

RiGS

revista interdisciplinar de gestão social

v.2 n.1 jan./abr. 2013
ISSN: 2317-2428
www.rigs.ufba.br



RiGS

revista interdisciplinar de gestão social

Publicação acadêmica, quadrimestral. Publica 3 tipos de documentos: textos, fotos e vídeos. Estimula 6 tipos de contribuições: tecnológica, teórica, vivencial, indicativa, fotográfica e audiovisual. Explora a gestão social de forma ampla ao situá-la na contemporaneidade, em territórios pluridisciplinares de prática e na investigação acadêmica. Difunde estudos pautados pela interdisciplinaridade.

v.2 n.1 jan./abr. 2013 ISSN: 2317-2428
www.rigs.ufba.br



Universidade Federal da Bahia
Reitora: Prof^a. Dr^a. Dora Leal Rosa

Escola de Administração/ UFBA
Diretor: Prof. Dr. Francisco Lima Cruz Teixeira

Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS
Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Fischer

Editor

Eduardo Paes Barreto Davel
(CIAGS/EA/UFBA; ESA/TÉLUQ)

Gestores Executivos

Kleber Moitinho
revistarigs@ciags.org.br
Marcelo Fraga da Silva

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**
Kleber Moitinho

Gestão da Comunicação
Rodrigo Maurício Freire Soares
(CIAGS/EA/UFBA)

Diagramação e Design

Márdel Santos
(CIAGS/EA/UFBA)

Gestão Financeira

Hugo Cardoso do Vale
(CIAGS/EA/UFBA)

Foto da Capa

Thomas Wood Jr.
(EAESP/FGV)

Revista interdisciplinar de gestão social / Universidade Federal da
Bahia, Escola de Administração, Centro Interdisciplinar de
Desenvolvimento e Gestão Social. – Vol.2, no. 1 (jan./abr. 2013)-
- Salvador : EAUFBA, 2013 -
v.

Quadrimestral.
Descrição baseada em: Vol. 1, n.1 (jan./ abr. 2012).

ISSN 2316-8196

1. Administração local - Periódicos. 2. Desenvolvimento social -
Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.
CDD 352

Conselho editorial

Afef Benessaiah

(TÉLUQ, Université du Québec
à Montréal, Canadá)

Alain Chanlat

(HEC Montréal, Canadá)

Antonio Strati

(Università degli Studi di
Trento, Itália)

Diane-Gabrielle Tremblay

(TÉLUQ, Université du Québec
à Montréal, Canadá)

Fernando Guilherme Tenorio

(EBAPE/FGV)

Jacqueline Butcher

(ISTR, México)

Jean-François Chanlat

(Université Paris -Dauphine,
França)

José Antonio Gomes de Pinho

(NPGA/UFBA)

Luciano Junqueira

(PUC-SP)

Peter Kevin Spink

(EAESP/FGV)

Roberto Costa Fachin

(PUC-MG)

Rosinha da Silva Machado

Carrion

(PPGA/UFRGS)

Sylvia Maria Azevedo Roesch

(British Journal of Industrial
Relations, Reino Unido)

Jean-Louis Laville

(Conservatoire National des
Arts et Métiers, França)

Maria Ester de Freitas

(EAESP-FGV)

Maria Tereza Flores-Pereira

(PUC-RS)

Mary Jo Hatch

(Boston College, EUA)

Neusa Rolita Cavedon

(UFRGS)

Paula Chies Schommer

(UDESC)

Silvia Gherardi

(Università degli Studi
di Trento, Itália)

Sylvia Constant Vergara

(EBAPE-FGV)

Tânia Fischer

(CIAGS/EA/UFBA)

Valéria Giannella

(UFCE)

Comitê Editorial

Elizabeth Matos

(UFBA)

Maria Elisabete Santos

(UFBA)

Genauto Carvalho de França

Filho

(UFBA)

Horácio Nelson Hastenreiter

Filho

(UFBA)

José Célio Andrade

(UFBA)

José Marcelo Dantas dos Reis

(UFBA)

Maria Suzana Moura

(UFBA)

Mônica de Aguiar Mac-Allister

(UFBA)

Rosana de Freitas Boullosa

(UFBA)

sumário

9 Editorial

11 Foto da Capa

Contribuição fotográfica
Thomaz Wood Jr.

13 Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas

Contribuição teórica
Marcelo Bispo

35 Aprendizagem Organizacional e Epistemologia da Prática: Um Balanço de Percurso e Repercussões

Contribuição teórica
Debora Azevedo

57 Desenvolvimento de Competências: A Contribuição das Abordagens Fenomenográfica e das Práticas

Contribuição teórica
Marcelo Bispo
Rubens de Araujo Amaro

81 Uma Abordagem Política das Práticas Cotidianas: Um Estudo Etnográfico num Circo

Contribuição teórica
Josiane Silva de Oliveira
Neusa Rolita Cavedon

107 Prática? É uma Questão de Gosto!

Contribuição teórica
Silvia Gherardi

127 Mulheres Empreendedoras: Relato de Experiências, Trajetórias e Desafios

Contribuição vivencial
Hilka Vier Machado

137 A Instalação da Renault, Chrysler e Audi em Curitiba

Contribuição vivencial
Ana Lucia Guedes

153 Capoeira e Gestão Social

Contribuição audiovisual

Carolina Gusmão Magalhães

editorial

Este número da RIGS brinda-nos com a reflexão sobre a prática e sua importância no contexto da gestão social. No campo mais amplo da Administração, a discussão sobre a prática e seus vários desdobramentos (nos âmbitos teóricos, epistemológicos, metodológicos, profissionais, pedagógicos) faz-se presente, há algum tempo, em revistas e eventos acadêmicos. Historicamente, são debates que se concentram ao redor das temáticas da aprendizagem organizacional, das tecnologias da informação e da estratégia. Este número da RIGS capitaliza esses debates, enfocando no da aprendizagem e vai além.

Em um primeiro momento, dispomos de um artigo que organiza esse debate, oferecendo-nos uma visão de conceitos, histórias e perspectivas dos estudos baseados em prática. Em seguida, mergulhamos em um conjunto diversificado de artigos e temas sobre aprendizagem organizacional, desenvolvimento de competências, fenomenografia, interpretativismo, etnografia, cotidiano, gosto e conhecimento sensível. Em seu conjunto, os autores congregam-se para ressaltar as possibilidades que a epistemologia da prática oferece a fim de encaminhar novas pesquisas interdisciplinares no campo da Administração.

Além da discussão sobre a prática, temos documentos que compartilham o relato de experiências. São documentos preocupados com o uso pedagógico, buscando estimular a reflexão teórica e a aprendizagem por meio de uma contribuição de caráter vivencial. Esses documentos permite-nos conhecer as experiências de empreendedoras do Paraná, a experiência estética do gestor social da capoeira e a experiência da instalação da Renault, Chrysler e Audi em Curitiba, do ponto de vista das relações entre os diversos atores sociais envolvidos (governo, empresa, sindicatos e ambientalistas).

Boa leitura! Boa experiência!

Eduardo Paes Barreto Davel
Editor

Foto da Capa

por Thomaz Wood Jr.

2012



O acaso que capta o perfeito (des)equilíbrio entre o olhar atrás da lente e os movimentos e sombras a sua frente: uma luta que é arte, que é música, que é esporte, que é cultura fluida e híbrida... um registro como nossos textos, tentativas ingênuas de capturar as miragens de um mundo de práticas, sentidos e emoções em permanente transição



Foto: Débora Azevedo

Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas

Marcelo Bispo

Resumo

Com o avanço dos estudos organizacionais no que se refere a aspectos subjetivos, tácitos e estéticos, surge a necessidade de adequações ontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas. Dentro desse avanço, o movimento dos Estudos Baseados em Prática (EBP) capta a atenção de muitos pesquisadores ao redor do mundo. Este artigo tem como seu principal objetivo organizar, sistematizar, sintetizar e apresentar os princípios do movimento dos Estudos Baseados em Prática a partir dos seus principais conceitos, história e perspectivas. A pesquisa busca contribuir para organizar alicerces que permitam o desenvolvimento de uma agenda brasileira de pesquisa organizacional pautada pelos Estudos Baseados em Prática.

Palavras-chave

Estudos Baseados em Prática. Prática. Comunidades de Prática. Teoria Ator-Rede. Estudos no Local de Trabalho.

Abstract

With the advancement of organizational studies regarding the subjective, tacit and aesthetic aspects, it arises the need for ontological, epistemological, methodological and theoretical adjustments. Within this advance, the movement of Practice-based Studies (PBS) captures the attention of a lot of researchers around the world. This article has as its main objective to arrange, organize, summarize and present the principles of the movement of Practice-based Studies from its main concepts, history and perspectives. The research aims to contribute to organizing foundations that enable the development of a Brazilian research agenda guided by organizational PBS.

Keywords

Practice-based Studies. Practice. Communities of Practice. Actor-Network Theory. Workplace Studies.

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos estudos organizacionais e dos fenômenos pertinentes às organizações, sobretudo, aqueles de ordem subjetiva, tácita e estética, apresenta-se a necessidade da busca por novas contribuições ontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas para que seja possível ampliar e aprofundar o conhecimento e a compreensão acerca de tais fenômenos. Assim, o movimento dos Estudos Baseados em Prática (EBP) surge e começa a ganhar a atenção de muitos pesquisadores ao redor do mundo e, recentemente, também no Brasil. De acordo com Antonello e Godoy (2009):

Os estudos baseados em práticas partem da noção de uma realidade emergente, do conhecimento como uma atividade material, conectada a artefatos materiais: o social não só está relacionado aos seres humanos, mas também a artefatos simbólicos e culturais. A noção de prática é rica à medida que articula a noção de espaço-tempo do fazer dos atores, isto é, como práticas “situadas”, implicando incertezas, conflitos e incoerências como características intrínsecas a essas práticas. Acredita-se que esta nova noção do processo de aprendizagem organizacional pode gerar consideráveis *insights* em sua natureza, contribuindo também para a compreensão da micro e macro-dinâmica da organização, e para o fluxo de mudança em um sistema social. Para obter esses *insights* é necessário, porém, repensar os métodos que devem fazer parte de nossa caixa de ferramentas, devido à natureza interpretativa do processo em questão (p. 279-280, grifos das autoras).

Gherardi (2006) aponta que o destaque para os EBP está no reconhecimento das ciências sociais enquanto promotora da discussão acerca da limitação da racionalidade e o questionamento do paradigma funcionalista nos estudos organizacionais. Sugere que essa perspectiva abre a possibilidade de entender que é possível fazer ciência sem, necessariamente, buscar generalizações.

Tal entendimento possibilita trabalhar com os fenômenos de maneira situada, considerando que a temporalidade e a historicidade têm valor significativo para uma melhor compreensão dos mundos sociais. Segundo a autora, essa forma de pensar as organizações valoriza o que ela coloca como *knowing-in-practice*, ou seja, significa que o conhecimento é situado como um processo social, humano, material, estético, emotivo e ético. Significa também que o conhecimento é construído a partir das práticas, num processo que associa o *knowing* (conhecer) ao *doing* (fazer).

Diante do exposto, considera-se que o dia a dia das organizações de trabalho é composto pela negociação entre pessoas e grupos na criação do conhecimento, o que envolve o significado das palavras, ações, situações e os artefatos materiais. Todos esses elementos participam e contribuem para o mundo social culturalmente estruturado e constantemente reconstituído pelas atividades de todos aqueles atores que o compõem (GHERARDI, 2006). Nesse sentido, as práticas sociais assumem papel relevante na organização social assim como nas suas formas de perpetuação e mudança.

Dessa forma, este artigo tem como seu principal objetivo apresentar o movimento dos

Estudos Baseados em Prática a partir dos seus conceitos, história e perspectivas, a fim de contribuir para que os interessados pelo tema possam compreendê-lo melhor e, se assim desejarem, adotá-lo em uma ou mais de suas perspectivas para a realização de pesquisas futuras. Em outras palavras, o artigo busca trazer uma introdução ao tema.

Além dessas considerações iniciais, o artigo traz, na sua sequência, uma discussão sobre o conceito de prática social, apoiando-se nos autores que mais contribuem nas reflexões dos estudiosos do tema, seguido de um breve histórico do movimento denominado Estudos Baseados em Prática para, em seguida, apresentar os principais conceitos constituintes do tema. Depois, são apresentadas as principais perspectivas que compõem os EBP e, por fim, as considerações finais.

O CONCEITO DE PRÁTICA SOCIAL

Segundo Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), a noção de prática, na sua essência filosófica, está baseada em quatro grandes áreas do saber – na tradição marxista, na fenomenologia e no interacionismo simbólico, além do legado de Wittgenstein. Nessas áreas, podem ser citados fenômenos como: conhecimento, significado, atividade humana, poder, linguagem, organizações, transformações históricas e tecnológicas, as quais assumem lugar e são componentes do campo das práticas para aqueles que delas compartilham.

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

A fenomenologia considera que o cotidiano da vida organizacional acontece por meio das atividades de trabalho, aprendizagem, inovação, comunicação, negociação, conflitos sobre objetivos, a interpretação desses mesmos objetivos, além da história, o que equivale a dizer que estão presentes na prática. Todos esses elementos são parte da existência humana e, sob o prisma dessa abordagem, não há distinção entre sujeito e objeto (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Tal concepção ocorre a partir do princípio de que tanto sujeito quanto objeto só têm sentido, enquanto construção de significado, ou seja, não podem ser entendidos isoladamente. Na fenomenologia, a prática é uma construção de significado partindo da interação de todos esses elementos humanos e não humanos.

Para os autores, o interacionismo simbólico também traz uma contribuição significativa à compreensão da construção coletiva, por destacar as interações entre os indivíduos, assim

como entre indivíduos e objetos, de modo que todo tipo de conhecimento é acessado por meio da interação.

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

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

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

Gherardi (2006) destaca as reflexões e contribuições teóricas de Bourdieu, Giddens e Garfinkel. Tal recorte não significa que foram apenas esses autores a refletir sobre prática, ou que o avanço dos Estudos Baseados em Prática é associação das suas teorias e concepções, ao contrário, destaca apenas que eles influenciaram o pensar sobre o conceito de prática nesse movimento.

Começando por Pierre Bourdieu, é oportuno mencionar que suas concepções teóricas de capital simbólico, campo e *habitus* orientavam suas reflexões acerca das práticas sociais. Para ele, a relação agente-estrutura é mediada pelo conceito de *habitus*. Esse conceito baseia-se em uma “lei imanente” que origina esquemas mentais de percepção, pensamento e ação que caracterizam o comportamento dos indivíduos, ou seja, é produto da fixação e apropriação de objetos do sistema estrutural como a língua e a economia que são reproduzidos de forma durável (BOURDIEU, 1977).

O *habitus* serve de elo entre a estrutura (campo) e o agente (indivíduo). Já o conceito de campo, está relacionado à estrutura e trata-se do reconhecimento da existência de formações sistêmicas que atuam sobre os agentes sem que eles tenham consciência ou possam nelas

intervir (COSTA, 2005). A combinação entre agente-estrutura é o que Bourdieu denominou *construtivismo estruturalista* (COSTA, 2005; GHERARDI, 2006; BOURDIEU, 1977), no qual a combinação da estrutura objetiva – campo – se relaciona com o individual subjetivo – agente – mediados pelo *habitus*. Em outras palavras, a teoria de prática para Bourdieu está na relação entre as práticas dos atores e as estruturas objetivas sociais introduzidas, as quais são mediadas pelo conceito de *habitus* entre essas duas dimensões e ocorrem de forma tácita (BOURDIEU, 1977; GHERARDI, 2006).

Bourdieu não leva em conta, no seu trabalho, as práticas nos locais de trabalho de modo a desconsiderar o processo de socialização secundária a partir das interações com profissionais e comunidades de prática. Gherardi (2006) complementa afirmando que as estruturas mentais e as estruturas objetivas fazem parte de uma mesma imagem vista por meio de um espelho. A influência e contribuição de Bourdieu nos EBP está em reforçar a relação agente-estrutura para o entendimento da ação social, assim como as formas de reprodução social, além de considerar que o capital simbólico trata de um conhecimento prático. (GHERARDI, 2006).

Já Anthony Giddens (1984), por meio da sua teoria de *estruturacão*, também busca conciliar a relação agente-estrutura, no entanto, com uma abordagem diferente. Em sua concepção, as práticas são procedimentos, métodos ou técnicas que são executadas de forma hábil pelos agentes sociais, o que sugere uma certa relação com as preocupações dos etnometodologistas (COHEN, 1999). Tal teoria tem como foco como a práxis social produz e reproduz a vida social, contudo, as investigações de Giddens não tinham uma busca epistemológica sobre o tema, mas um esforço de cunho ontológico, uma vez que, para ele, o ponto principal está no fazer humano e não nas formas de conhecer esse fazer (GIDDENS, 1984; COHEN, 1999).

A teoria da estruturacão preconiza também que a relação estrutura-agente é tácita e está intimamente relacionada ao fato de que a estrutura assume uma dualidade de ser, ao mesmo tempo, meio e resultado da reprodução das práticas, e o agente, levando em conta possíveis assimetrias de poder em determinados contextos interacionais, reproduz, mas também produz, a configuração da estrutura. A estruturacão refere-se à reprodução das relações sociais através do tempo e do espaço (GIDDENS, 1984; COHEN, 1999).

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

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

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

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

As contribuições de Bourdieu, Giddens e Garfinkel para o entendimento das práticas sociais têm como pano de fundo a busca pela compreensão de como são produzidas e reproduzidas as formas de organizar dos atores sociais. Uma diferença significativa entre as abordagens é que, para Bourdieu e Giddens, há a necessidade de compreender como se reconcilia agente e estrutura. Entretanto, Garfinkel não considera que existe, de fato, níveis para entender os fenômenos, pois, para ele, a divisão em níveis é apenas uma abstração. Por outro lado, é possível afirmar que Bourdieu, Giddens e Garfinkel avaliam que a organização social é, essencialmente, de interações com alto grau de tacitude e simbolismo. O quadro 1 apresenta de forma resumida o conceito de prática para Bourdieu, Giddens e Garfinkel.

Quadro 1 – O conceito de prática para Bourdieu, Giddens e Garfinkel

Autor	Conceito de Prática
Pierre Bourdieu	A teoria de prática para Bourdieu está na relação entre as práticas dos atores e as estruturas objetivas sociais introduzidas que são mediadas pelo conceito de habitus entre essas duas dimensões que ocorre de forma tácita (BOURDIEU, 1977).
Anthony Giddens	As práticas para Giddens são entendidas como procedimentos, métodos ou técnicas que são executadas de forma hábil pelos agentes sociais, o que sugere uma certa relação com as preocupações dos etnometodologistas (GIDDENS, 1984).
Harold Garfinkel	As práticas são realizações contingentes em que todo o ambiente deve ser entendido como auto-organizador no que diz respeito ao seu reconhecimento e ordem social (GARFINKEL, 2006).

Fonte: autor

Gherardi (2006) aponta que uma definição direta de prática implica num reducionismo que o conceito não possui. Entretanto, a partir de sua definição, enfatiza que é necessário buscar os fundamentos que servem de base para entender prática. Dessa maneira, utilizando como referência pressupostos fenomenológicos e etnometodológicos, define “uma prática como um modo relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente” (GHERARDI, 2006, p. 34, grifos meus). A partir dessa definição, a autora faz referência a quatro características fundamentais para o

entendimento do termo prática. Primeiro, como um grupo de atividades adquire significado e torna-se reconhecido enquanto unidade, de modo que o foco deve sempre ser no conjunto que as atividades assumem num contexto de ação situada. Segundo, o tempo em que essa ação situada se mantém. Terceiro, a condição de ser reconhecida socialmente e, por fim, um modo de organização de mundo.

OS ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA (EBP)

O estudo da vida social a partir das práticas não é algo, necessariamente, novo como já foi discutido na seção anterior. Na década de 1950, Garfinkel já iniciava suas reflexões e pesquisas acerca de como uma coletividade se constituía e perpetuava a partir das suas práticas. Os Estudos Baseados em Prática foram muito influenciados pela etnometodologia, fenomenologia e pelo legado de Wittgenstein, além de alguns elementos marxistas e outros pensamentos mais contemporâneos como os desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, também já discutidos neste estudo. Entretanto, na área de administração, a utilização das práticas sob essa perspectiva é recente.

A história do movimento dos EBP

Foi um simpósio da *Academy of Management*, em 1998, proposto por Davide Nicolini e Dvora Yanow que marcou a organização de um grupo de pesquisadores que, ao perceberem que tinham pressupostos e referenciais teóricos semelhantes nos quais utilizavam as práticas como meio de compreender a aprendizagem, o conhecimento e as organizações, que o movimento dos EBP se constituiu enquanto objeto de pesquisa de um grupo de acadêmicos na área de gestão. A articulação se deu com os trabalhos de pesquisa de Etienne Wenger sobre comunidades de prática, Frank Blackler com a teoria da atividade, Silvia Gherardi e Davide Nicolini com a teoria ator-rede e Dvora Yanow com a abordagem cultural. O principal objetivo daquele encontro foi estabelecer um tema “guarda-chuva” que pudesse encampar as semelhanças e interesses existentes entre os pesquisadores¹.

Um segundo passo na articulação do grupo dos Estudos Baseados em Prática foi a publicação de uma edição especial da revista *Organization* em 2000 (v. 7, n. 2) editada por Silvia Gherardi para reunir e divulgar parte dos artigos apresentados no encontro da *Academy of Management*. Por fim, essa fase inicial do movimento culminou com a publicação do livro *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach* editado por Davide Nicolini, Silvia Gherardi e Dvora Yanow em 2003, o qual traz a publicação dos artigos da revista.

Em 2005, no XXI Encontro do *European Group for Organizational Studies – EGOS* – realizado em Berlim com o tema “*Unlocking Organizations*”, foi criado o sub-grupo 6 “*Practice-based studies of knowledge, work and technology*” liderado por Harry Scarbrough, Reijo Miettinen and Christian Heath e apresentava os seguintes interesses de trabalhos:

- as implicações dos estudos baseados em prática para a integração do conhecimento

no processo de inovação;

- a relação entre as práticas de grupos de experts e a formação e utilização do conhecimento específico;
- tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de práticas de trabalho, relações sociais e fluxo de conhecimento, incluindo seus efeitos mediatizados na distribuição do poder dentro e entre os locais de trabalho;
- o papel dos objetos e artefatos na produção e transformação do conhecimento no local de trabalho e ambiente organizacionais; e
- a constituição e moldura de ferramentas e tecnologias na interação e comunicação no trabalho e ambientes organizacionais.

Em 2006, o evento foi realizado em Bergen – Noruega – e tinha como tema principal “*The Organising Society*”, o sub-grupo 6 foi liderado por Davide Nicolini, Poul Olsen e Michael Lounsbury sob o título “*Exploring the relationship between practice, institution and change in the ‘Organizing Society’*” e tinha como interesse trabalhos que abordassem:

- as práticas da institucionalização;
- os processos de emergência, estabilização e institucionalização das práticas;
- o papel da prática em alavancar mudança institucional;
- as relações entre práticas disursivas e efeitos institucionais;
- o estudo de campos institucionais como vários modos de práticas;
- prática, instituição e agência; e
- a noção de prática como “o artifício” na ordem institucional.

Em 2007, o EGOS foi realizado em Viena, Áustria, com o tema “*Beyond Waltz: Dances of Individual and Organizations*”. O sub-grupo 6 foi coordenado por Silvia Gherardi, Maria Bonnafous-Boucher e Wanda Orlikowski sob o título “*The waltz of practice and practicing*”. Diferentemente dos anos anteriores, o grupo resolveu fazer a chamada de artigos de uma maneira diferente, com o seguinte chamado:

Imagine que você foi convidado a um jantar trivial em que todos devem trazer um prato. Todos devem contribuir para tal ocasião social e espera-se que cada um traga algo de valioso: uma boa experiência, uma conversa estimulante, o prazer de conhecer novas pessoas, a alegria de reencontrar velhos amigos e assim por diante.

Nessa ocasião, foram submetidos 83 resumos e 52 artigos foram apresentados. Ainda hoje existem grupos que coordenam sub-grupos no EGOS relacionados ao movimento dos EBP. Entretanto, desde o simpósio de 1998 do *Academy of Management* até a edição de 2007 do EGOS é que se constituiu o grupo de professores e pesquisadores considerados como precursores dos EBP.

Quadro 2 – Conceitos-chave nos Estudos Baseados em Prática

Conceito	Breve Descrição
Learning	Conceito relacionado a uma aprendizagem coletiva, ou seja, learning é um processo pelo qual os atores sociais tornam-se membros de um grupo (GHERARDI, 2001; GHERARDI, NICOLINI, 2001). Portanto, learning, mesmo quando estamos falando de uma pessoa, implica, necessariamente, em uma condição de grupo, seja na possibilidade de ingresso e efetivação como membro – no caso dos novatos – ou ainda, como uma forma negociada entre os membros de produzir, reproduzir ou modificar as práticas que identificam aquele grupo.
Knowing	A partir desse conceito, as práticas constituem-se, sustentam-se e modificam-se. O conceito de knowing é utilizado para evidenciar a dinâmica existente no conhecimento quando ele está associado à prática. O knowing como representação transmite a ideia de uma rede social tecida em torno de um domínio de conhecimento, ou seja, uma prática. Dessa forma, tomar contato com o knowing é tornar-se um insider numa comunidade de prática, assim o conhecimento é mediado pelas relações sociais e o knowing é parte de uma adequação a um hábito social (GHERARDI, 2001).
Organizing	Conceito que estabelece a articulação entre sujeitos (indivíduo, coletividade, organização e instituição) e objetos, também denominados de artefatos, ambos em torno de uma prática (CZARNIAWSKA, 2008; GHERARDI, 2006). O conceito significa o processo organizativo de uma coletividade representado por suas práticas que o possibilita ser identificado enquanto organização. O princípio do conceito de organizing é que aprender e organizar são fenômenos entrelaçados. Para Clegg, Hornberger e Rhodes (2005), o conceito de organizing implica em um movimento não racional permanente, o que faz com que uma organização não seja nunca definida racionalmente.
Estética	Conceito associado às faculdades sensoriais em que pessoas e estudiosos organizacionais produzem conhecimento não-verbal. Para sua compreensão é preciso uma lógica baseada no visual, gestual e outras formas de criação de conhecimento com apelo, muitas vezes, intuitivo. Entretanto, a atenção do pesquisador para os sentidos humanos e para a criação de conhecimento passa, primeiramente, pela sua capacidade de perceber suas habilidades sensoriais para pesquisa.
Textura Organizacional	Conceito decorrente da conexão estabelecida entre os atores sociais na ação (as organizações se formam a partir das práticas coletivas dos atores) e o conjunto das práticas. A textura organizacional possibilita a criação de identidade para a organização.
Conhecimento sensível	Conceito sobre o que é percebido por meio dos sentidos, julgado por meio dos sentidos, produzido e reproduzido por meio dos sentidos. Reside no visual, no auditivo, no olfativo, no degustativo, no toque e no julgamento sensitivo-estético, gerando relações dialéticas com a ação e relações próximas com as emoções (STRATI, 2007, p. 62).
Taste-making	Conceito referente a “um processo discursivo, emergente e coletivo que constantemente refina as práticas e que é feito pelas falas e dito pela ação do ‘fazer’ ” (GHERARDI, 2009, p. 536). O taste-making é o processo pelo qual os membros de uma comunidade buscam aprimorar suas práticas por meio do sensible knowledge.

Fonte: Autor.

Conceitos-chave nos Estudos Baseados em Prática

Para compreensão das consequências metodológicas na adoção do conceito de prática para pesquisa nas organizações, é preciso haver um esclarecimento dos principais conceitos dessa abordagem, recorrentes em todas as suas perspectivas. O Quadro 2 (pág. 95) traz uma breve descrição dos principais conceitos relacionados aos EBP.

As Tradições dos Estudos Baseados em Prática

Para Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), os Estudos Baseados em Prática oferecem uma nova maneira de estudar a aprendizagem e a geração de conhecimento nas organizações, por oferecer uma nova ontologia e epistemologia. A ontologia configura-se a partir de um vocabulário específico caracterizado por ser relacional, construtivo, heterogêneo e situado. Desse modo, o mundo apresenta-se relacionalmente constituído e assemelhando-se a uma rede de elementos heterogeneamente conectados e perpetuados por um processo ativo de organização de sentido. Assim, as práticas podem ser associadas a um trabalho de bricolagem que reúne elementos materiais, mentais, sociais e culturais num contexto situado.

Os autores sugerem uma classificação com quatro tradições dentro dos estudos baseados em prática e afirmam ser essa apenas uma maneira de enxergar as perspectivas existentes no campo de estudos que empregam as práticas como ponto de vista. Contudo, a classificação feita pelos estudiosos contribui para que seja possível um melhor entendimento e uma ampliação dos estudos nessa área. Gherardi, em seu trabalho de 2006, introduz mais uma tradição que é a das práticas em local de trabalho (*workplace studies*). Para facilitar e resumir as principais características de cada uma das tradições, foi elaborado o Quadro 3 (pág. 97).

É importante observar que o quadro 3 é apenas uma organização simples e genérica de cada uma das tradições colocadas por Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) e Gherardi (2006) e serve de orientação para leitura e interpretação das abordagens que são descritas de forma mais completa nos itens seguintes deste artigo. De acordo com os próprios autores, não há uma fronteira exata entre as tradições, assim como não é possível afirmar que há uma teoria pronta acerca das práticas, se tratando apenas de contribuições na construção desse campo de estudos e pesquisas.

A TRADIÇÃO CULTURAL INTERPRETATIVA

A tradição cultural interpretativista fundamenta-se na ontologia, epistemologia e metodologias dos estudos organizacionais que compreendem a cultura organizacional como um fenômeno socialmente construído e situado a partir dos significados que os artefatos ganham em cada grupo ou contexto. Ao corroborar com Weick e Westley (2004) a ideia de que o termo “aprendizagem organizacional” traz um conflito ontológico, quando entendido e estudado com foco no indivíduo e conseqüentemente de maneira cognitivista em virtude da dificuldade de transpor uma condição individual para o nível de grupo, ou de uma organização, Yanow (2003) afirma que o estudo da aprendizagem organizacional

Quadro 3 – Tradições dos Estudos Baseados em Prática

Abordagem	Base teórica	Autores relevantes no contexto dos EBP	Descrição genérica
Cultural Interpretativa	Julgamento estético; Transmissão cultural.	Dvora Yanow Antonio Strati	Mostra como os artefatos e as interações sustentam os significados e o conhecer na prática sem um processo de intervenção. O julgamento estético é realizado a partir de alguém que faz considerações sobre as práticas relacionadas a seus sentidos.
Comunidades de prática	Interacionismo simbólico; habitus.	Etienne Wenger Marie-Léandre Gomez Isabelle Bouty Carole Drucker-Godard	Comunidades surgem e crescem da interação entre competência e experiência pessoal num contexto de engajamento com uma prática comum. As práticas sustentam as comunidades e os novos membros são admitidos num processo de legitimação periférica. As práticas são entendidas como estruturas (habitus).
Teoria da atividade cultural e histórica	Psicologia cultural de Vygostsky Praxis de Marx; elementos do interacionismo simbólico.	Yrjö Engeström Anne Puonti Laura Seppänen Frank Blackler Norman Crump Seonaidh McDonald	Nesta abordagem, as atividades são culturalmente situadas e mediadas pela linguagem e artefatos tecnológicos. As atividades são sempre desenvolvidas em comunidades e implicam em divisão do trabalho entre os membros. O trabalho orienta as práticas e as mudanças dessas.
Sociologia da translação / Teoria ator-rede	Combina elementos das outras abordagens com a distribuição do poder de Foucault e a construção de significado de Wittgenstein.	John Law, Vicky Singleton Lucy Suchman, Silvia Gherardi David Nicolini	Uma interpretação sensível e um gênero baseado na noção de que o social não é nada mais do que um padrão de rede de materiais heterogêneos que incluem não apenas pessoas, mas também máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas, entre outros elementos que se ligam por um processo de ordenação. O foco está em como o conhecimento é construído, mantido e perpetuado.
Estudos no local de trabalho (workplace studies)	A relação da tecnologia na constituição do ambiente de trabalho; tecnologia como uma prática social.	Lucy Suchman Anni Borzeix	Considera o trabalho uma atividade em que sujeitos e objetos, presentes num conjunto, constituem e dão sentido para as atividades que emergem da sua interação.

Fonte: adaptado de Bispo e Godoy (2012)

a partir da cultura facilita a compreensão do aprender em nível organizacional, porque a cultura em si envolve uma condição coletiva. Para Weick e Westley (2004), focar os estudos de aprendizagem nas organizações, dando prioridade à cultura, implica em considerar o conhecimento enquanto condição de grupo e não exclusivamente cognitivo.

Dessa maneira, Yanow (2003) aponta que as práticas são uma forma de construção, manutenção e mudança cultural. Essa tradição enfatiza especialmente, as coletividades e seus atos, incluindo aí as interações com os objetos que são o foco desses atos, além da linguagem utilizada em cada um deles. Destaca, também, os espaços específicos de significados dos vários artefatos para os atores nas situações vivenciadas. Do ponto de vista metodológico, examina o “campo” a partir de um conjunto de métodos interpretativos designados para acessar e analisar os dados gerados.

Strati (2003) defende que, para a compreensão e apropriação das práticas nas organizações, é preciso haver um juízo estético dessas práticas que pode ser entendido como o conhecimento organizacional construído socialmente que implica na percepção daquilo que é perfeito ou imperfeito, bom ou ruim, certo ou errado, para os membros de um grupo. Julgar algo esteticamente é fazê-lo a partir dos sentidos. O autor acrescenta que

a estética, de fato, interconecta-se proximamente com o conhecimento tácito dos indivíduos, e ambos sinalizam a construção social pessoal do caminho em que cada pessoa interage para inventar, negociar e recriar a vida organizacional por meio da prática, experimentação e aprendizagem (STRATI, 2003, p. 72).

As pessoas, para desenvolver sua capacidade de realizar um juízo estético, precisam levar em conta aspectos como, por exemplo: realizar o trabalho no seu espaço de acontecimento; decidir seguir em frente com o tipo de trabalho e participar ativamente; ensinar alguém como fazer esse trabalho; selecionar a pessoa capaz de realizá-lo (STRATI, 2003). Segundo o autor, é preciso estar no lugar do outro para ser capaz de criticar, ou seja, é preciso assumir a condição de um membro do grupo.

Com as considerações dos posicionamentos de Yanow (2003) e Strati (2003), entender prática a partir da tradição interpretativa cultural é dar atenção aos significados que os artefatos têm para os indivíduos e conhecer o sentido que eles adquirem no coletivo. A compreensão dessas práticas implica em ser capaz de realizar uma compreensão estética do conhecimento gerado para ter a competência de criticar com os olhos de um *insider*.

A TRADIÇÃO DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

A tradição das comunidades de prática tem origem no trabalho de Lave e Wenger (1991), com estudos que buscam compreender como ocorre a transmissão de conhecimento nas organizações.

Wenger (1998) observa que existem sistemas sociais de aprendizagem unindo competência social e experiência pessoal. As comunidades de prática são espaços importantes de negociação, aprendizagem, sentido e identidade.

Em outro momento, o autor afirma que o sucesso das organizações depende da sua habilidade em se transformarem em sistemas sociais de aprendizagem à semelhança de uma indústria, uma região ou um consórcio. Tal afirmação está assentada na ideia de que os sistemas sociais de aprendizagem constituem-se em espaços de competências que, por sua vez, qualificam esses mesmos sistemas. No contexto das comunidades de prática, a competência abrange três aspectos. O primeiro é inerente ao desenvolvimento coletivo da compreensão de que há uma comunidade e a definição do motivo de sua existência e sobre a responsabilidade de cada membro. O segundo foca na interação entre os membros da comunidade de forma engajada para o estabelecimento de normas e relacionamentos que reflitam as interações. Por fim, o terceiro diz respeito à produção de um repertório comum que envolve linguagem, rotinas, sensibilidades, artefatos, ferramentas, histórias, estilos, entre outros elementos, pertinentes a cada grupo social (WENGER, 2003).

As comunidades de prática crescem a partir de ações convergentes de competência e experiência que envolvem engajamento mútuo, proporcionando espaço de negociação e participação direta (WENGER, 2003).

Brown e Duguid (1991), ao falarem sobre comunidades de prática, também manifestam a posição de que o conhecimento não é algo meramente abstrato. Para os autores, o conhecimento é prático e coletivo, assim as comunidades de prática são espaços que surgem, inicialmente, da integração de três elementos: trabalho, aprendizagem e inovação. A união desses elementos, em sua opinião, é fundamental para que as organizações possam ter um entendimento mais amplo e profundo de como surge o conhecimento, além de evidenciar a importância das práticas não canônicas, em outras palavras, as práticas entendidas como “informais” na organização, as quais possuem grande valor por carregarem consigo os elementos tácitos que não são possíveis de serem transmitidos através de ações formais.

Portanto, as comunidades de prática podem ser consideradas como um sistema de relacionamento entre pessoas que, por meio de atividades e de compreensão do mundo compartilhado, promovem contextos de aprendizagem situados. Seu foco está nas dimensões sociais interativas de aprendizagem situada que não são entidades estáveis ou estáticas, pois sempre existem movimentações, inclusive de entrada e saída de pessoas (ROBERTS, 2006).

Com relação à mudança de membros nas comunidades, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) defendem a importância do conceito de participação periférica legitimada que teve sua origem com Lave e Wenger (1991). Por meio desse conceito, busca-se compreender como é o processo de socialização de um novo membro no grupo. O entendimento é de que existe um percurso que o novo membro deverá percorrer até ganhar a condição de membro efetivo, sendo capaz de disseminar o conhecimento adquirido para reproduzir as práticas com maestria. O caminho do novo membro até a condição de *expert* é chancelada pelo grupo no qual ele está inserido pelo processo de participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991).

Entretanto, no decorrer desse percurso, o novo membro deve aprender o que Gherardi, Nicolini e Odella (1998) chamam de currículo situado, identificando quais elementos devem ser aprendidos para que o indivíduo se torne um *expert*. Esse currículo é eleito por

uma construção coletiva já determinada pelo grupo e inclui não apenas conhecimentos técnicos mas também habilidades de relacionamento e comportamentais.

Na abordagem das comunidades de prática, há algumas posições controversas entre autores. Geiger (2009) menciona que Lave e Wenger (1991), apesar de entenderem que o processo de aprendizagem é situado, ainda apontam a cognição do indivíduo como a base da aprendizagem. Gherardi, Nicolini e Odella (1998) afirmam que na abordagem das comunidades de prática o foco deve estar nas práticas e não nas comunidades, como evidenciam Lave e Wenger (1991), pois, na opinião dos autores, são as práticas que sustentam as comunidades e não o contrário. Gherardi (2009a) sugere inclusive que o termo “comunidades de prática” seja substituído por “práticas de uma comunidade”. Para a autora, as práticas vêm antes das comunidades, as pessoas se agrupam em torno das práticas comuns a elas, as quais proporcionam a textura organizacional que promove sentido e identidade à comunidade ou ao grupo.

A TRADIÇÃO DA ATIVIDADE CULTURAL E HISTÓRICA

A tradição relacionada à teoria da atividade interpreta as práticas como atividades, explora as conexões entre evento e contexto e, a partir dessa relação, sugere uma agenda para uma ciência social interativa. Suas origens têm como base as ideias de mediação de Vygotsky e de atividade de Leontiev (BLACKLER; CRUMP; MCDONALD, 2003). Os autores afirmam que a teoria da atividade no entendimento do “conhecer” e “fazer” tem muito em comum com as abordagens antropológica, etnometodológica e da teoria ator-rede. A teoria da atividade proporciona uma forma de analisar as organizações como sistemas de conhecimento distribuídos, descentralizados e emergentes.

Segundo Blackler, Crump e McDonald (2003), os sistemas de conhecimento e o contexto de inovação apoiam-se no “fazer”, “apropriar” e “modelar”, utilizados nas situações em que diferentes grupos de especialistas devem cooperar, buscando alcançar os objetivos da organização. O “fazer” está relacionado às diferentes contribuições que diversas comunidades da organização trazem. Isso implica no gerenciamento de prioridades, infraestrutura e identidade, além de proporcionar inovações. O “apropriar” refere-se às relações entre comunidades de atividade envolvendo a gestão de autoridade e influência que interferem em questões como prioridade e identidade. O “modelar” diz respeito às realizações e possibilidades que envolvem a gestão das imaginações em que subjazem as estruturas de identificação de problemas, os recursos conceituais que as pessoas trazem com as suas atividades e as facilidades que elas têm para reflexão.

