes corporações que substituíram as economias de escala por economias de escopo, produzindo bens para vários pequenos mercados (esse foi o caso das empresas Benetton e IBM). Como afirmara a “Escola de Regulamentação”, os elementos pós-fordistas coexistem com o capitalismo clássico e com o fordismo periférico do terceiro mundo. Assim, os aspectos novos, como a internacionalização e a globalização da produção, não sinalizam um rompimento fundamental da ordem industrial capitalista, mas caracterizam uma mudança dentro do sistema e não do sistema (KUMAR, 1997).

3 REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Foi no período da II Guerra Mundial que se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica (o computador e o transmissor, por exemplo), que seriam a fonte da microeletrônica e o cerne da Revolução da Tecnologia da Informação do século XX. Tal revolução concentrou-se no Vale do Silício (na Califórnia/EUA), nos anos 1970, baseando-se nos progressos e na indução tecnológica das décadas anteriores (CASTELLS, 1999). Todavia, cientistas e industriais de outros países tiveram papel importante na descoberta e na difusão dessas novas tecnologias, já que, uma vez consolidado, o Vale do Silício gerou sua própria dinâmica e atraiu conhecimento, investimentos e talentos de todas as partes do mundo. Assim, a concentração de conhecimentos científicos/tecnológicos, instituições, empresas e mão-de-obra qualificada foram as forjas da inovação da Era da Informação (CASTELLS, 1999). Castells (1999) argumenta, ainda, que o caráter metropolitano da revolução da tecnologia da informação se deve a sua capacidade de gerar

sinergia com base em conhecimentos e informação diretamente relacionados à produção industrial e à aplicação comercial.

Diante disso, surge o conceito de paradigma tecnológico (uma adaptação das ideias de Kuhn), sendo suas principais características: informação como matéria-prima; penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias na atividade humana; lógica de redes; flexibilidade e convergência de tecnologias em sistemas altamente integrados. Assim, a interação entre o paradigma tecnológico e a nova lógica organizacional constitui o fundamento da economia informacional, sendo o objetivo principal das transformações organizacionais lidar com a incerteza causada pela velocidade das mudanças nos ambientes socioeconômico e tecnológico (CASTELLS, 1999).

Autores como Piore e Sabel (1990) e Castells (1999) identificam como a primeira e mais abrangente tendência dessa evolução organizacional a transição da produção em massa para a produção flexível, ou do fordismo para o pós-fordismo. Outras formas de flexibilidade organizacional seriam o modelo de redes multidirecionais posto em prática por empresas de pequeno e médio porte (cujo objetivo é encontrar nichos de mercado), o modelo de licenciamento e subcontratação de produção sob o controle de uma grande empresa, e as alianças estratégicas - particularmente relevantes em setores de alta tecnologia, devido aos altos custos de pesquisa e desenvolvimento (CASTELLS, 1999). O informacionismo é tido como um novo modo de desenvolvimento, que altera (por meio das empresas em rede, que modificam-se e adaptam-se continuamente ao mercado), mas não substitui, o modo predominante de produção capitalista: seu “espírito” de acumulação e de apelo ao consumo (CASTELLS, 1999).

De modo complementar, Faria (2009) entende tais mudanças de base tecnológica como mudanças nos meios de trabalho e nas técnicas de gestão do processo produtivo. Para o autor, a base tecnológica afeta o processo e a organização do trabalho, sendo que, paralelamente, alteram-se, também, as formas de organização operária.

4 MODELOS DE GESTÃO EMERGENTES: OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E DE TRABALHO IMATERIAL

O período pós industrial foi marcado por mudanças muito profundas nas relações sociais das empresas, sendo essas mudanças baseadas na adoção de um modelo de gestão emergente, guiado pela lógica da competência. Nesse contexto, enfatiza-se, na definição do conceito de competência, a tomada de iniciativa e de responsabilidade por parte dos indivíduos. A atitude social e o funcionamento organizacional são novos, uma vez que a competência requer mobilização de saberes (ZARIFIAN, 2001; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008).