Para um melhor entendimento da teoria da atividade, Blackler, Crump e McDonald (2003) apontam uma distinção entre “ação” e “atividade”. Os autores descrevem que as ações são discretas e possuem de maneira clara seu começo e seu fim, elas existem durante um curto período de tempo e são orientadas por objetivos. Por outro lado, as atividades são padrões complexos da prática que duram por longos períodos e sugerem objetivos e motivos.

As atividades são culturalmente situadas, além de linguística e tecnologicamente mediadas,

elas surgem em comunidades, grupos, e envolvem a divisão de trabalho. Esses fatores e suas interações são descritos como “sistemas de atividade”, os quais são tomados como a unidade de análise das pesquisas que adotam a teoria da atividade como referência (BLACKLER; CRUMP; MCDONALD, 2003).

Como principais questões problematizadoras da teoria da atividade, destacam-se: o que as pessoas estão fazendo? Como e com quem elas fazem isso? Qual é a natureza da aprendizagem coletiva? E, finalmente, como as pessoas podem moldar os contextos que moldam suas práticas? (BLACKLER; CRUMP; MCDONALD, 2003).

Essas questões são respondidas pela teoria da atividade a partir da premissa de que a conduta humana é vista como uma atividade objeto-orientada. Um objeto é tanto algo dado como projetado, antecipado e construído, ou seja, os objetos são dotados de significados por meio de instrumentos culturais. Dessa maneira, o objeto determina possíveis ações a partir de seu significado para os membros da comunidade. Os objetos não aparecem, tomam forma ou se estabilizam sem a “instrumentalidade” cultural (ENGESTRÖM; PUONTI; SEPPÄNEN, 2003).

Em outras palavras, os objetos são válidos para os membros da comunidade apenas quando lhes são atribuídos um significado comum e compartilhado, não se referem somente aos artefatos físicos e inanimados, mas incluem elementos culturais não diretamente observáveis.

Por fim, é preciso reforçar que, na teoria da atividade, o trabalho serve de referência para o entendimento das práticas que são apontadas nessa abordagem como atividades que têm sua origem em ações que são objeto-orientadas.

A TRADIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA TRANSLAÇÃO OU TEORIA ATOR-REDE (TAR)

Em 1981, Michel Callon e Bruno Latour publicaram um capítulo num livro editado por Karin Knorr Cetina e Aaron Cicourel - *“Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies”*, intitulado *“Unscrewing the big Leviathan or how actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so”*. A partir dessa publicação, da ideia de Callon e Latour de que a ação social é uma combinação de elementos humanos e não humanos e que atores sociais podem ser entendidos da mesma forma, é que surgiu a Teoria Ator-Rede (TAR). A pergunta norteadora dessa abordagem é: “Como é possível vários elementos se tornarem um?” Ou seja, como pensar que atores sociais são a combinação de elementos humanos e não humanos? (CZARNIAWSKA; HERNES, 2005).

Gherardi e Nicolini (2003) apontam que a ideia de translação está fundamentada no trabalho do filósofo Michel Serres, no qual essa palavra implica em criar convergências e homologias de coisas que são, em princípio, diferentes. No contexto das práticas, a translação está presente quando um conhecimento abstrato está conectado a um conhecimento prático, vai de uma condição genérica para uma situada, ou no sentido contrário.

Segundo Gherardi e Nicolini (2003, 2005), a noção de translação de conhecimento remete ao processo pelo qual o conhecimento prático emerge, é sustentado, torna-se durável e eventualmente desaparece. A sociologia da translação pode ainda ser entendida como sociologia da mediação.

Os autores adotam ainda o conceito de rede como forma de compreender como ocorre a circulação do conhecimento em determinados grupos ou comunidades. Na Teoria Ator-Rede, não há distinção, *a priori*, entre o social e o técnico, ela busca estudar empiricamente como os padrões de ordem social e material emergem em consequência da organização de diferentes elementos na comunidade. Assim, essa teoria concentra-se em uma espécie de “materialismo relacional”, comprometido em compreender o contingente material e o caráter processual das redes sociais.

A noção central da Teoria Ator-Rede é a existência de intermediários que circulam entre vários atores. Os intermediários incluem objetos naturais ou artefatos, indivíduos e grupos, com as suas respectivas competências, textos e registros. Os intermediários representam a rede, tanto no sentido de fazê-la visível como de padronizá-la, eles traduzem a rede no tempo e no espaço. A noção de intermediário compreende uma grande variedade de elementos de interação social e relaciona-se a aspectos raramente considerados por outras teorias de conhecimento, assim, o intermediário contribui na criação e circulação do conhecimento na rede (GHERARDI; NICOLINI, 2003).

Callon (1992) aponta quatro tipos gerais de intermediário – seres humanos com suas habilidades e conhecimentos que geram e reproduzem; artefatos que incluem todas as entidades não humanas que facilitam o desempenho de uma tarefa; textos e “registros”, expressão que inclui tudo que é escrito ou gravado, assim como o canal pelo qual circulam; dinheiro em suas várias formas.

Essa abordagem socioconstrutivista do conhecimento, a partir das noções de translação e de rede, resgata uma agenda que durante algum tempo esteve fora dos debates em aprendizagem organizacional, a questão do poder. De acordo com uma visão foucaultiana pós-estruturalista, o poder é entendido nessa perspectiva da sociologia da translação, ou teoria ator-rede, como algo recursivo, ambíguo e de efeito contingencial relacional, dessa forma, conhecimento e poder são elementos inseparáveis da ação em rede. Essa concepção difere da ideia de poder como capacidade, ou como posse e controle de recursos. Assim, a aprendizagem e o conhecimento podem ser compreendidos como “viajantes” no tempo e no espaço que assumem as formas locais de acordo com as características da rede de poder-conhecimento (GHERARDI; NICOLINI, 2003, 2005).

Para que haja clareza sobre a dinâmica do conhecimento organizacional à luz da Teoria Ator-Rede, Gherardi e Nicolini (2003) afirmam que há a necessidade da compreensão dos modos de organização e dos discursos organizacionais, isso porque, para os autores, a noção de gestão do conhecimento deve ser refletida na comunidade acadêmica no sentido de indagar para que serve o conceito de gestão do conhecimento nas organizações, buscando entender o que está por trás do discurso e quais interesses existem ao redor desse tema.

TRADIÇÃO DOS ESTUDOS NO LOCAL DE TRABALHO (*WORKPLACE STUDIES*)

Incorporada ao trabalho de Gherardi de 2006, os estudos no local de trabalho apontam para mais uma forma de enxergar as práticas no contexto das organizações.

O termo *workplace studies* refere-se a um campo de análises que compartilham um interesse naturalístico das configurações do trabalho. Um local de trabalho, nessa abordagem, não é entendido apenas na sua condição física ou estática, mas socialmente construído por meio das interações entre os atores e, também, dos artefatos e tecnologias presentes no ambiente. Dessa maneira, em *workplace studies*, o trabalho é uma atividade na qual cada sujeito e objeto presente constitui e dá sentido para as ações que emergem das interações, ou seja, o foco está no conjunto de atividades que são assimiladas de forma tácita e fazem parte do conhecimento referente ao trabalho (GHERARDI, 2006). Um dos principais interesses está em compreender a tecnologia como elemento constitutivo da prática em que o mais importante é “a tecnologia em uso” ou “a tecnologia em ação”, em outras palavras, é a tecnologia como uma prática social (SUCHMAN *et al.*, 1999). Nesse sentido, a contribuição da tecnologia está em mediar a conversação e as interações entre os atores.

A partir desses pressupostos, essa abordagem busca compreender como as formas de trabalho são incorporadas pelos indivíduos, assim como as rotinas tácitas do trabalho. A tecnologia recebe atenção especial como elemento constitutivo dos locais de trabalho assim como é influenciadora na produção da cultura. A principal contribuição da tradição dos estudos no local de trabalho é a comunicação e a interação mediada pela tecnologia (BRUNI; GHERARDI; PAROLIN, 2007; GHERARDI, 2006; SUCHMAN *et al.*, 1999). Uma forma de ilustrar o movimento dos EBP está representada na Figura 1.

Figura 1 – Representação gráfica dos Estudos Baseados em Prática



Fonte: Bispo (2011)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estudos Baseados em Prática é um movimento que vem se consolidando no contexto internacional e recentemente começa a ganhar espaço nas discussões e pesquisas brasileiras. Este artigo teve como objetivo apresentar o movimento dos Estudos Baseados em Prática a partir dos seus conceitos, história e perspectivas a fim de contribuir para que os interessados pelo tema possam compreendê-lo um pouco melhor nos seus elementos básicos. Assim, nota-se que se trata de um nome guarda-chuva para um conjunto de perspectivas teóricas que tem no conceito de prática o seu ponto convergente.

Um ponto relevante para esclarecimento é que os EBP não têm como finalidade descaracterizar as peculiaridades das suas cinco perspectivas aqui apresentadas, nem o objetivo de substituir suas respectivas nomenclaturas, mas evidenciar que há semelhanças e proximidades entre todas elas o que possibilita ao grupo de pesquisadores adeptos ao conceito de prática social uma amplitude para a investigação dos fenômenos organizacionais.

Dentre os temas que mais se destacam nas pesquisas relacionadas aos EBP é possível citar os relacionados à aprendizagem e conhecimento, competências, uso das tecnologias de informação, cultura organizacional, estética, processo organizativo, entre outros. Somado a esses, também faz parte dos EBP, o aprimoramento metodológico na investigação das práticas sociais por meio de métodos etnográficos e netnográficos como a *grounded theory* e a etnometodologia.

Do ponto de vista epistemológico, adotar as práticas sociais como referência para compreender como se formam as organizações e que por meio delas é possível aprofundar o entendimento dos fenômenos que neles ocorrem, abre a discussão se essa abordagem se constitui ou não como um paradigma.

Por fim, torna-se necessário apontar que os EBP, mesmo com a sua amplitude, não esgota todas as possibilidades de pesquisa sobre práticas. Apenas como exemplo, autores como Certeau (2008) ainda é pouco citado e trabalhado no âmbito dos EBP. Outro ponto importante é mencionar que, neste artigo, há um grande conjunto de conceitos e teorias que, de certa maneira, não foram aprofundados em razão do objetivo proposto de fazer um “vo” sobre o que de mais importante constitui o movimento dos EBP. Todavia, acredita-se que o artigo traz como principal contribuição, justamente, apresentar a amplitude e a complexidade dos EBP para aqueles leitores que buscam se iniciar no tema.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *RAE*, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.

BISPO, M. S. **O processo de aprendizagem coletiva e o uso da tecnologia em agências de viagens**: contribuições dos estudos baseados em prática e da etnometodologia. São Paulo: Universidade Prebisteriana Mackenzie, 2011. 156 p. Tese (Doutorado) - Programa

de Pós-graduação em Administração de Empresas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Prebiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A Etnometodologia enquanto Caminho Teórico-metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações. **RAC**, v. 16, n. 5, p. 684-704, 2012.

BLACKLER, F.; CRUMP, N.; MCDONALD, S. Organizing Processes in Complex Activity Networks. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. 126-150.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. USA: University of California Press, 1986.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge Press, 1977.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BRUNI, A.; GHERARDI, S.; PAROLIN, L. L. Knowing in a System of Fragmented Knowledge. **Mind, Culture and Activity**, v. 14, n. 1-2, p. 83-102, 2007.

CALLON, M. The Dynamics of Techno-Economic Networks. In: COOMBS, R.; SAVIOTTI, P.; WALSH, V. (eds). **Technological Change and Company Strategies: Economic and Social Perspectives**. London: Academic Press, 1992. p. 72-102.

CERTEAU, M. A. **Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COHEN, I. J. Teoria da estruturação e práxis social. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs). **Social Theory Today**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 393-446.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2005.

CZARNIAWSKA, B. Organizing: how to study it and how to write about it. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 3, n. 1, p. 4-20, 2008.

CZARNIAWSKA, B.; HERNES, T. (eds). **Actor-Network Theory and Organizing**. Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press, 2005.

ENGESTRÖM, Y.; PUONTI, A.; SEPPÄNEN, L. Spatial and Temporal Expansion of the Object as a Challenge for Reorganizing Work. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. 151-186.

GARFINKEL, H. **Studios en Etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

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

_____. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Practice? It's a Matter of Taste!. **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M. *et al.* (Org.) **Organizational learning and knowledge**, Oxford: Oxford University Press, 2001. p.35-60.

_____; _____. Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. ???

_____; _____. Actor-Networks: ecology and entrepreneurs. In: CZARNIAWSKA, B.; HERNES, T. (eds). **Actor-Network Theory and Organizing**. Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press, 2005. p. 285-306.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

ROBERTS, J. Limits to Communities of Practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 623-639, 2006.

STRATI, A. Knowing in practice: Aesthetic Understanding and Tacit Knowledge. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. 53-75.

_____. Sensible Knowledge and Practice-based Learning. **Management Learning**, v. 38, n. 1, p.61-77, 2007.

SUCHMAN, L.; BLOMBERG, J.; ORR, J. E.; TRIGG, R. Reconstructing technologies as social practice. **American Behavioural Scientist**, v. 43, n. 3, p. 392-408, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge:

Cambridge Press, 1998.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. 76-99.

YANOW, D. Seeing Organizational Learning: A “Cultural” View. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003. p. 32-52.

NOTAS

- 1 Estas informações foram fornecidas por Silvia Gherardi por meio de correio eletrônico a partir de uma solicitação minha em março de 2011.

Marcelo Bispo

Professor da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB). Pesquisador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC) da UFPB. Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Administração e Bacharel em Turismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Bacharel em Administração pela Universidade Anhembi Morumbi.



Foto: Débora Azevedo

Aprendizagem Organizacional e Epistemologia da Prática: Um Balanço de Percurso e Repercussões

Debora Azevedo

Resumo

Na discussão sobre Aprendizagem Organizacional (AO), uma vertente surgida nos anos 90, pautada por uma 'epistemologia da prática', distancia-se do conjunto de trabalhos publicados até então especialmente por conceber a aprendizagem como um fenômeno principalmente social e cultural, e o conhecimento como situado e imbricado de diferentes modos em humanos e não-humanos. O presente ensaio teórico visa contextualizar a emergência dessa vertente. Para isso, inicia apresentando teorizações de prática presentes na literatura e que compõem o chamado *Practice Turn*, caracterizado pela negação de diversas dicotomias, pelo foco nas atividades cotidianas e nos processos imbricados de agir e fazer. A partir dessa caracterização, discutem-se diferentes abordagens baseadas em prática presentes na literatura de AO. Finalmente, pontuam-se possíveis contribuições que essas abordagens possam trazer para esse campo de estudo e cuidados que precisariam ser tomados ao se optar por esse tipo de abordagem.

Palavras-chave

Aprendizagem Organizacional. Estudos Baseados em Prática. Saberes. Saber Prático. Prática.

Abstract

Within the debate on Organizational Learning (OL), a trend that emerged in the 90's, marked by an 'epistemology of practice', is situated apart from the body of the work published so far, especially in conceiving learning as a social and cultural phenomenon, and in understanding knowledge as situated and embedded in many ways. This essay aims to contextualize the emergence of this trend. To do so, it starts presenting some of the theories on practice that are part of the so-called *Practice Turn*, characterized by the denial of various dichotomies and by focusing on daily activities and on the overlapping processes of act and do. From this characterization, we discuss some of the different practice-based approaches in the OL literature. Finally, we point

out some potential contributions that these approaches can bring to this field of study and also some aspects that should be considered when opting for this type of approach, besides some implications for the researcher and for the research itself.

Keywords Organizational Learning. Practice-based Studies. Knowing. Knowing-in-practice. Practice.

INTRODUÇÃO

Na discussão sobre Aprendizagem Organizacional (AO), uma vertente surgida no início dos anos 90, a partir, especialmente, dos trabalhos de Lave e Wenger (1991) e Brown e Duguid (1991) sobre aprendizagem situada e comunidades de prática, e de Cook e Yanow (1993), os quais trazem a ideia de cultura para a discussão de aprendizagem, distancia-se dos demais trabalhos publicados até então especialmente pelas formas de conceber o conhecimento – como processual; histórica, social e culturalmente situado e imbricado de diferentes modos em humanos e não-humanos; e a aprendizagem – como um fenômeno principalmente social e cultural (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Essa concepção de conhecimento caracteriza-se como sendo pautada por uma ‘epistemologia da prática’ (COOK; BROWN, 1999) que compreende que “há mais trabalho epistêmico sendo feito naquilo que ‘sabemos fazer’ do que se pode ‘prestar contas’ apenas em termos do conhecimento que possuímos” (*op. cit.*, p. 53), ou seja, compreende como conhecimento tanto o que é ‘parte da prática’ quanto o que é ‘possuído na cabeça’. Nessa visão, a partir do pragmatismo de Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949), chama-se aquilo que ‘é possuído’ de conhecimento e o que ‘é parte da ação’ de *saber* ou *saber prático* – o *saber* não é usado na ação, nem é *necessário para* a ação, mas é parte da ação – ele é dinâmico, concreto e relacional (COOK; BROWN, 1999). As ideias de saber e de prática e uma visão coletiva, situada e provisória da natureza do conhecimento (GHERARDI, 2009c) marcam essa vertente, ainda que não estejam presentes em todos os autores e textos relacionados a ela. Assim, opta-se por caracterizar, neste ensaio, essa vertente como sendo constituída de ‘abordagens de AO baseadas em prática’.

O presente ensaio visa contextualizar a emergência dessa vertente a partir da década de 90 na literatura sobre AO. Para isso, inicia apresentando teorizações de prática presentes na literatura e que caracterizam o chamado *Practice Turn*. A seguir, discutem-se diferentes abordagens baseadas em prática presentes na literatura de AO. Essa construção tomou como base uma busca pelas expressões “aprendizagem” e “prática” realizada em periódicos com índice Fator de Impacto maior do que 1, calculado pelo *Journal Citation Report* (JCR), em sua edição *Social Sciences*. Foram considerados 108 artigos, concentrados em 5 periódicos: *Management Learning*, *Academy of Management Learning & Education*, *Organization Studies*, *Entrepreneurship Theory and Practice* e *Strategic Management Journal*. Nesse conjunto de artigos, buscaram-se evidências dos autores mais citados, que apontaram

para as principais referências utilizadas neste ensaio.

Após a caracterização da vertente de Aprendizagem Organizacional baseada em prática, discutem-se possíveis contribuições que abordagens de AO que localizem o social nas práticas¹ (RECKWITZ, 2002) podem trazer para esse campo de estudo, bem como cuidados que precisariam ser tomados ao se optar por abordagens de AO baseadas em prática. A escolha por esse tema visa aprofundar a compreensão das implicações desse tipo de abordagem na pesquisa do fenômeno AO e discutir as possibilidades de adotar a noção de prática não apenas como ‘localização do social e menor unidade de análise social’ (RECKWITZ, 2002), mas como epistemologia (GHERARDI, 2009a).

PRÁTICA E AS DIFERENTES ABORDAGENS BASEADAS EM PRÁTICA

Atualmente, o termo prática parece ter tomado uma posição privilegiada no debate acadêmico. A prática tornou-se a lente por meio da qual vários fenômenos têm sido reexaminados (ANTONACOPOULOU, 2008). O chamado Practice Turn (SCHATZKI; KNORR CETINA; VON SAVIGNY, 2000) ocorre na filosofia, na teoria cultural, na história, na sociologia, na antropologia e em estudos da ciência. Teóricos sociais concordam que não existe um corpo teórico coerente e unificado que possa ser chamado de “Teoria da Prática” (SCHATZKI, 2000; RECKWITZ, 2002; WARDE, 2005; GHERARDI, 2006; POSTILL, s/d), mas diversos autores ao longo do tempo construíram teorizações que têm como foco o estudo das práticas e que deram origem a escritos nas mais variadas áreas, os quais adotam (de algum modo) a ideia de prática - neste ensaio, chamamos a esse conjunto amplo e difuso de abordagens baseadas em práticas.

As principais bases para essas abordagens encontram-se nos campos da Filosofia e da Sociologia. Na Filosofia, os autores que exercem maior influência nas diversas teorizações sobre prática são Ludwig Wittgenstein (últimos escritos), Martin Heidegger (primeiros escritos) e Charles Taylor. Já na Sociologia, as principais influências fundadoras são Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Harold Garfinkel e Bruno Latour; e, recentemente, os trabalhos de Theodore Schatzki (2000) e Andreas Reckwitz (2002). O Quadro 1 apresenta um resumo do que autores que teorizam sobre práticas consideram como principais teóricos (ou influências) e o Quadro 2 contém noções de prática apresentadas por alguns desses autores.

Apesar das diferenças ontológicas e epistemológicas dessas propostas e teorizações, o principal fator que as agrega é um “impulso para mover essas disciplinas além dos problemáticos dualismos e formas de pensar correntes” (SCHATZKI, 2000, p.1). Diversas dicotomias – mente/corpo, sujeito/objeto, estrutura/agência, objetivismo/subjetivismo, conhecimento científico/senso comum – são endereçadas e não-dialeticamente negadas (no sentido de Deleuze, já que, daquilo que é negado, não há nada a ser recuperado na síntese) por essas teorias. É a negação que abre espaço para a criação, para a prática (HARDT, 1996). Além disso, ao focarem as práticas, focam as atividades, o que permite que a linguagem seja vista como atividade discursiva (e não como estrutura, sistema ou discurso) e a ciência, como

atividade e não como representação (SCHATZKI, 2000). Essas abordagens são construídas para colocar luz sobre as atividades cotidianas realizadas nas organizações, sobre os vários processos profundamente imbricados de agir e fazer (WITTINGTON, 2006).

Quadro 1 – Autores que contribuíram para as teorizações da prática

Autor	Principais autores que contribuíram para as teorizações sobre prática
Schatzki (2000)	Pierre Bourdieu, Hubert Dreyfus, Michel Foucault, Anthony Giddens, Bruno Latour, Jean-François Lyotard, Andrew Pickering, Joseph Rouse, Charles Taylor, Ludwig Wittgenstein
Reckwitz (2002)	Pierre Bourdieu, Judith Butler, Michel Foucault, Harold Garfinkel, Anthony Giddens, Martin Heidegger, Bruno Latour, Theodore Schatzki, Charles Taylor, Ludwig Wittgenstein
Warde (2005)	Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Theodore Schatzki, Alasdair MacIntyre
Postill (s/d)	Pierre Bourdieu, Michel De Certeau, Michel Foucault, Anthony Giddens, Sherry Ortner, Andreas Reckwitz, Theodore Schatzki, Alan Warde

Fonte: Elaborado a partir dos autores

Quadro 2 – Algumas noções de prática

Autor	Noções de prática
Schatzki (2000)	<u>Prática como entidade coordenada</u> um desdobramento temporal e espacialmente disperso de nexus de fazeres e dizeres, esquemas enactados que podem ser transpostos de uma situação (ou domínio) à outra. Exemplos são práticas de cozinhar, práticas de votar, práticas industriais, práticas recreativas e práticas correcionais. Dizer que as ações e os ditos que formam uma prática constituem um nexus é o mesmo que dizer que eles estão ligados de determinadas maneiras. Três grandes eixos de ligação estão envolvidos: (1) através de compreensões, por exemplo, sobre o que dizer e fazer; (2) através de regras explícitas, princípios, preceitos e instruções, e (3) através de estruturas “teleoafetivas” envolvendo fins, projetos, tarefas, propósitos, crenças, emoções e humores.
	<u>Prática como desempenho</u> o executar a prática, desempenhar os fazeres e dizeres que realizam e sustentam as práticas no sentido do nexus.
Reckwitz (2002)	Tipo de comportamento rotinizado que consiste de muitos elementos, interconectados uns aos outros: formas de atividades corpóreas, formas de atividades mentais, ‘coisas’ e seus usos, uma base de conhecimentos na forma de compreensão, know-how, estados de emoção e conhecimento motivacional.
Warde (2005)	Entidades coordenadas que requerem desempenho para sua existência. Um desempenho pressupõe práticas e uma prática pressupõe desempenhos. Três componentes da prática: compreensões, procedimentos e compromissos.

Fonte: elaborado a partir dos autores

Assim, especialmente a partir de Schatzki (2000) e Reckwitz (2002), pode-se considerar que as teorizações sobre prática são aquelas que consideram as práticas como unidade social genérica primária, ou seja, são caracterizadas pela concepção do social como localizado nas práticas, sendo essas a menor unidade de análise social.

Tendo-se caracterizado o que seriam ‘teorizações sobre prática’, resta uma questão: ‘o que se quer dizer quando se fala em prática?’ A resposta a essa questão não é simples, tanto porque prática é um termo de uso comum, quanto porque cada teorização constrói uma noção de prática – os autores que constroem suas abordagens com base no construto ‘prática’ têm buscado dar a esse termo uma definição (ANTONACOPOULOU, 2008). Corradi, Gherardi e Verzelloni (2008, p.1) comentam que, mesmo no senso comum, o termo prática tem diversos usos e sentidos, incluindo-se: “um corpo de conhecimentos na base de uma *expertise* profissional [a prática médica, a prática legal], uma forma de aprendizado, entrada e socialização em uma comunidade profissional e a repetição de uma habilidade adquirida.” Assim, o termo ‘teoria baseada em prática’ remeteria à aprendizagem a partir da experiência direta, reforçando dois usos do termo prática: como método de aprendizagem e como ocupação ou campo de atividade. Por outro lado, na literatura organizacional, o termo prática vai aparecer principalmente ligado à ideia de ‘modo recorrente de fazer as coisas’, que se desdobra em uma noção de ‘rotina’ e em uma noção de ‘como as coisas são realmente feitas’.

Cabe aqui destacar que, apesar das diferenças encontradas, essas noções de prática carregam um traço em comum – buscam conectar a ação individual ao que é normativo ou institucionalizado. Nesse sentido, superam a discussão da supremacia da estrutura ou da agência – por um lado, as ações não podem ser reduzidas a “reações mecânicas, modelos normas, ou papéis”; por outro, não se pode conceder “a um livre arbítrio criador o poder de constituir no momento o sentido da situação, projetando os fins que visam transformá-lo” (BOURDIEU, 2002, p. 206-207). Esse afastamento tanto do estruturalismo quando do interacionismo se constituiria em um dos fundamentos de uma teoria da prática. Nas palavras de Bourdieu

As práticas não atingem, a não ser por exceção, nem um nem outro desses limites que são a pura estratégia ou o simples ritual, quer dizer [...] o polo definido pelo modelo teleológico e o polo representado pelo modelo típico do juridicismo. [...] O juridicismo que faz da regra o princípio de todas as práticas, e o interacionismo, que descreve as práticas como *estratégias* explicitamente orientadas por referência aos índices antecipados da reação às práticas, têm em comum o fato de ignorarem a harmonização do *habitus* que, fora de qualquer cálculo intencional e de qualquer referência consciente à norma, produzem práticas mutuamente ajustadas e nunca excluem as tomadas de consciência parciais, facilitadas pelos preceitos e pelas receitas no sentido comum (BOURDIEU, 2002, p.207).

Outro aspecto da noção de prática que deve ser considerado é sua existência situada – a prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em referência à situação considerada na sua imediatez pontual (BOURDIEU, 2002). Aqui o termo ‘situada’ é

utilizado nas quatro acepções apresentadas por Gherardi (2008): situada no corpo/mente (como conhecimento – inclusive estético, como corporificação, como percepção sensível), situada na dinâmica das interações (entre humanos e não-humanos), situada na linguagem (indexicalizada na ação da fala) e situada no contexto físico (espaço e tempo, território situacional). Por isso, as práticas “expõem-se a receber sanções negativas quando o meio ambiente com que realmente se confrontam é demasiado afastado daquele ao qual se encontram objetivamente ajustadas” (BOURDIEU, 2002, p. 166).

A partir do acima exposto, considera-se que, ao se utilizar a noção de prática em uma abordagem teórica, a primeira questão a ser respondida é ‘o que se entende por prática’; e a segunda é ‘que papel a noção de prática tem nessa abordagem específica’. Como se verá na sessão seguinte, as abordagens de AO que utilizam a noção de prática têm variadas respostas a essas perguntas.

A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E AS ABORDAGENS BASEADAS EM PRÁTICA

A discussão das abordagens de AO baseadas em prática tem sido divulgada a partir, especialmente, do trabalho de Silvia Gherardi (GHERARDI, 2000, 2001, 2008, 2009a; GHERARDI, NICOLINI, 2001; GHERARDI, NICOLINI, STRATI, 2007). Há diversas abordagens teóricas que unem as ideias de aprender e organizar a partir da noção de prática. Em texto de 2003, Nicolini, Gherardi e Yanow referiam-se a quatro abordagens identificadas por eles à época como “os modos mais promissores de abordar os fenômenos de *saber* e *organizar* a partir de uma *perspectiva baseada em prática*” (p. 4, grifo nosso): o interpretativo-cultural, o das Comunidades de Prática, o da teoria da atividade (cultural e histórica) e o da sociologia da tradução (também conhecida como teoria ator-rede). Desde então, a expressão “perspectiva baseada em prática” acabou se tornando o nome de uma dentre as tantas abordagens (ver Quadro 3). Alguns anos depois, Gherardi (2006, p.14) utilizava outra designação para o (eventualmente) mesmo² grupo de abordagens: “teorizações baseadas em prática sobre aprendizagem e saber nas organizações”, reconhecendo que o que une essas teorias não são pressupostos ontológicos ou epistemológicos, mas o fato de estarem centradas na ideia de prática e conceberem conhecimento como algo prático e não abstrato e descontextualizado. Em texto de 2001, Gherardi e Nicolini propõem estudar AO a partir de dois conceitos da Sociologia: participação em práticas e reflexividade. Também propõem a substituição da noção de AO pelo conceito de “*learning-in-organizing*” (‘aprender-ao-organizar’) para denotar um sistema representacional que escapa da ideia reificada de organização e que se refere a um processo social inerente à construção da sociedade, no qual *aprender* pode ser compreendido como a participação competente em uma prática, como uma forma de mudar ou perpetuar um conhecimento e produzir e reproduzir a sociedade. Prática é tomada como um sistema de atividades no qual conhecer não é separado de fazer e pode-se dizer das situações que elas co-produzem conhecimento por meio da atividade. Assim, a prática torna-se um *topos* que conecta conhecer e fazer (GHERARDI, 2008). A definição de prática proposta por essa autora é de uma textura de conexões em ação – a conectividade que liga ações enquanto essas são

reproduzidas e disseminadas. As práticas são padrões reconhecidos, os quais, ainda que variem grandemente de acordo com o cenário no qual são desempenhados, são reconhecíveis e pela própria execução se disseminam e se modificam constantemente, recursivamente. Assim, práticas: (i) são incompletas e indeterminadas até que sejam executadas situadamente; (ii) se autorreproduzem, mas nunca são idênticas a si mesmas (GHERARDI, 2006).

A expressão Estudos Baseados em Prática (EBP, no original *Practice-based Studies - PBS*) foi apresentada por Gherardi (2003) como um rótulo que reúne uma série de estudos que se contrapõem ao racionalismo e ao paradigma funcionalista, e que consideram o conhecimento como uma atividade mundana, situada nas práticas de organização e de trabalho em andamento – e esses pressupostos requerem uma metodologia apropriada à observação do *saber-na-prática* (GHERARDI, 2008). Entretanto, essa expressão, ao ampliar-se, vem adquirindo novos aspectos, sendo alguns deles exatamente de cunho funcionalista, como na explicação:

Estudos baseados em prática constituem-se em um esforço para usar a sabedoria prática e o aparato metodológico das ciências sociais contemporâneas para abordar alguns aspectos críticos da *concepção, projeto e implementação de formas inovadoras de apoio à aprendizagem no local de trabalho*, atividade e interação. Ao dirigir a nossa atenção para o estudo e a representação dos detalhes do trabalho, os dilemas da ordem interacional, o papel da linguagem e das práticas discursivas, e a natureza social das competências, os estudos baseados na prática permitem, tanto aos cientistas sociais quanto aos profissionais, aprofundarem a sua compreensão sobre a forma como os participantes utilizam ferramentas e tecnologias na produção e coordenação emergentes da ação social e das atividades, e sobre como práticas e contextos organizacionais dão aos artefatos seu sentido situado e determinado e sua usabilidade.³ (grifo nosso)

Em virtude do grande número de expressões correntes na literatura sobre o tema, opta-se, neste ensaio, pela utilização da expressão ‘abordagens de AO baseadas em práticas’ para representar o conjunto de abordagens de AO que, de alguma forma, utilizam a noção de prática. Esse uso tanto pode contemplar a prática como menor unidade do social, quanto usos mais restritos em que prática significa apenas ‘o que as pessoas fazem’. Desse modo, aquilo que Gherardi (2008) considera como EBP é um conjunto mais amplo no qual se encontram as abordagens de AO baseadas em prática (no sentido assumido aqui).

Em artigo de 2008, Corradi, Gherardi e Verzelloni apontam dez abordagens baseadas em prática, representadas por diferentes rótulos conceituais compartilhados por autores e utilizados nos estudos. Em cada abordagem, são destacados os ‘pioneiros’ – artigos ou autores que primeiramente utilizaram um rótulo específico para estudar práticas. Um resumo das dez abordagens é apresentado no Quadro 3, incluindo-se as principais ideias e contribuições de cada abordagem.

Quadro 3 – Abordagens de prática identificadas por Corradi, Gherardi e Verzelli

Nome da abordagem	Autores principais	Ideias principais e contribuições
de Comunidades de Prática a Práticas de uma Comunidade	CoP: Lave e Wenger, 1991 PoC: Gherardi et al., 1998; Brown e Duguid, 2001; Swan et al., 2002; Contu e Willmot, 2003; Roberts, 2006	O caráter situado e social das práticas, a importância central de know-how prático para o trabalho, a existência de identidades coletivas, a importância dos processos de aprendizagem dentro de uma comunidade de profissionais. O conceito de CoP marca a passagem de uma visão individual e cognitiva do conceito de aprendizagem para uma social e situada. A comunidade constrói e perpetua práticas sociais e de trabalho. Ações situadas e repetidas criam um contexto no qual as relações sociais entre as pessoas e com o mundo cultural e material se estabilizam e tornam-se normativamente sustentadas.
Ponto de vista baseado em prática (foi substituído pelo conceito de epistemologia da prática)	Brown e Duguid, 1991 (baseados em Orr, 1987, 1990) Cook e Brown, 1999, Brown e Duguid, 2001	Prática como o locus para compreender os processos de aprendizagem situados - aprendizagem é a ponte entre trabalhar e inovar. Cada cenário de trabalho é uma arena de práticas repetidas. Divergências entre práticas esposadas (opus operatum) x práticas reais (modus operandi) (baseado em Bourdieu). O sistema está em um contínuo vir-a-ser. Epistemologia da posse x epistemologia da prática (base em Dewey: conhecimento é algo que fazemos, não algo que possuímos). Dança generativa entre praticantes, conhecimento organizacional e knowing organizacional. Prática é ação informada pelo significado extraído de um contexto grupal específico. Prática situada se torna chave para analisar os processos pelos quais o conhecimento se espalha dentro da organização.
Aprendizagem baseada na prática ou aprendizagem baseada no trabalho	Raelin 1997, 2007; Boud e Muddleton, 2003 Fenwick, 2006 Strati, 2007 Carlile, 2004 Nicolini, 2007	Forma de conhecer que é dependente do contexto. Profissionais, para serem proficientes, precisam superar a lacuna teoria / prática. Aprendizagem como processo dialético mediado, o qual mistura prática e teoria. Aprendizagem acontece por meio do corpo, conhecimento não é apenas imbricado é corporificado. Papel dos artefatos na estruturação e estabilização do conhecimento prático (baseado na Teoria da Atividade - Engestrom, 1999, 2005).
Prática como “o que as pessoas fazem”	Pickering, 1992; Latour e Woolgar, 1979 ; Latour, 1984, 1987; Knorr-Cetina, 1981 Jarzabkowski, 2003 e trabalhos de Whittington, Samra-Fredericks, Balogun e Chia	Influências teóricas da Etnometodologia, da Teoria da Atividade e da Fenomenologia. <u>Ciência como prática:</u> Prática como o que as pessoas fazem rotineiramente nos seus campos particulares de práticas (estudos empíricos e observações). <u>Estratégia como prática:</u> Sistemas compostos e complexos de habitus, artefatos e formas socialmente definidas de ação que constituem o fluxo das atividades de estratégia. Relações entre conceitos de estruturação (Giddens), habitus (Bourdieu), ‘social becoming’ (Sztompka) e comunidades de prática (Lave e Wenger). A infraestrutura por meio da qual microestratégia e a estratégia ocorrem, gerando um fluxo contínuo de atividade estratégica que é prática.
Lente de prática e Pesquisa orientada pela prática	Orlikowski, 2000 Schultze e Boland, 2000 Osterlund 2003, 2004, 2007	Influências: Giddens (teoria da estruturação), Bourdieu (circuito de reprodução) e Foucault (consequências do fazer). Usar uma lente de prática para examinar como as pessoas, ao interagirem com uma tecnologia no decurso de suas práticas, enactam estruturas que moldam seus usos emergentes e situados daquela tecnologia. Focar no que as pessoas realmente fazem e observar o que esse fazer faz.

Nome da abordagem	Autores principais	Ideias principais e contribuições
Knowing-in-practice	Gherardi, 2000 Orlikowski, 2002 Gomez et al., 2003 Strati, 2003	Influências: Teoria da Atividade, Teoria Ator-Rede, Teoria da Aprendizagem Situada e Perspectivas estética e cultural da aprendizagem. Conhecimento não é algo presente na cabeça das pessoas, nem é um fator produtivo estratégico - é knowing-in-practice, construído ao praticar num contexto de interação. Prática constitui o topos (contexto de discurso) que amarra o conhecer ao fazer. Prática é uma figura de discurso que permite que os processos de conhecer no trabalho e de organizar sejam articulados como processos históricos, materiais e indeterminados. Knowing não é uma capacidade imbricada e estática, ou uma disposição estável dos atores, mas uma realização social contínua, constituída e reconstituída enquanto os atores se envolvem com o mundo da prática. Uso de palavras que denotam incerteza, conflito e incoerência, compreendidas como características intrínsecas às práticas, porque elas produzem inovação, aprendizagem e mudança.
A "vez" da prática (practice turn)	Schatzki, Knorr-Cetina e von Savigny, 2001 Rouse, 2001	Principalmente, escritos em filosofia. A literatura organizacional que se refere ao termo geralmente confunde o termo prática com rotina ou atividade. Além disso, muitas abordagens de pesquisa englobam duas noções contrastantes de prática: a de regularidades e comunalidades entre as atividades dos grupos sociais; e a de accountability normativa de vários desempenhos.
Perspectiva baseada em prática	Sole e Edmonson, 2002 Swan, Bresnen, Newell e Robertson, 2007	Perspectiva baseada em prática como lente que destaca o papel do conhecimento fundamentado em práticas de trabalho localmente específicas. Reconhecimento dos contextos social, histórico e estrutural, nos quais a ação ocorre. Relação entre objetos, conhecimento, práticas de trabalho, grupos sociais e contexto social – rede complexa de atores que constituem o contexto de interação. Objetos carregam no seu "ser" um conjunto ordenado de práticas consolidadas e socialmente compartilhadas na comunidade de praticantes. A prática funde as dimensões individual e coletiva, elementos tecnológicos e humanos, descrevendo e explicando os modos de fazer, corpos de conhecimento e situações que se desenvolvem num dado cenário de trabalho.
Abordagem baseada em prática	Carlile, 2002 Yanow, 2004	Visão pragmática para explorar o conhecimento localizado, imbricado e investido na prática. Observar objetos e fins na prática. Estudo das práticas traz à tona as especificidades do comportamento e significado em contextos situados. Conhecimento "expert" e conhecimento local. Compreender as práticas dos indivíduos permite a interpretação dos processos de aprendizagem situados que ocorrem nas organizações.
Prática como metodologia	Fox, 2006 Marshall e Rollinson, 2004 Yanow, 2006 Petit e Huault, 2008	Estudos das "fraquezas" do debate vigente. Comparação com Etnometodologia – similaridades e diferenças. Críticas por negligenciar o tema do poder. Possíveis conexões com outras teorias investigando poder. Falta de consistência entre posições epistemológicas e escolhas metodológicas, reificação de entidades e objetos no campo empírico, ausência de participação real dos pesquisadores na vida organizacional

A classificação apresentada por esses autores (como, de fato, qualquer classificação) apresenta uma série de simplificações. Uma central é a própria lógica de agrupamento a partir da expressão envolvendo a palavra prática usada pelos autores pioneiros (o 'rótulo', por assim dizer). Em virtude disso, encontram-se no mesmo grupo autores que têm concepções de prática completamente diferentes, por exemplo, Raelin (2007) e Strati (2007). Além disso, os rótulos selecionados abrigam desde conceitos específicos como 'Comunidades de Prática' até ideias amplas como 'ponto de vista', 'perspectiva' e 'lente', passando por noções menos abrangentes como '*saber-na-prática*'. A partir dessas observações e do quadro acima, pode-se considerar que: há uma série de abordagens de AO que utilizam a noção de prática e não há uma tendência apenas neste uso, além disso várias dessas abordagens estão afastadas daquilo que se poderia considerar como uma teorização da prática (no sentido de Reckwitz (2002)). Em alguns casos, é notória a ênfase no uso da expressão 'prática' como rotina, ou como norma. Em outros casos, a noção de prática serve para caracterizar 'o que as pessoas realmente fazem', exortando pesquisadores a se (re)aproximarem dos seus objetos de estudo. Essas visões de prática afastam-se de questões cruciais como a concepção do social como localizado nas práticas, a consideração dessas como a menor unidade de análise social e a superação da dicotomia estrutura/agência. Perde-se, dessa forma, o poder crítico do conceito (WHITTINGTON, 2006) e sua capacidade de analisar relações de poder (GHERARDI, 2009a). A partir dessas considerações, exploram-se, na seção seguinte, possíveis contribuições das abordagens baseadas em prática para a AO, bem como cuidados a serem tomados ao se adotar tais abordagens.