O que seriam esses tais saberes? Segundo Gorz (2005), estamos diante da economia do conhecimento, uma vez que há uma ampla admissão do conhecimento como a principal força produtiva. Essa seria uma nova forma de capitalismo, em que se procura redefinir categorias como trabalho, valor e capital, para que seja possível abarcar novos domínios. O autor afirma que, na economia do conhecimento, todo trabalho contém um componente de saber. Esse saber, entretanto, não se refere a um conjunto de conhecimentos técnicos, específicos ou que podem ser formalizados. Pelo contrário, com a informatização, as formas de saber não substituíveis e não formalizáveis ganham evidência. Trata-se, pois, do saber da experiência, do discernimento, da coordenação, da auto-organização, da capacidade de comunicação, da criatividade e da inovação, do “saber vivido” e adquirido na cultura do cotidiano. Assim, no capitalismo pós moderno, o trabalho de produção material é cada vez mais substituído pelo trabalho dito imaterial e pelo capital do conhecimento, igualmente imaterial (GORZ, 2005). O trabalho, como substância de valor comum a todas as mercadorias, deixa de ser mensurável em unidades de tempo, assim como as tarefas deixam de ser rigidamente prescritas e o desempenho deixa de ser definido em relação a essas tarefas (GORZ, 2005).

Para Gorz (2005), o capital do conhecimento não é novo, uma vez que a utilização proveitosa do conhecimento como capital é tão antiga quanto o capitalismo industrial. Todavia, no período industrial, mobilizava-se um “saber morto”, objetivado e materializado em máquinas, instalações e processos. Por outro lado, no contexto social pós industrial, não se pode precisar onde o inventivo trabalho do saber começa ou termina. O trabalho do saber pode estar, por exemplo, em uma atividade de lazer, em um serviço extra, no cotidiano. O saber não aparece de forma objetiva ou instrumental, como o composto de informação “mais” conhecimento, mas sim como atividade (GORZ, 2005).

Enquanto os operários das indústrias taylorizadas eram despojados de seus saberes, das habilidades e dos hábitos desenvolvidos na cultura do cotidiano e submetidos a uma rígida divisão do trabalho, os trabalhadores pós fordistas devem entrar no processo de produção com sua bagagem pessoal e cultural. Uma vez que é nas atividades fora do trabalho que são desenvolvidas sua vivacidade, capacidade de improvisação e de cooperação (GORZ, 2005). O trabalhador não se apresenta, apenas, como um possuidor de sua força de trabalho, e sim como um produto que continua ele mesmo a se produzir (GORZ, 2005).

Esse modelo de gestão emergente, guiado pela lógica da competência, é visto como resultado das mutações profundas no conteúdo do trabalho (BOLTANKI; CHIAPELLO, 2009). O trabalho retorna ao trabalhador, sendo um prolongamento direto da competência pessoal mobilizada pelos indivíduos diante de um evento, de uma situação profissional (ZARIFIAN, 2001; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008; ZANDONADE; BIANCO, 2014). Nesse contexto, a competência individual necessita do conjunto de aprendizagens sociais, o que rompe com a visão taylorista de isolamento e divisão rígida do trabalho. Emerge a comunicação em torno dos eventos e dos serviços, o que leva ao compartilhamento dos saberes, das ações, das responsabilidades e das avaliações (ZARIFIAN, 2001, 2003; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008). A competência é a competência do indivíduo, e não a qualificação de um emprego, manifestando-se na relação prática desse indivíduo com a situação profissional, na maneira como essa pessoa enfrenta essa conjuntura. Logo, a competência só se manifesta na atividade prática (ZARIFIAN, 2001; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008).

As mutações do trabalho ocasionaram mudanças nas organizações do trabalho, sendo as principais tendências a organização celular, em rede e por projetos. A competência é assumida por um coletivo, apesar de depender de cada indivíduo, não havendo automaticidade no encadeamento das ações, mas sim a subjetividade de cada um e o valor individual das iniciativas tomadas (ZARIFIAN, 2001; DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008).

5 GESTÃO DO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os conceitos de aprendizagem e conhecimento são revisitados a partir dos anos 80, o que dá ênfase a análise dos processos de transformação das organizações. As ideias sobre processos de aprendizagem passam também a valorizar a tendência de mudança das organizações e a unir os níveis individual, grupal e organizacional de análise (FLEURY; FLEURY, 2001; BISPO, 2013).

Pode-se afirmar que o fato de no período das décadas de 1970 e 1980 as organizações estarem inseridas em ambientes mais dinâmicos e mutáveis exige das mesmas constante capacidade de transformação, e influencia a reflexão em relação aos conceitos de conhecimento, aprendizagem, trabalho e competência (FLEURY; FLEURY, 2001; BOLTSANKI; CHIAPELLO, 2009).

A abordagem da gestão do conhecimento é contemporânea e, tradicionalmente, trata o conhecimento e a aprendizagem como recursos estratégicos valiosos - por serem intangíveis e difíceis de serem copiados -, fontes de vantagem competitiva. Dodgson (1993) sugere que o aprendizado organizacional faz referência a como as organizações edificam e organizam seus conhecimentos em torno de suas atividades e rotinas, desenvolvendo sua eficiência por meio da melhoria do emprego das habilidades de sua força de trabalho. Assim, a gestão do conhecimento contribuiria para a eficiência e a inovação das organizações (KUNIYOSHI, 2008).

Diante da importância atribuída ao tema, diversos estudos sobre gestão do conhecimento têm sido realizados nas últimas décadas no campo da administração. Observa-se o surgimento de inúmeras abordagens e ferramentas gerenciais, como gestão estratégica da informação e aprendizagem organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002; KUNIYOSHI, 2008; NUNES; ELLER; BISPO, 2013).

Nesse contexto, é interessante conhecer algumas definições tradicionalmente dadas ao termo "Gestão do Conhecimento".

Autor	Gestão do Conhecimento
NONAKA (1991:22)	"Criar consistentemente conhecimento novo, disseminá-lo através da organização e rapidamente incorporá-lo em novas tecnologias e produtos"
GARVIN (1993:51)	"A organização de aprendizagem sabe criar, adquirir e transferir conhecimento, a ponto de conseguir modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e novas ideias"
LEONARD-BARTON (1995:8)	"Quatro atividades primárias criam e controlam o conhecimento necessário para as operações correntes e futuras. Três têm foco interno: solução criativa e compartilhada de problemas, implementação e integração de novas ferramentas e metodologias, e experimentação formal e informal. A atividade final é focada externamente: puxar a expertise de fora da empresa."
APLLEHANS; GLOBE; LAUGERO (1999:18)	"Disponibilizar informações e dados necessários às pessoas para que essas realizem seus trabalhos efetivamente"
PROBST; RAUB; ROMHARDT (2002:32-38)	"A gestão do conhecimento deve ajudar os administradores em geral a tratarem o conhecimento como um recurso e deve estimular ideias práticas que possam ser implementadas. [...] Os seis processos essenciais de gestão de conhecimento são: identificação; aquisição; desenvolvimento; compartilhamento e distribuição; utilização e retenção do conhecimento. Quando os objetivos de conhecimento estão estabelecidos e o conhecimento existente é avaliado, pode-se construir um sistema de gestão que dará um ponto de partida útil a todos os gestores de conhecimento"
BUKOWITZ; WILLIAMS (2002:18)	"A gestão do conhecimento é o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir de seu conhecimento ou capital intelectual"

Quadro 1 - Definições de gestão do conhecimento
Fonte: Cardoso (2004)

Devido a essa diversidade de definições, autores como Bispo e Godoy (2012) consideram o conhecimento e a aprendizagem organizacional como uma área de estudo multidisciplinar, com diferentes agendas de pesquisa e diversas perspectivas acadêmicas que representam distintas tradições de pensamento.

Todavia, ainda se nota um predomínio de estudos que se aproximam dos paradigmas positivista e funcionalista. Esse é o caso das perspectivas administrativa/estratégica ou da gestão da produção. Nesses casos, o foco está na aquisição e no processamento da informação na organização, em como a aprendizagem proporciona vantagem competitiva às organizações e no relacionamento entre aprendizagem e eficiência/produzividade organizacional (BISPO e GODOY, 2012).

Por outro lado, Kuniyoshi (2008) reconhece que gerir o conhecimento implica uma abordagem diferente, que vá além da gestão praticada em relação a outros tipos de recursos, especialmente os materiais; uma vez que o conhecimento é um ativo imaterial, construído por meio da soma de fragmentos. Para o autor, na medida em que práticas e iniciativas de gestão do conhecimento tornam-se habituais, seu significado e seus benefícios são considerados relevantes por parte dos gestores organizacionais. Destaca-se, assim, que essa é uma realidade socialmente construída pelos indivíduos, referindo-se a um contexto social. O conhecimento é cumulativo, socialmente construído, sendo que a gestão do conhecimento é percebida quando o conhecimento é incorporado, institucionalizado, nas atividades das organizações (KUNIYOSHI, 2008).