CONHECIMENTO E PRÁTICA

As diferentes abordagens baseadas em prática vêm ganhando destaque e uma série de trabalhos enfocam questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas referentes a esse tema (por exemplo, SCHATZKI, 2000; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008; WHITTINGTON, 2006; BLACKLER; REGAN, 2009; GEIGER, 2009). Como se tratam de discussões sobre prática (e não necessariamente sobre aprendizagem), esses estudos representam possibilidades de novos enfoques e de aprofundamento na discussão de AO a partir das abordagens baseadas em prática. É claro que não se pode esquecer da promessa inicial dessas abordagens para os estudos de AO: afastar-se das concepções racionalistas e cognitivistas de aprendizagem, considerando os relacionamentos complexos entre trabalhar, organizar e conhecer, e assumindo as constituições recíprocas entre conhecedor e conhecido, entre conhecimento e conhecer, e entre prática e praticar (GHERARDI, 2008).

Geiger (2009), ao analisar uma série de abordagens de prática, mostra que aquelas que consideram prática simplesmente como 'o que os atores fazem' não estão revelando muito poder crítico, em oposição àquelas com concepções epistêmico-normativas de prática, as quais abrem espaço para uma análise não-cognitiva, não-positivista e não-racionalista. Para isso, as teorizações da prática, em geral, devem abranger noções não-instrumentais de conduta, observando, por um lado, o papel da rotina e, por outro, o da emoção, *embodiment* e desejo (WARDE, 2005). As práticas não apenas são praticadas (produzidas e reproduzidas)

socialmente, mas também contribuem para a construção e reprodução da sociedade.

Assim, ao se pensar na relação entre as diferentes abordagens de prática e a AO, uma questão central é analisar como cada uma dessas abordagens conceitua e relaciona as ideias de conhecimento, saber prático, aprendizagem e prática. Como aponta Schneider (2007), as noções de conhecimento e saber e seus efeitos recíprocos foram tratados de forma diferente ao longo da história e nas diferentes culturas. Assim, também em campos de estudo como a AO e a Gestão do Conhecimento, os quais são interdisciplinares por natureza, há fragmentação, com diferentes noções e evidências em uma multitude de nichos e que vão além de qualquer possibilidade de integração (SCHNEIDER, 2007).

Ainda que uma visão do conhecimento como impessoal, livre de contexto e estático esteja associada a visões mais funcionalistas de AO, enquanto que as abordagens baseadas em prática compreenderiam o conhecimento como pessoal, contextualizado, situado e processual, emergente em um processo coletivo não relacionado a pessoas específicas, o qual precisa ser constantemente (re)ativado e não está simplesmente à disposição para ser utilizado (SCHNEIDER, 2007), vários autores que trabalham com abordagens baseadas em prática não chegam a conceituar conhecimento e, se o fazem, esse conceito se perde ao longo dos trabalhos empíricos (SCHREYÖGG; GEIGER, 2007). Assim, o conhecimento adquire a face dupla de estoque, produto ou resultado por um lado, e processo, fluxo ou método de obter resultados por outro (SCHNEIDER, 2007). Como comentam Schreyögg e Geiger (2007): há uma discrepância marcante entre a grande importância atribuída ao conhecimento e as conceituações vagas e imprecisas de conhecimento, que abrangem todos os tipos explícitos e implícitos de características que os atores utilizam, de modo a incluir tudo o que permita ou possibilite a ação.

Entretanto, alguns autores defendem essa imprecisão, argumentando que é preciso manter o conceito de conhecimento em tensão, porque ele está profundamente ligado a questões ontológicas e epistemológicas. Assim, a noção de conhecimento estaria nas tensões que se criam entre: pré-linguístico (universal) e linguístico (particular), estoque e fluxo, precedente à ação e enagido na ação, conservativo e inovativo (SCHNEIDER, 2007). Essa visão é similar à noção de conhecimento apresentada por Reckwitz (2002) como característica de uma teoria da prática: conhecimento é algo mais complexo do que “saber que”, engloba modos de compreensão, saber como, formas de querer e de sentir que estão ligados uns aos outros dentro de uma prática; é uma forma de compreender o mundo (objetos, humanos, a si mesmo), que é grandemente implícita e histórico-culturalmente específica; esse conhecimento é coletivo e compartilhado e contém um modo particular rotinizado de intencionalidade (de querer ou desejar certas coisas e evitar outras) e emocionalidades específicas. O que diferencia fortemente as visões de Schneider (2007) e Reckwitz (2002) é que a primeira constrói a ideia de tensão a partir da existência das dicotomias, enquanto que o segundo vai além das dicotomias, a partir de uma visão holística. Assim, pode-se dizer que é característico das abordagens (de fato) baseadas em prática se esforçarem “em oferecer uma compreensão holística de saber e aprender como realizações dinâmicas, emergentes e sociais que são ativamente situadas em contextos específicos de prática” (MARSHALL, 2008, p. 418).

Gherardi (2008) apresenta três possíveis relações, não mutuamente excludentes, entre conhecimento/saber prático e práticas. A primeira é a relação de continência, na qual as práticas são entidades objetivas que contêm conhecimento – o saber prático é um processo que ocorre dentro de práticas situadas; a segunda é a relação de mútua constituição, na qual as atividades de saber e praticar não são fenômenos diferentes ou separados, ao contrário, interagem e se produzem mutuamente; e a terceira é a de equivalência, no sentido de que uma prática é *saber-na-prática*, esteja o sujeito ciente disso ou não – atuar como um praticante competente é sinônimo de conhecer como se conectar de modo exitoso com o campo de práticas assim ativado.

Ainda, ao se explorar a noção de conhecimento e suas relações com as práticas, também merece ser revisitada a questão do caráter situado das práticas. A noção de que a aprendizagem é situada mereceu destaque no trabalho de Lave e Wenger (1991), entretanto é com a ampliação proposta por Gherardi (2008) de que o conhecimento está situado tanto no corpo (gênero, sentidos, movimentos, formas), quanto na dinâmica das relações com sujeitos e objetos (caráter emergente), na linguagem (indexicalizado) e no contexto físico espaço-temporal, que se abrem possibilidades para analisar a natureza holística e temporal das práticas (ANTONACOPOULOU, 2008). Assim, estudar as práticas situadamente implica em considerar os atores (humanos e não-humanos), suas relações, a linguagem utilizada e o contexto em que essas práticas ocorrem.

IMPLICAÇÕES DA NOÇÃO DE PRÁTICA PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Dentre as abordagens de AO baseadas em prática, destaca-se o corpo de trabalhos de Gherardi (2001, 2003, 2006, 2008, 2009a), que tem aprofundado a noção de conhecimento apresentada por Reckwitz (2002) ao tratar conhecimento como uma dinâmica indissociável conhecimento/saber prático. Na visão de Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), o saber prático precede o conhecimento, tanto lógica quanto cronologicamente, já que o conhecimento seria uma versão institucionalizada do saber prático, e o saber prático são as atividades e os processos que se desdobram ao longo do tempo, são fazeres coletivamente distribuídos (GHERARDI, 2009b), relacionais e mediados por artefatos (GHERARDI, 2006). Por outro lado, a noção de saber prático transmite a ideia de que adquirir conhecimento não é só uma atividade, mas uma ‘passividade’⁴ – pois seu *locus* de controle pode ser externo ao indivíduo (GHERARDI, 2003), o saber prático se dá a partir de uma base de conhecimento localizada sócio-culturalmente. Além disso, a noção de saber prático reintroduz o corpo, as emoções, a intuição, a receptividade, a empatia, a introspecção e a compreensão estética na discussão de aprendizagem (GHERARDI, 2006). Considerar o saber prático como fenômeno sócio-cultural permite a exploração de aspectos do conhecimento menos intencionais, menos instrumentais e mais reflexivos.

O fato de se adotar uma concepção de conhecimento/saber baseada em uma epistemologia da prática (COOK; BROWN, 1999) tem profundos reflexos no que se entende por aprendizagem – aprender torna-se o saber-na-prática, é algo que acontece na ação, no saber ao se praticarem as práticas. Assim, a aprendizagem torna-se a própria transformação e

conservação das práticas, as quais os actantes transladam, traduzem, carregam, pegam e deixam cair, ao as enagirem práticas novamente pela primeira vez, e que se configuram nos vários *loci* de negociação da ordem. Essa visão aproxima-se da apresentada por Maturana e Varela (2001), na qual aprender é fazer e fazer é aprender. Por outro lado, há que se ter cuidado para não igualar a ideia de prática à ideia de aprendizagem, mas salientar que ambas são aspectos centrais da constituição uma da outra (ANTONACOPOULOU, 2008) – aprende-se nas práticas, e as práticas são os campos de aprendizado. Assim, o conceito de prática proporciona uma nova lente para se engajar com a fluidez da organização (ANTONACOPOULOU, 2007), pois ele abraça a ambiguidade, a incerteza e a descontinuidade como o reino do desconhecido e da fundação do emergir/tornar-se/organizar (CLEGG; KORNBERGER; RHODES, 2005). Centrando-se sobre o aspecto emergente da aprendizagem, é possível mapear a rede de conexões no modo como a aprendizagem é orquestrada, através das tentativas de praticar as práticas (ANTONACOPOULOU, 2007).

Outra questão relevante a considerar é que cada prática individual está situada em um campo mais amplo de práticas, “as quais se ramificam em todas as direções, do indivíduo às organizações, às instituições, a sistemas cada vez mais complexos” (GHERARDI, 2006, p. xvii). Isso leva a considerar as implicações de caráter teórico e de caráter prático para os pesquisadores interessados nesse tipo de abordagem. Ao considerar o saber organizacional como situado em sistemas de práticas, sempre relacionais (nas quais participam humanos e não-humanos) e em contextos específicos, e que esse saber relaciona-se a conhecimentos que são continuamente reproduzidos e negociados, sempre de maneira dinâmica e provisória (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), abre-se uma série de questões sobre a própria construção de conhecimento realizada pelos pesquisadores. A pesquisa de AO, a partir de uma abordagem baseada em prática, requer do pesquisador a simetria entre os construtos de conhecimento e aprendizagem utilizados na pesquisa e aqueles que ele opera na realização da pesquisa (PETIT; HAULT, 2008). Assim, as questões metodológicas devem ser profunda e cuidadosamente endereçadas: também o pesquisador está em um campo de práticas (e de práticos) e suas práticas de pesquisa são relacionais e constituídas por saberes situados, produzidos e reproduzidos ‘na’ pesquisa.

Um possível referencial para adotar uma abordagem baseada em prática para estudar AO (e que conceba o social como localizado nas práticas, considerando essas como a menor unidade de análise social, em uma superação da dicotomia estrutura/agência) é partir dos termos-chave que Reckwitz (2002) propõe para caracterizar as diversas variantes da perspectiva culturalista das teorias sociais. Esses termos-chave podem servir como indicadores de qual é, de fato, a noção de prática que se tem e como essa está sendo trabalhada, incluindo-se as implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas:

- Corpo – está sendo concebido como parte da prática, unido às atividades mentais e emocionais?
- Mente – é considerada parte da prática, o que implica certos modos rotinizados de compreender, de desejar, de fazer?
- Coisas – são percebidas como componentes indispensáveis das práticas? Percebe-se

que permitem e limitam certas atividades mentais e corpóreas, certos conhecimentos e compreensões? É dada simetria às relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto na produção e reprodução do ordenamento social?

- Conhecimento – são considerados os modos de compreensão, de saber como, as formas de querer e de sentir, ainda que sejam grandemente implícitos e histórico-culturalmente específicos? O conhecimento é visto como coletivo e compartilhado e contendo um modo particular rotinizado de intencionalidade e emocionalidades específicas?
- Estrutura/processo – Há a análise das crises cotidianas das práticas face às situações? Percebem-se as quebras e as modificações das estruturas, bem como a recriação dessas ‘novamente pela primeira vez’?
- Agente – Percebe-se o indivíduo como um corpo/mente que “carrega” e “realiza” práticas sociais, que compreende o mundo e a si mesmo, e usa seu know-how e conhecimento de acordo com uma prática específica? Reconhece-se o indivíduo como o ponto de cruzamento de uma multitude de diferentes práticas sociais, de rotinas corpóreo-mentais?

Essas questões não pretendem ser um *checklist* para uma abordagem de AO baseada em prática, mas têm a intenção de servir como alerta para que não se incorra no erro de simplificação exagerada, de superficialidade, ou de reducionismo (como, por exemplo, colocar as práticas como um nível intermediário entre o individual e o social [GHERARDI, 2006]).

Essas possibilidades estão relacionadas não apenas à adoção da noção de prática, mas também ao próprio significado dado a essa noção. Ao se considerar a prática como menor unidade do social, dissolvem-se as separações entre níveis de aprendizagem (individual, grupal, organizacional), já que a mesma prática engloba todos esses níveis. A prática é vista como um fenômeno dinâmico, que se desdobra no tempo e no espaço, e requer uma análise relacional das ações, não como produto de interações, mas emanando das transações, nas quais as relações e as entidades que criam essas ações não são isoladas, mas são vistas como co-evoluindo em uma negociação contínua em que são constitutivas uma da outra e das possibilidades que suas inter-relações podem criar (ANTONACOPOULOU, 2007). Essa visão é semelhante à adotada por Bourdieu em seu trabalho (p.ex., 2002) que, na busca da compreensão das práticas, olha para as condições de possibilidade dessas práticas, para os campos onde são praticadas (com suas diferentes dimensões de luta), para as posições dos agentes nesses campos, para o *habitus* que as (re)produz, para as possibilidades de tomada de consciência que as subvertem e para o senso prático que permite aos indivíduos jogarem o jogo social dessas práticas.

A noção de prática também supera dualidades como estrutura/agência, estabilidade/mudança, *exploration/exploitation* (ANTONACOPOULOU, 2008) abordadas nos estudos de AO. Na dança generativa das práticas, coexistem estabilidade e mudança – ao ser reproduzida, a prática é produzida novamente pela primeira vez, o que abre espaço, por exemplo, tanto para a exploração (descoberta) quanto para os novos usos⁵. O estudo das

práticas foca nas dinâmicas e nas tensões, nas quais caos e ordem coexistem, e onde as regularidades se criam a partir das práticas. A superação das dualidades, ou transcendência das dualidades (BOURDIEU, 1985 *apud* LAU, 2004), especialmente do objetivismo/ subjetivismo, é ponto de partida para as teorizações sobre prática. Desse modo, a noção de prática vai além da imagem hiper-racional e intelectualizada da agência humana e do social, descentralizando a mente (RECKWITZ, 2002). Gherardi, Nicolini e Strati (2007, p.315) também atribuem a essa noção a possibilidade de tratar da relação expressiva e de ligação com o mundo, indo além do limite de uma visão puramente instrumental e econômica da ação humana: “a ideia de que as pessoas fazem o que fazem pelo amor ao que fazem e não por dinheiro”. Essa ideia de “amor ao que fazem” pode ser relacionada à ideia de necessidade feita virtude, apresentada por Bourdieu (2004). A ação humana não se dá de modo puramente instrumental, tampouco está subjugada cegamente a normas e preceitos, não é também um automatismo corpóreo, mas se dá a partir de um senso prático emergente da experiência, em que tomadas parciais de consciência são possíveis (BOURDIEU, 2002), ou, em outras palavras, “nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação de um bom jogador” (BOURDIEU, 2004, p.82).

Além disso, a noção de prática desloca uma das discussões frequentes na literatura de AO, aquela que se refere aos variados conflitos que seriam inerentes à própria aprendizagem, por exemplo: processo natural ou sistemático, baseado em conhecimento tácito ou explícito, normativo (regras, normas, leis, procedimentos padrão) ou exemplar (maneiras de agir, valores, crenças, concepções, formas de executar não explicitadas), a serviço do aprimoramento ou da inovação, adaptativo (incremental) ou de ruptura (transformação radical). Esse deslocamento dá-se porque a ideia de que existam esses conflitos deixa de fazer sentido. A noção de prática engloba processos naturais (no sentido de espontâneos) e sistemáticos (e o que de natural há naquilo que se chamaria de sistemático, e o que de sistemático há naquilo que se chamaria de natural – já que aprender também é uma passividade e o saber ocorre não no vácuo, mas em um campo de conhecimentos estabelecidos e institucionalizados); os conhecimentos (sejam tácitos ou explícitos, sejam fruto de atenção focal ou subsidiária) são realizados como saber prático, que (re)produz (ao ser produzido) tanto o que é normativo quanto o que é exemplar. Por outro lado, a noção de prática ao colocar mais atenção na ação e nas condições de possibilidade em que essa ocorre, traz para a discussão de AO o corpo, os movimentos, as rotinas, os conhecimentos práticos (RECKWITZ, 2002), passando a enfocar não apenas o conhecimento estabelecido, institucionalizado ou normativo, mas incorporando as diferentes formas de saber e conhecer que se dão em uma dimensão social e cultural, incorporando símbolos, tecnologias e as relações com esses. Assim, ao agregar as noções de conhecimento e saber prático, a partir de uma epistemologia da prática, são criadas ‘pontes’ entre as diversas formas de conhecimento em uma mesma atividade (COOK; BROWN, 1999), o que permite que se analisem tanto os aprimoramentos quanto as inovações e, mais, que se estude o aprender (e as tensões nele envolvidas) para aparentemente não mudar.

Além dessas possibilidades, a partir das diferentes noções de prática adotadas, alguns autores apontam outras possibilidades a serem exploradas no estudo de AO. Abordagens com foco mais interacionista e com aproximações com a Teoria Ator-Rede, destacam que a noção de prática pode revelar aspectos não-usuais das conexões entre aqueles que trabalham,

seus objetos de trabalho, e os significados objetivos e subjetivos do trabalho e de organizar (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007). Ao considerar que as práticas estão situadas no corpo/mente e que têm emocionalidades e intencionalidades específicas, abre-se espaço para discutir as diferentes conexões entre aqueles que trabalham e seus trabalhos, incluindo-se aí os objetos, os outros humanos envolvidos, os desejos, os esquemas de percepções e crenças, as condições de possibilidade. Especialmente, nessa abordagem, abre-se espaço para discutir as relações humanas/não-humanas, por exemplo, as condições de possibilidade criadas pelos objetos ou o modo como os objetos “melam”⁶ os humanos (STRATI, 2007).

Já as abordagens com cunho interacionista que se aproximam da noção de estética, valorizam o conhecimento sensível e estético (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007) na sua análise das práticas. A noção de saber prático permite que se olhe para o conhecimento e o aprendizado que derivam das faculdades sensoriais do tato, olfato, audição e visão – o que é percebido pelos sentidos, julgado pelos sentidos e produzido/reproduzido pelos sentidos (STRATI, 2007), ou seja, permite enfocar a relação íntima, pessoal e corpórea do sujeito com a experiência do mundo.

Para se afastar da noção de interação como constitutiva das práticas, Antonacopoulou (2007, 2008) propõe a noção de transação, na qual as relações e as entidades que criam as ações não são isoladas, mas são vistas como co-evoluindo em uma negociação contínua em que são constitutivas uma da outra e das possibilidades que suas inter-relações podem criar (ANTONACOPOULOU, 2007). Dessa forma, ela propõe que considerar os bens internos e externos⁷ a uma prática pode auxiliar na análise de alguns dos conflitos inerentes às práticas e permitir a discussão de valores, significados e papéis (ANTONACOPOULOU, 2007). Ao se analisar a interconectividade dos bens internos e externos pode-se discutir a intencionalidade (força-motriz) de uma prática, que interconecta os bens internos e externos e que é carregada (consciente ou inconscientemente) por quem a pratica, e que leva a alterações nas ações da própria prática (ANTONACOPOULOU, 2008). Também se podem analisar as condições, criadas por diferentes forças antagônicas e que mantêm a organização em tensão, na forma de tensões múltiplas que competem e co-evoluem, além de ampliar as intenções da prática para um sem-fim de novos fins.

Outro ponto a ser destacado são as implicações para o pesquisador e para a realização da pesquisa. Primeiramente, pela ‘livre experiência da realidade’, o pesquisador pode reconhecer sua prática e refletir sobre ela, reconhecendo seus próprios valores e sua postura ética. Essa reflexão abre espaço para que outras práticas (inclusive aquelas pesquisadas) possam ser consideradas a partir da possibilidade de uma racionalidade substantiva, alterando inclusive a relação do pesquisador com a pesquisa e com os pesquisados (humanos e não-humanos). A reflexividade se torna um ponto central da pesquisa e a própria realização dessa deveria ter um caráter reflexivo, incluindo o papel do pesquisador na pesquisa, o saber prático e a produção/reprodução de conhecimento (PETIT; HUAULT, 2008).

Ao considerar que a prática é mais que um conjunto de atividades, que ela envolve além de julgamentos éticos e instrumentais, as noções de gosto e apreciação (GHERARDI, 2009c), abre-se espaço para a noção de paixão como “desejo em fluxo”, explorada no trabalho de

Gherardi, Nicolini e Strati (2007). Os exemplos apresentados pelos autores (por exemplo, ao estudarem marinheiros ou matemáticos) levam a uma compreensão de paixão que não é apenas afeto, mas está vinculada a uma série de valores (como o respeito pelo mar, o reconhecimento da beleza da Matemática) e é ao conhecer esses valores que a participação competente na prática toma lugar. Essa concepção não-instrumental de conhecimento promove estilos de pesquisa não-convencionais, e direciona para a identificação, invenção e comunicação de formas de compreensão organizacional baseadas na revisão de categorias interpretativas e analíticas ou na construção de novas categorias (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007). Segundo Reckwitz (2002), a teoria da prática encoraja-nos a considerar o problema ético como a questão de criar e ‘cuidar’ das rotinas sociais, não como uma questão do justo, mas como uma questão do ‘bom’. Numa ética que não se refira apenas à relação entre sujeitos, mas entre sujeitos e objetos, e do sujeito com ele mesmo. Assim, o pesquisador reflete não apenas sobre sua prática de pesquisa, mas sobre o conhecimento que constrói e os efeitos sociais dessa produção (GHERARDI; NICOLINI, 2001). Além disso, reconhece que a aprendizagem não ocorre em um mundo asséptico, apolítico, amoral, sem relações de poder e hiper-racional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que sejam muitas as concepções de prática e as teorizações baseadas em prática, o presente ensaio visou apontar possíveis contribuições dessa noção para os estudos de Aprendizagem Organizacional. Ao considerar as práticas como as menores unidades de análise social, abre-se espaço para discutir os papéis do corpo, da mente, das emoções, dos não-humanos, da estética, do hábito e do saber prático nos processos de aprender e praticar – ressignificando conhecimento e saber. Além disso, ganha destaque a situacionalidade das práticas, sempre dinâmicas e provisórias, nunca desvinculadas de seu contexto, dos atores e da linguagem, as quais, ao serem produzidas e reproduzidas, também produzem e reproduzem a sociedade. Assim, a discussão sobre AO pode se afastar de dualismos e dicotomias, enfatizando saberes práticos, reflexividade, questões de poder, gosto e ética. Com isso, as abordagens de AO baseadas em prática acenam com a possibilidade de “colocar luz” sobre aspectos da vida organizacional que até agora foram “deixados na sombra” e surgem como uma promessa e um desafio para os pesquisadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. P. Practise-Centred Research: The Study of Inter-connectivity and Fluidity. Paper for the **Cardiff/AIM International workshop ‘Making Connections’**, Cardiff University, 2007.

ANTONACOPOULOU, E. P. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: BARRY, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: SAGE, 2008.

BLACKLER, F.; REGAN, S. Intentionality, Agency, Change: Practice Theory and Management. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 161-176, 2009.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

BROWN, J.S; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, p. 40-57, 1991.

CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M.; RHODES, C. Learning/Becoming/Organizing. **Organization**, v. 12, n. 2, p. 147-167, 2005.

COOK, S.; BROWN, J. Bridging epistemologies: The generative dance between Organizational Knowledge and Organizational Learning. **Organization Science**, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999.

COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, dezembro de 1993.

CORRADI, G; GHERARDI, S; VERZELLONI, L. **Ten good reasons for assuming a 'practice lens' in organization studies**. 3rd OLKC Conference, 2008.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. **Knowing and the known**. Boston: Beacon Press, 1949. Disponível em <<http://www.aier.org/aier/otherpublications/KnowingKnown/KnowingKnown FullText.pdf>>. Acessado em: 25 jul. 2010.

GEIGER, D. Revisiting the Concept of Practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.

GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, v. 53, n. 8, p. 1057-1080, 2000.

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

GHERARDI, S. Knowing as desiring – mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, p. 352-358, 2003.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge**: the texture of workplace learning. London: Blackwell, 2006.

GHERARDI, S. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: SAGE, 2008.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. **Management learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009a.

GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009b.

GHERARDI, S. Practice? It's a Matter of Taste! **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009c.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES *et al.*, **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, cap. 2, p. 35-60, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; STRATI, A. The Passion for Knowing. **Organization**, n. 14, v. 3, p. 315-329, maio de 2007.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze: um aprendizado de filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LAU, R. W. K. Habitus and the Practical Logic of Practice - An Interpretation. **Sociology**, v. 38, n. 2, p. 369-387, 2004.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARSHALL, N. Cognitive and Practice-based Theories of Organizational Knowledge and Learning: Incompatible or Complementary? **Management Learning**, v. 39, n. 4, p. 413-435, 2008.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S; YANOW, D., (eds.). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.

PETIT, S. C.; HUAULT, I. From Practice-based knowledge to the practice of research: revisiting constructivist research works on knowledge. **Management Learning**, v. 39, n. 1, p. 73-91, 2008.

POSTILL, J. Introduction: Theorising media and practice. In: BRÄUCHLER, B.; POSTILL, J. (eds), **Theorising Media and Practice**. Oxford and New York: Berghahn. [forthcoming]. Disponível em <<http://johnpostill.wordpress.com/2008/10/30/what-is-practice-theory/>>. Acesso em: 21 de jul. 2009.

RAELIN, J. A. Toward an epistemology of practice. **Academy of Management Learning & Education Journal**, v. 6, n. 4, p. 495-519, 2007.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 2, n. 5, p. 243-263, London: Sage, 2002.

SCHATZKI, T. R. Introduction - Practice Theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (eds). **The Practice Turn in Contemporary Theory**,

London and New York: Routledge, 2000.

SCHATZKI, T. R., KNORR CETINA, K., VON SAVIGNY, E. (eds) **The Practice Turn in Contemporary Theory**, London and New York: Routledge, 2000.

SCHNEIDER, U. Coping with the Concept of Knowledge. **Management Learning**, v. 38, n. 5, p. 613–633, 2007.

SCHREYÖGG, G.; GEIGER, D. The Significance of Distinctiveness: A Proposal for Rethinking Organizational Knowledge. **Organization**, v. 14, n. 1, p. 77–100, 2007.

STRATI, A. Sensible Knowledge and Practice-based Learning. **Management Learning**. Sage Publications: v. 38, n. 1, p. 61–77, 2007.

WARDE, A. Consumption and Theories of Practice. **Journal of Consumer Culture**. v. 5, n. 2, p. 131–153, 2005.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**. v. 5, p. 613–634, 2006.

NOTAS

- 1 Schatzki (2000) e Reckwitz (2002) defendem a ideia de que as teorias baseadas em prática diferem de outros tipos clássicos de teorias sociais ao localizar nas práticas a menor unidade do social. Para Schatzki (2000, p.1), “os pensadores uma vez falavam em ‘estruturas’, ‘sistemas’, ‘significado’, ‘eventos’ e ‘ações’ ao nomear a coisa social genérica primária. Hoje, muitos teóricos dariam às ‘práticas’ uma honra comparável”. Segundo Reckwitz (2002), apesar de as teorias baseadas em prática serem parte das teorias culturais, diferenciam-se de outras abordagens (como intersubjetivismo, textualismo e mentalismo) na medida em que localizam o social nas práticas e consideram a prática como menor unidade de análise do social (em outras abordagens culturalistas, esse papel seria das interações simbólicas, ou das estruturas simbólicas, ou ainda da mente) . Essa diferenciação implica em diferentes concepções de corpo, mente, coisas, conhecimento, discurso, estrutura/processo e agente.
- 2 As principais diferenças referem-se a: um destaque à abordagem da estética organizacional no componente interpretativo-cultural; ampliação da abordagem Comunidades de Prática sob o nome Teoria da Aprendizagem Situada e acréscimo da abordagem Estudos do Local de Trabalho, numa vertente ligada à Etnometodologia.
- 3 GHERARDI, S; MIETTINEN, R.; HEATH, C.; SCARBROUGH, H. Apresentação do grupo de trabalho permanente “Practice-based Studies of Knowledge and Innovation in Workplaces” do EGOS (European Group for Organizational Studies). Disponível em: <<http://www.egosnet.org/jart/prj3/egosnet/main.jart?rel=en&content-id=1227251866240&reserve-mode=active>>
- 4 Gherardi (2003) resgata a ideia de que se aprende não apenas movido por um problema, mas também movido pelo mistério. É a ideia de aprender em face ao mistério que implica o fato de que se aprende também como uma passividade, pois, nesse caso, o locus de controle é externo ao indivíduo. Desse modo, pode-se explorar aspectos menos intencionais, menos instrumen-

tais e mais reflexivos do conhecimento.

- 5 A dicotomia entre descoberta e novos usos (exploration e exploitation) nos processos de aprendizagem ganhou espaço na discussão de AO a partir de um artigo clássico de James March (MARCH, J. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*. v. 2, n. 1, 1991.).
- 6 A ideia de que os objetos “melam” (mielleux) os humanos é apresentada por Merleau-Ponty (2002, apud STRATI, 2007a). O mel é um fluido, mas com alguma consistência, é viscoso. Assim, sempre que é tocado, ele também “toca” (como em um dedo que se tira de um pote de mel). Os elementos não-humanos mostram, de acordo com Strati (2007a), essa habilidade de serem ativos e de terem uma certa autonomia na sua relação com os humanos.
- 7 McIntyre (1985, apud ANTONACOPOULOU, 2007) destaca a necessidade de compreender prática como uma dinâmica entre os bens internos e externos a ela. “Bens” externos são aqueles que alguém possui em concorrência com outras pessoas (que podem não possuí-los), como riqueza, status social, prestígio, fama, poder e influência. “Bens” internos, por outro lado, são as virtudes que criam o bem para a comunidade de que se é parte, eles não são “bens”, pois não são mercadorias, mas são tipos de “qualidades” que só pode ser identificadas através da participação em uma prática.

**Debora
Azevedo**

Doutora em Administração pela UFRGS (2012), mestre em Administração pela UNISINOS (2007) e bacharel em Matemática Pura pela UFRGS (1992). Atua como consultora, como professora de cursos de graduação na UNISINOS e como professora convidada em cursos de especialização da PUCRS, Unisinos e UnC/Concórdia. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas. Áreas de interesse: Aprendizagem Organizacional, Gestão do Conhecimento e Competências.



Foto: Débora Azevedo

Desenvolvimento de Competências: A Contribuição das Abordagens Fenomenográficas e das Práticas

Marcelo Bispo e Rubens de Araújo Amaro

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL'ALBA, 2006) e dos estudos baseados em prática (GHERARDI, 2006, 2009b). Sandberg (2000) critica abordagens de competência que são da corrente racionalista. Isto se dá, porque, nesta perspectiva, a competência é orientada apenas para o trabalho. Em outras palavras, existe, *a priori*, um conjunto de competências previamente estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho. A abordagem do desenvolvimento de competências adotada por Gherardi (1999, 2009b) toma como referência para discussão as práticas adotadas por grupos de trabalho. A partir dos posicionamentos de Sandberg e Gherardi, a ideia é entender as aproximações e distanciamentos dessas abordagens sobre desenvolvimento de competências dentro do paradigma interpretativista. Como reflexões, o ensaio apresenta que, no paradigma interpretativista, existem diferenças epistemológicas dentro do mesmo paradigma e que essas diferenças são oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas empíricas futuras neste campo.

Palavras-chave

Desenvolvimento de Competências. Interpretativismo. Fenomenografia. Práticas. Epistemologia.

Abstract

The aim of this essay is to discuss the development of competence in the light of phenomenography (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL'ALBA, 2006) and practice-based studies (GHERARDI, 2006, 2009b) approaches. Sandberg (2000) criticizes the competences approaches which are from the rationalistic way of thinking, this is so, because, within such perspective, competence is only work-oriented. In other words, there is, *a priori*, a group of competences previously established for the development of the work.

The competence development approach adopted by Gherardi (1999, 2009b) uses as reference the practices adopted by a work group. Based on Sandberg's and Gherardi's positioning of competence, the main idea is to understand the nearness and farness of these approaches about competence development within the interpretativist paradigm. As reflections, the essay presents that, in the interpretative paradigm of competence, there are epistemological differences inside of the same paradigm and those differences are opportunities for the development of empirical researches in the future in this field.

Keywords Competences Development. Interpretativism. Phenomenography. Practices. Epistemology.

INTRODUÇÃO

O tema competências não é novo nos estudos organizacionais, contudo, a predominância de pesquisas sob o paradigma funcionalista nesta área possibilita a oportunidade do desenvolvimento de estudos que abordem outras formas de pesquisar competências, como, por exemplo, utilizando as lentes do paradigma interpretativista (BITENCOURT, 2004; GRAHAM; TABELL, 2006).

A partir desta discussão epistemológica do conceito de competências, surgem basicamente três vertentes sobre o tema. A primeira delas, de cunho positivista, apresenta as competências como atributos que as pessoas possuem e que se relacionam com desempenhos superiores no trabalho (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982). Essa abordagem enfoca Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) e é conhecida como escola americana dos estudos sobre competência (PERRY, 2006; RUAS, 2001).

A segunda vertente, também de cunho positivista, foi desenvolvida no Reino Unido a partir de críticas direcionadas à educação e formação profissional. Em resposta às deficiências de aprendizagem de habilidades profissionais, foi desenvolvido um sistema unificado de qualificação no trabalho. Essa reforma da formação profissional foi impulsionada pela adoção de um quadro de qualificações baseado em competências que, posteriormente, foi adotado em outros países da União Europeia (LE DEIST; WINTERTON, 2005). Como resultado dessa reforma, surgiu um sistema nacional de qualificações profissionais, ou NVQs (*National Vocational Qualifications*). Esses padrões de trabalho são deduzidos da realidade de trabalho e são validados sob a liderança de empregadores e de sindicatos dos setores organizados (MANSFIELD, 1993).

Embora diferentes em seu resultado, essas duas vertentes compartilham a mesma crença: as competências são entidades objetivas e podem ser deduzidas a partir de determinados métodos. No primeiro caso, são realizados estudos com profissionais de alto desempenho para identificar os atributos que, supostamente, se relacionam com sua *performance* superior. No segundo caso, utilizam-se métodos para identificar, a partir da análise das ocupações, as competências necessárias ao seu desempenho. Enquanto, na primeira, a competência é

uma entidade que está situada dentro dos indivíduos, na segunda, está situada nas ocupações (SANDBERG, 2000).

A terceira vertente dos estudos de competências costuma ser chamada de escola francesa, cuja principal característica é a compreensão de que a competência não é uma lista de atributos individuais ou mesmo uma entidade vinculada às ocupações, mas é a manifestação de desempenho na ação, ou seja, as pessoas não são competentes, mas tornam-se competentes em dada situação (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Se a competência é manifestada na ação, a compreensão que o indivíduo tem da situação assume um lugar central. É com base nesse pressuposto que os estudos de competências sob o paradigma interpretativista encontram espaço e tomam como base elementos como a construção coletiva de significados, o sentido do trabalho e o uso da linguagem (RUTH, 2006; GHERARDI, 1999, 2009b; SANDBERG, 2000).

Diante do crescimento dos estudos sob o paradigma interpretativista sobre competências e das próprias possibilidades de realizar pesquisas dentro desse paradigma, o principal objetivo deste ensaio é discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL´ALBA, 2006) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009b). A ideia é entender as aproximações e distanciamentos dessas abordagens sobre desenvolvimento de competências dentro do paradigma interpretativista a partir da fenomenografia e das práticas.

Este ensaio está dividido em cinco partes, além da introdução. A primeira delas tem como objetivo fazer uma breve apresentação sobre o paradigma interpretativista nas teorias organizacionais para evidenciar os pressupostos que norteiam a discussão deste trabalho. A segunda parte traz a apresentação da abordagem fenomenográfica para o estudo da competência e, em seguida, é apresentada a abordagem das práticas. Na parte quatro, é feita uma discussão das aproximações e distanciamentos das duas abordagens com o intuito de aprofundar o entendimento das possibilidades de estudo do desenvolvimento de competências no paradigma interpretativista. Por fim, são realizadas algumas considerações e sugestões de futuras pesquisas utilizando as abordagens teóricas discutidas.

O PARADIGMA INTERPRETATIVISTA NAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

A discussão epistemológica nos estudos organizacionais sobre os paradigmas funcionalista, interpretativista, estruturalista radical e humanista radical (BURREL; MORGAN, 1979) apresenta diferentes formas de perceber as organizações e os métodos de pesquisa para estudá-las. Gioia e Pitre (1990, p.585) afirmam que um paradigma “é uma perspectiva geral ou forma de pensar que reflete fundamentalmente crenças e pressupostos sobre a natureza das organizações”.

O paradigma interpretativista cresce nos estudos organizacionais a partir dos anos 1970 como uma opção à hegemonia funcionalista presente nas pesquisas em Administração durante

muitos anos. O ponto central da crítica do interpretativismo em relação ao funcionalismo é o objetivismo exagerado que tende a simplificar demasiadamente a realidade. Para os funcionalistas, as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos, já para os interpretativistas, as organizações são processos que ocorrem a partir das interações entre as pessoas para interpretar ou dar sentido às coisas, ou seja, é uma construção subjetiva (VERGARA; CALDAS, 2007).

O principal ponto do paradigma interpretativista é que o mundo social não deve ser entendido como o mundo natural (físico), ou seja, no mundo social são os significados atribuídos pelas pessoas para objetos e situações que recebem importância. Assim, são as interpretações dos indivíduos da realidade que recebem maior valor (HATCH; YANOW, 2003).

Ao tomar como base essa premissa, no paradigma interpretativista, a realidade não é dada *a priori*, mas construída a partir das interações dos indivíduos que a compreendem tomando como base as interpretações feitas das situações vividas (HATCH; YANOW, 2003).

O paradigma interpretativista pode ser considerado um grande guarda-chuva que abriga diferentes correntes, as quais compartilham crenças a respeito do que é a realidade e de como essa pode ser conhecida (BURREL; MORGAN, 1979). Entre as diferentes correntes, no âmbito deste ensaio, são apresentadas as perspectivas fenomenográfica (MARTON, 1981, 1994; SANDBERG, 2000) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009).

O Paradigma Interpretativista nos Estudos da Competência: Um Debate Ontológico e Epistemológico

As três formas de abordar a competência humana no trabalho expostas anteriormente passaram a influenciar em diferentes intensidades os estudos sobre o tema e as práticas sociais e organizacionais de identificar, descrever e desenvolver competências. De maneira geral, prevalecem, nesse campo, as abordagens de cunho racionalista, as quais são representadas pelos modelos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Reino Unido (SANDBERG, 2000; SANDBERG, J.; DALL'ALBA, 2006; SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Ao considerar a prevalência dessas perspectivas, esses autores expõem os pressupostos subjacentes às pesquisas que fornecem o arcabouço teórico-metodológico para entender a capacidade humana no trabalho. Esses pressupostos estão relacionados às crenças básicas desses pesquisadores e práticos sobre a natureza da realidade e à forma como ela pode ser estudada. Subjacentes a essas perspectivas, estão uma ontologia realista e uma epistemologia objetivista (SANDBERG, 2000).

Uma ontologia realista, a qual esse autor prefere denominar de dualista, pressupõe a crença na existência de “um mundo lá fora”, independente das percepções e construções humanas. Essa crença, a qual tem suas raízes nos ideais das ciências naturais, leva os pesquisadores a buscar relações causais para entender a natureza da ação humana e mecanismos para

influenciá-la eficientemente. Dentro dessa concepção da realidade, sujeito e objeto existem como duas entidades distintas. Ao assumir uma ontologia dualista, os pesquisadores tendem a provocar a divisão do fenômeno da competência em duas entidades separadas, a saber, o trabalhador e o trabalho (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Uma epistemologia objetivista pressupõe que os significados sobre todos os objetos e entidades existem independentemente de operações mentais do ser humano. Há um significado objetivo em tudo o que existe e esse significado sempre está à espera da descoberta dos indivíduos. Os objetos existentes no mundo são, assim, autoevidentes. Esses significados e o conhecimento sobre tudo o que existe pode ser transmitido de forma racional e objetiva (SACCOL, 2009).

Essa epistemologia assume um mundo objetivo e conhecível que está além dos trabalhadores. Além disso, pressupõe a existência de atributos internos ao indivíduo, independentes do contexto. Os pesquisadores, então, tendem a descrever as atividades de trabalho como independentes dos trabalhadores que as realizam. A competência humana é, então, descrita em duas entidades separadas: de um lado, é um conjunto de atributos do trabalhador e, de outro, é um conjunto de requisitos derivados das atividades de trabalho (SANDBERG, 2000).

Os estudos sobre a competência baseados numa ontologia realista e epistemologia objetivista sofrem algumas críticas. A principal delas é que costumam gerar listas abstratas de competências, aplicáveis a qualquer situação, as quais são tão distantes da experiência cotidiana de trabalho das pessoas que se tornam de difícil utilização (MCKENNA, 1999).

Alguns autores passaram a estudar a competência a partir do paradigma interpretativo, o qual se baseia em uma ontologia relacional e uma epistemologia interpretativa. Descrever esse paradigma e suas consequências para os estudos sobre competência é o objetivo do próximo tópico.

A Competência a Partir da Perspectiva Interpretativa

A tradição de pesquisa interpretativa pode fornecer uma alternativa às abordagens racionalistas para os estudos de competência. Suas raízes podem ser encontradas nas ideias de Weber (1967). Esse autor aprofundou as ideias do filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), o qual estabeleceu a razão histórica em oposição à razão científica do positivismo. Para ele, a compreensão de um fenômeno social “pressupõe a recuperação do sentido, sempre arraigado e adscrito a uma *weltanschauung* (relativismo) e a um “ponto de vista” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002).

Para Weber (1967), as ciências sociais deveriam se ocupar da compreensão dos fenômenos e não da explicação. O modo explicativo seria característico das ciências naturais, as quais procuram o relacionamento causal entre os fenômenos. As ciências sociais não estudam fatos que possam ser explicados propriamente, mas têm como objeto de estudo os processos dinâmicos da experiência humana da qual buscam compreender o sentido. Para conhecer

um fenômeno social, deve-se extrair o conteúdo simbólico da ação. Isso significa dizer que a ação humana é carregada de sentido e buscar compreendê-lo é o objetivo da ciência social. Esse método compreensivo consiste em entender o sentido que o indivíduo atribui à sua ação.

Suas ideias influenciaram o pensamento de vários estudiosos. Por exemplo, Berger e Luckmann (1985), em seu tratado de sociologia do conhecimento, afirmam que a realidade é construída pelos indivíduos que compõem uma sociedade específica. As ações de um agrupamento humano tendem a ser: (a) tipificadas, o que provoca a formação de instituições; (b) exteriorizadas por meio dos processos comunicativos; (c) objetivadas ou tomadas como certas e reais; (d) internalizadas pelos indivíduos que compõe esse grupamento social. Para esses autores, os mesmos indivíduos que constroem subjetiva e coletivamente a realidade não a percebem dessa forma. A realidade passa a ser experimentada por eles como uma realidade objetiva, reificada.

Sandberg e Targama (2007), ao propor a abordagem interpretativa para o estudo da competência humana no trabalho, reconhecem a existência de uma variedade de perspectivas contidas em seu bojo, mas afirmam que elas possuem um ponto comum: a categoria filosófica do mundo da vida, elaborada inicialmente pelo fenomenólogo Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Nessa concepção, a pessoa e o mundo são indissociavelmente relacionados através da experiência vivida do mundo. Assim, dentro das abordagens interpretativas, o mundo humano nunca é um mundo em si mesmo; é sempre um mundo experienciado. Nessa abordagem, a relação sujeito e objeto assume uma importância fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais.

Pode parecer, à primeira vista, que a discussão dessas perspectivas seja de interesse puramente filosófico. Porém, ao considerar as pessoas e o mundo inseparáveis, a abordagem interpretativa oferece uma visão mais abrangente e compreensiva sobre a competência (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Em primeiro lugar, de acordo com essa abordagem, a competência deixa de ser vista como consistindo de duas entidades separadas. Em vez disso, trabalhador e trabalho formam uma única entidade através da experiência vivida do trabalho. A competência é vista como constituída pelo significado que o trabalhador atribui ao seu trabalho em sua experiência (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

Em segundo lugar, a ideia de que o trabalhador e o trabalho constituem uma única entidade por meio da experiência traz um novo significado para a competência. Significa dizer que os atributos utilizados para realizar o trabalho não são livres do contexto, mas situacionais, isto é, dele dependentes. Mais especificamente, os atributos utilizados em um trabalho particular adquirem sua dependência do contexto por meio das formas que o trabalhador experiencia esse trabalho (SANDBERG, 2000).

Essa questão traz à tona a dimensão tácita da competência, ou o *savoir-faire* presente nos estudos de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Os recursos que os trabalhadores mobilizam para lidar com seu cotidiano de trabalho estão indissociavelmente relacionados à sua

experiência. Mais ainda, estão associados à forma como compreendem e atribuem sentido a essas experiências.

Assim, a forma como as pessoas experienciam seu trabalho é mais fundamental para sua competência do que os atributos em si. Torna-se, então, importante para os estudos da competência compreender não apenas os atributos e os resultados da ação dita competente, mas, principalmente, descrever a compreensão que os trabalhadores possuem sobre seu trabalho, pois é ela que molda a atenção desses trabalhadores determinando o que consideram ou não importante. Conhecimentos e habilidades são mobilizados a partir da compreensão que as pessoas possuem da situação que estão enfrentando (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

COMPETÊNCIAS À LUZ DA PERSPECTIVA FENOMENOGRÁFICA

Se a compreensão que os trabalhadores possuem do trabalho é central para compreender o que é a competência, torna-se fundamental apropriar-se de um método capaz de mapear essas concepções. Nesse ponto, a fenomenografia, cujo objetivo primeiro é mapear as diferentes compreensões que um conjunto de indivíduos tem de um fenômeno (MARTON, 1981), pode assumir um lugar importante nos estudos da competência.

A fenomenografia foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores (Ferenc Marton, Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren e Lennart Svensson) da Universidade de Gotemburgo, na Suécia, no início dos anos 1970. O objetivo do grupo era compreender por que alguns alunos aprendiam, melhor do que outros, determinados conteúdos. Ao fazê-lo, adotaram uma ontologia relacional e uma epistemologia interpretativa. Em vez de dividir o fenômeno da aprendizagem em duas unidades de análise (a capacidade cognitiva dos estudantes e o conteúdo/contexto do estudo), decidiram compreendê-la a partir da experiência de aprender dos alunos. Os estudos foram conduzidos pela realização de sessões individuais com estudantes que foram convidados a ler um texto extraído de um livro. Os estudantes foram informados que, após a leitura, iriam discutir seu entendimento sobre o texto com os pesquisadores. Após a leitura, foram entrevistados a respeito do que tratava o texto. A entrevista abrangeu também questões a respeito de sua experiência da situação. A análise das transcrições das entrevistas revelou um conjunto de maneiras completamente diferentes de entender o texto (MARTON, 1994).

Interpretações diversas poderiam ser dadas para esse conjunto de resultados diferentes, dependendo da perspectiva que se adota. O caminho que, costumeiramente, se toma é aquele que adota uma perspectiva de primeira ordem (racionalismo), ou seja, elabora-se um conjunto de sentenças a respeito das propriedades gerais da mente humana, de um lado, e do contexto onde a aprendizagem se dá, de outro. Essa forma de estudar o fenômeno da aprendizagem possui duas características. A primeira é que assume a existência de uma realidade que está do lado de fora do sujeito, esperando para ser descoberta. O mundo social em que o sujeito está inserido é assemelhado ao mundo físico, ou seja, o texto que o aluno

leu possui um significado único que esse mesmo aluno precisa descobrir. A segunda é que se opera uma divisão clara ao se estudar o fenômeno. Sujeito e realidade são duas entidades distintas que podem ser estudadas separadamente (MARTON, 1981).

Em vez disso, o grupo adotou uma perspectiva de segunda ordem que, a princípio, não teve preocupações filosóficas sobre a distinção entre o real e o aparente ou mesmo com argumentos a favor ou contra a realidade ser acessível diretamente. A opção teve uma razão muito mais pragmática e simples. Seria impossível entender as diferentes compreensões que os estudantes possuem de um texto estudando apenas os resultados da aprendizagem, sem considerar a ação desses estudantes para compreender o texto, ou seja, a sua experiência dele. Nenhum conhecimento nesse nível poderia derivar de uma perspectiva de primeira ordem. Ao tomar a experiência do mundo como ponto de partida, em vez do mundo como tal, as diferentes compreensões do texto aparecem não como um problema de entendimento de seu significado, mas como resultado de como os estudantes o experienciaram (MARTON, 1981).

A partir desse estudo e de outros que se seguiram, desenvolveu-se um tipo de investigação, denominado fenomenografia, termo cunhado em 1979 e que apareceu pela primeira vez no trabalho de Marton (1981). Etimologicamente, o termo é derivado das palavras gregas *phainemenon* e *graphein* que significam, respectivamente, aparência e descrição. Fenomenografia é, portanto, a descrição das coisas como elas aparecem para os sujeitos, ou seja, aquilo que é percebido pelos sentidos e que pode ser representado ou grafado (MARTON; FAI, 1999).

Para a fenomenografia, qualquer fenômeno, conceito ou situação pode ser experienciado em um número limitado de maneiras. Essas diferentes formas das pessoas experienciarem são denominadas **concepções**. As concepções são as maneiras em que as pessoas experienciam, percebem, apreendem, compreendem e conceituam os diversos fenômenos e aspectos do mundo ao seu redor (MARTON, 1994).

O primeiro a utilizar esse tipo de investigação nos estudos organizacionais foi Sandberg (2000). Ao buscar compreender por que algumas pessoas são mais competentes do que outras, adotou a fenomenografia como forma de investigação. Ao fazê-lo, percebeu que as diferentes concepções que os engenheiros da Volvo tinham sobre seu trabalho, a otimização de motores, os levavam a desenvolver diferentes atributos (conhecimento, habilidades e outras capacidades). Concluiu que, para compreender a competência de um indivíduo no trabalho, é mais fundamental descrever a maneira como seu trabalho é compreendido, ou experienciado, do que identificar um conjunto de atributos ou requisitos necessários à sua realização.

Sandberg (2000) critica abordagens de competência que são da corrente racionalista. Isso se dá pelo fato de que, nessa perspectiva, a competência é orientada apenas para o trabalho, ou seja, existe, *a priori*, um conjunto de competências previamente estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho. Para o autor, essas listas de competência são muito genéricas e não atendem a todas as situações que o trabalho demanda.

Desenvolvimento de Competências à Luz da Fenomenografia

Se as concepções dos trabalhadores são tomadas como mais importantes para compreender sua competência profissional do que os atributos que detêm, o desenvolvimento dessa mesma competência passa a ser pensado sob outra perspectiva. Em geral, os modelos racionalistas de desenvolvimento da competência humana no trabalho adotados pelas organizações costumam seguir o seguinte percurso: (i) Formulação da estratégia organizacional; (ii) Definição da missão, visão de futuro e dos objetivos estratégicos; (iii) Definição de indicadores de desempenho organizacional; (iv) Diagnóstico das competências essenciais da organização; (v) Diagnóstico das competências humanas ou profissionais; (vi) Desenvolvimento de competências internas ou captação de competências externas; (vii) Definição de indicadores de desempenho e remuneração de equipes e indivíduos (CARBONE *et al*, 2005).

Essa maneira de pensar o desenvolvimento tem como pressuposto a identificação de *gaps*, ou lacunas, entre as competências requeridas pela organização e aquelas detidas pelos indivíduos. A partir daí, diversas ações são realizadas para “suprir” os indivíduos daqueles atributos que precisam deter para ajudar a realizar seus objetivos estratégicos. Desenvolver significa identificar os atributos que os indivíduos necessitam para, então, criar intervenções para suprir essa carência. Assim, devem-se transmitir aos indivíduos uma lista de conhecimentos, habilidades e outros atributos (SANDBERG, 2000).

À luz da fenomenografia, a mudança das concepções que os indivíduos possuem sobre suas atividades é mais fundamental para o desenvolvimento de sua competência do que a transmissão de um conjunto de atributos. O foco do desenvolvimento passa a ser a maneira como os indivíduos compreendem o trabalho, pois esse entendimento é que define os conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que são utilizados para sua realização. O desenvolvimento da competência envolve, principalmente, a mudança da compreensão do trabalho (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

A pesquisa de Sandberg (2000) pode ser utilizada como um exemplo do que significa desenvolver a competência profissional utilizando a fenomenografia. Em sua pesquisa, mapeou três diferentes concepções de otimização de motores dentro de um grupo de engenheiros. O grupo com a Concepção (1) tinha como foco principal a análise dos parâmetros que influenciavam na qualidade do motor. Essa concepção os levava a testar cada parte do motor em separado e, se estivessem de acordo com as especificações, continuavam testando as partes seguintes. Em contraste, o grupo com a Concepção (2) focalizava a relação entre os parâmetros. Isso os levava a cumprir cada passo na otimização de cada parte do motor considerando o impacto nas outras partes. O grupo com a Concepção (3) incorporava as perspectivas dos clientes em cada passo da otimização. Essas diferentes compreensões levavam a diferentes mobilizações de conhecimentos e outros atributos. Além disso, entre os membros do grupo, os engenheiros considerados mais competentes eram aqueles que compreendiam o trabalho incorporando a lógica do cliente (Concepção 3).

Desenvolver a competência profissional significa, em primeiro lugar, levar o indivíduo ou grupo a refletir sobre sua concepção atual de trabalho. Isso ocorre porque, em geral, a cada

encontro com seu trabalho, os indivíduos tendem a enxergá-lo da mesma forma. Quando alguém trabalha, sua atenção se volta para a atividade de forma não refletida. Essa “atitude natural” leva os indivíduos a manterem os mesmos repertórios de ação (SANDBERG, 2000).

Para que o grupo com a Concepção (1) se desenvolva, isto é, caminhe em direção à Concepção (3), é necessário levá-los a tomar consciência de sua compreensão atual de trabalho e suas implicações. A partir daí, expô-los às outras formas de compreensão existentes. Isso significa assumir, por parte da organização, intervenções que promovam reflexões deliberadas, as quais podem ocorrer individual ou coletivamente. Essas reflexões podem ocorrer por meio de diálogos reflexivos, discussões em grupo ou desafios no trabalho que promovam novas formas de enxergá-lo. A proposta da fenomenografia é conduzir momentos de reflexão de forma a ajudar os trabalhadores a, ao deixarem a atitude natural, deliberadamente desenvolverem outras formas de compreender o trabalho. E novas concepções levam à necessidade de desenvolver novos atributos de competência para que o trabalhador responda aos novos desafios percebidos. Isso significa que novas formas de ver levam a novas formas de agir (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

COMPETÊNCIAS SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS

A perspectiva das práticas no desenvolvimento de competências, assim como a fenomenográfica, busca discutir o tema a partir de fenômenos subjetivos que envolvem o conceito de competências. Entretanto, o seu foco está em entender o tema sob um posicionamento com ênfase nos grupos de trabalho, ou seja, entender o desenvolvimento de competências e seus significados para os grupos de trabalho e não necessariamente com foco nos indivíduos. A principal premissa dessa perspectiva é que o conhecimento não está na mente das pessoas, mas nos grupos de trabalho (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Para Gherardi (1999), o desenvolvimento de competências pode ser entendido como uma transformação simbólica que emerge da modificação das práticas, dos sistemas de significados e do pensamento, quando essas modificações são apropriadas pelos sujeitos como parte de um processo de mudança. A autora complementa dizendo que o processo de mudança, por si, é um campo simbólico, porque ele sintetiza sentimentos como fé e medo oriundos desses processos.

Assim, a abordagem do desenvolvimento de competências toma como referência para discussão a constituição do campo simbólico e das práticas adotadas por grupos de trabalho (GHERARDI, 1999, 2009b). A autora discute que utilizar uma abordagem simbólica de competências significa conceber que a organização é produto da interpretação das práticas realizadas pelos seus membros. Nesse contexto, o conjunto de significados é incorporado pelos membros dos grupos de trabalho e as práticas são institucionalizadas. A competência, nesse sentido, é o resultado de uma produção na prática dos significados atribuídos para ela

(competência), em outras palavras, a competência é constituída na ação (prática).

Nesse sentido, a prática é “a figura do discurso que permite que os processos de conhecer (*knowing*) e organizar (*organizing*) no trabalho estejam articulados enquanto processos históricos, materiais e indeterminados” (GHERARDI, 2000, p. 220-221). Toda prática individual é situada num amplo campo de práticas, as quais se ramificam em todas as direções, do individual para o organizacional e o institucional, assim como qualquer outro sistema complexo.

Competência como um Campo Simbólico

Gherardi (1999) diz que quando a competência é definida como um campo simbólico, essa abordagem combina um artefato e um significado que é atribuído para ele. Esses significados são o que constituem a textura organizacional, a qual, na definição da autora, é

Uma esfera imaginária que pertence aos atores organizacionais e na qual desdobram os processos da criação de um sentido de pertencimento, de propriedade e apropriação, de entendimento recíproco e desentendimento entre os atores organizacionais e da compreensão e da construção social que constitui a vida organizacional (...) textura organizacional é uma realidade social complexa com seus próprios conflitos de valores, racionalidade e imagem, as quais geram uma natureza única do que é particular na organização (tradução nossa, p. 315-316).

O conceito de textura organizacional é fundamental para o entendimento da abordagem simbólica de competências, uma vez que é essa ideia de formação coletiva de significado que possibilita eleger práticas que podem representar competência.

Ao se posicionar epistemologicamente sobre como é o contexto do desenvolvimento de competências ao adotar uma perspectiva simbólica, Gherardi (1999) define competência como

Um território imaginário compreendido de ideias, projetos e emoções que os sujeitos atribuem para sua organização com um mapa metafórico no qual representa a vida organizacional. Ela é o terreno simbólico de qualquer estrutura informal de organização: políticas, conflitos, negociações e trocas, mas também a socialização recíproca por atores organizacionais para as diversas racionalidades que guiam suas ações organizacionais. E ela é um terreno contestado, porque todos os atores procuram ter o controle dela e marcá-la como sua insígnia (tradução nossa, p. 316).

O posicionamento de Gherardi sobre o desenvolvimento de competências remete-nos a entender o conceito como práticas elegíveis do que podem ser consideradas competências e que, ao mesmo tempo, podem sofrer alterações de percepção coletiva de acordo com as dinâmicas organizacionais cotidianas, ou seja, competência é algo que é convencionalizado pelos atores da organização como o ideal num determinado tempo e espaço. Essas convenções podem ser alteradas ao longo do tempo a partir de novas significações simbólicas.

Competências como Prática

Ao associar o conceito de competências com o de prática, faz-se necessário uma reflexão sobre o conceito de prática. Gherardi (2009b) aponta que existe uma pluralidade entorno do que são práticas.

Para Geiger (2009), o conceito de práticas pode ser classificado em duas perspectivas dentro dos estudos organizacionais. Uma delas, de caráter mais processual, com discussões entorno de rotinas, nas quais as práticas são vistas como maneiras de unir estrutura e agência, o termo “prática” é entendido de maneira mais coloquial. Nesse sentido, processos simples têm um fim em si mesmos. Suas principais contribuições são oriundas dos estudos da área de estratégia e utilizam a ideia de “*strategy-as-practice*”. A segunda perspectiva apontada pelo autor é entendida como epistêmico-normativa, na qual o entendimento do termo “prática” é ampliado a partir de uma base sociológica construtivista com o foco nas formas de construção e reprodução social de maneira situada a partir de processos de aprendizagem e geração de conhecimento.

Gherardi (2009a) adota como conceito de prática o posicionamento epistêmico-normativo. O quadro 1 elaborado por Bispo (2009) apresenta algumas possibilidades sobre o conceito de práticas citados por Gherardi (2009a).

Quadro 1 – Cinco ideias sobre o conceito de prática

Autor	Conceito de prática
Bourdieu	Estruturas profundas que organizam práticas sociais gerais são disposições autoreproduzidas.
Lyotard	Práticas são movimentos discursivos ou jogos de linguagens.
Foucault	Práticas são genealogias.
Taylor	O vocabulário imbricado com a prática marca sua extensão de possíveis ações e significados.
Garfinkel	A reflexiva tendência da interação social promove, pela sua própria constituição, por meio de práticas de prestação de contas e apresentação cênica.

Fonte: Bispo (2009, p. 9) com base em Gherardi

A partir das possibilidades apresentadas no quadro 1, Gherardi (2009a, p. 199) discute prática como

Conceito que se relaciona, por um lado, com a semântica dominante do hábito e da ação habitual (portanto, como devemos ver a rotina, como um dispositivo de redução da incerteza) e, por outro lado, o domínio da ação deliberada. Prática contém elementos desses dois domínios, mas eles coincidem um com o outro.

Portanto, as práticas para Gherardi são ações habituais, ou seja, a prática está associada a hábitos e as ações devem apresentar uma forma de domínio por parte de quem as pratica,

em outras palavras, o domínio da ação deliberada representa a competência.

Gherardi (2009a) coloca que as práticas podem ser entendidas por uma visão de quem está de fora de um grupo no qual elas ocorrem (*outsider*) ou com uma perspectiva de quem está dentro do grupo (*insider*). Quando o entendimento das práticas é feito por alguém que está fora do grupo, a leitura se concentra na regularidade e padrões das práticas, isso em virtude do que é possível acessar e entender. Em outras palavras, é o que está institucionalizado.

Na visão dos membros de um grupo, a prática é uma ação de conhecimento coletivo que progride nas relações e conexões entre todos os recursos disponíveis e todas as restrições presentes. A prática requer um alinhamento de humanos e artefatos para construir e manter uma ação em rede, isto é o que dá sentido na interação (GHERARDI, 2009a).

O Desenvolvimento de Competências Sob Perspectiva das Práticas

Ao entender o conceito de competências a partir de uma abordagem interacionista construtivista, Gherardi (1999) sugere um modelo de desenvolvimento de competências com base na construção simbólica de grupo. A autora apresenta uma proposta de fases do processo de desenvolvimento de competências, como mostra o quadro 2, o qual representa um trabalho realizado por ela num órgão do setor público italiano. As fases que compõem o modelo são referentes ao trabalho desenvolvido.

Quadro 2 - As fases do processo do desenvolvimento de competência

Fase	Interpretação	Reestruturação	Legitimação	Institucionalização
Ações simbólicas	Ouvir para entender a solicitação	Redefinindo a solicitação de modo que ela contenha ação potencial	Percebendo e discutindo um sistema de oportunidades	Fornecendo conteúdo para oportunidades
Metáforas generativas	Organização em pirâmide. Organograma organizacional	Organização flexível	A ambiguidade da competência	PSC ¹ como um rótulo
Objetivos do grupo de pesquisa	Marcar um terreno simbólico para intervenção	Conseguir um comprometimento para ação	Comprometimento cognitivo, emocional e material para ação	Sair de cena

Fonte: Gherardi (1999, p. 317)

O modelo de Gherardi (1999) para o desenvolvimento de competências é constituído de quatro fases: interpretação, reestruturação, legitimação e institucionalização. Cada uma delas possui um conjunto de ações simbólicas, metáforas generativas e os objetivos do grupo

de pesquisa que norteiam o processo.

A ideia do modelo combina elementos de ações simbólicas e de institucionalização, ou seja, atribuição de significados e interpretação com o compartilhamento social por meio de processos próprios da teoria institucional, na qual se destaca o trabalho de Meyer e Rowan (1977).

Na fase de interpretação, o objetivo é interagir com o grupo de trabalho para acessar as interpretações e identificar as necessidades de competências. Essas necessidades emergem a partir de entrevistas e, desta maneira, identifica-se uma metáfora que representa a situação atual da organização estudada, no caso de Gherardi (1999), a metáfora era o trabalho como uma família.

No período de reestruturação, propõe-se uma nova metáfora a partir de ações simbólicas que conduzem o grupo para o desenvolvimento das competências desejadas, ou seja, é uma etapa de ressignificação, na qual se reforça a ideia de “ser” competente em cada situação demandada. O foco não é ter competência, mas ser competente.

A fase de legitimização estabelece-se a partir dos novos significados atribuídos na fase de reestruturação e que são adotados como “corretos” pelo grupo. A legitimidade é identificada na observação da adoção de novas práticas que representam as competências desejadas.

Por fim, a institucionalização é a fase final do processo de desenvolvimento de competências, sua constituição dá-se na observação da criação de comunidades de prática (BROWN; DUGUID, 1991; LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, 2006) ou, como sugere Gherardi (2009a), práticas de uma comunidade. As práticas são percebidas pelo grupo como legítimas e introduzidas no cotidiano dos grupos de trabalho assumindo uma posição institucionalizada.

O desenvolvimento de competências no modelo proposto por Gherardi (1999) passa por uma construção coletiva do que são as competências para o trabalho, na qual as comunidades de prática, por intermédio de um campo semântico, identificam o que é ser competente ou não num determinado contexto, ou seja, ser competente hoje não garante a mesma condição em uma situação futura.

Nesse primeiro trabalho, Gherardi (1999) enfatiza elementos do interacionismo simbólico para evidenciar a construção de competências na ação. Nesse sentido, apesar de ser possível identificar pressupostos e elementos que são base para o entendimento das práticas como elemento central na compreensão do conceito de competência, tal termo não é evidenciado. Ao considerar trabalhos posteriores da autora (GHERARDI, 2006, 2009b), é possível relacionar que o sentido que a autora atribui para o conceito de prática sugere que competências devem ser entendidas como a própria prática. Em outras palavras, ao assumir que a organização de um grupo se dá em torno das práticas sociais, elas também servem de parâmetro para definir o que é ser competente num determinado contexto e o desenvolvimento de competências está diretamente relacionado à condição dos indivíduos em aprenderem as práticas do grupo ou, ainda, do grupo em aprimorar ou construir novas práticas.

Assim, o trabalho de Gherardi (1999) pode ser considerado como base para a evolução do entendimento da ideia de competência como prática. A metodologia empregada pela autora fornece uma estrutura em que é possível identificar práticas de em uma coletividade e, conseqüentemente, competências.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS ABORDAGENS FENOMENOGRÁFICA E DAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Após as apresentações das abordagens fenomenográfica e das práticas no tema desenvolvimento de competências, é possível eleger pontos de aproximação e distanciamento entre ambas.

Aproximações

A principal aproximação das duas abordagens está na interpretação de significados e atribuição de sentido, algo que caracteriza o paradigma interpretativista. Outro ponto comum entre as abordagens é a condição situada da competência, ou seja, as pessoas não possuem competências *a priori*, mas tornam-se competentes em situações particulares. Isso implica dizer que ser competente hoje não é garantia de ser competente amanhã. Mais um ponto de aproximação entre as abordagens é a questão do contexto: ser competente está condicionado a um determinado tempo e espaço, a mudança de uma dessas duas condições implica em adaptação para um novo contexto onde uma nova postura necessita ser adotada para garantir uma ação competente. Por fim, é possível atribuir como comum entre as abordagens, a dimensão tácita do desenvolvimento de competências, em outras palavras, a competência é apropriada pelo indivíduo a partir da interação com os outros que compõem o seu ambiente de trabalho.

Distanciamentos

O que se caracteriza como diferente entre as abordagens é o ponto de vista de como são construídas as significações e atribuições de significado do que é ser competente.

Na perspectiva fenomenográfica, o foco está em entender como o indivíduo atribui significado ao seu trabalho e o desenvolvimento de competências está diretamente relacionado ao grau de experiência e sentido que o trabalho tem para o trabalhador.

Na abordagem das práticas, o foco está na estrutura, ou seja, no grupo de trabalho. O desenvolvimento de competências está diretamente ligado a uma construção coletiva de significados do que é competência e é a partir do grupo que se estabelece o que é ou não ser competente. Essa perspectiva é evidenciada quando as práticas assumem papel de destaque como forma de acessar as competências dentro de comunidades de prática.

Assim, é possível dizer que a diferença entre as abordagens é o foco, ou a unidade de análise. Enquanto na abordagem fenomenográfica o ponto de referência é o indivíduo, no âmbito das práticas é o grupo que recebe destaque a partir do seu agir coletivo (práticas). Em relação às metodologias de investigação empírica, na fenomenografia, as entrevistas em profundidade ganham destaque com o objetivo de identificar o sentido de competências atribuído pelos indivíduos na reflexão do seu trabalho cotidiano. Por outro lado, no contexto das práticas, elas, as práticas, são a principal unidade de análise, identificadas com a utilização de técnicas etnográficas e etnometodológicas na busca por competências como prática.

Uma Síntese Comparativa

O quadro 3 apresenta, de forma resumida, as principais aproximações e distanciamentos entre as abordagens fenomenográfica e das práticas. A ideia é possibilitar uma visualização sistematizada que facilite o entendimento da discussão realizada. A partir dele, são identificadas diferenças sutis entre as abordagens, essa diferenciação contribui tanto para o avanço dos estudos quanto para o entendimento do paradigma interpretativista no desenvolvimento de competências. A partir deste quadro, fica evidente que, ao adotar o interpretativismo como paradigma, é preciso compreender que existem múltiplas abordagens dentro dele.

Ao refletir sobre as duas abordagens apresentadas e as comparações entre ambas, entende-se como relevante, neste instante do texto, levantar alguns questionamentos que ajudem a endereçar avanços no tema competências sob uma perspectiva interpretativista.

O primeiro questionamento refere-se a uma possível combinação da abordagem fenomenográfica e das práticas no desenvolvimento de um estudo empírico sobre o tema. Na opinião dos autores, as abordagens não apresentam conflitos epistemológicos. Portanto, apesar das diferenças já apresentadas, entende-se que a combinação das abordagens em futuros estudos empíricos poderia ser uma forma de enriquecer a compreensão do desenvolvimento de competências tanto pela ótica do indivíduo, com as contribuições da fenomenografia, quanto dos grupos de trabalho, ao considerar a abordagem das práticas.

Um segundo questionamento trata do desenvolvimento metodológico de uma pesquisa que adote a fenomenografia e as práticas como referencial teórico. Nesse sentido, entende-se que há uma complementaridade entre as principais técnicas de coleta de dados das abordagens. Tal entendimento ocorre em razão da entrevista fenomenográfica contribuir substancialmente na busca de como os indivíduos significam e vivenciam a condição do que é ser competente em determinado grupo e contexto enquanto a observação direta e participante, assim como as conversas informais adotadas na investigação das práticas são importantes para a identificação e compreensão da competência como prática coletiva, a partir da ação cotidiana dos membros do grupo.

Como terceiro e último questionamento, indaga-se como ocorre a combinação ou incompatibilidade, sob o ponto de vista da pesquisa, do caráter reflexivo (reflexão) individual

da abordagem fenomenográfica e o caráter não-reflexivo (reflexividade sociológica) da abordagem das práticas. Nesse aspecto, a posição dos autores é que não há incompatibilidade entre o processo reflexivo individual e o não-reflexivo coletivo, ambos tratam de condições distintas e complementares na formação da organização social. Contudo, é preciso colocar que ambos devem ser cuidadosamente trabalhados na construção teórica das pesquisas para evitar confusões na observação empírica do fenômeno competência. Entende-se, ainda, que a combinação de ambas contribui no refinamento metodológico de pesquisa para melhor compreensão do que se propõe investigar.

Ao colocar essas questões, não há, por parte dos autores, a intenção de limitar os questionamentos sobre a combinação das duas abordagens, ao que foi discutido até aqui, mas apenas provocar algumas reflexões que contribuam no avanço da discussão. Portanto, fica aberta a possibilidade de novos questionamentos.

Quadro 3 - Comparativo entre a abordagem fenomenográfica e das práticas no desenvolvimento de competências

Fatores	Fenomenografia	Práticas
Conceito de competências	A competência é constituída a partir dos significados que o indivíduo atribui à sua atividade	Um território imaginário compreendido de ideias, projetos e emoções que os sujeitos atribuem para sua organização com um mapa metafórico o qual representa a vida organizacional
Objetivo	Mapear as diferentes concepções que uma atividade assume dentro de um grupo de indivíduos	Identificar o significado coletivo compartilhado do que é "ser" competente
Foco	Nas diferentes concepções da atividade	Nas práticas do grupo de trabalho
Desenvolvimento de competências	Desenvolver novas formas de compreender o trabalho ou aprofundar compreensões existentes	Facilitar as interações sociais para legitimar e institucionalizar as competências significadas coletivamente. A competência como prática social situada.
Metodológicos	Entrevista fenomenográfica, observação participante ou não, método fenomenográfico	Pesquisa etnográfica ou etnometodológica com ênfase na observação direta e participante, conversas informais, notas de campo e entrevistas semiestruturadas.

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender competências a partir das lentes da construção coletiva de significados, tanto

pela perspectiva da experiência vivida do mundo (fenomenográfica) quanto pela da ação coletiva negociada (práticas), ganha espaço nos estudos organizacionais. Tal fato dá-se em razão das críticas endereçadas à visão de que competências são atributos intrínsecos ao indivíduo ou requisitos derivados de cargos e funções organizacionais (GHERARDI, 1999, 2009b, 2006; SANDBERG, 2000).

O objetivo deste ensaio foi discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDEBERG, DALL´ALBA, 2006) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009b) para buscar as aproximações e distanciamentos entre essas duas abordagens.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, ao comparar os estudos realizados por Sandberg (2000) e Sandberg e Dall´Alba (2006) com o de Gherardi (2009b), é possível perceber que ambos podem ser enquadrados no paradigma interpretativista, entretanto, apresentam abordagens epistemológicas distintas.

Enquanto os estudos de Sandberg (2000) e Sandberg e Dall´Alba (2006) possuem foco nas experiências do indivíduo em relação ao trabalho para entender competências e utiliza o método fenomenográfico, o estudo de Gherardi (1999) baseia seu estudo a partir dos significados construídos em grupo a partir das práticas (naquele momento histórico, sem utilizar a palavra “prática”, a qual surge e evolui na sequência de trabalhos publicados posteriormente) e, por meio do PSC, estrutura um método de pesquisa essencialmente etnográfico que possibilita a identificação de práticas como competências.

Entretanto, ambas as abordagens entendem que as competências são desenvolvidas na ação, ou seja, as competências são situadas e constituídas a partir de significados atribuídos com foco no indivíduo (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL´ALBA, 2006) ou nas práticas de um grupo (GHERARDI, 1999, 2006, 2009b).

Este ensaio buscou contribuir para a ampliação do entendimento do paradigma interpretativista sobre competências, cujo volume de estudos sob este paradigma, segundo Bitencourt (2004), ainda é pequeno. Dessa maneira, discutir as possibilidades existentes neste paradigma a partir das perspectivas fenomenográfica e das práticas colabora para apontar novas formas de pesquisa no tema.

Ao considerar que tanto a perspectiva fenomenográfica quanto a das práticas enfatizam que a ação considerada competente é resultado do entendimento situado de determinados grupos, abre-se espaço para discussões em pesquisas futuras a respeito das relações de poder existentes na dinâmica cotidiana desses grupos.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BISPO, M. de S. Aprendizagem em grupo nas organizações: uma perspectiva sociológica à luz de Silvia Gherardi. In: **Seminário de Administração – SemeAd, XII, Anais**. São Paulo / SP, 2009. Disponível em:

<<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/864.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2011.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org.) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004. cap.7.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. USA: University of California Press, 1986.

BOYATZIS, R. E. Competence and performance. In: BOYATZIS, R. . *The competent manager*. New York: John Wiley & Sons, 1982. cap.2.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the Sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

CARBONE, Pedro Paulo *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.

GHERARDI, S. A symbolic approach to competence development. **Human Resource Development International**, v. 2, n. 4, p. 313-334, 1999.

_____. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

_____. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Introduction: the critical power of the “practice lens”. **Management Learning**, v. 40, n. 2, 2009a.

_____. Practice? It’s a Matter of Taste!. **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009b.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm Perspectives on Theory Building. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 4, p. 584-602, 1990.

GRAHAM, M. E.; TARBELL, L. M. The importance of the employee perspective in the competency development human resource professionals. **Human Resource Management**, v.45, n.3, p. 337-355, 2006.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretative science. IN: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds.) **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, p.63-87, 2003.

LAVE J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? **Human resource development international**, v. 8, n.1, p. 27-46, March, 2005.

MANSFIELD, B. Competency-based qualifications: a response. **Journal of European Industrial Training**, v. 17, n. 3, p. 19-22, 1993.

MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us, **Instructional Science**, v. 10, p. 177-200, 1981.

_____. Phenomenography. In: TORSTEN, H.; NEVILLE, P. **The International Encyclopedia of Education**. 2. ed., v. 8, Pergamon, 1994.

MARTON, F.; FAI, P. M. Two faces of variation. In: European Conference for Learning and Instruction, 8., 1999, Göteborg, **Anais** Sweden: Göteborg University.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, v. 28, n. 1, p. 1-4, 1973.

MCKENNA, S. Storytelling and “real” management competence. **Journal of Workplace Learning**, v. 11, n. 3, p. 95-104, 1999.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, p. 340-363, 1977.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

PARRY, S. The quest for competencies. **Training and Development**. July, p. 48-56, 1996.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um Toque de Clássicos**. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA Jr. M. (org.) **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUTH, D. Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. **Journal of European Industrial**. v. 30, n. 3, p. 206-226, 2006.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/agosto 2009.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**. February, p. 09-25, 2000.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Reframing competence development at work. In: CASTLETON, G., GERBER, R.; PILLAY, H. (Orgs.) **Improving Workplace Learning**. Nova: New York, p. 107-121, 2006.

SANDBERG, J.; TARGAMA, A. **Managing understand in organizations**. London: Sage Publications, 2007.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (coord). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 223-233.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito de capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

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

Notas

- 1 PSC é o Competences Development Project, metodologia desenvolvida pela *Associazione per la Ricerca sulle Organizzazioni Complesse* da qual Silvia Gherardi fez parte por muitos anos. Ver Gherardi 1999.

**Marcelo
Bispo**

Professor da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB). Pesquisador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC) da UFPB. Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Administração e Bacharel em Turismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Bacharel em Administração pela Universidade Anhembi Morumbi.

**Rubens
de Araújo
Amaro**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisador do NETES - Núcleo de Estudos em Tecnologia de Gestão e Subjetividades da UFES e do NUPES - Grupo de Pesquisa e Formação em Administração da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo.



Foto: Taiane Agnoletto

Uma Abordagem Política das Práticas Cotidianas: um Estudo Etnográfico num Circo

Josiane Silva de Oliveira e Neusa Rolita Cavedon

Objetivamos, neste artigo, discutir como as práticas cotidianas configuram-se numa dimensão política nas lógicas de ação dos sujeitos sociais nas organizações. Realizamos uma aproximação teórica entre Michel de Certeau e Michel Foucault sobre o conceito de práticas, buscando bases filosóficas desse conceito às análises organizacionais. Circunscrevemos a pesquisa a uma organização circense, e a investigação em campo foi realizada por meio da etnografia. Identificamos lógicas de ação contraditórias entre os artistas, as quais foram incorporadas pela pesquisadora; implicações das práticas organizacionais na vida pessoal dos artistas; deslocamentos de representações instituídas na sociedade sobre os artistas circenses; e práticas organizacionais estabilizadas do circo tradicional, reconfiguradas nas atuações contemporâneas. O cotidiano organizacional é constituído por lógicas de ação, as quais, apesar de, por vezes, não confrontarem diretamente as práticas organizacionais, as contrapõem silenciosamente, porém, não as destituindo de seus efeitos concretos ou subversivos, inclusive na vida pessoal dos artistas.

Palavras-chave

Práticas. Cotidiano. Organizações. Políticas. Circos.