O caráter da gestão do conhecimento é transversal a outras funções e ultrapassa os aspectos tecnológicos de suporte à identificação, captação, compartilhamento e aplicação do conhecimento; centrando-se nos indivíduos, nas rotinas e práticas que tornam possíveis a transformação da informação em conhecimento (KUNIYOSHI, 2008).

Pode-se afirmar que a gestão do conhecimento (apesar de usualmente apresentar-se como uma ferramenta gerencial) relaciona-se com à aprendizagem

organizacional, uma vez que ambas lidam com os temas organização e conhecimento. As diferenças estariam no foco que cada conceito apresenta, tendo a gestão do conhecimento uma orientação mais prática e gerencial e a aprendizagem organizacional uma vertente mais teórica, epistemológica (NUNES; ELLER; BISPO, 2013).

Bispo e Godoy (2012) afirmam que - independentemente de gerar conhecimentos “desejáveis”, vinculados ou não ao core business da organização - a aprendizagem organizacional é o que constitui a própria organização, sendo as organizações o resultado de seus processos de aprendizagem e práticas cotidianas.

Assim, entende-se que a aprendizagem pode ser estudada a partir de múltiplas lentes teóricas e metodológicas. Para autores como Antonello e Godoy (2009), Gherardi (2006) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), e Bispo e Godoy (2012) uma das lentes que pode contribuir para com o estudo da aprendizagem é a da aprendizagem como prática social.

6 APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA E O CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓS INDUSTRIAL

Como visto, Gorz (2005) afirma que na economia do conhecimento todo trabalho contém um componente de saber (afinal, o conhecimento é a principal força produtiva), evidenciando o “saber vivido”, adquirido na cultura do cotidiano. No contexto pós industrial, não se pode precisar onde o trabalho do saber começa ou termina, uma vez que o saber não aparece como o composto de informação “mais” conhecimento; e sim como uma prática. Para Zarifian (2001), o trabalho é emergente, um prolongamento da competência pessoal mobilizada pelos indivíduos diante de um evento, de uma situação profissional.

Para Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), nas organizações e na sociedade contemporânea há uma atenção renovada e crescente em relação aos assuntos

centrados no conhecimento, sendo que essa atenção parece estar relacionada ao discurso da “Sociedade do conhecimento”. De acordo com os autores, pode-se afirmar que no contexto da sociedade pós industrial as abordagens tradicionais tratam o conhecimento e a aprendizagem organizacional de modo relativamente inadequado. Estando evidente que as ferramentas e as técnicas de gestão do conhecimento não geraram e não geram os resultados esperados. Ainda segundo Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), a solução não seria aplicar novas técnicas de gestão ou sistemas de TI mais sofisticados, já que um dos motivos dessa inadequação seria o fato de essas abordagens não reconhecerem a natureza social, processual e histórica dos processos de conhecimento e aprendizagem (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Assim, o que emerge, na realidade, é a necessidade de se reconhecer o conhecimento como fruto das práticas sociais cotidianas das pessoas nas organizações. O que figura-se como uma alternativa à tradição intelectual que considera o conhecimento como um conteúdo mental ou como um ativo das organizações, e a aprendizagem como uma forma de acumulação de conhecimento e de informação em meios materiais ou na mente das pessoas (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Gherardi (2006) também critica as teorias que consideram o conhecimento como um fenômeno cognitivo, por considerar que essas perspectivas são reducionistas, tratando, por exemplo, mente-corpo, pensamento-ação e indivíduo-organização como dicotomias.

Bispo e Godoy (2012) afirmam que as demandas por inovação e as mudanças no ambiente competitivo em que estão inseridas as organizações sugerem novas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, o que parece ir além do que está usualmente disponível nos meios formais.

Diante desse cenário, o enfoque dos estudos baseados em prática e da aprendizagem como prática social apresenta-se como uma alternativa de análise e compreensão dos processos de conhecimento e aprendizagem que ocorrem de

modo coletivo e não formal no cotidiano das organizações (GHERARDI, 2001, 2006; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

De acordo com a perspectiva da aprendizagem como prática, o conhecimento é uma característica íntima da vida organizacional diária, situado no tempo e no espaço (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). É difícil conceber os processos de conhecimento/aprendizagem e as práticas organizacionais de modo dissociado, uma vez que o conhecimento é construído a partir das práticas, num processo que associa o knowing (conhecer, conhecimento) ao doing (fazer, práticas). Portanto, o conhecimento é situado como um processo social e humano (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Para reforçar a ideia processual, de constante construção e movimento, de participação e interação muitos autores dos estudos baseados em práticas e da perspectiva da aprendizagem como prática lançam mão de verbos no gerúndio (knowing, learning, doing, organizing, etc).