Abstract

Our objective in this article is to discuss how everyday practices are configured in the political dimension in the logic of social action of individuals in organizations. We conduct a theoretical approach linking Michel de Certeau and Michel Foucault as far as the concept of practices is concerned, seeking philosophical basis of this concept to organizational analysis. The research theme comprehended a circus organization and field research was utilized ethnography. We identified

contradictory actions within the logic among the artists, which were incorporated by the researcher; implications for the organizational practices in the personal lives of the artists; displacements of the instituted representations of circus artists in the society; and stabilized organizational practices of traditional circus, reconfigured in contemporary performances. Organizational everyday life consists of action logic, which counterpoints organizational practices at times, not in a straightforward manner. Nevertheless, it does not eliminate their concrete and subversive effects, especially on the artists' personal lives.

Keywords Practices. Everyday Life. Organizations. Policies. Circus.

Introdução

Inserindo-se no campo de pesquisas sobre as atividades artísticas, o objetivo deste artigo é discutir como as práticas cotidianas se configuram numa dimensão política nas lógicas de ação dos sujeitos sociais nas organizações. Circunscrevemos empiricamente estas análises ao contexto organizacional circense. Elencamos um evento específico do cotidiano dos circos para análise: uma viagem a trabalho para apresentação artística. A especificidade da escolha desse evento foi sua realização no dia 12 de junho de 2011, Dia dos Namorados no Brasil, o que implicou a possibilidade de análises sobre as séries de negociações políticas entre os artistas e entre esses sujeitos e o contexto social.

Em termos teóricos, embasamos a pesquisa nas análises das práticas cotidianas nas organizações. Diferentes abordagens epistemológicas têm sido consideradas para essas discussões nos estudos organizacionais, especialmente das Ciências Sociais e Filosofia. Com isso, as pesquisas sobre práticas têm se configurado num ambiente prismático de debates, em termos de articulações teóricas (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009; SCHATZKI, 2003; SANTOS; ALCADIPANI, 2010), metodológicas e temáticas (FENTON; LANGLEY, 2011; LEITE-DA-SILVA *et al.*, 2011; GHERARDI, 2010; ANTONELLO; FLACH, 2011). Apesar dessas reorientações epistemológicas e ontológicas de entendimento das práticas para além de padronização e rotinização, ainda não se estabeleceram discussões sobre a dinâmica política das práticas no cotidiano organizacional.

As práticas configuram-se como processos políticos no cotidiano organizacional, pois evidenciam contradições dos dispositivos de controle das esferas normativas de gestão, em meio às possibilidades de transgressões nos processos organizacionais. Nesse sentido, discussões do campo da Filosofia passam a orientar essas análises, visto que estudar o cotidiano pelo viés das práticas implica repensar possibilidades de constituição das lógicas de ação dos sujeitos em diferentes cotidianos, problematizando ações subjacentes aos arranjos das práticas e dos interstícios dos processos organizacionais, como discutem Michel de

Certeau e Michel Foucault.

Com isso, optamos pelo processo de construção do referencial teórico de análise a partir de aproximações entre o conceito de práticas de Michel de Certeau e Michel Foucault. Essa opção permitiu-nos dialogar com as tecnologias de poder (FOUCAULT, 2008) do ambiente institucional da organização, bem como evidenciou os interstícios de transgressões das lógicas de ação (CERTEAU, 2002), configurando a dimensão política das práticas nas organizações.

O contexto organizacional de referência foi um circo, espaço ainda pouco explorado nas pesquisas sobre práticas e estudos organizacionais (PARKER, 2011; COSTA, 2000). O circo em análise foi fundado em 1987, é considerado como patrimônio cultural do estado, e localizado na cidade de Pelotas, distante trezentos quilômetros da capital do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente, o circo possui aproximadamente cem pessoas atuando diretamente em suas atividades, desses, trinta e dois artistas circenses atuando em dois espetáculos, sendo que um deles está em cartaz há dez anos. Nossa incursão nessa organização ocorreu via um estudo etnográfico, iniciado em março de 2011 e, embora ainda venha a ter prosseguimento, para efeitos desse artigo, a data limite estendeu-se até dezembro de 2011.

O artigo está estruturado em cinco seções além desta introdução. Primeiramente apresentamos alguns debates acerca da formação do campo dos estudos das práticas na área organizacional. A seguir, apresentamos as contribuições filosóficas de Michel de Certeau e de Michel de Foucault às análises organizacionais pelo viés das práticas. No terceiro momento, destacamos os circos na perspectiva organizacional; seguido dos procedimentos metodológicos da pesquisa. O quinto momento do artigo é dedicado às análises dos achados de campo e as implicações da base teórica aqui construída. Ao final, apresentamos as contribuições analíticas para os estudos organizacionais.

Analisando as Organizações a partir das Práticas: Considerações a esse Tema de Pesquisas

O conceito de práticas nos estudos organizacionais tem sido utilizado como categoria de análise do imbricamento entre organizações e a dinâmica da estrutura da sociedade. Os efeitos das práticas são considerados não somente em relação às relações de trabalho, mas como categorias sociais (gênero, etnia, classe social, tecnologia, à guisa de exemplo) são destacadas e particularizadas no ambiente de trabalho constituindo as organizações.

De acordo com Geiger (2009), as diferentes perspectivas dos estudos sobre as práticas nas organizações devem ser consideradas com base em suas filiações epistemológicas. Como exemplo, o referido autor discorre sobre dois campos diferentes desses estudos. O primeiro campo considera as práticas a partir do que os “atores fazem” - onde agência e estrutura são entendidas como interligadas à recursividade das ações dos sujeitos - e se estabeleceu a partir das pesquisas sobre estratégias enquanto práticas (GEIGER, 2009). Essa percepção

implica não somente o estudo das ferramentas de planejamento, mas suas utilizações no processo cotidiano dos sujeitos (LEITE-DA-SILVA *et al.*, 2011).

O segundo grupo de estudos das práticas, apresentado por Geiger (2009) tem por foco o entendimento da aprendizagem, do conhecer e da institucionalização das organizações (GHERARDI, 2010), denominada de “epistêmico-normativo”. Esse campo de estudos, apesar de não permitir a unificação sob um único guarda-chuva, apresenta-se com base na perspectiva sociológica (GEIGER, 2009). As práticas referem-se a uma construção social emergente na temporalidade, refletindo, sustentando e reproduzindo normas, valores e conhecimento (FOUCAULT, 2008).

Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010) realizam essas mesmas discussões, apresentando, como exemplo, duas linhas de entendimento do conceito de práticas a partir de sua construção como objeto de conhecimento. A primeira considera as práticas como um objeto empírico, ou seja, *locus* de atividades profissionais. Já a segunda linha de estudos considera a prática como uma forma de “ver” um contexto e, portanto, uma epistemologia. Nessa segunda linha de estudos, estão contribuições de pesquisadores das Ciências Sociais e da Filosofia, buscando problematizar as teorias das práticas a partir do rompimento de dicotomias, reconfigurando análises das relações entre sujeitos e sociedade (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010).

Na abordagem de estudos proposta por Schatzki (2005), as práticas são consideradas como os “lugares” do social, pois são as atividades humanas organizadas. O conceito de “lugar” refere-se ao contexto de atuação das ações humanas como, por exemplo, as organizações. Schatzki (2006) entende as práticas como categoria de análise central nos estudos das organizações, na medida em que envolve mecanismos de compreensão de como as organizações acontecem. O “acontecer” não remete somente ao tempo real, mas à dimensão teleológica presente nas lógicas de ação articuladas nas estruturas persistentes no âmbito do social, as quais podem explicar a recorrência de determinadas práticas num dado contexto (SCHATZKI, 2006).

Essas proposições têm sido retomadas nos Estudos Organizacionais nos últimos anos, como discorre Schatzki (2003), pois os estudos das práticas permitem: (1) problematizar teoricamente além dos dualismos (agência-estrutura, humanos e não humanos, como exemplo); (2) compreender a constituição da subjetividade humana para além da faculdade mental; (3) bem como questionar as ações individuais e seu *status* como construções sociais.

Neste artigo, nosso objetivo esteve imbricado nas discussões sobre as bases filosóficas de entendimento das práticas e suas contribuições para as análises organizacionais. Circunscrevemos esse recorte analítico com base nas discussões de Michel de Certeau e Michel Foucault, visto que para os dois autores a configuração das práticas é o solo comum, porém, não unívoco ou universal, que constitui a dinâmica social e os sujeitos. A próxima seção deste artigo visa apresentar aproximações teóricas entre os referidos autores, de modo a consubstanciar uma base para a análise organizacional a partir das discussões sobre práticas.

As Práticas Cotidianas numa Dimensão Política: Contribuições de Michel De Certeau e Michel Foucault

Ainda que a centralidade de estudos das práticas tenha sido realizada com foco nas relações estrutura-agência, faz-se necessário ir além da dicotomização das dimensões macro e microssociais. Quando realizamos esse procedimento, problematizamos como as articulações sociais se constituem e interpelam a formação das práticas. Nesse processo, os sujeitos são descentrados das análises sociais, enfatizando-se também os interstícios entre os elementos e mecanismos que constituem a sociedade. Especificamente duas abordagens de estudos no século XX estabeleceram um embate teórico de modo a problematizar o estudo das práticas e sua relação com o cotidiano dos sujeitos sociais, sendo essas desenvolvidas por Michel de Certeau e Michel Foucault.

Apesar de o ponto de partida dos estudos sobre o cotidiano ser diferente para os dois autores (RIBEIRO, 2007), Foucault (2008) analisa a esfera da normatividade imputada pelas relações de poder e Certeau (2002) discute os interstícios de transgressões; a convergência epistemológica desses debates está no entendimento das práticas como o solo comum compartilhado pelos sujeitos sociais. As práticas são as “maneiras de fazer” num determinado contexto sócio-histórico que constroem os sujeitos e objetivam suas condições de existência.

Certeau (2002) discute o cotidiano a partir das “maneiras de fazer”, ou seja, as práticas utilizadas pelos sujeitos sociais na delimitação de seu espaço de atuação. Com isso, ancoramos as discussões em conceitos discutidos por Certeau (2002): as estratégias e as táticas. As práticas articuladas às estratégias são as manipulações das relações de forças que isolam sujeitos de saber e poder, como na administração de empresas (CERTEAU, 2002). Esse conceito aproxima o referido autor de Michel Foucault, pois existem possibilidades das estratégias se configurarem como panópticas. Para Michel Foucault (2008), esse processo perpassa o deciframento das redes de disciplinas das tecnologias de poder presentes nas ações dos sujeitos. As táticas são caracterizadas por ações sem o estabelecimento de relações de poder, atuando no campo das estratégias e no espaço por elas controlado (CERTEAU, 2002, p. 100), sendo móveis e imprevisíveis.

Esse jogo entre as tecnologias de poder e as resistências configura a relação imbricada entre a produção subjetiva e a materialidade na sociedade. É por isso que, para Foucault (2010) e para Certeau (1985), uma abordagem de estudos orientada pelas práticas possibilita compreender os mecanismos de funcionamento do cotidiano, onde se configuram as formas de organização dos sujeitos sociais.

Castro (2008) apresenta três características das práticas na constituição do cotidiano na sociedade a partir das discussões dos trabalhos de Michel Foucault: (1) são modos organizados das maneiras de fazer dos sujeitos sociais; (2) apresentam uma sistematicidade, e; (3) compõem uma generalidade, uma configuração histórica singular. Esse processo possibilita a identificação de um determinado conjunto de práticas num contexto sócio-

histórico que estabelece o solo comum de constituição dos sujeitos e sua organização social. É por isso que Foucault (2010, p. 223) afirma a relevância da dimensão política das práticas, onde se confrontam as determinações sócio-históricas em relação à história do presente. Para Certeau (2002), também é preciso considerar os atos “estranhos” aos engenhos de uniformização social, onde se configuram redes de antidisciplinas (CERTEAU, 2002). Sendo assim, Certeau (1985) afirma o triplo caráter político das práticas: estético, relacionado ao estilo de fazer dos sujeitos sociais; o ético, que implica recusa à ordem estabelecida tendo como efeito a abertura de espaços de criação nas ações; e o polêmico, constituído pelas intervenções nas relações de forças. Esse processo confere a dimensão política das práticas cotidianas, transformando os acontecimentos sociais em possibilidades de estranhamento para com a ordem estabelecida, bem como engendrando mecanismos de resistências no cotidiano de forma a reinventá-lo ou invertê-lo em sua dinâmica de funcionamento.

Para Certeau (2002) e Foucault (2008), as práticas evidenciam os mecanismos utilizados para apropriações desiguais do social sob a égide de um processo de disputas e jogos na sociedade. É necessário considerar o campo de práticas do qual o cotidiano emerge por meio de seu funcionamento (FOUCAULT, 2010). Essa discussão remete, com efeito, ao contexto organizacional. Schatzki (2006) assinala que as práticas, além de abarcarem a relação dos sujeitos com a materialidade, quando pensadas nas análises organizacionais, devem considerar os humanos e os não humanos, viabilizando assim que se observe os efeitos das práticas não somente a partir dos sujeitos e subjetividades, mas também via materialidade organizacional.

A dimensão política das práticas no cotidiano refere-se ao agir por dentro dos interstícios das práticas. Ao observarmos as práticas, a partir de fluxos regulares de formalização (ver críticas de LEITE, 2010), identificaremos o instituído na sociedade, desconsiderando deslocamentos dos efeitos sociais no que concerne ao seu funcionamento constitutivo. Ou seja, as práticas que não perfazem o cotidiano organizacional constituído são desconsideradas. Por outro lado, ao analisarmos as práticas unicamente em seu processo de constituição (LEITE, 2010), incorre-se no risco de colocá-las em suspenso de seus efeitos sociais. Desse modo, desconsideram-se suas articulações em meio aos jogos pelos quais aparentemente elas se repetem e o “estranhamento” de certas práticas em relação ao cotidiano constituído é colocado no aspecto individual das ações dos sujeitos (LEITE, 2010).

Propomos analisar as práticas pelo seu viés político, onde seus procedimentos de constituição, formulação e efeitos sociais se relacionam de modo a conferir um caráter processual ao cotidiano. A dinâmica política das práticas possibilita compreender seus mecanismos de mobilização das regularidades de ação e produção de efeitos sociais, bem como seus deslocamentos que evidenciam os diferentes conteúdos das lógicas de ação dos sujeitos sociais em determinados contextos sócio-históricos. Essas análises não estão nas ações dos sujeitos, mas nas relações no âmbito do social. Portanto, o movimento processual é que possibilita à sociedade se deslocar e marcar regularidades. As práticas forjam-se e são formuladas em processos contraditórios, sendo seus efeitos também perpassados por contradições. Com efeito, é possível considerar que uma abordagem prática das organizações

também é uma abordagem política do cotidiano organizacional, pois, nesse entendimento, as vias de entrada para as discussões teóricas estão nas condições de produção das mesmas.

Sendo assim, as práticas acontecem nas relações, onde não se faz possível individualizá-las, mas sim descrever os processos pelos quais elas se constituem no cotidiano. As práticas não estão presentes num *locus*, mas elas configuram as articulações, sendo em seus interstícios o espaço de possibilidades de o cotidiano acontecer. Portanto, as articulações cotidianas não se referem exclusivamente aos níveis das relações humanas, mas aos fluxos sociais, os quais mobilizam nossas experiências no e com o mundo. São os efeitos dessas mobilizações que transformam e temporalizam a sociedade.

A relevância dessa abordagem de estudos às análises organizacionais refere-se às problematizações de como se configuram os efeitos políticos do cotidiano de trabalho. Além de discutirmos o quê e como os sujeitos realizam suas ações, evidenciamos os efeitos sociais desses processos, especialmente em como um conjunto de práticas de gestão é objetivado no cotidiano. O cotidiano organizacional não abarca somente a dinâmica interna das organizações, mas as condições sociais que interpelam sua constituição, bem como também influencia a dinâmica da sociedade.

Um deslocamento análogo aos estudos das práticas nas organizações proposto neste artigo já foi empreendido por Certeau (1999), no que se refere às discussões sobre as organizações que atuam no campo das manifestações artísticas da cultura. Para o referido autor, mais do que manifestações de constituição da sociedade, a cultura e as artes têm sido entendidas com conotações de trabalho realizado em toda a extensão da vida social. Por isso, têm-se buscado analisar os mecanismos de organização da cultura pelo viés artístico, onde “a partir do momento em que, pelo seu trabalho, uma ação começa a modificar o equilíbrio das forças, ela é interrompida pela repressão que organiza os poderes estabelecidos” (CERTEAU, 1999, p. 217).

É por isso que Certeau (1999) discorre sobre as configurações da denominada produção cultural, pois este seria um campo de análises de expansão das formas de administração, centradas na divisão social do trabalho. As casas de cultura, teatros, cinemas e demais espaços de manifestações culturais são constituídos como espaços onde se encontram os “especialistas” em cultura, aqueles que determinam o que é ou não cultural, o que é ou não artístico (CERTEAU, 1999). Colocamos em discussão o deslocamento dos estudos sobre práticas no cotidiano das organizações para as atividades artísticas, no intuito de compreender como essas têm sido interpeladas pelas atividades de gestão, visto ser um contexto caracterizado comumente como um espaço de atuação para além da divisão social do trabalho.

Na próxima seção deste artigo, apresentamos uma discussão acerca do campo artístico onde circunscrevemos essas análises: os circos. O objetivo destes debates será apresentar um breve resgate histórico dos circos, especificamente nos entremeios que o constitui enquanto organização e, mais recentemente, como trabalho.

Os Cirkos enquanto Organização

As artes circenses são consideradas atividades seculares, para as quais não é possível estabelecer um marco em relação ao surgimento. Enquanto processo organizacional, as artes circenses são discutidas a partir dos circos (PARKER, 2011). O circo, como espaço organizacional de trabalho (COSTA, 2000), apresenta fragmentos de sua emergência no século XVIII na Inglaterra (OFEN, 2010; SACCHI, 2009). De acordo com Ávila (2008), a forma do circo, com espetáculos pagos, foi desenvolvida por Philip Astley, em Londres, no ano de 1768, sendo que o contexto social onde esse processo tem sua gênese é a Revolução Industrial.

O circo configurou-se a partir de uma estrutura itinerante, pois os deslocamentos espaciais proporcionavam a captação de novos públicos. É o comércio nômade articulando a dinâmica artística da sociedade. As apresentações eram realizadas em espaços abertos, mas no século XIX, quando o circo chega aos Estados Unidos da América, a lona começa a ser utilizada como forma de estrutura física adaptada ao modo itinerante (SACCHI, 2009). No Brasil, as práticas circenses chegaram por volta do século XX, trazidas por imigrantes europeus (SACCHI, 2009).

As práticas de expressão artística articulam-se com práticas sociais. Essa dinâmica tem influenciado a emergência de outras formas de organização circense, em especial, desde o final do século XX (SACCHI, 2009). Sacchi (2009) discute como a incorporação de outras artes, como a dança; práticas desportivas, como a ginástica; e os circos-escolas, como transmissão do saber; têm formado um campo de disputas e conflitos no âmago do circo, dando origem ao denominado circo contemporâneo.

O circo contemporâneo apresenta fragmentos que datam de 1968, de modo significativo na França (GARCIA, 2011), em especial com o estabelecimento de escolas de circo, onde as atividades circenses não mais são transmitidas sob a égide familiar (ARAÚJO, 2005). No Brasil, a primeira escola de circo surgiu em 1978, na cidade de São Paulo (ARAÚJO, 2005). Denominada como Academia Piloïn de Artes Circenses (APAC), encerrou suas atividades em 1983 (ARAÚJO, 2005). Em 1982, é fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Circo Voador, bem como a Escola Nacional do Circo (ARAÚJO, 2005).

Nessa linha de configuração do denominado circo contemporâneo, Araújo (2005), postula que esse movimento aconteceu simultaneamente no Brasil, França, Inglaterra, Alemanha, Austrália e Canadá. Essa reformulação das práticas circenses tem fomentado concepções diferenciadas aos espetáculos, onde o Circo Plume (França), o *Cirque Du Soleil* (Canadá) e o Circo OZ (Austrália) têm se estabelecido como organizações de referência dessa dinâmica artística. O circo contemporâneo apresenta o paradoxo de uma forma organizacional fixa com espetáculos móveis e itinerantes. A caracterização do fixo remete à existência de um espaço de trabalho, como os centros de treinamentos (CT), onde os artistas não residem mais nos circos ou em *trailers*. Também ocorre o estabelecimento de escritórios que cuidam da produção executiva dos espetáculos, de modo que as práticas de gestão são

transpostas para o cotidiano circense. As relações de trabalho são estabelecidas a partir de vínculos empregatícios, ou mesmo terceirizados, e as relações familiares já não são base da organização das atividades.

A partir dessa caracterização do circo contemporâneo, estamos empreendendo um estudo etnográfico numa organização circense localizada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Na próxima seção deste artigo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste estudo.

Procedimentos Metodológicos

Como método de pesquisa, utilizamos a etnografia. Para Clifford (2008), a operacionalização da etnografia consiste em termos físicos e intelectuais nas vicissitudes da tradução, requerendo o aprendizado do dizer e do fazer no campo de pesquisa. A operacionalização do método etnográfico consiste no engajamento prático do pesquisador em relação ao cotidiano do campo de pesquisa. Isso não significa “tornar-se o outro”, mas observar de forma participativa e descrever o campo de práticas dos sujeitos em estudo, inclusive do pesquisador. Esse engajamento prático proporcionado pela etnografia resulta, como denominam Denzin e Lincoln (1994), na interpretação polifônica e dialógica das experiências de pesquisa.

A etnografia iniciou-se em março de 2011 e os dados dessa pesquisa foram coletados até o mês de dezembro de 2011. Uma das pesquisadoras deste estudo mudou-se para a cidade de Pelotas, sede do circo em questão, de forma a acompanhar o cotidiano de vida circense. A pesquisadora realizou aulas de técnicas circenses, acompanhando os processos de produção artística, de figurinos, temporadas de apresentações e ainda realizou trabalhos de contrarregra nos espetáculos, também participou de atividades com os artistas para além do cotidiano organizacional.

Em relação às técnicas de coleta de dados, durante a realização da etnografia, a pesquisadora ouvia várias histórias sobre momentos de formalização do circo, bem como do processo de “tornar-se” artista circense, pois, entre os 32 sujeitos da pesquisa, apenas um é originário de família circense. Optamos então pela realização de entrevistas de histórias de vida com os artistas, de modo a compreender os jogos entre as lógicas de ação no contexto organizacional com as dimensões de vida dos sujeitos para além de suas atividades profissionais.

Selecionamos um momento específico do trabalho de campo, onde as práticas articulam essas duas dimensões sociais: uma viagem a trabalho de um dos elencos artísticos. Esse evento começou a ser programado pelos artistas com seis dias de antecedência, visto que ele aconteceria no dia 12 de junho de 2011, Dia dos Namorados no Brasil, o que implicaria uma reorganização da vida pessoal dos artistas circenses. Analisando esse evento de trabalho no circo, foi possível observar como os processos de gestão influenciam a vida pessoal dos artistas, e as negociações realizadas entre os pesquisados de modo a reconfigurar a dinâmica organizacional do circo.

Para analisar a configuração das práticas cotidianas nesse evento, consideramos: as formas como os diretores do circo informaram aos artistas sobre a realização da atividade; as reuniões para discutir os detalhes da apresentação; organização da viagem; a operacionalização do evento; e o retorno à cidade de Pelotas. Isso de modo a caracterizar e descrever como as práticas cotidianas desse evento de trabalho se configuram politicamente em relação às lógicas de ação dos sujeitos artistas circenses.

As análises do estudo são interpretativas, nas quais buscamos estabelecer um campo de práticas dialógicas que, na etnografia (CLIFFORD, 2008), se denomina de teórico, êmico e ético. A partir disso, foram construídas três categorias temáticas de análise, sendo: a) processos de comunicação do evento; b) processos de deslocamento; e c) realização do evento. Em termos analíticos, o objetivo é compreender como as práticas no cotidiano organizacional articulam a dimensão extraordinária (CERTEAU, 2002) das organizações, onde esse processo denota configurações políticas que extrapolam os mecanismos de gestão, tanto em sua produção como em seus efeitos sociais. Destacamos que o nome do circo, bem como dos artistas, é fictício de modo a preservá-los de uma possível exposição indesejada.

Respeitável público, com vocês o cotidiano do circo por trás das cortinas!

Processos de Comunicação do Evento

Reportamo-nos a Certeau (2002) para iniciar as análises dos processos de comunicação da realização do evento em estudo. De acordo com o referido autor, nos locais de trabalho, difundem-se técnicas culturais que expandem a reprodução econômica sob ficções de surpresas, de verdades ou informações, ou mesmo via mecanismos de comunicação. Portanto, é preciso atentar às condições de produção das comunicações, não as considerando como veículos, mas como práticas.

A agenda de apresentações do Circo Alegria é organizada por um grupo de profissionais que não estão rotineiramente no centro de treinamento, mas se situam num escritório separado desse ambiente. A programação é comunicada aos artistas pelos produtores culturais, os quais informam, de forma ampla, os espetáculos do mês em curso, sobre temporadas prolongadas, e organizam reuniões em dias próximos aos das viagens, de modo a estabelecer os cachês, datas de saída, permanência nas cidades e retorno a Pelotas.

Especificamente no evento objeto deste estudo, seis dias antes da apresentação o tema do Dia dos Namorados já permeava as conversas entre os artistas. Isso ocorria via críticas em relação à comercialização das relações dos sujeitos na sociedade, a exemplo da exposição que algumas pessoas realizam de suas vidas pessoais nas redes sociais. No ateliê, era momento de realizar reparos nos figurinos que integram o espetáculo. Um dos diretores do Circo, ao ingressar no ateliê, inseriu-se na conversa mediante comentário de que havia visto numa rede social uma pessoa que se oferecia como “namorado de aluguel” e enunciou: “achei

interessante isso, porque tem muito namorado de aluguel por aí que não se assume” (notas de campo).

Essa questão do “assumir” não perpassava somente as falas do que seria a dimensão da vida pessoal dos artistas, mas, também, das relações de trabalho no circo. Numa primeira aproximação com esse episódio, as práticas configuradas nesse processo de “assumir” uma lógica de ação poderiam se caracterizar como ética, a partir dos postulados de Certeau (2002), pois sua forma de organização (FOUCAULT, 2010) imputaria uma recusa às condições normativas sociais. Nessa mesma tarde de trabalho no ateliê, o diretor do circo solicitou a uma das artistas que recortasse alguns tecidos para confeccionar adereços e ela prontamente responde: “ah, eu não gosto de fazer isso!”. O diretor do circo então reafirma: “Pensa que isso acaba logo!”. Nesse momento, outros artistas vieram ajudá-la nessa atividade, inclusive a pesquisadora (notas de campo).

A forma como o “assumir” se constitui no cotidiano organizacional ocorre por meio das lógicas de ação dos mecanismos de deslocamentos do instituído (a realização individual da tarefa preconizada) que mobiliza e estabiliza o cotidiano de trabalho (a realização coletiva da tarefa preconizada). É nesse sentido que Certeau (2002) afirma serem as lógicas de ação estabelecidas a partir das possibilidades de conjunturas sociais. Nesse caso, a recusa também pode funcionar como um mecanismo de estabilização do grupo de trabalho.

Assim como a dinâmica da sociedade se desdobra em lógicas de ação no trabalho, esse também interpela a constituição do espaço social. Esse processo resulta no estabelecimento da posição dos sujeitos não participantes diretamente do cotidiano da organização, onde um dos efeitos se refere à instauração de conflitos nos relacionamentos pessoais dos artistas. O seguinte relato ilustra como essa dinâmica é problematizada no contexto em análise:

Relacionamento, namorado, namorada? Nossa! Eu não tenho problemas, porque o meu trabalha com a mesma coisa assim. Mas, eu vejo pessoal que tem namorado ou namorada, de fora, assim não entende: mas, porque tu tem que estar todo o tempo aí? Mas, porque vinte e quatro horas? Manhã, tarde e noite? E é diferente, porque ao mesmo tempo que nos suga, nos suga as energias assim, a gente sai exausto, é uma coisa que quanto mais tu tá ali mais, mais tu quer assim (Maria, 26 anos, acrobata).

Os efeitos sociais das práticas da organização na vida pessoal dos artistas, em sua conotação conflitante, são deslocados para fora do cotidiano do circo. Isso porque são essas mesmas práticas organizacionais que os constituem enquanto sujeitos e, como tal, performam suas lógicas de ação. É por isso que para Foucault (2010) e Certeau (2002) o cotidiano se constitui nos interstícios das práticas, pois são as diferentes lógicas de ação em determinadas conjunturas que possibilitam estabelecer esse solo comum de atuação dos sujeitos sociais.

Após esse embate, dois dias antes da apresentação, foi realizada uma reunião no centro de treinamentos sobre a apresentação que ocorreria no domingo. O início da reunião deu-se com a exposição de quem é o contratante, o porquê da realização do evento, local, data e

hora do mesmo. Isso evidenciava as condições sociais onde a apresentação artística deveria ser inscrita. A primeira intervenção de um dos artistas na reunião ocorre pela seguinte fala: “Hum! Dia dos Namorados!” Seguida de algumas risadas. Em outra explanação outro sujeito comenta: “Vai ter que negociar em casa ou comemorar antes!” A seguir, inicia-se o processo de negociação dos cachês e das datas de saída e de retorno a Pelotas, o que promove alguns questionamentos dos artistas.

Em relação ao cachê, nesse primeiro momento, ficou decidido que seria pago o montante padronizado pelo circo. Porém, as diárias para custeio de despesas extras, como alimentação, não seriam pagas de forma pecuniária e individual, pois o circo arcaria com essas despesas de forma geral, ou seja, todos os dispêndios durante a viagem seriam pagos pela direção do circo de forma coletiva. Aconteceram alguns questionamentos, pois os artistas apontavam como preferência, diante dessa situação, receber em forma de dinheiro e individualmente. Cabe ressaltar que os pagamentos de diárias são realizados antecipadamente pela direção do circo, com base num valor acordado com os artistas. Após alguns debates, a produtora informou que essa era uma prerrogativa da direção financeira da organização, e, contudo, os artistas comentaram que isso não iria “funcionar” na viagem.

Inicialmente, no processo de negociação, a produtora cultural é colocada na posição da formalizadora da prática organizacional (remuneração financeira). Ela operacionaliza um esquema de ação que não diz respeito a sua posição individual, mas às condições sociais da organização. Entretanto, ao tentar estabilizar a prática de remuneração dos artistas, como essa se constitui no interstício, abre-se um campo de possibilidades de deslocamento das lógicas de ação dos sujeitos. Resgatando Certeau (2002): as lógicas constituem-se nas possibilidades; e são em meio a essas que os artistas questionam outros mecanismos de formalização da remuneração. Como efeito dessa tentativa de deslocamento, a produtora cultural mobiliza outro aspecto formalizado na organização - a diretoria financeira - de forma a estabilizar o processo de comunicação e as práticas remuneratórias.

No segundo momento, foram debatidos os horários de saída de Pelotas, chegada à cidade onde ocorreria o evento e como se dariam os desdobramentos a partir da estada no local. Foi decidido que a saída seria do centro de treinamento no sábado por volta das 23h50min, sendo que deveriam “carregar” o ônibus com a estrutura do espetáculo momentos antes da partida. A chegada ao local do evento seria por volta das 8h, haveria a oportunidade de fazer a primeira alimentação do dia, o café da manhã, posteriormente seria montado o palco, tendo sido o almoço programado para acontecer por volta do meio-dia. Realizado o espetáculo, “carregado” o ônibus, cumpriria ir ao hotel para tomar banho, e, então, retornar a Pelotas. As intervenções dos artistas concentraram-se no desgaste que a viagem proporcionaria, afinal seriam duas noites seguidas dormindo dentro do ônibus. Entretanto, consideraram esse delineamento logístico ideal no sentido de propiciar o retorno mais rápido à cidade de Pelotas. Com essa rotina estabelecida, a reunião foi encerrada, porém ficou combinada uma “comemoração” na noite de sexta-feira, numa boate de Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS) da cidade, visto que no final de semana aconteceria a viagem.

Apesar de esse ser um episódio do evento objeto deste estudo, é possível caracterizar práticas cotidianas da organização, bem como a dimensão política das lógicas de ação dos sujeitos artistas circenses. Os responsáveis pela organização da agenda do circo e da dinâmica financeira não se fizeram presentes em todas as reuniões, deixando a cargo da produtora cultural os processos de negociações dessas atividades. Isso demonstra a existência de uma estrutura hierárquica e de delegação das atividades de gestão do evento. Contudo, demonstra não haver rompimento dos limites previamente acordados com os diretores. De fato, apesar das negociações, todos os aspectos apresentados foram confirmados na reunião.

Destarte, é possível compreender que o processo de comunicação da realização do evento desvela a contradição das práticas cotidianas da organização, onde os jogos políticos funcionam de modo a deslocar do social o que é instituído e estabilizar a dinâmica organizacional. Esse processo não se circunscreve somente ao contexto da estrutura física da organização, mas em seus processos móveis de produção dos espetáculos. Na próxima seção deste artigo, analisaremos como esse processo político das práticas ocorre na logística organizacional.

Processo de Deslocamento do Espetáculo

De forma ampla, a movimentação logística de uma organização é considerada a partir de um campo estabilizado e rotinizado de ações. Contudo, essas construções desvelam uma série de mecanismos das condições de produção da organização e das disponibilidades de sua movimentação geográfica. Na organização em estudo, o deslocamento da estrutura dos espetáculos é essencialmente realizado via terrestre, em face dos custos de transporte e disponibilidade da malha aérea brasileira. São determinações da constituição das práticas organizacionais arrojadas pelo contexto social.

O tempo médio de carregamento do ônibus com a estrutura dos espetáculos é de quarenta minutos. Os equipamentos são armazenados numa sala específica para cada elenco e são organizados de forma que os maiores objetos sejam colocados em compartimentos específicos no ônibus, de forma a retirá-los mais rapidamente, pois são estes que serão primeiramente montados no local de apresentação. Nessa fase, os homens são responsáveis pelo transporte dos equipamentos, onde cada um “assume” o deslocamento de um conjunto de materiais, e, também, da colocação dos mesmos em lugares específicos dos camarins, cochias e do palco (fotografias 1 e 2), para que na hora do espetáculo os materiais sejam encontrados e utilizados. Cada artista possui sua caixa identificada com seu nome, onde são armazenados os respectivos materiais a serem utilizados nas apresentações.

O segundo momento do carregamento do ônibus ocorre no ateliê do circo, onde são armazenados os figurinos, responsabilidade das mulheres. Quando ocorre o ingresso de um novo integrante no elenco, ele, em geral, realiza viagens com o circo antes de sua estreia, de modo a que venha a compreender todo o processo de movimentação do espetáculo. Esse artista neófito é integrado a um “grupo de trabalho”, lhe sendo atribuídas responsabilidades por atividades nesse processo.

Fotografia 1 – Caixa de materiais gerais



Fonte: da pesquisa (2011)

Fotografia 2 – Caixas individuais com materiais do espetáculo



Fonte: da pesquisa (2011)

Dentro do ônibus, todos os artistas têm o “seu” banco, sendo o mesmo denominado de “quarto”. Quando a pesquisadora realizou sua primeira viagem com o circo, um dos artistas lhe comunicou: “cada um tem seu quarto lá [ônibus]. Eu, quando entrei, esperei todos os “mais velhos” subirem e depois vi onde tinha um quarto pra mim. Acho que você pode fazer o mesmo” (notas de campo). De posse dessa informação, a pesquisadora conversou com a produtora cultural sobre o espaço no ônibus, e a mesma afirmou: “tem um quarto na frente, porque um dos guris da técnica vai direto pra lá [cidade de apresentação]” (notas de campo). E foi nesse “quarto” que a pesquisadora “residiu” durante a viagem.

Nessa descrição, primeiramente tencionamos mecanismos de funcionamento (FOUCAULT, 2010) e caracterização (CERTEAU, 2002) das práticas relacionadas às questões de gênero. A rotinização de agrupar os equipamentos para os homens carregarem e os figurinos no ateliê para as mulheres denota os mecanismos de assimilação das dimensões masculinas e femininas frente às atividades laborais, especificamente aqueles de marcações corporais, onde o contexto sócio-histórico de inscreve. Como as atividades circenses são produzidas no/com o corpo, os desdobramentos dessas ações têm como efeito práticas organizacionais, como as distribuições das tarefas nas rotinas do circo. É sobre esse aspecto as considerações de Yakhlef (2010) relativas ao corpo como produtor e efeito da cultura, e de Foucault (2010) sobre o entendimento de toda subjetividade articulada à dimensão material na sociedade.

A organização da rotina de carregamento do ônibus, a sistematicidade de posicionamento de gênero na mesma e sua configuração em grupos de trabalho evidenciam o que Foucault (2010) denominou das características das práticas no cotidiano. É o funcionamento conjunto dessas três caracterizações das práticas que constituem o cotidiano dos sujeitos sociais, especificamente no que se refere a esse processo de movimentação logística do circo.

Outro aspecto a ser considerado é a produção do ônibus como sendo uma “casa” para os sujeitos, construção essa não vinculada ao CT, por exemplo. Considerando os constantes deslocamentos para a realização dos espetáculos, apesar de, nessa constituição circense, os *trailers* já não serem utilizados, as práticas relacionadas à mobilidade são uma das bases definidoras dos processos organizacionais, e de marcação individual sobre o cotidiano de trabalho, no caso, do ônibus. É esse objeto onde se inscreve a dimensão pessoal no organizacional, estabilizando os constantes deslocamentos.

No ônibus, a conversa foi sobre a “comemoração” realizada na noite anterior na boate GLS de Pelotas. O tema era basicamente os “estranhamentos” que alguns novos integrantes tinham em relação aos ambientes frequentados pelos “mais velhos” do circo, especialmente naqueles onde, de algum modo, comportamentos sociais constituídos na sociedade eram deslocados. Esses deslocamentos eram relatados num jogo, pois se num primeiro momento as falas eram em torno do “assumir” a sexualidade, em outros ocorriam críticas a respeito das representações dos artistas como “loucos” e “beberrões”. Um dos artistas comenta criticamente em voz alta: “só porque é artista tem que dar vexame de tanto beber?! Se não sabe beber, não bebe”.

O “saber beber” diz respeito à formulação das ações de entrada e saída nas comemorações do circo, especialmente naquelas realizadas em espaços públicos e com bebidas alcoólicas. Nesse sentido, os “mais velhos” tinham formas de beber e de tecer comentários sobre a dinâmica do circo de forma diferente dos “mais novos”. Quando os últimos não compreendiam essa lógica de ação, eram ditas frases como: “isso vai dar merda” (notas de campo). Numa das reuniões coletivas no circo, o diretor já havia alertado sobre essas representações dos artistas na sociedade: “artista não é animal que não sabe raciocinar e vai fazendo as coisas sem pensar. Lidar com sentimentos não é sair por aí fazendo o que dá na telha sem se importar com outros” (notas de campo).

As práticas de organização do circo também interpelam a vida pessoal dos artistas de modo a deslocar o que era constituído como “artista” e formular espaços de estabilização do cotidiano organizacional. Nesse ponto, houve comentários sobre o “assumir” o circo como um modo de vida, e não como opção financeira e tão somente profissional, visto que ficar rico ou ter estabilidade de rendimentos financeiros nesse contexto seria impossível (notas de campo). Inscrito nesse relato estão elementos de como as práticas interpelam a vida extra-cotidiano organizacional, mesmo nas atividades de lazer e em outras esferas sociais, estabelecendo o que Foucault (2010) denomina de funcionamento das práticas.

Por volta de 01:00h da manhã, as conversas eufóricas diminuíram e se focaram em frases sobre a apresentação do evento no dia seguinte: “amanhã, vamos arrebentar!” (notas de campo), e logo as luzes se apagaram para que pudéssemos descansar.

O Dia do Evento

Na cidade onde ocorreria o evento, o cronograma estabelecido anteriormente foi cumprido até a chegada ao local para a montagem da estrutura da apresentação. Como observado no centro de treinamento, a retirada dos equipamentos do ônibus e as montagens foram realizadas essencialmente pelos homens do circo. As mulheres e os novatos carregaram os figurinos até o camarim e observaram a montagem do palco, ocupado, posteriormente, pelos artistas para a realização das devidas marcações e ensaios de cenas.

Esse processo demorou mais que o previsto. Por volta do meio-dia, as montagens ainda não haviam sido concluídas, além disso, o hotel no qual o circo estava hospedado não disponibilizava refeições durante o dia. Conforme alertado pelos artistas no processo de comunicação do evento, a ideia original do circo arcar coletivamente com os dispêndios da viagem não “funcionou”, e as diárias remuneradas para essas atividades foram pagas aos artistas durante o processo de montagem do espetáculo. Ainda nesse processo, um dos artistas recém-ingresso no circo sentou-se ao lado da pesquisadora comentando com ela sobre as percepções que a sua mãe tinha do espetáculo, pois, segundo ele, sua mãe sempre comentava aspectos em que ele poderia melhorar (notas de campo). Esse relato evidencia como as práticas no cotidiano organizacional influenciam a vida pessoal dos artistas e vice-versa.