A aprendizagem como prática propõe um olhar mais “construtivista” e “sociológico”, ressaltando um maior interesse em relação ao dia-a-dia, ao “mundo da vida”, à construção do processo emergente da aprendizagem organizacional em torno dos elementos que fazem parte do contexto organizacional. Assim, ganha espaço a aprendizagem organizacional como resultado das interações sociais, das práticas cotidianas das pessoas, não sendo o conhecimento e a aprendizagem vistos como meros atributos ou variáveis organizacionais, algo que as organizações têm; e sim como um processo dinâmico e emergente, fruto da atividade cotidiana das pessoas, feito pelas pessoas nas organizações.

Nesse âmbito, autores como Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) consideram que os estudos baseados em prática, por meio da perspectiva da aprendizagem como prática, oferecem uma nova maneira de estudar a aprendizagem e a geração de conhecimento nas organizações.

Ao assumir uma perspectiva social construtivista, a abordagem da aprendizagem como prática considera que toda aprendizagem está associada a alguma prática, sendo a linguagem o principal elemento do processo de aprendizagem e de geração de conhecimento (e não um simples meio de transmissão de conhecimento). Tal

abordagem parte do pressuposto de que para aprender algo as pessoas precisam estar em um espaço social e em interação (GHERARDI, 2006; BISPO, 2013).

Em resumo, diferentemente das abordagens mais tradicionais, a perspectiva da aprendizagem como prática não descreve ou prescreve o conhecimento ou a aprendizagem, mas busca compreender o processo pelo qual esses são ativos e continuamente construídos pelas pessoas e entre as pessoas. Dessa forma, o foco da análise está no processo, privilegiando-se as interações sociais e o relacionamento entre as pessoas na investigação. De acordo com essa abordagem, o conhecimento, não surge a partir de "descobertas", ao contrário, ele é fabricado por práticas situadas de produção e de reprodução do conhecimento (GHERARDI, 2006; BISPO, 2013).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na lógica organizacional pós industrial o principal objetivo das organizações é saber lidar com a incerteza causada pela velocidade das mudanças nos ambientes socioeconômico e tecnológico, uma vez que mudanças como as da base tecnológica afetam os processos e a organização do trabalho (CASTELLS, 1999; FARIA, 2009). Para Gorz (2005), estamos diante da economia do conhecimento, sendo o “saber vivido” e adquirido na cultura do cotidiano a principal força produtiva.

Nesse cenário, apesar da hegemonia de estudos que adotam as abordagens cognitivas e psicológicas, o número de trabalhos sobre aprendizagem organizacional tem crescido em quantidade e em diversidade de dimensões. O que ressalta as limitações das abordagens tradicionais e, conseqüentemente, uma lacuna de estudos; uma vez que as abordagens que consideram o conhecimento e a aprendizagem apenas como recursos organizacionais, mesmo que imateriais, não exploram totalmente seus potenciais.

Desse modo, entende-se que o objetivo geral deste ensaio teórico foi cumprido ao

discutir-se a aprendizagem como prática social no contexto da sociedade pós industrial. Evidenciando-se que, a partir dos anos 1980, os conceitos de aprendizagem e conhecimento passaram a ser revisitados, dando-se ênfase aos processos de transformação e mudança das organizações e à união dos níveis individual, grupal e organizacional de análise. Percebe-se, então, que a aprendizagem pode ser estudada a partir de múltiplas lentes teóricas e metodológicas.

Como visto, autores como Antonello e Godoy (2009), Gherardi (2006) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), e Bispo e Godoy (2012) consideram que uma das lentes que pode contribuir para com os estudos da aprendizagem e do conhecimento é a da aprendizagem como prática social.

A perspectiva da aprendizagem como prática busca a compreensão do conhecimento a partir das práticas cotidianas das organizações. Assim, propõe-se um olhar mais “construtivista” e “sociológico”, ressaltando um maior interesse em relação ao “mundo da vida”, não sendo o conhecimento e a aprendizagem vistos como meros atributos, variáveis ou ferramentas organizacionais, algo que as organizações têm; e sim como um processo dinâmico e emergente, fruto da atividade cotidiana, feito pelas pessoas nas organizações, o que constitui a própria organização.