Quando terminada essa fase de estruturação de equipamentos e palco fomos almoçar coletivamente num restaurante próximo ao hotel. Durante o almoço, foram estabelecidos pequenos grupos entre os artistas, o que evidenciava algumas afinidades entre os mesmos. A pesquisadora acabou por sentar à mesa em conjunto com um dos artistas novatos, o qual entrou no circo no mesmo momento em que a pesquisa foi iniciada, mais dois malabaristas e um acrobata. Miguel (malabarista), então, começa a conversa afirmando ser aquele o quinto ano consecutivo sem a namorada no Dia dos Namorados, e que estava até acostumado a passar essa data sem companhia (notas de campo).

O Rafael então comenta que sua namorada “já aprendeu” e vivencia a rotina de vida no circo em conjunto com ele, ainda complementando: “ela sabe que isso aqui é minha vida e, se ela quer ficar comigo, ela tem que viver isso junto. Se um dia ela me pedir pra escolher, vai ser aqui que eu vou ficar, porque é isso que eu quero fazer da minha vida. Não digo somente o circo, mas o que eu faço aqui. E ela sabe ainda que um dia eu vou pro Canadá” (notas de campo).

Foucault (2010) assinala as configurações das práticas como imbricadas num contexto sócio-histórico e, sob esse solo, elas possibilitam uma generalidade. A recorrência ao contexto circense canadense evidencia, nessa dinâmica, a construção de outras “maneiras de fazer” circo, como a *Ecole National de Cirque* e o *Cirque Du Soleil*, articulados ao contexto socioeconômico instaura essa configuração organizacional como referência de atuação para os artistas do circo. Certeau (2002) corrobora com essas discussões ao afirmar o caráter estético das práticas, ou seja, seu estilo de constituição e utilização dos elementos sociais, implicando o entendimento do extraordinário e da articulação das práticas a uma conjuntura social, a uma ordem imposta.

Por outro lado, outro artista da trupe, Gabriel, comenta que, para ele, as coisas não são tão centralizadas no circo ou em sua atividade circense, e a existência de “muitas outras coisas para se viver que não são excludentes ao grupo” (notas de campo). Ele ainda refere que não deixa de namorar, de sair com outros amigos, por causa das agendas de apresentações, mas teve de deixar de estudar devido às ausências no colégio. Os adolescentes integrantes do circo possuem uma rotina diferenciada nos colégios de forma a propiciar a realização dos espetáculos e a formação educacional formal. Durante a pesquisa, foi possível observar que os professores das escolas preparavam atividades complementares para os artistas, bem como exames e atividades também eram agendados durante o período em que os adolescentes e crianças estavam na cidade. Essa relação com as instituições sociais denotam o caráter polêmico no cotidiano (CERTEAU, 2002), onde existe um conflito permanente entre as práticas na organização e na sociedade.

O campo de disputas estabeleceu-se entre os três, mediante as discussões sobre as práticas de organização que repercutiam na vida pessoal. A pesquisadora e o Mateus, recém-ingressos no circo, observavam calados as discussões, no intuito de compreender as lógicas de ação dos “mais velhos”. Isso evidenciava como a pesquisadora já havia incorporado às lógicas de ação dos “mais novos”, posição ocupada pela mesma no circo. Apesar de discordâncias das

falas entre os artistas, a conversa transcorria em tom de tranquilidade. Mateus comentou, posteriormente, com a pesquisadora:

É uma coisa que está me consumindo. Antes de eu entrar pro circo, a minha vida se resumia em ir pra aula, ir pra biblioteca e pro projeto de pesquisa [...] A minha vida era a vida acadêmica. Eu levava a vida acadêmica como ela deve ser vivida assim [...] Eu treino todos os dias e ensaio com frequência, mas eu ainda não consegui administrar essas duas rotinas. Conseguir conciliar elas. Eu acho que recentemente eu aceitei que a minha vida acadêmica agora está em um segundo plano [...] Eu vim pra Pelotas por causa da faculdade e do curso. Mas, aí no meio do caminho, eu destoei e fugi com o circo (risos). (Mateus, 20 anos, malabarista).

As práticas organizacionais configuradoras do circo provocam um deslocamento da vida pessoal dos sujeitos sociais para a centralidade do que constitui a organização, e não somente o trabalho nele desenvolvido. Como efeito, apontado nas falas dos artistas durante o almoço, eles têm dificuldade em lidar com as instituições estabelecidas na sociedade, especialmente a escola, sendo que a maioria dos artistas circenses deixou o colégio ou a faculdade em função das práticas de organização dos circos.

Após esse almoço, retornamos ao hotel para nos prepararmos para a apresentação. Durante o espetáculo, houve momentos de tensão, pois alguns sujeitos haviam se esquecido de colocar as caixas com os materiais nos locais combinados anteriormente. A produtora cultural do circo que observa todo o processo de montagem do espetáculo acabou por localizar os objetos. Ao final da apresentação, os artistas foram para as portas de saída do ginásio no intuito de cumprimentar o público para depois proceder o desmonte dos equipamentos.

No processo de recolocação dos materiais utilizados no ônibus, os procedimentos foram os mesmos que ocorreram no CT para dar início à viagem. Os homens ficaram a cargo dos equipamentos pesados e às mulheres e novatos coube transportar os figurinos. No retorno ao hotel, o diretor conversou individualmente com os artistas e técnicos que não haviam realizado suas tarefas de acordo com a forma combinada, conversa realizada de modo discreto, enquanto arrumávamos as malas para retornar a Pelotas.

No jantar, realizado num restaurante durante o retorno a Pelotas, a pesquisadora sentou ao lado de outro grupo de artistas: o Marcos e o Paulo. Depois, o Pedro veio e pediu para sentar-se à mesa, e logo disse à pesquisadora: “me fala um pouco sobre tu! Te vejo sempre, mas tu pergunta pouco. Tu fala pouco, come pouco [olhando para o prato da pesquisadora], mas tem jeito de quem estuda muito” (notas de campo). Nesse momento, o Paulo complementou: “com certeza” (notas de campo). Na etnografia, não é só o pesquisador quem observa as práticas no campo de pesquisa, mas os outros sujeitos na pesquisa também observam as práticas dos pesquisadores. A pesquisadora acabou comentando sua discrição no comportamento social, inclusive na alimentação. As discussões sobre a alimentação dos artistas acabaram por se tornar o tema da conversa, especialmente sobre as dificuldades de não haver um horário definido para a realização das refeições durante as viagens.

Contudo, devido à data do evento ser o Dia dos Namorados, as falas dos artistas nesse dia também convergiam em relação às influências do cotidiano organizacional em suas vidas pessoais sobre aspectos relacionados aos ciúmes dos companheiros. Em relação aos sujeitos “fora” do cotidiano organizacional, os ciúmes ocorriam, de acordo com os artistas, pela intensa convivência entre o grupo que se estendia aos finais de semana, nas “comemorações”, atividades desportivas ou passeios de férias (notas de campo). Entretanto, um aspecto da materialidade do trabalho circense era descrito como base de desencadeamento de discussões na vida pessoal: o corpo; e os efeitos sociais desse corpo produzido no contexto artístico: as manifestações de afeto, como abraços, choro e risadas.

Devido aos intensos trabalhos com o corpo, via treinamentos específicos para cada atividade circense (malabarismo, acrobacias e cênicas, como exemplos), ocorre um processo de transformação do mesmo: “O trabalho circense é puxado. A gente naturalmente desenvolve muito a musculatura, porque é o que a gente trabalha” (notas de campo). Considerando que o campo estabilizado do atual contexto social naturaliza o corpo como funcional, ocorre uma analítica diferenciada da posição desse entre as relações sociais dos artistas e aqueles que não se constituem nesse contexto.

Uma das artistas relatou que, na faculdade, quando ela comentava que trabalhava no circo, eram comuns tais expressões: “nossa, tu trabalha com aqueles corpos lindos! Como tu consegues se concentrar?”, e ela continuava o relato afirmando como essa construção reificada do corpo interferia em seus relacionamentos amorosos fora do circo, em especial pelo “hábito” de também abraçar e beijar constantemente outras pessoas. Isso denota as discussões de Foucault (2010) sobre as práticas de produção social do corpo, quando o referido autor assinala que o corpo vivo oferece mecanismos de análises pelos quais podemos criticar nossas práticas. O pano de fundo desses relatos sobre ciúmes desvela tecnologias de poder incorporadas e controladoras das formas de relacionamentos sociais.

É por isso que as manifestações de afeto, como efeito desse corpo produzido, também é questionado socialmente, pois a ele são designadas técnicas específicas de manifestação, silenciamento e apagamento social. Na medida em que o trabalho com o corpo nas práticas do cotidiano circense libera outras políticas corporais, as quais entram em confronto com os padrões estabelecidos na sociedade, ele desloca os interstícios de constituição dos sujeitos provocando contradições nessas relações sociais. O corpo naturalizado pelos artistas circenses não é o mesmo, enquanto sujeito, naturalizado no campo estabelecido na sociedade ocidental capitalista. Isso porque o corpo na sociedade é efeito da modernidade centrada no homem branco, ocidental e racional. As manifestações de afeto não pertencem a esse corpo que é centrado na lógica da eficiência, motivo de intervenções e discursos estéticos e formais.

Quando os artistas “trabalham” com e não nesse corpo, outros efeitos desses são liberados e, conseqüentemente, outras manifestações são produzidas. De fato, são muito comuns as manifestações de afeto dos artistas como abraços, beijos; e até mesmo com o público, ao final das apresentações.

No retorno ao ônibus, o cansaço era visível e, ao contrário da ida ao evento, todos dormiram, sendo acordados já na cidade de Pelotas. Primeiramente, o ônibus realizou uma parada no ateliê, onde foram deixados os figurinos para lavagem, e, depois, fomos ao CT, onde os materiais foram guardados em sala específica.

Sendo assim, as emoções provocadas e construídas a partir das práticas organizacionais não podem ser tomadas como manifestações naturalizadas somente em seu aspecto individual. Ao serem colocadas numa rede de deciframento (FOUCAULT, 2010), podem desvelar os mecanismos políticos de constituição das práticas no cotidiano. Uma das vias de deslocamento social no cotidiano organizacional são as práticas inscritas nos corpos.

Considerações Finais

Ao traçarmos esse percurso descritivo-analítico sobre as práticas nas organizações, objetivamos construir uma proposta de politização do cotidiano organizacional, avançando analiticamente no entendimento das práticas para além dos fluxos de regularidade e rotinização empreendidas nos estudos organizacionais. Reportando-nos aos debates sobre práticas elaborados por Michel de Certeau e Michel Foucault, buscamos contribuições filosóficas para o entendimento ontológico e epistemológico dessas categorias de análises organizacionais.

As aproximações entre os referidos autores permitiu-nos sistematizar os mecanismos de funcionamento das práticas no contexto organizacional. Salientamos que a expressão “funcionamento” não se refere às funções desempenhadas pelas práticas, como salientam as bases epistemológicas positivistas, mas como as práticas operam em ações configuradoras do cotidiano, estabelecendo um campo de relações de forças com efeitos políticos. É por isso que, em meio aos mecanismos de estabilização do cotidiano das organizações, onde aparentemente se institui um ordenamento, ainda que as práticas não provoquem deslocamentos estruturais, elas se desdobram em transgressões sutis que nem por isso deixam de incidir profundamente nas relações de trabalho e pessoais dos sujeitos sociais. Os arranjos estratégico-táticos das práticas constituem os processos organizacionais, posicionando organização e sujeitos na sociedade, e possibilitando os movimentos dos mesmos em seus contextos de atuação.

Os efeitos do imbricamento teórico entre Michel de Certeau e Michel Foucault possibilitaram configurarmos o jogo político do cotidiano organizacional, buscando condições de produção social antecedentes da constituição do espaço de trabalho, bem como os efeitos das práticas das organizações na sociedade, incluindo a constituição dos sujeitos. As práticas são as “maneiras de fazer” num determinado contexto sócio-histórico que constituem os sujeitos e objetivam suas condições de existência por meio de seus efeitos políticos sociais.

Embora o circo em análise possa ser caracterizado como contemporâneo, ao ônibus é atribuído o posicionamento de “casa”, algo que vem ao encontro da origem nômade do

circo. Apesar de eles não residirem mais em *trailers*, como no “circo tradicional”, os efeitos políticos das práticas de organização circense ainda estão estabilizados nesse campo. Por isso, a necessidade da investida teórica de análise ultrapassar o contexto organizacional e ir à busca dos mecanismos que antecedem seus processos de constituição.

Destacamos que, nos três momentos de análises, as práticas não se configuraram em confrontos diretos entre os sujeitos e/ou a organização. Nos momentos de contestação de alguma ação, as contradições pareceram ser estabilizadas em configurações políticas, indicando a lógica de ação dos sujeitos artistas voltada para seu funcionamento por meio de mecanismos sutis de transgressões e deslocamentos. É por isso que o ingresso de um artista num elenco ocorre via acompanhamento das atividades “em ação”, pois é nesse percurso que as lógicas são incorporadas pelos sujeitos, sendo deslocado o senso comum de representações de atuação pessoal dos artistas. Para que as práticas produzam efeitos, é necessário que elas operem no social, e as “comemorações” entre os integrantes do circo atuam nesse sentido.

Ao serem engendradas à dinâmica social, as lógicas de ação posicionam o “fora” do cotidiano organizacional, o considerado como contraditório em relação ao instituído na organização. Num primeiro momento, observamos esse processo como um efeito de deslocamento dos elementos conflitantes das relações pessoais dos artistas para além do cotidiano de trabalho. Ao aprofundarmos essa investida analítica nas condições sociais, ultrapassamos esse olhar e consideramos os efeitos da produção social do corpo como mecanismo de contradição na organização e nas relações pessoais dos artistas.

Essas análises evidenciam que, apesar de os estudos sobre as práticas nas organizações as destacarem da sociedade, faz-se necessário considerar suas condições sociais de constituição. Esse processo possibilita discutir como o cotidiano organizacional extrapola seus limites estruturais, bem como seu aparente ordenamento e estabilização são configurados por lógicas de ação que, apesar de por vezes não confrontarem diretamente as práticas organizacionais, podem contrapô-las silenciosamente. Isso não estabelece um caráter de destituição de relações de poder, tampouco configura práticas menos concretas ou subversivas. Em jogo, estão configurações organizacionais estabelecidas por meio do funcionamento de suas práticas imbricadas num contexto sócio-histórico.

Em termos teóricos, reconhecemos que, além das aproximações das discussões expostas, Michel de Certeau e Michel Foucault se distanciam em diversos aspectos dos estudos das práticas, em especial no entendimento de seus efeitos na constituição dos sujeitos e na capacidade de resistência às relações de poder. Essa constatação abre possibilidades de diálogo com outros estudos no sentido de avanços ontológicos e epistemológicos do entendimento das práticas no cotidiano organizacional. Aproximar as construções teóricas aqui realizadas com teóricos organizacionais, como por exemplo Theodore Schatzki, o qual tem atuado no sentido de construção de uma epistemologia das práticas nas organizações, também pode ser uma possibilidade de avanço analítico ao empreendido neste artigo.

Salientamos que as práticas descritas não abrangem a totalidade constitutiva do cotidiano

organizacional. Essas foram destacadas e centralizadas em nossas análises devido ao objetivo da pesquisa. O recorte empírico a partir do contexto organizacional circense também estabelece condições específicas das análises empreendidas. A realização de pesquisas a partir dos pressupostos de investigação construídos nesse estudo em outros espaços organizacionais é relevante, pois possibilitará compreender outros efeitos sociais das mesmas, bem como compreender a existência ou não de um solo comum de atuação dos sujeitos.

O arcabouço teórico aqui problematizado avança nas análises organizacionais no sentido de politização do cotidiano de trabalho. Os efeitos dos arranjos estratégico-táticos das práticas incidentes, em geral, ocorrem de forma não declarada e sutil, o que não as torna menos efetivas nas disputas no cotidiano organizacional.

Referências

ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE.BR**, vol. IX, p. 156 - 176, 2011.

ARAÚJO, J. M. Crise no picadeiro. **Revista Problemas Brasileiros**. n. 372, nov/dez, p. 17 -18, 2005.

ÁVILA, F. S. **Território circense**. 2008. 131f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Presidente Prudente), Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A cultura no plural**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: **Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Through the practice lens: where is the bandwagon of practice-based studies heading? **Management Learning**, v. 41, n. 3, p. 265-283, 2010.

COSTA, M. M. F. A. O velho-novo circo: um estudo de sobrevivência organizacional pela preservação dos valores institucionais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 24, Florianópolis, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994.

FENTON, C.; LANGLEY, A. Strategy as practice and the narrative turn. **Organization Studies**, v. 32, n. 9, p. 1171-1196, 2011.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Afonso, 2008.

GARCIA, M. C. **Artistes de cirque contemporain**. Paris: La Dispute, 2011.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. **Management Learning**, v. 40, p. 129-144, 2009.

GHERARDI, S. Telemedicine: A practice-based approach to technology. **Human Relations**, v. 63, n. 4, p. 501-524, 2010.

LEITE, R. P. A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 737-756, 2010.

LEITE-DA-SILVA, A. R.; CARRIERI, A. P.; SOUZA, E. M. Social practices and strategizing: a study of produce merchants in the Vila Rubim Market. **BAR – Brazilian Administration Review**, v. 8, p. 86-106, 2011.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009.

OFEN, J. L. Portrait of a circus girl. **Ethnography**, v. 11, n. 3, p. 473-484, 2010.

PARKER, M. Organizing the circus: the engineering of miracles. **Organization Studies**, v. 32, n. 4, p. 555-569, 2011.

RIBEIRO, R. R. Escritas da história cultural: Michel Foucault e Michel De Certeau. **Fronteiras: Revista de História**, v. 9, n. 16, jan./jul. 2007.

SACCHI, W. **A Identidade saltimbanco**. 2009. 117f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Mídias, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, 2009.

SANDBERG, J. DALL'ALBA, G. Returning to practice new: a life-world perspective, **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1349-1368, 2009.

SANTOS, L. L. S.; ALCADIPANI, R. Por uma epistemologia das práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 34, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SCHATZKI, T. R. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.

_____. The Sites of Organizations. **Organization Studies**. v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

_____. A New Societist Social Ontology. **Philosophy of the Social Sciences**. v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

YAKHLEF, A. The corporeality of practice-based learning. **Organization Studies**, v. 31, n. 4, p. 409-430, 2010.

**Josiane Silva
de Oliveira**

Doutoranda em Administração pelo PPGA/EA/UFRGS. Mestrado em Administração pelo PPA/DAD/UEM e Graduação em Administração pela UEM.

**Neusa Rolita
Cavedon**

Doutora em Administração pelo PPGA/EA/UFRGS, Mestre em Administração pelo PPGA/EA/UFRGS e Mestre em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRGS, Bacharel em Administração e em Ciências Econômicas pela UFRGS. Professora Associada da Escola de Administração da UFRGS e pesquisadora do CNPq.



Foto: Débora Azevedo

Prática? É uma Questão de Gosto!¹

Silvia Gherardi

Resumo

Este artigo tem como objetivo melhorar a nossa compreensão de como as práticas são socialmente sustentadas, aprendidas e constantemente refinadas, argumentando que a prática é muito mais do que um conjunto de atividades – além de julgamentos instrumentais e éticos, ela envolve, gosto e apreciação. Gosto é a noção do que é esteticamente apropriado dentro de uma comunidade de praticantes – uma preferência pela “forma como fazemos as coisas juntos”. O gosto é baseado na ligação subjetiva ao objeto da prática e é aprendido e ensinado como parte de se tornar um praticante, ele é desempenhado como uma atividade coletiva e situado dentro de uma prática. A elaboração do gosto e o refinamento da prática dentro de uma comunidade envolve a formação do gosto, a qual é baseada em “conhecimento sensível” e negociação contínua de categorias estéticas. O artigo analisa como, em uma variedade de práticas, a formação do gosto ocorre por meio de três processos: o compartilhamento de um vocabulário para apreciação; a formação de identidades dentro de comunidades epistêmicas e o refinamento de desempenhos.

Palavras-chave

Vínculo. Relatibilidade normativa. Estudos Baseados em Prática. Conhecimento Sensível. Formação do Gosto.

Abstract

This article aims to enhance our understanding of how practice is socially sustained, learnt and constantly refined by arguing that practice is much more than a set of activities—it involves, beside instrumental and ethical judgements, taste and appraisal. Taste is a sense of what is aesthetically fitting within a community of practitioners—a preference for ‘the way we do things together’. Taste is based on subjective attachment to the object of practice and is learnt and taught as part of becoming a practitioner; it is performed as a collective, situated activity within a practice. The elaboration of taste and the refining of practice within a community involves taste-making, which is based on ‘sensible knowledge’ and the continual negotiation of esthetic categories. The article examines how, in a variety of practices, taste-making

occurs through three processes: sharing a vocabulary for appraisal; crafting identities within epistemic communities; and refining performances.

Keywords Attachment. Normative accountability. Practice-based Studies. Sensible Knowledge. Taste-making.

INTRODUÇÃO

Teorias da prática têm atraído muita atenção de estudiosos de organizações e de gestão nos últimos anos (BROWN; DUGUID, 1991, 2001; ORR, 1996; GHERARDI, 2000; ORLIKOWSKI, 2000; YANOW, 2004) e um novo rótulo – Estudos Baseados em Prática – foi cunhado para designar um conjunto heterogêneo de estudos empíricos sem uma definição comum do termo “prática”. Como o livro editado por Schatzki, Knorr-Cetinae Von Savigny (2001) exemplifica, os estudos baseados em prática representam uma “virada prática”, apesar de suas diferenças internas.

As razões a favor de nomear mais uma “virada” nos estudos organizacionais residem na lente crítica usada para analisar a visão racional-cognitivista de conhecimento e para rejeitar a distinção convencional entre níveis micro e macro de análise. O que muitos estudos de prática têm em comum é um interesse de natureza coletiva, situada e provisória do conhecimento e um senso de materialidade compartilhada em campos de práticas tão diferentes como inovação tecnológica (ORLIKOWSKI, 2000), reparação de fotocopiadoras (ORR, 1996), construção de pontes (SUCHMAN, 2000), desenvolvimento de estratégias (BLACKLER *et al.*, 2000; SAMRA-FREDERICKS, 2005), *haute cuisine* (GOMEZ *et al.*, 2003), para citar apenas alguns. Ao mesmo tempo, divergências persistem sobre questões centrais como a própria concepção da prática.

A maior difusão e aceitação dos estudos baseados em prática têm sido acompanhada por preocupações sobre a perda do poder crítico quando o termo “prática” é considerado sinônimo de “rotina”, “vantagem competitiva”, “habilidades incorporadas”, ou tomado como um equivalente genérico de “o que as pessoas fazem”, sem fundamentação teórica iluminando a natureza do objeto de estudo e de sua contribuição original e distintiva para a compreensão da ordem social. Com referência às práticas científicas, Rouse (2002, p. 161) argumenta que há confusão no campo, devido a duas formas de compreender a prática: 1) práticas identificadas com regularidades ou semelhanças entre as atividades dos grupos sociais, 2) práticas caracterizadas em termos de relatabilidade normativa de vários desempenhos.

A primeira definição leva à domesticação dos estudos baseados em prática, no sentido que as práticas se confundem com atividades e seu esforço produtivo. A segunda definição, à qual este artigo pretende contribuir, torna possível significar tanto a nossa produção do mundo quanto o resultado desse processo de produção. As práticas não são apenas padrões recorrentes de ação (nível de produção), mas também padrões recorrentes de ação socialmente

sustentada (produção e reprodução). O que as pessoas produzem em suas práticas situadas não é só trabalho, mas também a (re)produção da sociedade. Nesse sentido, a prática é um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas realizam o ser no mundo ativo. A prática não é reconhecível fora do seu significado intersubjetivamente criado, e o que torna possível a reprodução competente de uma prática uma vez após outra e o seu refinamento enquanto é praticada (ou o seu abandono) é a negociação constante do que é pensado como sendo uma maneira correta ou incorreta de praticar dentro da comunidade de seus praticantes.

O tema de como a reprodução das práticas contribui para a produção da ordem social dentro de práticas de trabalho tem sido negligenciado pelos estudos baseados em prática. Sua subavaliação impede-nos de estudar como as práticas são socialmente sustentadas por meio de formas situadas de aprender os critérios de apreciação e formas situadas de transmiti-los. O presente artigo pretende ilustrar como o vínculo apaixonado de uma comunidade de praticantes ao objeto de sua prática é a base da formação do gosto, ou seja, uma conquista coletiva que permite que os praticantes apreciem os vários desempenhos de suas práticas de trabalho que, ao serem avaliados e contestados, são constantemente refinados.

Nas seções seguintes, primeiramente, descrevo como uma sociologia dos vínculos pode contribuir para moldar a relação entre a comunidade e o objeto de sua prática em termos de julgamentos estéticos que sustentam socialmente o significado da prática para seus praticantes. Então, argumento que a elaboração de um vocabulário para apreciar as nuances de um desempenho competente da prática e para transmiti-las (e contestá-las) constitui o núcleo da atividade de formação do gosto. Eu defino formação do gosto como um processo discursivo coletivo emergente que constantemente refina as práticas, e que é feito ao dizer, e é dito ao fazer. Portanto, distingo analiticamente três processos internos à formação do gosto e os apresento em seções separadas: o compartilhamento de um vocabulário para apreciação; a formação de identidades dentro de comunidades epistêmicas, e o refinamento de desempenhos. Na última seção, discuto como a formação do gosto sustenta as práticas de trabalho, a sua reprodução qualificada e seu refinamento competente.

Situando o Gosto e o Julgamento Estético dentro das Práticas: uma Sociologia do Vínculo

Tem se desenvolvido no âmbito da sociologia da tradução (ou Teoria Ator-Rede, TAR) uma teoria interessante sobre o vínculo subjetivo para a ação que problematiza a maneira pela qual o sujeito é concebido e como se relaciona com o objeto e o contexto. Como nos estudos da TAR, “os objetos foram transformados em redes e, assim, radicalmente redefinidos. Um projeto semelhante está agora começando a tomar forma: o estudo do sujeito-rede” (GOMART; HENNION, 1999, p. 220). Este é um projeto que centra sua investigação teórica e empírica sobre o vínculo dos sujeitos aos objetos de sua paixão, e pergunta como os praticantes são capazes de colocar em prática as suas paixões (GHERARDI *et al.*, 2007) e como praticar suas paixões pode contribuir para o desenvolvimento de um campo de práticas e para a elaboração de uma estética da prática.

O vínculo é definido como o resultado reflexivo de uma prática corporal, coletiva e orquestrada, regulada por métodos que, por sua vez, são incessantemente discutidos (GOMART; HENNION, 1999) dentro da comunidade de praticantes. Enquanto a psicologia tem tradicionalmente enquadrado o vínculo (e a teoria do vínculo) em termos de relacionamento com outros seres humanos (cuidadores ou entes queridos), uma sociologia do vínculo também o vê em relação a objetos não-materiais e não-humanos. O vínculo ao objeto da prática – seja ele de amor ou ódio, ou de amor e ódio – é o que torna as práticas socialmente sustentadas por julgamentos relacionados não apenas à utilidade, mas também à ética e à estética.

O gosto e as práticas amadoras, como as de amantes da música, de apreciadores de vinho ou comida, ou mesmo de viciados em drogas, constituem a base empírica sobre a qual uma sociologia dos vínculos se desenvolveu (HENNION, 1993, 2001; TEIL, 1998; GOMART; HENNION, 1999; HENNION; MAISONNEUVE, 2000; HENNION; TEIL, 2004; HENNION, 2007). A relação com o objeto – alimento, música, drogas – exemplifica uma relação na qual o amador é de fato ativo, isto é, ele/ela emprega um conjunto de práticas situadas a fim de usar e gozar o objeto de sua paixão individual e coletivamente, mas ele/ela também é passivo/a, já que deliberadamente, e de uma maneira “cultivada”, abandona a si mesmo/a aos efeitos do objeto, na medida em que ele/ela predispõe as condições materiais para o gozo de música, comida ou drogas e socialmente compartilha essa paixão dentro de uma comunidade de amadores. A relação pode ser desenvolvida com um objeto físico, mas também com um abstrato – matemática, contabilidade, uma marca de carro – ou, mais geralmente, com todos os objetos de uma prática de trabalho.

A palavra “amador” tem uma raiz latina: *amare*, que significa literalmente “amar”. Um amador é alguém que pratica como um diletante (ou seja, não profissional, não por dever) e alguém que pratica pelo amor ao que faz. Um amador da música clássica não é, portanto, um profissional, mas o senso comum afirma que um soprano é um amante da música clássica. Proponho, portanto, analisar os praticantes como “amadores”, a fim de explorar a dimensão coletiva do vínculo ao objeto de trabalho que sustenta as práticas de trabalho e as faz mudar ao longo do tempo. Falar de praticantes como “amadores” pode parecer uma contradição de termos, mas isso sinaliza que o trabalho tem sido despojado do elemento passional e submetido a uma lógica predominantemente instrumental.

O vínculo que liga o praticante à sua prática e ao seu objeto, bem como à sua identidade como praticante e aos outros profissionais, é um problema de uma relação apaixonada e prazerosa ou dolorosa, tanto compartilhada quanto coletivamente elaborada. O vínculo não é apenas a relação com o objeto da prática e os sentimentos associados – é também o efeito da formação coletiva do gosto no momento em que os juízos estéticos que suportam a prática são formados. O gosto pode, portanto, ser concebido em termos de formação do gosto, ou seja, uma atividade situada que repousa sobre aprender e saber como apreciar desempenhos específicos de uma prática.

Pertencer a um coro e obter prazer com a música, e pertencer a uma comunidade científica e obter prazer com um artigo particularmente brilhante, são formas de vínculo socialmente

apoiadas pelas respectivas comunidades, as quais desenvolveram vocabulários e critérios específicos de gosto a fim de comunicar, compartilhar e refinar as maneiras pelas quais tais práticas são realizadas. Praticantes em ambos os campos podem ser chamados de “amadores”, no sentido de que “habitam” em uma prática e experienciam um prazer intelectual que compartilham com outros. Quando eu digo que os praticantes “habitam” na sua prática, refiro-me ao conceito de Heidegger (1971) de habitar como se sentir em casa e encontrar abrigo; ao opor construir e habitar, ele é ainda mais explícito:

Normalmente consideramos a produção como sendo uma atividade cujo desempenho tem um resultado, a estrutura concluída, como sua consequência. É possível conceber o fazer dessa maneira; nós, assim, captamos algo que é correto, e no entanto nunca tocamos sua natureza, que é um produzir que traz algo à existência. (HEIDEGGER, 1971, p. 113)

Definir prática como atividade é como olhar para o “construir”, enquanto a ênfase nas práticas como relatabilidade é como “habitar”.

A relação entre construir e habitar foi usada por Heidegger (1971) para questionar a relação entre meios e fins. Um de seus ditados famosos é que “habitar vem antes de construir”, e vemos nessa frase a ideia de que uma prática social está unida às ferramentas que a tornam possível. Ele escreve: “habitar significa apenas que nos abrigamos neles [os edifícios]” (p. 145). Polanyi (1958/1962, p. 195) usa a expressão “habitar em uma prática”, a fim de enfatizar que é ao mesmo tempo a íntima familiaridade comum à prática e ao domínio dela que geram o prazer de praticá-la: “observações astronômicas são feitas ao habitar em teoria astronômica, e é esse gozo interno da astronomia que faz o astrônomo interessado nas estrelas. É assim que o valor científico é contemplado ‘de dentro’”.

Quando as práticas de trabalho são vistas “de dentro”, o que é de interesse do pesquisador é o vínculo intelectual, apaixonado, ético e estético que une sujeitos a objetos, tecnologias, locais de práticas e outros praticantes. Em particular, neste artigo, presto atenção à elaboração do gosto “a partir de dentro” em uma comunidade de praticantes e à utilização de práticas discursivas para expressar julgamentos estéticos, já que o gosto é aprendido e ensinado como parte de se tornar um praticante e é realizado como uma atividade coletiva situada – a formação do gosto – dentro de uma prática.

A sociologia do vínculo fornece um quadro teórico (e uma metodologia) particularmente adequadas para o estudo das práticas como coletivamente sustentadas pelo refinamento constante do gosto dentro de uma comunidade de praticantes, porque se baseia em um conjunto de “deslocamentos”, os quais propõem uma concepção diferente da ação (GOMART; HENNION, 1999):

- Da ação à paixão. Em vez de focalizar os sujeitos, o pesquisador pergunta: através de quais mecanismos esse tipo de “paixão ativa” é realizado?
- De “quem age” para “o que ocorre”. Em vez de focar na ação, o pesquisador volta-se para os eventos e pergunta: o que ocorre, como o efeito é produzido, quais mediadores estão presentes?

- De fazer para sentir. O pesquisador pergunta: como certas pessoas podem provisoriamente ajudar os eventos a ocorrer? Como o sentir é ativamente realizado?

Com essas questões em mente, podemos considerar a relatabilidade normativa das práticas como pragmática, ou seja, em termos de uma atividade reflexiva mediada pela linguagem (HENNION, 2001). Na próxima seção veremos, assim, emergir, no praticante-amador, a figura (e o léxico) do crítico – aquele que formula juízos estéticos sobre a prática.

Aprender as Práticas e o Gosto como uma Realização Coletiva

A sociologia do vínculo propõe uma concepção do gosto em desacordo com a tradição sociológica, a qual desde Veblen (1899/1970), Simmel (1905, 1981) e Bourdieu (1979) definiu o gosto em relação a um processo de distinção social e analisou o julgamento estético em relação ao consumo cultural e à influência das elites na difusão das modas como imposição e imitação. Essa literatura sociológica sobre o gosto baseia-se em uma teoria estratégica da formação do gosto que confere um papel explicativo preeminente ao status sócioeconômico e ao processo de refinamento, significando a crescente sofisticação do gosto de acordo com a distinção social e os sistemas de dominação. Podemos, portanto, argumentar que, enquanto as teorias sociológicas clássicas sobre o gosto assumem um quadro conceitual macrosociológico, ao contrário, foi primeiro Blumer (1969) e, em seguida, Douglas (1996) e DiMaggio (1997) que estabeleceram o gosto em relação a um processo de “seleção coletiva” e negociação local do gosto dentro de configurações institucionais distintas. Mais ou menos ao mesmo tempo, um interesse em estética nasceu dentro dos estudos organizacionais (Strati, 1992) e floresceu nos anos seguintes.

Dentro da filosofia, Gadamer (1960) viu o gosto como o ponto de contato entre os filósofos analíticos e continentais, entre a cultura histórica e estética, e entre a cultura lógica e científica. Para Gadamer, portanto, o gosto é a capacidade de discriminar e criticar, mas sem recorrer a princípios absolutos. Essa dimensão “relativa” permite-nos compreender que o julgamento estético suporta modos locais e situados de praticar, e ao mesmo tempo que sustenta uma relatabilidade normativa da prática, constantemente refina suas modalidades, nutrindo a paixão dos praticantes por aquilo que fazem.

Nos estudos organizacionais, em particular, o interesse em estética tem produzido uma quantidade impressionante de literatura (STRATI, 2008b), a qual explora a dimensão não-racional da vida organizacional, onde o gosto é analisado dentro das micropolíticas dos julgamentos estéticos cotidianos e em relação ao saber através os sentidos. Conhecimento sensível “é uma forma de saber e agir dirigidos aos mundos ‘sensíveis’, diz respeito ao que é percebido através dos sentidos e é julgado, produzido e reproduzido por meio deles. É profundamente diferente do conhecimento produzido através da faculdade cognitiva lógica e de raciocínio voltada para os mundos ‘inteligíveis’” (STRATI, 2007, p. 62). O conhecimento sensível, o sentir como uma modalidade de se relacionar com o mundo, sustenta o julgamento estético que expressa nossos sentimentos de prazer ou desprazer. Porém, “beleza ou feiúra são fenômenos confusos, de modo que é no julgamento dos

sentidos que temos de confiar” (STRATI, 1999, p. 109). Segundo Kant, o julgamento dos sentidos é o julgamento confuso que se aplica à perfeição ou imperfeição de uma coisa particular e tem a natureza do sentimento ou do gosto.

Portanto, eu enquadrado gosto como “uma modalidade problemática do vínculo com o mundo” (HENNION, 2004, p. 10), e, para ir da relação com o objeto da prática para a formação de um juízo estético, tenho de introduzir o papel da linguagem. Isso requer referência à pragmática, uma disciplina da linguística que analisa a linguagem como um fenômeno discursivo, comunicativo e social (JACQUES, 1979).

Existem várias vertentes dentro da pragmática, mas a mais próxima à sensibilidade sociológica considera a origem da significação no uso prático feito, e, portanto, estuda a habilidade dos falantes da linguagem natural de comunicar-se mais do que o que eles explicitamente afirmam. A competência pragmática desenvolvida dentro de uma comunidade de praticantes – como no caso que estou prestes a descrever, de participantes em um curso de odores – consiste não apenas da apropriação de um vocabulário especializado e de seu uso competente durante as interações, mas também em saber como entender o que os outros estão dizendo, no que diz respeito às suas implicações para a ação e como expressões de julgamento estético. A pragmática da comunicação entre os praticantes, dentro de sua comunidade, desenvolve e refina o gosto pela prática por meio da conversa sobre a prática e de sua avaliação de acordo com categorias estéticas que não são necessariamente explicitadas. Além disso, analisar empiricamente a pragmática da comunicação entre os praticantes permite-nos descrever como as práticas são ensinadas e aprendidas dentro de uma comunidade.

Para dar um exemplo, refiro-me a um artigo de Geneviève Teil (1998) que descreve como ela aprendeu a desenvolver o gosto durante um curso para treinar o sentido do olfato. Esse sentido e as habilidades profissionais a ele associadas constituem uma área de especialização em demanda tanto pela indústria de alimentos quanto pela de perfumes. Essa habilidade pode ser aprendida no período surpreendentemente curto de cinco dias, mas sua manutenção requer prática constante. A fim de estudar a transmissão desse conhecimento, Teil frequentou o curso e conduziu uma autoetnografia, bem como uma observação participante. Como, portanto, uma pessoa se tornar um degustador? Teil descreve como a aprendizagem produziu mudanças nos gostos e nas práticas olfativas durante o curso de formação, e como isso trouxe uma mudança na relação entre a novata e o objeto, através de:

- aprender a gerir o seu corpo e cérebro, de modo que a “ferramenta olfativa” seja circunscrita dentro do corpo;
- aprender a usar a ferramenta de acordo com normas coletivas, e acima de tudo;
- aprender a verificar o seu funcionamento de forma adequada.

A trajetória de aprendizagem, portanto, prossegue através de: (a) sentir (percepção de impressões sensoriais que delimitam um contexto e uma medida olfativa, e controle sobre as interpretações do cérebro); (b) descrever (desenvolvimento de uma linguagem classificatória com a qual categorizar sensações e comunicar, o abandono do hedonismo de sentir-se ingênuo, a aquisição de uma estética especialista para julgar sensações); (c) usar (estabilizar

a ligação entre o odor e seu descritor olfativo, ganhando controle sobre a aplicação dos critérios metroológicos que permitem a medição da relação entre descritor e odor, e contar com a rede de praticantes a fim de aumentar o desempenho da ferramenta olfativa).

Da análise teórica de Teil, verificamos não apenas que a aprendizagem de conhecimento sensorial se desenvolve através de estágios, os quais se estendem desde o conhecimento mundano do novato ao domínio de conhecimentos especializados dentro de uma comunidade profissional, mas também como a participação na comunidade é contextual para a aprendizagem de uma linguagem especializada com a qual expressar juízos estéticos. Enquanto esse processo se desenrola, o novato se torna um especialista, e o especialista, um crítico do gosto, e cada uma dessas figuras tem uma relação diferente com o objeto, porque ele se envolve em práticas específicas de cada comunidade: simples amadores, especialistas ou críticos.

Ilustrei como o gosto começa a partir da experiência sensível para se tornar um julgamento estético e, finalmente, uma competência profissional. Meu propósito foi mostrar que “com o gosto a faculdade de julgar é liberada de qualquer função lógica [...], o gosto é um julgamento reflexivo ou avaliativo que permite a descoberta das condições subjetivas do conhecimento” (BRUGÈRE, 2000, p. 5). Além disso, essa modalidade me permite chamar a atenção para:

- o corpo como instrumento e fonte primária da relação com o mundo, bem como fonte do conhecimento sensível;
- a linguagem como um meio para interpretar e descrever o conhecimento sensível, e
- a dimensão coletiva da elaboração de práticas discursivas situadas.

Compartilhar um Vocabulário para Apreciação

Obter prazer a partir do objeto de uma prática e compartilhar esse prazer com outros praticantes é algo que é aprendido e ensinado aos recém-chegados através da elaboração coletiva de um léxico compartilhado para comunicar sentimentos sensíveis.

Um dos exemplos mais conhecidos nesse sentido é o fornecido por Cook e Yanow (1993). Ele trata de fabricantes de flautas e de como os aprendizes são treinados para saber se uma flauta soa bem. Nesse processo de produção, cada flauta é trabalhada por vários artesões em sucessão e cada um deles é hábil em apenas alguns aspectos do processo. Uma flauta segue a linha de produção, mas também retorna, até que esteja pronta. Ao descrever como isso ocorre, Cook e Yanow (1993, p. 380) notam que:

um artesão tipicamente só faz observações enigmáticas, como “não parece certo” ou “este pedaço não parece muito certo”. O primeiro artesão retrabalha então a peça até que ambos estejam de acordo que ela “pareça certa” ou tenha “o aspecto certo”.

Quando o aprendiz torna-se juiz de seu próprio trabalho, isso marca o fim da formação, e

dessa forma, a um só tempo, um aprendiz tanto adquire um conjunto de competências em fazer flautas quanto se torna um membro do sistema informal de controle de qualidade que, sem hesitação, tem mantido o estilo e a qualidade desses instrumentos. (COOK; YANOW, 1993, p. 380)

Nesse exemplo, a formação do gosto é realizada através de (poucas) palavras, gestos e da negociação tácita em torno do desenvolvimento do conhecimento sensível. As práticas materiais e discursivas que permitem a negociação do conhecimento sensível simultaneamente constroem a relatabilidade normativa da prática e do gosto pelo “som certo”. Porém, como o gosto é rotinizado, estabilizado e, também, inovado dentro de uma comunidade para se tornar um elemento organizacional, como no estilo de um restaurante? O exemplo a seguir mostra que a repetição e a inovação não são antitéticas.

Refiro-me a um estudo (GOMEZ *et al.*, 2003) sobre restaurantes franceses de alta culinária que descreve a criação, rotinização e inovação do gosto entre os chefs. Os autores relatam que, quando o chef tem uma ideia para um novo prato, ele esboça um cartão técnico que é distribuído aos membros da equipe. Seus cartões técnicos são escritos à mão. Eles descrevem os pratos, seus estilos, seu próprio mundo e seus tons. Eles não são receitas, eles não codificam quantidades ou tempos de cozimento. Como coloca o Chef A:

Existe um cartão técnico [...] que dá a eles [os cozinheiros] o esboço geral e nós o discutimos antes de implementá-lo. [...] Eu dou a eles um quadro referencial dentro do qual eles fazem o que querem [...] Eles fazem o que querem, mas o referencial é preciso [...] Eles não são autômatos.

[...]

Começando com o cartão técnico, os cozinheiros dão vida às ideias do Chef A. O resultado (o que é servido) é, então, provado pelo Chef A e discutido com a equipe para ajustá-lo em 95%. É aí onde as “inovações” dos cozinheiros podem enriquecer o prato. (GOMEZ *et al.*, 2003, p. 114.)

Esse exemplo mostra como a formação do gosto é coletiva e incremental, e usa o conhecimento sensível e um vocabulário de apreciação que permite objetivos materiais muito práticos – produção de flautas ou pratos – e, ao mesmo tempo, permite identidades e prazeres ou desgosto, como nos exemplos a seguir.

De fato, estética também é sobre o feio e o doloroso, porque os locais de trabalho, como fontes de conhecimento sensível e julgamento estético, são muitas vezes desagradáveis e malcheirosos, e o vocabulário para expressar a repulsa é de mau gosto. Por exemplo, Patricia Martin (2002, p. 867), em uma etnografia sobre asilos de idosos, descreve:

Eu vi os funcionários dos asilos construindo socialmente os corpos dos moradores por meio da conversação e da prática. Eles representavam uma concepção dos corpos – como fortes ou fracos, capazes ou incapazes, tocáveis ou intocáveis, limpos ou sujos, cheirando bem ou mal – de formas que moldavam as percepções, as experiências e os sentimentos dos moradores.

O efeito da pragmática do gosto dos funcionários sobre a autoconcepção dos moradores também é relatado por Gubrium (1975) em um estudo de casas de repouso nos EUA. Em tais organizações, os funcionários são rotineiramente exigidos a desempenhar tarefas que eles veem como repugnantes. Ele descreve a remoção de fezes presas de moradores extremamente constipados; o funcionário veste luvas de plástico e alcança o interior do reto do morador para “arrancar” fezes secas e endurecidas, pedaço por pedaço. Os funcionários odeiam essa tarefa em relação às visões, cheiros e toques que ela implica, e seu desgosto, muitas vezes, se transfere para os moradores, diminuindo a sua demonstração de respeito e atenção.

Patricia Martin apresenta o termo “espírito de um lugar”, a fim de enfatizar uma forma de conhecimento organizacional que reflete a cultura e o clima emocional de uma instalação relativos às relações sociais, práticas, rotinas e entendimentos tácitos. O espírito de um lugar é uma expressão eficaz para transmitir o tipo de vínculo emocional, de conhecimento sensível e de julgamento estético que uma coletividade expressa através da atividade situada de formação do gosto.

Outros pesquisadores, como Kathy Mack (2007), a qual estudou o vínculo dos marinheiros com o mar, sugerem que os locais de trabalho são detectados através de experiências multissensoriais (visão, audição, olfato, paladar e tato) que trazem à tona os “sentidos de lugar” e os tornam mais acessíveis. Por exemplo, paisagens marinhas são sentidas por meio das histórias acumuladas nos cantos e recantos das casas móveis, de aço, dos marinheiros, as quais formam uma estrutura sobre a qual os marinheiros podem construir um sentido de paisagens marítimas. Para os marinheiros, essas histórias carregam o conhecimento tácito de *marinheirar* e, ao mesmo tempo, o constroem e expressam.

A elaboração de um vocabulário de apreciação (seja ele de expressões enigmáticas, relatos indexicais ou narrativas completas) permite aos praticantes comunicarem julgamentos estéticos e expressarem sua paixão pelo objeto da prática e seu senso de lugar.

Formação de Identidades e Comunidades Epistêmicas

O vínculo ao objeto da prática sustenta a identidade, mas o objeto pode ser contestado e, dentro de comunidades de prática maiores, maneiras diferentes de se relacionar com ele podem dar origem a diferentes identidades e gostos diferentes. Por exemplo, podemos ver como as comunidades epistêmicas elaboraram os seus objetos e suas subjetividades no campo da academia.

Disciplinas científicas consistem de corpos de conhecimento que são situacionalmente praticados dentro de “escolas de pensamento” concorrentes. A matemática, por exemplo, pode ser “feita” de muitas maneiras diferentes. O que é que sustenta a prática de uma determinada escola e a identidade de seus praticantes?

Um estudo histórico de Paolo Landri (2007) sobre a “Escola de Nápoles”, a qual se formou em torno da figura carismática de Caccioppoli no final da Segunda Guerra Mundial,

mostra como a paixão por um desenvolvimento inovador na análise funcional mobilizou uma comunidade epistêmica em torno do seu fundador. Naqueles anos, fazer matemática na Escola de Nápoles era uma prática claramente identificável pela comunidade acadêmica internacional, e para os matemáticos pertencentes à escola isso significava produzir uma “comunidade epistêmica” distintiva.

Landri (2007, p. 410) escreve que “o tecido da matemática se desenvolve dentro de uma comunidade epistêmica; ele se desdobra por meio da diferenciação das escolas matemáticas, implicando diferenças em termos de prática e reflete as diversidades dos julgamentos estéticos sobre os objetos do conhecimento”. Os objetos de conhecimento são o foco dos julgamentos estéticos coletivos e continuados que põem um fim às controvérsias no seio da comunidade epistêmica e mobilizam a paixão pelo conhecimento.

A mobilização da paixão pelo objeto da própria prática contribui para o surgimento de uma comunidade epistêmica distintiva, como ilustrado nas palavras do próprio Caccioppoli. Seu discurso desenvolveu-se por meio de pistas de raciocínios em construção e pelo uso de metáforas, sem usar fórmulas ou escrever no quadro-negro. Ao final da conferência, ele mesmo identificou o que havia apresentado:

Não um método, mas uma direção geral. Um ponto de vista, se você preferir; um cético vai chamar isso de um gosto; um político chamaria de um plano, provavelmente, e porque não?; um poeta pode chamar de um estado de espírito. Anouilh costumava se referir à paisagem como um estado de espírito; no final, um conjunto de teorias pode ser um estado de espírito. (LANDRI, 2007, p. 418-419)

A importância da beleza para definir objetos matemáticos foi confirmada também por outros pesquisadores. Strati (2008a, p. 232-233), num estudo num departamento de matemática, relata como um matemático definiu o objeto do conhecimento em termos éticos/estéticos:

o resultado mais bonito é aquele em que o autor foi capaz de identificar ideias fundamentais, a partir das quais ele trabalha sua teoria seguindo uma linha de raciocínio e uma intuição geralmente geométrica, e a coisa adquire um significado particular, se torna mais clara, é mais fácil entender [...] Um belo resultado muitas vezes é aquele em que o autor demonstra mais do que ele diz.

O autor comenta que aqui, como muitas vezes acontece nas organizações, estética e ética se entrelaçam, de modo que muitas vezes é difícil determinar se “belo” está ou não sendo usado como sinônimo de “bom” ou vice-versa. Ética e estética são muitas vezes entrelaçadas na linguagem e os julgamentos sobre as práticas corretas ou incorretas levam em conta não apenas critérios de racionalidade instrumental, mas também de estilo, elegância, habilidade, inovação e assim por diante.

Fiz referência a esses estudos a fim de mostrar que o vínculo dos profissionais com o objeto da prática é construído no momento e no espaço do praticar, no conhecimento intuitivo, e que os julgamentos sobre a correção ou não da prática não são externos ao seu praticar, mas são formados dentro da ação, e não são apenas sustentados pela prática, mas a constituem.

A apreciação interna dos desempenhos, feita a partir de “dentro” da comunidade, elabora o vocabulário do gosto necessário para refinar as práticas enquanto habilmente as repete.

Além disso, dentro da repetição, o compartilhamento do prazer de fazer é também o compartilhamento do prazer de ser. Vínculo está ligado à individuação. Sem negar a relação com o público da prática, sejam os clientes de restaurantes, de flautas, outros matemáticos, etc., o relato interno das práticas cria identidade, ao mesmo tempo que coloca em movimento um processo de inovação através da repetição incremental e da estabilização de um mundo social e material, como veremos na próxima seção.

Refinar Desempenhos

O gosto molda as práticas de trabalho e as refina por meio da negociação e da refletividade, as quais suspendem o fluxo da ação a fim de intervir e saborear a prática e expressar um julgamento estético da mesma. Podemos dizer que as práticas são constantemente refinadas por meio do processo de formação do gosto, que funciona tanto como um sentimento do perfectível quanto na repetição como tensão em direção a uma perfeição nunca alcançada. As práticas artísticas facilmente ilustram essa dinâmica.

Nos últimos anos, o jazz tem sido amplamente usado (e abusado) nos estudos organizacionais (KAMOCHÉ *et al.*, 2003), porque introduz uma forma de ver a organização como improvisação e como um fenômeno emergente. Desempenhos coletivos, tanto nas artes quanto nos locais de trabalho, oferecem um excelente exemplo de como as práticas são realizadas graças à capacidade de coordenação tácita no centro da ação, e por meio da capacidade de todos os participantes de manter uma postura comum em relação ao objeto da prática, e, acrescentaria, por meio da dinâmica de formação do gosto.

Passo agora a discutir os modos discursivos por meio dos quais esta capacidade de captar o gosto de uma prática é transmitida. O trecho a seguir narra um episódio relativo à orquestra de Duke Ellington (CROW, 1990, citado por WEICK, 1999, p. 550):

Duke veio até mim e disse: “Clark [Terry], eu quero que você toque como Buddy Bolden para mim neste álbum”.

Eu disse: “Maestro, eu não sei quem diabos é Buddy Bolden!”

Duke disse: “Ah, claro que você conhece Buddy Bolden. Buddy Bolden era suave, bonito e um gato afável a quem as mulheres amavam. Ah, ele era tão fantástico! Ele era fabuloso! Ele sempre era procurado. Ele tinha o trompete maior e mais cheio som da cidade. Ele torcia notas à enésima potência. Ele costumava afinar em Nova Orleans e quebrar copos em Argel! Ele era um ás com as diminutas. Quando ele tocava uma diminuta, ele torcia aquelas notas, cara, como se você nunca as tivesse ouvido antes!”

Nessa hora, Duke já tinha me enlouquecido! Ele terminou dizendo: “De fato você é Buddy Bolden” Então eu pensei que era Buddy Bolden.

No fim da apresentação, Duke foi até ele e disse: “Isso foi Buddy Bolden”.

Esse exemplo instiga uma reflexão sobre o modo não-racional, mas emocional, em que o conhecimento é transmitido através de modalidades evocativas e expressivas que relembram um estado de espírito por assonância. Ao mesmo tempo, elas constroem um vocabulário com o qual falar sobre o gosto, partilhar uma experiência e refinar o gosto da prática intersubjetivamente. Assim, tocar como Buddy Bolden torna-se um código compartilhado, uma forma de perpetuar uma prática para além da comunidade de praticantes que originalmente a produziu. Da mesma forma, cozinhar como o Chef A, fazer matemática no estilo de Caccioppoli, ou adotar um estilo de asilo de idosos, todos expressam que gosto é ensinável e pode ser aprendido.

Uma segunda reflexão incitada por esse exemplo diz respeito ao que Weick (1999, p. 548) chamou de “retrospecto como forma”, a fim de introduzir um contraste entre as formas desenvolvidas pelo método de projeto e formas desenvolvidas pelo método retrospectivo. Enquanto as primeiras são baseadas em planejamento prévio na forma de um projeto, as últimas são baseadas na improvisação sustentada e apoiada por aquilo que já foi feito. Por exemplo, um pintor desenvolve o seu trabalho a partir de esboços preliminares, assim como para o romancista a forma final está contida em esboços e rascunhos.

A racionalidade retrospectiva explica como as práticas emergem através da improvisação constante que muda a sua execução, mas mantém a sua forma. A repetição das práticas não é mecânica, assim como cada execução da mesma peça de jazz não é idêntica à anterior. Essa consideração leva-nos a uma última analogia entre o jazz e as práticas de trabalho não-artísticas.

O jazz tem sido chamado de “uma arte imperfeita” (GIOIA, 1988) e essa definição permite a Weick, e a nós, falar da estética da imperfeição. Assim como o jazz é, em parte, sobre falsos começos, falhas e execução defeituosa em busca da excelência e da inovação contínua, da mesma forma, um grupo de praticantes pode ser genuinamente comprometido com a inovação e constantemente refletir sobre a qualidade do seu desempenho e tirar prazer compartilhado da maneira em que isso reproduz a mesma prática enquanto constantemente inova em torno a ela.

Formação do Gosto: Elaborar e Sustentar o Vínculo com o Objeto da Prática

Este artigo nasceu de um desejo de contribuir para a retomada dos conceitos de prática como relatabilidade normativa e conhecimento prático que identificam a característica saliente da prática em ser “ensinável e aprendível”. O conhecer na prática como uma atividade coletiva situada é um tema de pesquisa distintivo dos estudos baseados na prática, mas ainda é pouco explorado do ponto de vista do vínculo dos praticantes com o objeto de suas práticas.

A partir de uma distinção entre uma definição de prática como regularidade das atividades e uma definição de prática como relatabilidade normativa de seus desempenhos, argumentei

que, embora a primeira concepção seja útil, é restritiva, enquanto que uma concepção que vê a prática como atividade socialmente sustentada gera uma interpretação mais ampla, pois não problematiza o que é feito, mas o que sustenta socialmente “uma maneira de fazer as coisas juntos”. Os julgamentos estéticos dos praticantes não apenas sustentam as práticas socialmente, mas contribuem tanto para o vínculo dos praticantes com o que fazem quanto para a dinâmica da mudança incessante nas práticas enquanto elas são praticadas.

Segundo Bauman (1995), podemos dizer que a concepção da prática em termos de “conjuntos de atividades” denota uma relação de “manuseio” com o mundo: isto é, uma relação modernista de querer dominar o mundo ao domesticá-lo com práticas de cálculo e consumo. A concepção de práticas “como maneiras de fazer as coisas juntos” denota uma relação de “degustação”, ou seja, uma relação pós-moderna que sustenta uma moralidade diferente. Nas palavras de Bauman:

No que tange ao engajamento moral, “degustar” o mundo parece oferecer um avanço considerável sobre “manuseá-lo”. Aquele/a que manuseia ignora as formas das coisas como elas são e, muitas vezes, se irrita com elas – já que ele/ela sabe qual forma (ou disformação) quer que elas tenham. Aquele/a que degusta quer que a coisa tenha sabor, e um sabor original, e um sabor próprio. (BAUMAN, 1995, p. 125)

Portanto, a fim de ilustrar a dinâmica de formação do gosto, propus olhar para os praticantes como “amadores”. Essa analogia permitiu-me explorar a competência do praticante não como um “*expert*”, nem como um “*connoisseur*”, mas como um “amante” de algo. A formação do gosto foi definida como o processo de dar voz à paixão e negociar os critérios estéticos que suportam o que constitui “uma boa prática” ou “uma prática desleixada” e “uma bela prática” ou “uma prática feia” dentro de uma comunidade de praticantes. O gosto é formado dentro de práticas discursivas situadas. O julgamento estético é feito ao ser dito – e, portanto, pressupõe a elaboração coletiva e o domínio de um vocabulário para dizer – e é dito ao ser feito.

A formação do gosto é, portanto, o processo que sustenta socialmente a constituição do gosto e a sofisticação das práticas através:

- da mobilização do conhecimento sensível (a capacidade corpórea de perceber e de saborear), o compartilhamento de um vocabulário para a apreciação do objeto e do objeto no local. Desenvolver um vocabulário de apreciação permite à comunidade de praticantes comunicar as experiências sensíveis, fazer distinções de gosto e espalhá-las através da comunidade;
- da constituição mútua do sujeito e do objeto dentro da prática. A formação do gosto forma identidades e comunidades epistêmicas ao mesmo tempo, e compartilhar uma estética fornece o sentimento de pertencimento a uma comunidade específica dentro de uma comunidade;
- da estética da imperfeição que responde pelo constante refinamento das práticas e sua historicidade em relação às práticas do passado e sua continuação em

práticas futuras. Se usarmos a definição de Kant de julgamento estético como um julgamento sobre perfeição/imperfeição, podemos ver na formação do gosto tanto sua dependência de julgamentos estéticos feitos no passado e imbricados na prática corrente, quanto a estética da imperfeição que por meio de tentativas repetidas e da dinâmica interna da estética crítica refina constantemente a prática.

Finalmente, devem ser salientadas as limitações da analogia entre amador e praticante. Ser um amador, no sentido de ter uma paixão por um fazer específico, os conhecimentos associados a isso, uma forma específica de consumo (alimentos ou música) – pressupõe a adesão voluntária a um campo de práticas e uma certa liberdade em abandonar tais práticas ou praticá-las de forma mais esporádica. O amador associa-se livremente com aqueles que compartilham de um certo gosto por uma prática e de forma relativamente livre se dissocia de gostos dos quais não compartilha. Amadores são praticantes de uma determinada prática amadora que, portanto, difere-se da prática profissional. Embora todos os amadores sejam praticantes, nem todos os praticantes profissionais são amadores do que fazem, tanto em termos da estruturação normativa do campo de suas práticas, o qual responde a uma relatabilidade ocupacional ou organizacional, quanto em termos de vínculo ao objeto da prática. Dentro de uma comunidade de praticantes profissionais, o vínculo ao objeto da prática pode assumir tanto a forma de tipo-ideal “*sine ira et studio*”³ quanto aquela da profissão: “*beruf*”, isto é, vocação. A negociação do vínculo coletivo ao objeto da prática pode ser visto como um sistema gradativo de amadorismo. Essa constatação abre caminho para a análise das formas de vínculo, sua dimensão temporal e situada, a negociação de estética e sua contextualização em relação à dinâmica de poder. Essa via é viável, acredito, se os estudos baseados em prática endereçarem de forma mais decisiva a problemática do que sustenta as práticas e sua reprodução situada.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality**. Oxford: Blackwell, 1995.

BLACKLER, F.; CRUMP, N.; MCDONALD, S. Organizing Processes in Complex Activity Networks. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 277–300, maio 2000.

BLUMER, H. Fashion: From Class Differentiation to Collective Selection. **Sociological Quarterly**, v. 10, p. 275–291, abr. 2005. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1533-8525.1969.tb01292.x/pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement de goût**. Paris: Minuit, 1979. (Coll. Le sens commun).

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: a social-practice perspective, **Organization Science**, v. 12, n. 2, p. 198–213, 2001.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice:

toward a unified view of working, learning and bureaucratization. **Organization Science**, v. 2, p. 40–57, 1991. Disponível em: <<http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/esc/brownduguid91.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

BRUGÈRE, F. **Le goût: art passions et société**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373–390, 1993.

CROW, B. **Jazz anecdotes**. New York: Oxford, 1990.

DIMAGGIO, P. Culture and Cognition. **Annual Review of Sociology**, v. 23, p. 263–287, 1997.

DOUGLAS, M. **Thought styles: critical essays on good taste**. London: Sage, 1996.

GADAMER, H. G. *Wahrheit und methode*. Tübingen: Mohr, 1960.

GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations: an Introduction. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211–223, p. 2000.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; STRATI, A. The Passion for Knowing, **Organization**, v. 14, n. 3, p. 309–323, 2007.

GIOIA, T. **The Imperfect Art**. New York: Oxford, 1988.

GOMART, E.; HENNION, A. A Sociology of Attachment: Music, Amateurs, Drug Users, In: J. LAW; J. HASSARD (eds) **Actor Network and After**. Oxford: Blackwell, p. 220–247, 1999.

GOMEZ, M. L.; BOUTY, I.; DRUCKER-GODARD, C. Developing Knowing in Practice: Behind the Scenes of Haute Cuisine. In: NICOLINI, D.; YANOW, D.; GHERARDI, S. (Eds). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Armonk, NY: M.E. Sharpe. 2003. p. 100–25.

GUBRIUM, J. F. **Living and dying at Murray Manor**. New York: St. Martin's Press, 1975.

HEIDEGGER, M. **Poetry, language, thought, trans**. Albert Hofstadter. New York: Harper Colophon Books, 1971.

HENNION, A. **La passion musicale: une sociologie de la médiation**. Paris: Métailié, 1993.

HENNION, A. Music lovers: taste as performance. **Theory, Culture & Society**, v. 18, n. 5, p. 1–22, 2001. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/24/PDF/Hennion2001MusLoversThCultSoc.pdf>> Acesso em: 19 out. 2011.

HENNION, A. Une sociologie des attachments : D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur, **Sociétés**, v. 85, n. 3, p. 9–24, 2004.

HENNION, A. Those things that hold us together: taste and sociology. **Cultural Sociology**, v. 1, n. 1, p. 97–114, 2007.

HENNION, A.; MAISONNEUVE, S. **Figure del'amateur**: formes, objets et pratiques del'amour de la musique aujourd'hui. Paris: La Documentation Française, 2000.

HENNION, A. ; TEIL, G.. Le goût du vin : pour une sociologie de l'attention. In: **Le goût des belles choses**, V. Nahoum-Grappeand, O. Vincent (éds.), Paris: Editions de la MSH, 2004. p. 111-126

JACQUES, F. **Dialogiques**: recherches logiques sur le dialogue. Paris: PUF, 1979.

KAMOCHE, K.; CUNHA, M. P. E.; CUNHA, J. V. da. Towards a theory of organizational improvisation: looking beyond the jazz metaphor. **Journal of Management Studies**, v. 40, p. 2023–2051, dez. 2003.

LANDRI, P. The Pragmatics of Passion: A Sociology of Attachment to Mathematics. **Organization**, v. 14, n. 3, p. 407–429, 2007.

MACK, K. Senses of seascapes: aesthetics and the passion for knowledge, **Organization**, v. 14, n. 3, p. 367–84, 2007.

MARTIN, P. Sensations, bodies & the “spirit of a place”: aesthetics in residential organizations for the elderly. **Human Relations**, v. 55, n. 7, p. 861–885, 2002.

ORLIKOWSKI, W. J. Using technology and constituting structures: a practice lens for studying technology in organizations. **Organization Science**, v. 11, n. 4, p. 404–28, 2000.

ORLIKOWSKI, W. J. Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. **Organization Science**, v. 13, p. 249–273, 2002.

ORR, J. **Talking about machines**: an ethnography of a modern job. Ithaca, N Y: Cornell University Press, 1996.

POLANYI, M. **Personal knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul 1958/1962.

ROUSE, J. **How scientific practices matter**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2002.

SAMRA-FREDERICKS, D. Strategic practice, “discourse” and the every day interactional constitution of “power effects”, **Organization**, v. 12, n. 6, p. 803–41, 2005.

SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (eds) **The practice turn in contemporary theory**. London and New York: Routledge, 2001.

SIMMEL, G. **Philosophie der mode**. Frankfurt: Suhrkamp, 1905/1981.

STRATI, A. Aesthetic Understanding of Organizational Life. **Academy of Management Review**, v. 17, n. 3, p. 568–581, 1992.

STRATI, A. **Organization and Aesthetics**. London: Sage, 1999.

STRATI, A. Sensible Knowledge and Practice-based Learning. **Management Learning**, v. 38, n. 1, p. 61–77, 2007.

STRATI, A. Aesthetics in the Study of Organizational Life. In: BARRY, D.; HANSEN, H. (Eds). **The Sage handbook of new approaches in management and organization**. London: Sage, 2008a. p. 229–38.

STRATI, A. Do You Do Beautiful Things?, In: BUCHANAN, D.; BRYMAN, A. (Eds). **The Sage handbook of organizational research methods**. London: Sage, 2008b. p. 230–45.

SUCHMAN, L. Organizing alignment: a case of bridge building. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 311–327, 2000.

TEIL, G. Devenir expert aromaticien: y at-il une place pour le goût dans les goûts alimentaires?. **Sociologie du Travail**, v. 4, p. 503–522, 1998.

VEBLEN, T. **The Theory of the Leisure Class**: an economic study of institutions. London: Unwin, 1899/1970.

WEICK, K. The aesthetic of Imperfection in orchestras and organizations. In: CUNHA, M. P.; MARQUES, C. A. (Eds). **Readings in organization science**. Lisbon: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1999. p. 541–564

YANOW, D. Translating local knowledge at organizational peripheries. **British Journal of Management**, v. 15, p. 9–25 2004. Disponível em: <http://www.illawarraforum.org.au/ARCresearch/documents/Yanow_2004.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.

NOTAS

- 1 Agradecemos a Sage Publications pela permissão em republicar este artigo: GHERARDI, S. Practice? It's a matter of taste! **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 1-16, 2009..
- 2 No original: “it does not feel right”.
- 3 Sem raiva e parcialidade (expressão latina).

**Silvia
Gherardi**

É professora titular em sociologia das organizações na Faculdade de Sociologia da Universidade de Trento, Itália, onde ela coordena a Unidade de Pesquisa sobre Comunicação, Aprendizagem Organizacional e Estética (www.unitn.it/rucola). Suas áreas de interesse incluem a exploração de diversos aspectos “leves” do conhecimento nas organizações, com uma ênfase peculiar para os aspectos cognitivos, emocionais, simbólicos e linguísticos da aprendizagem organizacional.



Foto: Marcelo Bispo

Mulheres Empreendedoras: Relato de Experiências, Trajetórias e Desafios

Hilka Vier Machado

Resumo

O número de mulheres que criam empresas está aumentando, especialmente na América Latina (ALLEN *et al.*, 2007), mas a visibilidade delas nesse papel ainda é reduzida. Assim, esta contribuição tem como objetivo apresentar momentos das trajetórias e desafios enfrentados por mulheres que empreenderam. Os casos narrados correspondem à trajetória de duas empreendedoras paranaenses, que criaram empresas, uma no ramo de serviços educacionais e outra na produção de bonecas artesanais. Ambas promoveram o desenvolvimento das empresas. Elas enfrentaram desafios como a dificuldade de conciliar família e trabalho e o estresse no trabalho, resultante de longas jornadas diárias. Ao longo da trajetória, elas ressaltaram as estratégias utilizadas para conciliar trabalho e vida pessoal, bem como elementos importantes do processo de criação e de gestão dos negócios, destacadamente: risco e ousadia, valorização da equipe, valorização de associações e espírito de liderança. Os principais desafios foram o equilíbrio entre trabalho e família e o estresse no trabalho.

Palavras-chave

Empreendedorismo, Mulheres Empreendedoras, PMEs.

Abstract

The number of women starting enterprises is increasing, especially in Latin America (ALLEN *et al.*, 2007), but their visibility performing such role is still reduced. Thus, this paper aims to present challenges faced by women who have set up businesses. The cases correspond to the history of two female entrepreneurs in Paraná State, Brazil, who opened their own companies, one in the field of educational services and the other in the production of handmade dolls. Both promoted the development of the enterprises. They faced challenges such as the difficulty in reconciling family and work and work stress, resulting from long daily work. They highlighted the strategies used to create and to manage business, which were risky and daring, valuing staff, enhancement of associations and leadership. The main challenges were

the balance between work and family and work stress.

Keywords Entrepreneurship, Women Entrepreneurs, Small Business.

Introdução

Até o final dos anos 1990, a visibilidade de mulheres no papel empreendedor era muito pequena (BOUTILLIER, 2013), mas o número de mulheres que criam empresas está aumentando e tem contribuído para o crescimento econômico, especialmente na América Latina e no Caribe (ALLEN *et al.*, 2007). No Brasil, de acordo com dados do relatório do *Global Entrepreneurship Monitor - GEM* (2007, 2010), as mulheres respondem por, aproximadamente, metade dos pequenos negócios. No entanto, estudos demonstram que mulheres encontram ainda dificuldades para desempenhar o papel de empreendedoras, tais como: longas horas de trabalho, pressões familiares, conflitos com sócios e pouco acesso a financiamentos e a redes (LITUCHY; REAVLWY, 2004; MATHEW, 2010; WINN, 2005).

No Brasil e, também, no Estado do Paraná, há um número expressivo de micro e pequenas empresas que movimentam a economia dos municípios, gerando emprego e renda. Contribuem para esse desenvolvimento a atividade de mulheres empreendedoras. Contudo, há ainda pouco conhecimento sobre trajetórias de empreendedoras.

Com isso, serão apresentados a seguir dois casos de empreendedoras paranaenses que atuaram em setores econômicos diferentes em dois municípios distintos e que mostram as trajetórias para a criação e desenvolvimento das empresas. Os nomes são fictícios. A primeira delas, Coralina, exerceu um papel importante para a criação de redes de mulheres empreendedoras em todo o país e a segunda, Mariana, contribuiu com uma experiência de negócio inovadora para o município, criando valor.

Coralina

Coralina é uma mulher que, aos 53 anos, já viveu muitas experiências, tanto na gestão das empresas que conduziu, como na composição e na implementação de associações de empresárias em diferentes cidades brasileiras. Criou diversos projetos ao longo de sua trajetória, até mesmo depois de sofrer um transplante de medula, em decorrência de um acidente. Ela representa um exemplo de persistência e resiliência, traços presentes no comportamento empreendedor (SANTOS *et al.*, 2003).

Na infância, Coralina, cuja família é de origem portuguesa e austríaca, vivenciou momentos difíceis, mas alega ter recebido atenção e carinho, o que não impediu a construção de um elevado *locus* de controle interno, incentivando-a a construir seu futuro. Ela perdeu o pai

aos cinco anos de idade os avós e tios assumiram a sua educação. Desde a infância, teve contato com o trabalho, como ela mesma explica:

Comecei a ir para as fazendas com 6, 7 anos e para o escritório com meu avô com 10 anos de idade. Então o mundo dos negócios ficou muito familiar para mim, porque meu avô paterno sempre passava as experiências e eu estava sempre ouvindo[...]Na verdade, o trabalho em minha vida é uma coisa quase que atávica, porque eu aprendi a trabalhar com meu avô.

A figura do avô que a acompanhou dos seis aos quinze anos tornou-se a principal referência na sua trajetória, conforme mencionou:

Meu avô foi uma pessoa muito dinâmica. Ele foi grande empreendedor no Paraná, foi Secretário de Estado, plantador de café, uma pessoa bem interessante[...]Meu avô substituiu meu pai. Ele era um homem extremamente inteligente, sagaz, empreendedor, muito empreendedor, um homem talentoso, muito enérgico, mas muito justo. Um homem simples que gostava das coisas simples, sabia o que era bom, mas apreciava as coisas simples...era um homem coerente...eu era alucinada por ele.

Aos 23 anos de idade, criou a primeira empresa e passou a exercer um papel de liderança, por meio da criação da Associação das Mulheres de Negócios em sua cidade e pela implantação de outras ramificações no interior do estado, atingindo um total de 12 municípios. Posteriormente, assumiu a tesouraria da Federação Nacional das Associações de Mulheres de Negócios e, durante dois anos, realizou 48 viagens para difundir a associação no Brasil. Coralina é graduada em Letras e iniciou o curso de História, mas não o concluiu e ainda tem planos de fazê-lo.

Durante 17 anos de sua vida, dedicou-se intensamente à fábrica de bonecas. Depois, ela gerenciou uma fábrica de cosméticos e, atualmente, está administrando a empresa na área de desenvolvimento humano e cultura que criou. Essas iniciativas empreendedoras foram acompanhadas de projetos políticos, sociais e culturais, como dois livros de poesia publicados e a direção, durante três anos, da Associação de Mulheres de Negócios no Brasil.

Estruturação e Crescimento do Empreendimento

A motivação para abrir as empresas foi resultante do desejo de realização pessoal. Coralina iniciou a primeira empresa, no ramo de confecção infantil, há 40 anos, quando seus filhos eram pequenos: “Iniciei, porque tive o primeiro filho, fiquei cinco anos sem ter outro filho e, nesse meio tempo, resolvi montar uma loja.”

Ela não tinha experiência anterior no ramo no qual escolheu para empreender. Vislumbrou uma oportunidade de mercado e decidiu investir. Atuou durante seis anos no comércio de roupas infantis e, após isso, começou a fabricar as roupas que comercializava. Nesse período, teve o seu segundo filho. Logo em seguida, começou a fabricar bonecas artesanais, o empreendimento que lhe garantiu maior envolvimento. As bonecas, as quais requeriam até

70 itens diferentes para a fabricação de uma unidade, foram exportadas para a Alemanha, Suécia, França e distribuídas no mercado nacional por meio de grandes redes, tais como C & A, Mesbla e Tok & Stock. A empresa atingiu a produção de 150.000 unidades mensais, envolvendo 250 empregados.

Da história da empresa, fazem parte dois programas de produção. Um com deficientes numa escola especial e o outro num presídio. No primeiro, por meio de uma parceria, os deficientes envolviam-se na confecção de algumas bonecas e participavam de programações de visitas e lanches na fábrica. O outro programa foi realizado num presídio feminino. Coralina descobriu lá alguns teares vindos do Canadá, reuniu-se com a diretoria do presídio e com presidiárias e montou então um programa, inicialmente, com 10 presidiárias, posteriormente, passando para 25, 40, até atingir 70 participantes. Funcionárias da fábrica realizaram o treinamento naquela instituição e uma linha de produção para três tipos de bonecas foi montada. As detentas recebiam por peça produzida o mesmo valor que era pago aos funcionários da empresa ou para costureiras externas. Referindo-se a esses programas, Coralina, que sempre gostou de desafios, disse: “essas foram as minhas melhores experiências”.

A estratégia de crescimento da empresa, durante os 17 anos em que ela esteve envolvida com a fábrica de bonecas e de confecções, foi compatibilizada com a atenção dispensada à família: “instalei a fábrica meio perto da minha casa, então eu tinha uma qualidade de vida boa, podia atender meus filhos, ia para casa, atendia no almoço, nunca deixei perecer o lado familiar”. Nota-se que a empreendedora busca equilíbrio entre trabalho e família, o que é resultante do conflito entre a atenção à família e ao trabalho, como salientado por Jonathan e Silva (2007).

Coralina vendeu a fábrica há 12 anos, porque o crescimento da empresa impôs a necessidade de transferir a sede para a área industrial da cidade e, segundo ela, trabalhar longe seria sacrificar demais a sua família. A fábrica foi vendida a um grupo francês que se instalou no interior de São Paulo, mas não teve sucesso. Ela conta que, nessa época, a jornada diária de trabalho era de até 18 horas e o elevado nível de estresse também contribuiu para a decisão de vender a empresa. Nesse sentido, pesquisas anteriores também discutem o estresse de empreendedoras e a longa jornada de trabalho, o que prejudica a sobrevivência e o crescimento dessas empresas (LITUCHY; REAVLWY, 2004; WINN, 2005).

Entretanto, após a venda de sua primeira empresa, ela atendeu à solicitação do marido para gerenciar a empresa de cosméticos que ele tinha começado e não estava indo bem. Assim, reestruturou essa empresa, visitou laboratórios sobre essências na França e montou um laboratório novo, juntamente com uma estratégia de vendas de porta em porta. Contudo, o negócio, o qual já englobava o serviço de 600 vendedoras, contribuiu para maior nível de estresse e a empresa foi vendida, como ela salientou:

Foi uma época extremamente difícil, porque a área de cosméticos é uma área muito competitiva, muito difícil, mas não é impossível, não foi impossível e eu aprendi, mas foi um alívio quando anunciei no Estado de São Paulo e vendi a fábrica, foi um prêmio de Deus.

Há três anos, em outra fase da vida, pretendendo diminuir o ritmo, iniciou o negócio ao qual se dedica atualmente: uma empresa responsável por desenvolvimento humano através de projetos culturais com incentivos da Lei Rouanet, de leis municipais e estaduais. Entre seus planos, está a publicação do terceiro livro.

Mariana

Mariana tem 36 anos e há sete abriu sua empresa, uma escola bilíngue. Planos e sonhos guiam suas ações. Há um futuro projetado por ela, tanto para sua família como para a empresa, já que quer garantir o crescimento do empreendimento e de suas três filhas, a última nascida recentemente. Como a empresa está em processo de crescimento e exige intensamente sua presença e participação, Mariana levou as filhas para o seu local de trabalho. As duas maiores permanecem o dia todo lá, estudando, enquanto o bebê fica no mesmo local, assistido por uma babá. É em torno da escola, produto de sua visão, que se desenrola a vivência dessa empreendedora e de sua família, dois projetos que ela procura manter integrados. Também nesse caso, a busca por equilíbrio entre trabalho e família pode ser notada (JONATHAN; SILVA, 2007), mas ainda mais evidente pela exigência de dedicação para crescimento da empresa e pela idade dos filhos.

Foi na adolescência que ela teve seu contato preliminar com o trabalho: “Com 14 anos, eu era ajudante de professora de crianças pequenas e meu pai dizia: ‘É com esse dinheiro que vocês têm que se virar’”. A lembrança do contato com o trabalho está associada ao seu pai, seu modelo principal e mentor. Recebeu incentivo dele no momento de criar sua empresa e, sempre que possível, procura ouvir seus conselhos, conforme comentou:

Meu pai foi presidente da Associação Comercial do Município, uma pessoa muito conhecida na cidade, uma liderança dentro da área e da colônia japonesa[...]Meu pai já foi, para a época dele, um japonês diferente[...] Meu pai trabalhou com a área de exportação no Japão, ele conhece muitos países[...]Eu tenho um vínculo muito forte com meu pai.

O modelo do mentor, o pai, transmitiu significados importantes, como os de liderança e da importância das redes e dos relacionamentos profissionais. Ela é filiada à Associação dos Ex-bolsistas do Japão e à Associação Paranaense, onde atua na organização de eventos. É também membro do Sindicato das Escolas Particulares do seu município e da Associação das Escolas Americanas do Brasil.

Quanto à sua formação, Mariana é graduada em Letras e em Pedagogia. Durante dez anos, ministrou aulas de inglês e de japonês, período no qual adquiriu experiência para iniciar sua escola bilíngue: inglês e português, em 1997. Acompanhando o processo de internacionalização de empresas que se instalavam na cidade onde reside, teve a visão de iniciar o seu negócio. Desse modo, solicitou a uma empresa uma pesquisa de *marketing* para analisar a viabilidade da ideia, mas o resultado foi que o seu empreendimento não seria viável para a cidade. Assim mesmo, segundo ela: “o meu coração de mãe falou mais alto e eu pensei: ‘Acredito nisso!’ Eu já conhecia todo trabalho de escolas da cidade e pensei:

‘Não existe isso aqui na cidade e eu vou tentar.’ Contrariando as pesquisas, eu abri a escola”. Em pouco tempo, a escola passou a contar com 260 alunos e a sede inicial de 500 m² foi substituída por uma de 1600 m². Dois anos depois, ela adquiriu um terreno de 30.000 m² e construiu a sede própria. Anos mais tarde, ela expandiu seus negócios para outro município do estado.