A prática conecta "saber" com "fazer", transmitindo a ideia de “obra”. Logo, o conhecimento, não surge a partir de "novas descobertas", ele é fabricado por práticas que produzem, reproduzem e transformam os processos de conhecimento e aprendizagem (GHERARDI, 2006; BISPO, 2013).

Diante disso, este trabalho contribui para o campo organizacional por discutir uma alternativa conceitual, uma opção em relação à abordagem tradicional sobre gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional. Uma vez que, independentemente de gerar conhecimentos “desejáveis”, vinculados ou não ao core business da organização, a aprendizagem organizacional é o que constitui a própria organização. As organizações são o resultado de seus processos de conhecimento, aprendizagem e práticas cotidianas, sendo a aprendizagem uma característica íntima da vida organizacional (BISPO; GODOY, 2012).

Estudos futuros, sejam eles ensaios teóricos ou pesquisas empíricas, podem lançar

mão da perspectiva da aprendizagem como prática social com o intuito de melhor compreender os processos de aprendizagem nas organizações. Para autores como Bispo e Mello (2013), a aprendizagem como prática apresenta-se como uma nova possibilidade, que evidencia as limitações do viés cognitivo/psicológico e implica assumir uma nova epistemologia para a compreensão do tema e das organizações.

Por fim, apesar de este ensaio teórico ressaltar as contribuições da perspectiva da aprendizagem como prática social para o campo dos estudos organizacionais, não se defende a adoção hegemônica dessa lente, e sim a adoção de diferentes óticas no estudo das organizações. Afinal, o conhecimento e a aprendizagem organizacional são uma área de estudo multidisciplinar, com diferentes agendas de pesquisa e diversas perspectivas acadêmicas que representam distintas tradições de pensamento.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S., & GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, 49(3), 266-281, 2009.

BISPO, M. S. Aprendizagem Organizacional Baseada no Conceito de Prática: Contribuições de Silvia Gherardi. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 5, p. 684-704, 2012.

BISPO, M. S.; MELLO, A. S. A MIOPIA DA APRENDIZAGEM COLETIVA NAS ORGANIZAÇÕES: EXISTE UMALENTE PARA ELA?. **Gestão & Planejamento**, v. 13, n. 3, 2013.

BOL TANSKI L.; CHIAPELLO, E. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARDOSO, V. C. **Gestão de competências por processos: um método para gestão do conhecimento tácito da organização**. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CASTELLS, M.; **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, v. 3, 1999.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

DUTRA, J.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008.

FARIA, J. H. **Gestão Participativa. Relações de Poder e de Trabalho nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 2009.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira,** 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, 54(1), 131-139, 2001.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning.** Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GORZ, A. **O Imaterial: Conhecimento, Valor e Capital.** São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, A., "Americanismo e Fordismo" In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno,** R.J.: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY. D. **A Condição Pós-Moderna,** São Paulo, Edições Loyola, 1992.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna, Novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KUNIYOSHI, M. S. **Institucionalização da gestão do conhecimento: um estudo das práticas gerenciais e suas contribuições para o poder de competição das empresas do setor elétrico-eletrônico.** 2008. 210f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo.

NICOLINI, D., GHERARDI, S., & YANOW, D. Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In D. NICOLINI, S. GHERARDI, & D. YANOW (Orgs.), **Knowing in organizations: a practice-based approach** (pp. 3-31). London: Sharpe, 2003.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, T. **Criação de Conhecimento na Empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, I. M.; ELLER, A. M.; BISPO, M. S. Aprendizagem organizacional, organização de aprendizagem e gestão do conhecimento: entre laços e nós. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 3, p. 472-488, 2013.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **La segunda ruptura industrial**. Alianza Editorial, 1990.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **A gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Bookman, 2002.

SCHATZKI, T.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The practice turn in contemporary theory**. London: Routledge, 2001.

TEIXEIRA, E. K; OLIVEIRA, M. Métricas de gestão do conhecimento: análise em artigos publicados em periódicos científicos de 2001 a 2011. **Revista ADM.MADE**, v. 16, n. 1, p. 110-128, 2012.

ZANDONADE, V.; BIANCO, M. F. O Trabalho Abstrato e a Noção de Competências: Discutindo essa Inter-relação no Contexto do Trabalho Industrial. **Revista Eletrônica Organizações e Sociedade**, v. 21, p. 443/art. 5-465, 2014

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O Modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.