Estruturação e Crescimento do Empreendimento

A visão para criação da empresa teve início com uma viagem aos Estados Unidos, há sete anos, ao visitar uma escola que chamou a atenção, pois era onde os latinos tinham o inglês como uma segunda língua. A primeira língua era o espanhol e ela se deparou com uma proposta pedagógica diferente das que conhecia, tanto no Japão como na sua cidade, na qual a criança era exposta diariamente a dois idiomas. Começou a estudar e, em 1997, surgiu uma oportunidade na cidade, então abriu uma escola internacional: “Foi uma loucura, porque a minha filha mais velha estava terminando o Jardim III e já ia para a primeira série e eu queria que minha filha tivesse acesso a uma escola como essa”.

Antes da abertura, ela reuniu diversas informações que contribuíram para ampliar sua visão do negócio, como também para definir foco e estratégias iniciais. Viajou para São Paulo e lá, durante duas semanas, visitou todas as escolas internacionais: japonesa, suíça, alemã, americana e inglesa. Por meio de cartas de recomendação de autoridades do seu município, as quais levou consigo, conseguiu ser atendida na Câmara de Comércio dos Estados Unidos. O presidente da Câmara, na época, integrava o Conselho de uma das mais antigas escolas americanas no Brasil e colaborou ao fornecer a localização das empresas visitadas. Visitou também escolas em Brasília e em Campinas e decidiu criar um modelo semelhante ao encontrado em Brasília. Integrou-se a uma Associação de Escolas Americanas e adequou o currículo às exigências estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e pelo currículo americano do Estado da Geórgia. Além disso, credenciou-se junto a uma associação desse mesmo estado, a qual auxilia no recrutamento de professores norte-americanos e no processo de acompanhamento de visto de entrada e de trabalho no país. Desse modo, garantiu em sua escola professores com experiência em outras escolas internacionais na África do Sul, nos Emirados Árabes e na China. No início, além dos alunos regulares, como estratégia de sobrevivência, ela oferecia cursos de inglês e a possibilidade de permanência em tempo integral para as crianças que necessitassem, com o serviço de almoço.

Os projetos de Mariana estão centrados na construção da nova sede da escola e também: “Aliar uma estrutura familiar muito forte com o crescimento profissional e a satisfação profissional”. Ela tem ainda como preocupação difundir a imagem da empresa e a concepção do seu negócio, pois, na sua percepção, as pessoas ainda visualizam sua escola como sendo uma proposta elitista. Pretende também implementar o nível secundário na mesma estrutura de escola bilíngue.

Trajетórias e desafios na criação e na gestão das empresas nos dois casos

No que diz respeito às trajetórias, nos dois casos, elas salientaram a importância do risco e da ousadia, tanto para o desenvolvimento pessoal, como o da empresa, como pode ser observado nos trechos a seguir:

«A tendência do empreendedor é abrir os caminhos». «Eu gosto de desafios, eu gosto de estar sempre arriscando». (Coralina)

“Gosto de tudo que é novo”. (Mariana)

Além disso, elas mencionaram a constante busca de valorização da equipe, como ilustram os trechos:

“Hoje eu tenho o que eu tenho, eu devo a um corpo de pessoas que trabalhou comigo[...]Não basta você trabalhar muito e ter sucesso isoladamente, não adianta, você tem que ter sucesso em conjunto”. (Coralina)

“Você não pode ignorar as pessoas com as quais você trabalha. Você tem que dar e receber, usar dessa troca, conhecer essa troca”. (Coralina)

“Ninguém cresce em uma empresa sozinho. Uma empresa só cresce se tiver senso de união, de equipe”. (Mariana)

Na trajetória dessas empreendedoras, conforme comentado anteriormente, constatou-se o exercício de liderança, como também a participação e valorização de Associações Profissionais.

Quanto aos desafios, além do estresse no trabalho, decorrente da longa jornada de trabalho, ressalta-se a busca de equilíbrio entre trabalho e família, comentada anteriormente e também observada nos seguintes trechos dos discursos:

“Uma pessoa bem sucedida não descuida de nenhum dos lados de sua vida. Continua em paz na sua vida familiar, não descuida da educação de seus filhos, de seu marido”. (Coralina)

“Meu trabalho hoje está no mesmo nível de minha família, a verdade é essa. As pessoas sempre diziam para mim que eu devia colocar a família em primeiro lugar. Nada supera a parte familiar e tal, mas acho que no fundo, no fundo, eu estou colocando os dois no mesmo nível”. (Mariana)

O quadro 1 resume os principais aspectos da trajetória e os principais desafios nos dois casos de empreendedoras.

Quadro 1: Trajetória e desafios das empreendedoras

Trajetória	Desafios
Risco e ousadia	Busca de equilíbrio entre trabalho e família
Valorização da equipe	Estresse no trabalho
Liderança	
Valorização de Associações profissionais	

Fonte: dados da Pesquisa

Considerações Finais

As empresas pertencentes a mulheres, no mundo todo, compreendem entre um quarto e um terço de todos os negócios (LERNER; ALMOR, 2002). A taxa de criação de negócios por mulheres tem sido 1,5 vezes maior que a de criação de empresas por homens (OECD, 2000). Por causa dessas estatísticas, políticas governamentais internacionais, ou mesmo, no âmbito de cada país, têm sido voltadas para a valorização da atividade empreendedora por mulheres. Dessa forma, no caso brasileiro, são necessárias políticas de valorização do papel empreendedor para mulheres, além do Prêmio Mulher Empreendedora, como menciona Natividade (2009), e como mostraram os dois casos discutidos, ações especialmente voltadas para formas de equilíbrio entre trabalho e família. Ademais, a multiplicidade de papéis, como salientaram Jonathan e Silva (2007), pode contribuir para o aumento do estresse no trabalho de empreendedoras, requerendo novas formas de pensar os papéis das mulheres na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALLEN, E.; ELAM, A.; LAGOWITZ, N.; DEAN, M. Global Entrepreneurship Monitor. 2007 Report on Women and Entrepreneurship. **The Center for Women's Leadership of Babson College**. 2007, p. 40.

BOUTILIER, S. Entrepreneuriat Féminin Enquete dans l'agglomération Dunkerquoise. **Cahiers du Laboratoire de Recherche sur l'Industrie**. Université du Littoral Côte D'Opale. Número 267, mai 2013. 23 p.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor. 2007 Report on women and entrepreneurship. Babson College, 2007. Disponível em: <<http://www.gemconsortium.org>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil – Sumário Executivo. IBPQ, SEBRAE, IEL, PUC-RJ. Curitiba: 2009.

JONATHAN, E.G.; SILVA, T.M. Empreendedorismo Feminino: tecendo a trama das demandas conflitantes. **Psicologia e Sociedade**, 19,1, jan/abr 2007, p. 77-84.

LERNER, M; ALMOR, T. Relationships among strategic capabilities and the performance of women-owned small ventures. **Journal of Small Business Management**, v. 40, n. 2, p. 109-125, 2002.

LITUCHY, T.R; REAVLWY, M.A. Women Entrepreneurs: A comparison of international Small Business Owners in Poland and the Czech Republic. **Journal of International Entrepreneurship**, 2, 61, p. 61-87, 2004.

MATHEW, V., 2010; Women entrepreneurship in Middle East: Understanding barriers and use of ICT for entrepreneurship development. **International Entrepreneurship Management Journal**, 2010, Springer.

NATIVIDADE, D. Empreendedorismo feminino no Brasil e políticas públicas sob análise. **Revista de Administração Pública**, 43, 1, p. 231-256, 2009.

OECD. **Les femmes entrepreneurs à la tête de PME**: pour une participation dynamique à la mondialisation et à l'économie fondée sur le savoir. Actes Paris, 2000.

SANTOS, H.B; INÁCIO JR. E; GIMENEZ, F. A. P.; TEIXEIRA, M. A. Empreendedorismo e Liderança Criativa: um estudo com as pequenas empresas prestadoras de serviços de Maringá. III EGEPE, 2003, Brasília. **Anais...** Brasília, UEM/UEL/UNB, 2003, p. 329-351.

WINN, J. Women Entrepreneurs: Can We Remove the Barriers? **International Entrepreneurship and Management Journal**, 1, p. 381-397, 2005.

**Hilka
Pelizza Vier
Machado**

Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC, Doutorado Sandwich na HEC, Montréal, Professora do Mestrado em Administração da Universidade Estadual de Maringá. Linha de pesquisa: Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas.



Foto: Débora Azevedo

A Instalação da Renault, Chrysler e Audi em Curitiba¹

Ana Lucia Guedes

Resumo

A atração de investimento direto estrangeiro (IDE) tornou-se ponto central da política econômica do governo brasileiro nos anos 1990. Com base na política de liberalização, desregulamentação e privatização, o Brasil consegue aumentar substancialmente os fluxos de IDE – os investimentos concentram-se em grande parte no setor automotivo. A alta proteção governamental a esse setor atua como poderoso fator de atração para os IDE. Essa proteção torna-se transparente com a edição do “Novo Regime Automotivo”, em 1995, o primeiro esboço de política industrial elaborado pelo Estado nos anos 1990. No Paraná, a Renault inicia suas atividades na região metropolitana em 1996; a Audi, em 1997; e a Chrysler, em 1998. O Governo do Estado concede a todas benefícios fiscais, como a isenção de impostos, o que gerou críticas por parte da mídia e do movimento ambiental. Este caso descreve a atração e instalação das montadoras com foco no âmbito das relações governo-empresa e nas relações de ambos com ambientalistas e sindicatos.

Palavras-chave

Setor Automotivo. Investimento Estrangeiro. Barganha Governo-Empresa.

Abstract

The attraction of foreign direct investment (FDI) became a key issue of the economic policy of the Brazilian government in the 1990's. Based on the liberalization policy, deregulation and privatization, Brazil achieved a substantial increase of FDI inflows and investments were concentrated mainly in automotive sector. The high governmental protection to this sector worked as a powerful attraction determinant for FDI. This protection became transparent with the edition of the ‘New Automotive Regime’, in 1995, the first draft of industrial policy elaborated by the State in the 1990's. In the specific case of Paraná, Renault started its activities in the metropolitan area in 1996, Audi in 1997 and Chrysler in 1998. The state government conceded

fiscal benefits, such as tax exemption, what resulted in criticism from the media and environmental movement. This case describes the attraction and start-up of the car manufacturing plants in the government-company domain, and on the relations of both worker union and environmentalists.

Keyword Automotive Sector. Foreign Investment. Government-Company Bargain.

INTRODUÇÃO

O setor automobilístico é o mais representativo da presença de empresas multinacionais. Primeiro porque foi essa indústria que contribuiu para a concentração de capital e sua multinacionalização. Pode-se afirmar que 90% de todos os automóveis produzidos no mundo saem de fábricas pertencentes a dez gigantescas multinacionais espalhadas pelos cinco continentes.² A indústria automobilística continua sendo uma grande atividade industrial, com aproximadamente 50 milhões de novos veículos produzidos por ano.

Além disso, é responsável por aproximadamente 11% do Produto Interno Bruto (PIB) e pela geração de mais de 700 mil empregos diretos e indiretos no Brasil (dados de 2001). Esses fatos têm despertado frequentes discussões sobre sua competitividade diante da concorrência internacional, sobre as condições necessárias para a manutenção do crescimento do mercado interno e sobre políticas e ações necessárias para a melhoria relativa de sua posição na indústria como um todo, em termos de escala, preços e tecnologias. O Brasil reúne condições para, num curto espaço de tempo, ocupar uma posição no topo do *ranking* mundial de produtores de veículos.

No setor automotivo, entre os incentivos que as grandes empresas vêm recebendo para alocar seus novos investimentos, destacam-se renúncia fiscal, deferimento de impostos, crédito fácil e farto, obras de infraestrutura e doações governamentais que estão praticamente financiando novas fábricas. As corporações automobilísticas tornaram-se, na segunda metade dos anos de 1990, os mais cobiçados objetos de desejo de governos e municípios, os quais, para atrai-las, multiplicam seus lances na tentativa de interferir em suas diretorias sobre decisões de alocação de novos investimentos.

Embora as negociações entre as montadoras e os estados tenham assumido formas distintas, os acordos apresentam-se como variações em torno de um mesmo tema. Em contrapartida ao estabelecimento de uma nova planta automotiva em seu território, os estados e os municípios oferecem uma série de incentivos que incluem, invariavelmente, os seguintes pontos: (a) doação de terrenos para a instalação da planta ou, no mínimo, de grande parte dela; (b) fornecimento de infraestrutura para a preparação da área, incluindo a infraestrutura

viária e logística, ligações ferroviárias e o desenvolvimento dos terminais portuários; (c) isenção de impostos estaduais e locais, incluindo taxas locais, por períodos de dez anos; (d) concessão de empréstimos pelo estado a taxas muito inferiores às do mercado; e (e) criação de uma série de cauções e garantias estatais, financeiras e legais.

A atração de investimento direto estrangeiro (IDE) tornou-se peça chave para a política econômica do governo brasileiro nos anos 1990. Uma espécie de passaporte capaz de permitir o ingresso no mundo produtivo de alta competitividade e de crescente capacidade exportadora. Com base na política de abertura da economia, desregulamentação e programas de privatização, o Brasil conseguiu aumentar substancialmente o ingresso de IDE.

No setor industrial, os investimentos concentram-se, em grande parte, no segmento automotivo. A relativa estabilidade econômica e a liberalização dos fluxos de capitais, somadas à alta proteção governamental a esse setor, atuaram como um ímã poderoso para as inversões externas. Essa proteção torna-se transparente com a edição do “Novo Regime Automotivo”, em 1995, primeiro esboço de política industrial elaborado pelo Estado nos anos 1990.

No Paraná, as montadoras iniciaram suas atividades na região metropolitana de Curitiba, aproximadamente no mesmo período. A Renault iniciou em 1996; a Audi, em 1997; e a Chrysler, em 1998. A todas essas, o Governo do Estado concedeu benefícios fiscais como a isenção de impostos, o que gerou críticas por parte de alguns segmentos da mídia e do movimento ambiental. Cabe destacar que o Governo do Estado dificultou o acesso ao protocolo de intenções assinado com a Chrysler, alegando segredo de Estado, assim como havia feito com o protocolo da Renault e da Audi.

Na opinião de representantes do governo, a vinda das montadoras ao Paraná transformou a região de Curitiba num polo de produção e comercialização de veículos. No entanto, houve dificuldade de contratação de mão de obra especializada, o que exigiu da Renault e da Audi o treinamento de pessoas para formação dos técnicos da linha de montagem. Adicionalmente, o caso Audi aponta outra carência do estado, a falta de empresas para a reciclagem e destino final de resíduos.

As montadoras estão localizadas em distintos municípios da região metropolitana de Curitiba. A Renault está situada no Distrito Industrial de São José dos Pinhais, no leste metropolitano de Curitiba; a Audi, no distrito de Campo Largo da Roseira; e a Chrysler estava situada no município de Campo Largo. Assim, a atração e instalação de IDE nessa região combinam duas questões estratégicas no âmbito das relações governo-empresa: (a) a estratégia corporativa em termos de mercado, e (b) a política governamental de desenvolvimento de outros municípios da região metropolitana de Curitiba.

O PERÍODO PRÉ-INSTALAÇÃO

A Posição do Governo

Em correspondência ao programa que regula a concessão de incentivos fiscais no estado – o chamado “Paraná mais Empregos” –, especialmente usado para atrair IDE, a fábrica da Renault gerou cerca de 2 mil empregos diretos, com estimativa de 10 a 15 mil empregos indiretos. Foram previstos investimentos de US\$ 670 milhões na primeira fase e de US\$ 330 milhões na segunda fase. Adicionalmente, os investimentos dos fornecedores na região foram estimados em aproximadamente US\$ 230 milhões.

O acordo com o Governo do Estado do Paraná foi oficializado em 12 de março de 1996. Sua principal característica foi a consolidação do acirramento da guerra fiscal no país. Além de associar-se à montadora, responsabilizando-se por 40% do total de investimentos, o governo ofereceu infraestrutura, malha rodoviária e ferroviária, aeroporto internacional e o Porto de Paranaguá, localizado a 60 km da fábrica. Além disso, ofereceu outros bens públicos, tais como um elevado nível de qualidade de vida e disponibilidade de mão de obra qualificada.

O governo estadual ofereceu dez anos de isenção total do ICMS para a Chrysler. A mídia local criticou o governo por isso e pela isenção dos impostos alfandegários, bem como pela oferta de infraestrutura e acesso aos recursos do Fundo de Desenvolvimento Econômico do Estado. O pacote de benefícios equivalia a duas vezes o investimento feito pela Chrysler, sem considerar o prazo de dez anos para pagar os impostos. O governo dificultou o acesso ao protocolo de intenções alegando segredo de Estado, assim como havia feito com o protocolo da Renault e da Audi.

Ainda no âmbito de governo estadual, cabe destacar que o cumprimento das exigências legais quanto à realização de estudos de impactos ambientais foi questionado pelas autoridades ambientais no caso da Chrysler e da Renault. No que se refere à Audi, não houve problemas ou impedimentos ambientais para a instalação da nova unidade.

No caso da Renault, apontou-se ilegalidade em virtude de não terem sido apresentados um Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e um Relatório de Impacto ao Meio Ambiente (RIMA). Com relação ao EIA/RIMA do Distrito Industrial de São José dos Pinhais, é interessante notar que não há qualquer referência à instalação da Renault e ao fato de o distrito estar localizado numa área legalmente definida como de proteção ambiental. Houve, ainda, proibição por parte do Ministério Público de instalação de tratamento de efluentes na planta da Renault por estar numa área de mananciais. Havia a previsão de construção de uma elevatória para encaminhar os efluentes à Empresa de Saneamento (Sanepar), mas a obra também foi embargada.

A Posição dos Sindicatos

Verificou-se, no caso da instalação da Audi, a existência de outra versão, além daquela

oficialmente divulgada pelo governo do Paraná, para a atração de IDE, com conteúdo menos crítico do que nos outros dois casos – Renault e Chrysler. Em janeiro de 1999, dia da inauguração da planta da Audi, representantes de sindicatos organizaram um ato público de protesto. Eles denunciavam a falta de medidas de segurança durante a construção da planta e o descumprimento de direitos trabalhistas por parte das empreiteiras contratadas pela empresa.

Além da oferta de postos de trabalho para mão de obra qualificada na indústria mecânica, deveria haver considerável incremento nos setores de construção civil, de serviços e comércio, incluindo novos supermercados e *shoppings*.

De fato, o argumento central da geração de empregos tornou-se problemático. A Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo realizou estudos sobre os efeitos da instalação da Renault na economia de Curitiba. Concluiu-se que a fábrica provocaria uma reação em cadeia nos ramos de autopeças, material de transporte, metalurgia e mecânica, na produção de materiais plásticos e elétricos, borracha e vidro. A Renault deveria absorver mais de 2 mil empregos diretos e dar preferência à mão de obra local. No entanto, as flutuações de mercado não previstas pelas partes impediram que a meta fosse alcançada. Ademais, houve dificuldade para contratar mão de obra especializada, segundo o Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba, por se tratar de um estado concentrado historicamente em atividades agrícolas.

A Posição dos Ambientalistas

O RIMA apresentado pela Universidade Livre do Meio Ambiente (Unilivre), em 3 de março de 1996, foi questionado pelos técnicos do Instituto Ambiental do Paraná (IAP), órgão do estado responsável pelo licenciamento ambiental do Distrito Industrial de São José dos Pinhais. O levantamento feito pela Unilivre relata que a área do distrito, constituída de mananciais, está degradada devido ao assoreamento de rios, às invasões e à ocupação desordenada do solo.

O Movimento Rede Verde, composto por mais de sessenta representantes de organizações não governamentais (ONGs) ambientalistas dos países do Mercosul, manifestou-se contra a instalação da fábrica da Renault em área de mananciais. Um documento foi enviado aos presidentes desses países, às autoridades e ao presidente da Renault. Segundo o Partido Verde, o RIMA deveria ser reprovado por não apresentar conclusões no sentido de recomendar ou não a instalação da fábrica numa área de mananciais protegida por lei.

Em contraste com o ‘discurso oficial’ do Governo do Estado e da Renault, os ambientalistas tinham questionamentos sérios quanto ao Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e ao RIMA apresentados pela Unilivre (entidade não governamental criada pelo governo para prestar consultoria na área ambiental). Havia um número considerável de questões críticas. Primeiro, a área não era indicada para abrigar fábricas, porque havia sido instituída, pelo Decreto Estadual 2964/80, como Área de Preservação Ambiental, por ser uma região de mananciais responsável pelo abastecimento de água dos habitantes da região metropolitana

de Curitiba. Segundo, a inclusão da montadora da Renault no projeto do Distrito Industrial de São José dos Pinhais poderia não passar pelos critérios legais de instalação. A Renault nunca chegou a apresentar um EIA-RIMA próprio. No entanto, o Secretário da Indústria e Comércio de São José dos Pinhais informou que o levantamento da Unilivre mostrou que a área de mananciais estava degradada devido ao assoreamento de rios, às invasões e à ocupação desordenada do solo. Alegou, ainda, que o distrito industrial poderia vir a resgatar o ambiente degradado.

No Dia Internacional da Água, 22 de março de 1996, o Partido Verde, junto com as ONGs Mater Natura, GEP e Liga Ambiental, distribuiu 5 mil copos de água e panfletos com a Declaração Universal dos Direitos da Água. Os manifestantes alertaram que o Governo do Estado autorizou a Renault a se instalar em área de manancial. A área de preservação ambiental, responsável pelo abastecimento de água de milhões de habitantes, não era indicada para abrigar fábricas. Devido a esse fato, a Renault não deveria passar pelos critérios legais de instalação.

De acordo com os ambientalistas da Rede Verde, o governo estadual não mediu esforços para trazer a montadora ao Paraná. Além de se tornar sócio da empresa, concedeu isenção de impostos por onze anos, manteve documentos públicos em segredo, descumpriu normas do Conselho Nacional do Meio Ambiente, desobedeceu a própria legislação estadual e alterou o Decreto 2964/80 para retirar da área de manancial o terreno onde a fábrica decidiu se instalar. Os ambientalistas destacavam que a recorrente justificativa do governo de que “a fábrica geraria empregos” não atendia aos requisitos de sustentabilidade.

Em decorrência da instalação da Renault, o termo “efeito Renault” foi adotado pelas ONGs ambientais como forma de protesto contra a liberação de uma área de mananciais para fins industriais. Para os ambientalistas, tal decisão colocou em risco o abastecimento de água da região metropolitana de Curitiba. Mais especificamente, alegam que a legislação ambiental perdeu a credibilidade em virtude de uma guerra fiscal entre municípios baseada na ilusão da geração de empregos.

A Posição dos Acadêmicos

A instalação da Renault e da Audi beneficia empresas nacionais e estrangeiras pelas oportunidades de negócios na região metropolitana de Curitiba. Localmente, houve expansão do mercado e internacionalização da população, o que resulta numa gradativa mudança cultural. Todas essas transformações geram novos interesses, investimentos, tecnologia, bem como o aumento no número de profissionais liberais e prestadores de serviços na região. Para o setor imobiliário, os resultados da atração de investimentos foram positivos, com aumento da demanda e dos preços.

Os automóveis produzidos pelo polo automotivo do Paraná assumiram o posto de principal produto de exportação do estado. Se, por um lado, o crescimento econômico é positivo, por outro, o aumento da população gera uma série de problemas urbanos. Problemas antes restritos ao município de Curitiba ocorrem agora em toda a região metropolitana, como, por

exemplo, o aumento da violência.

É importante notar que, apesar da mobilização de ambientalistas e sindicatos ao longo do processo de instalação das montadoras, o Governo do Estado saiu vitorioso em sua estratégia de atrair IDE para a região. Os danos ambientais e sociais da implementação de tal estratégia devem ser mais profundamente investigados.

A INSTALAÇÃO

A Renault

A história da Renault do Brasil começou em 28 de julho de 1995, quando o Presidente do Grupo Renault anuncia em Paris o projeto de implantação de uma fábrica. A equipe chegou ao país em outubro de 1995 para escolha do local de instalação. Após estudos, análises e negociações, a empresa decidiu-se pela cidade de São José dos Pinhais, no Paraná.

Em 1º de outubro de 1996, foram iniciados os trabalhos de terraplanagem da nova planta. No dia 25 de agosto de 1998, os funcionários comemoraram a produção dos primeiros veículos para teste de instalações da fábrica. Em sua estratégia de crescimento desde 1995, a Renault outorgou prioridade ao Brasil e ao Mercosul, visto que representavam um dos polos de crescimento nas vendas de automóveis.

Em 4 de dezembro de 1998, foi inaugurada a Fábrica Ayrton Senna, com uma área total de 2.500.000 m², e área construída de 105.000 m². Dada a importância política e pública do empreendimento, entre os presentes estavam: o Ministro de Comércio Exterior da França, o Governador do Estado do Paraná e o Presidente da República. A capacidade estimada para a Fase 1 é de 120 veículos por ano, com três turnos de produção, seis dias por semana. A fábrica gerou cerca de 2 mil empregos diretos, com a estimativa de 10 a 15 mil empregos indiretos. Foram previstos investimentos de US\$ 670 milhões na Fase 1 e de US\$ 330 milhões na Fase 2. Além disso, os investimentos de fornecedores na região podem chegar a aproximadamente US\$ 230 milhões.

A empresa afirma dar preferência à mão de obra do Paraná com objetivo de manter os custos baixos. Porém, um dos problemas enfrentados pela montadora foi a falta de mão de obra especializada, visto que o Paraná era um estado essencialmente agrícola. A solução encontrada foi formar pessoas por meio de convênios com o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

A Chrysler

A Chrysler inaugurou sua fábrica na região de Campo Largo, Paraná, no dia 7 de julho de 1998, com a expectativa de auxiliar o município a enfrentar a crise no setor cerâmico. A fábrica possuía uma capacidade para montar 15 mil unidades de veículos por ano e gerar 400 empregos diretos, com previsão de investimentos de US\$ 315 milhões.

Como no caso Renault, os ambientalistas questionaram o EIA-RIMA; mais especificamente, a qualidade da água e do ar e os controles de enchente. Esta planta, com capacidade de 15 mil automóveis por ano e a criação de quatrocentos empregos diretos, representava investimentos de aproximadamente US\$ 315 milhões. O Governo do Estado concedeu, com objetivo de atrair o investimento, dez anos de isenção de impostos.

Parte da mídia local denunciou que o governo concedeu isenção de impostos e tarifas por dez anos, além de fornecer infraestrutura e acesso aos recursos do fundo estadual para desenvolvimento econômico. O investimento feito pelo Governo do Estado acabou por ser o dobro do valor empregado pela Chrysler. A mídia também declarou que, em vinte anos, a fábrica, obsoleta em termos tecnológicos, poderia ser fechada e que outro país anfitrião seria inevitavelmente selecionado para a nova planta. Assim como no caso Renault, o governo negou acesso ao acordo com a Chrysler sob a alegação de confidencialidade. Em 2000, a Chrysler fez um novo investimento de aproximadamente US\$ 20 milhões nesta planta.

A Audi

Em janeiro de 1997, técnicos instalaram-se em São José dos Pinhais para analisar a área e os impactos que a fábrica causaria. Na construção da nova unidade, foram envolvidas 33 companhias do Paraná sob a liderança da Cesbe S. A. Engenharia e Empreendimentos. Na inauguração da unidade da Audi, vários sindicatos realizaram um ato público no centro de Curitiba. Além da falta de segurança no canteiro de obras, os manifestantes destacaram o desrespeito aos direitos trabalhistas por parte da empreiteira e subempreiteiras.

A previsão inicial de investimento era de R\$ 750 milhões para a produção de 140 mil veículos por ano. O *site* da Volkswagen divulga as inovações tecnológicas de sua unidade em São José dos Pinhais. Assim, a instalação da fábrica significa uma nova etapa para o setor automobilístico nacional, o qual passa a produzir modelos de última geração, com tecnologia e demanda globais. A princípio, a fabricação dos carros Audi A3 e o novo Golf abasteceriam o mercado nacional, apesar de haver demanda de exportação para a Argentina.

A unidade da Audi/Volkswagen apresenta inovações tecnológicas como o singular “*layout*” em forma de “Y” de sua fábrica. A soldagem das carrocerias dos modelos Golf e Audi A3 é feita a laser por robôs e a pintura dos automóveis, com tinta à base de água, o que reduz os danos ambientais e ocupacionais.

A nova unidade da Audi gerou 2.600 empregos diretos e 10.000 indiretos. Porém, em setembro de 2001, foi lançado um programa de demissão voluntária. Os funcionários que aderiram receberam 40% do valor do salário por ano trabalhado mais três meses de assistência médica. A decisão deveu-se ao fechamento do terceiro turno de trabalho, no qual atuavam 605 trabalhadores. Tal mudança foi provocada pela queda das vendas no mercado brasileiro em decorrência da previsão de recessão mundial.

O PÓS-INSTALAÇÃO

Os Impactos Socioambientais da Renault

Práticas Ambientais

A política ambiental corporativa criada em 1992 delimita os principais eixos ambientais do grupo. Cada unidade no mundo tem sua política ambiental local por exigência da norma ISO 14001. Assim, a política local está de acordo com a política corporativa e com o local da operação.

Os parâmetros são sempre os mesmos: cumprir a legislação, atender a demanda de comunicação do consumidor ou da vizinhança, efetuar atividades de análise de impactos ambientais. No entanto, saúde ocupacional está desvinculada da área de meio ambiente. Desde a sua instalação até 2002, não houve nenhum incidente significativo ambiental envolvendo a operação Renault no Brasil.

A empresa não encontrou dificuldades no cumprimento das leis ambientais que foram seguidas para implantação da unidade. A fábrica de motores, por exemplo, não gera efluente, pois regenera internamente todo o resíduo. É feito um monitoramento da legislação ambiental e dos projetos de lei que estão tramitando nos níveis municipal, estadual e federal.

Programas de gestão ambiental adotados pelas três fábricas visam a questões como redução do consumo de água, energia e papel. Em paralelo, algumas ações isoladas, como em 2001: 10 mil árvores e 5.500 araucárias foram plantadas dentro do complexo, sem nenhum vínculo com projeto externo.

Os fornecedores participam dessas ações, mas o mesmo não ocorre por parte da prefeitura e da comunidade. A Renault acredita estar modificando os hábitos dos funcionários uma vez que estes apliquem em casa o que aprendem na fábrica.

Mais especificamente, a participação dos fornecedores nos programas ambientais da empresa ocorre em virtude de todos dentro do complexo serem treinados na política e nos procedimentos ambientais. Eles seguem as normas da empresa como exigências contratuais. Cabe destacar que não há resistência por parte deles, no entanto, o grande problema está no comprometimento de funcionários de terceiros dentro do complexo industrial. Isso demanda um trabalho de conscientização e treinamento e alguns momentos de pressão. A Renault possui vínculos com empresas estrangeiras e nacionais entre as fornecedoras de peças, empresas estrangeiras fornecedoras de alimento e empresa nacional de limpeza.

Empresas como a Renault afirmam ter uma grande preocupação ambiental e esperam incorporar isto como um aspecto cultural dentro do grupo. O foco da gestão ambiental está nas unidades fabris do grupo, por isso o campo de ação é limitado. Mesmo assim, em 2001, 100% dos consumidores de veículos Renault receberam, por mala direta, informações sobre questões ambientais referentes à tecnologia do produto.

A Renault afirma não ter havido problemas no decorrer da instalação que causassem algum

tipo de manifestação contra a empresa. Então, o impacto é positivo para o Estado em termos de geração de emprego e de receita.

A certificação ISO 14001 é a consequência do processo de gestão ambiental dentro do complexo. Surgiu não só como um sistema de gestão, mas também como demonstração para os acionistas e para o grupo. Empresas com várias unidades precisam de um parâmetro de comparação, sendo a ISO 14001 um parâmetro mundial. A fábrica iniciou o processo há três anos e foi certificada em março de 2002, demonstrando ter um sistema de gestão ambiental comprovado por um órgão certificador. Atualmente, em todos os *folders* de veículos Renault, consta a informação de certificação.

A divulgação dos resultados da política ambiental está disponível para quem solicitar. A empresa está revendo o *site* da Renault do Brasil com o objetivo de incluir informações sobre a política corporativa do complexo Ayrton Senna. O que havia no *site* relacionava-se à tecnologia ambiental em produtos e não especificamente às práticas ambientais da Renault.

A empresa afirma que a fábrica foi projetada tendo por base a preservação da vegetação existente e com a preocupação de causar o mínimo de impacto ambiental. Após a inauguração da fábrica, a preservação ambiental foi intensificada por meio da reciclagem dos resíduos gerados na fabricação dos automóveis. Atualmente, a Renault recicla 93% de seus resíduos, incluindo metais, plásticos e papel. A fábrica – pioneira em tal ação dentro do Grupo Renault no mundo – possui um sistema de pintura à base de água que utiliza menos solvente. A empresa possui, ainda, um sistema de pré-tratamento de efluentes e bacias de contenção de água pluvial.

A fábrica foi certificada por instituto francês na *International Standardization Organization* (ISO) série 14001. O certificado reconhece que o desenho da fábrica oferece infraestrutura para proteção ambiental e identificação do impacto dos resíduos industriais. Os fornecedores instalados no complexo seguem o padrão mundial da Renault de preservação ambiental.

Práticas Sociais

O que a empresa pratica, em termos de responsabilidade social, não está vinculado à coordenação de meio ambiente. Para promover o desenvolvimento da comunidade, a Renault investe em políticas educacionais. A empresa realiza ações na área esportiva, como o patrocínio do clube de futebol Malutron, de Curitiba, o primeiro clube-empresa do Brasil.

A Renault apoia a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e contribui para o Instituto Ethos. São utilizados recursos em programas que promovem os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como são adotadas práticas de responsabilidade social e de qualidade ética das relações entre as empresas e a sociedade. A Renault declara ainda seu interesse em participar de projetos da Fundação SOS Mata Atlântica, cujo objetivo é preservar matas nativas da região.

No nível local, a Renault participa do projeto “Criança.Net” da Secretaria de Educação de

São José dos Pinhais, o qual visa fomentar o ensino de informática nas escolas de primeiro grau do município. Foram doados, aproximadamente, dezenove computadores para a criação de centros de formação com capacidade de atender novecentas pessoas por mês.

Os Impactos Socioambientais da Audi

Práticas Ambientais

A unidade da Audi de Curitiba atende à política ambiental mundial, a qual declara a responsabilidade da empresa com as futuras gerações e com a preservação dos recursos naturais. A política ambiental estabelecida em 1995 compreende onze princípios para proteção ambiental relacionados à produção em todas as unidades da Audi. A implantação desses princípios deve adaptar-se às condições e disponibilidades locais.

A gestão ambiental da unidade economizou 20% no custo do gás consumido ao substituir o GLP por gás natural. No consumo de energia elétrica, houve redução de 26% e de 19% de água potável. A empresa afirma que aproximadamente 9 mil árvores (algumas espécies frutíferas) foram plantadas na fábrica na primeira fase de reflorestamento. A segunda fase prevê o plantio de mais 5 mil mudas em 2003. De acordo com o monitoramento, a operação da fábrica não causa impactos negativos à fauna da região.

O grupo tem uma política ambiental e as diretrizes ambientais de cada planta se repetem, apesar de não estarem disponíveis no *site* da empresa. Uma publicação interna iniciada em 2000 apresenta reportagens sobre práticas ambientais tais como controle do solo, ar, água, ruído e condições de trabalho das pessoas. Ficou estabelecido entre 2003 e 2020 o prazo para que todas as empresas Volkswagen tenham a certificação ISO 14.000.

A unidade do Paraná está em processo de preparação para certificação ainda em 2002. Essa unidade possui uma orientação especial, baseada em estudos ambientais, quanto ao fato de o ruído da fábrica estar afetando a comunidade. Não se trata de exigência legal, mas de a empresa ter assumido o compromisso de fazer esse controle. O informante afirma que existe controle de águas subterrâneas e de águas superficiais (necessidade indicada no EIA/RIMA). Além das medições da fábrica, são feitas análises mensais do ar na área ao redor da fábrica. Há cinco anos a fauna no entorno da fábrica vem sendo estudada para que se verifiquem os impactos. Essas medidas não estão nas diretrizes gerais.

Como todas as precauções com relação aos resíduos e efluentes foram tomadas, não houve incidente envolvendo questões ambientais ou de segurança na instalação da unidade. O tratamento dos efluentes, tanto industriais como sanitários, estão de acordo com a legislação federal e estadual. Há vistorias anuais e a fábrica está dentro das normas.

A unidade monitora os fornecedores e produtores de matérias-primas quanto à disposição de resíduos, coleta e transporte. A logomarca da Audi/Volkswagen está presente em todos os produtos dos fornecedores, portanto, há uma preocupação em preservar esse nome. A unidade possui fornecedores nacionais e estrangeiros, embora boa parte da matéria-prima

seja importada. Apesar de ter havido alguma resistência dos fornecedores quanto às questões ambientais, atualmente todos estão inseridos em programas ambientais e de conservação de energia.

Recentemente, a empresa obteve informações do IAP a respeito da alteração do tratamento de efluentes pela Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar). A estação é própria da fábrica, mas a Sanepar foi contratada para operar com um contrato de três anos, com vencimento em 2002. A Sanepar, como operadora, tem de atender à legislação do Conama nº 20 a respeito de efluentes, bem como as exigências do IAP.

A empresa não encontrou dificuldade no cumprimento da legislação ambiental brasileira. Na etapa de construção, todos os itens foram incorporados para atender às exigências legais à construção da estação.

A empresa declara que não existem projetos ambientais que envolvam a comunidade. Seu objetivo é certificar os fornecedores, daí não haver projeto ambiental com participação da sociedade. Apesar disso, foi feito um programa de reflorestamento na área interna, com 15.000 árvores plantadas. Quando a fábrica se instalou, embora parte da área estivesse desmatada, houve preservação das áreas de mata nativa.

Não houve resistência por parte dos funcionários com relação à questão ambiental. Segundo o respondente, tal situação torna-se mais fácil numa fábrica nova. Na verdade, há cooperação dos funcionários na área de reciclagem. No entanto, os custos são altos para eliminação dos resíduos devido à escassez de fornecedores que se enquadrem dentro das exigências ambientais da fábrica. Como no Paraná não há uma política industrial nessa área, é preciso recorrer a empresas de outros estados para tratamento e recuperação de resíduos. O respondente ressalta que a empresa reluta em levar lixo de um estado para outro, porque não faz parte da política corporativa e pode gerar manchetes negativas.

A questão ambiental é divulgada internamente e a empresa prepara-se para uma melhor divulgação externa. No ano passado, a fábrica participou do primeiro concurso, no Paraná, sobre meio ambiente e obteve o terceiro lugar.

Com relação ao impacto da vinda das montadoras, o respondente declarou que, juntamente com a Renault, elas modificaram a economia da região de São José e Curitiba. Os vários fornecedores de Campo Largo, Balsa Nova e outras regiões da área metropolitana de Curitiba geraram um grande crescimento. A fábrica foi a maior exportadora de veículos e o estado arrecadou com a exportação de produtos industrializados. Como o Paraná foi o maior estado exportador do Brasil em 2001, houve, então, um grande impulso na área industrial.

Práticas Sociais

A montadora mostra sua preocupação com os funcionários, por isso promove campanhas de orientação, tais como: (a) higiene bucal; (b) conservação de energia; e (c) semana interna de

prevenção de acidentes de trabalho.

A empresa faz contribuições para instituições de caridade e organizações educacionais. Adicionalmente, proporciona suporte financeiro a organizações sem fins lucrativos que prestem serviços à comunidade empresarial. Tais situações devem estar baseadas num dos princípios corporativos que estimulam tais práticas. De acordo com a empresa, o nível de apoio à comunidade deverá refletir em boa imagem e benefício às atividades da empresa naquela comunidade.

Há o objetivo de fazer da marca Volkswagen uma referência em responsabilidade social voltada para a melhoria da qualidade do ensino fundamental até 2005. O público alvo dessa ação da empresa no Brasil são crianças e jovens carentes. Entre os projetos da Audi na região metropolitana de Curitiba, destacam-se: (1) programa de doações e (2) projeto Social Amenor. Em âmbito nacional, há, ainda, outros projetos da Volkswagen, tais como os programas de incentivo à educação dos empregados; de orientação profissional para filhos de empregados; de educação para o trabalho; de volta às aulas; de alfabetização solidária; de evolução para requalificar ex-funcionários; os projetos Formare de cursos profissionalizantes; Minha Vida Escolar; Lobo Guará (finalista do prêmio Eco 2001); Uma Hora Para O Futuro; campanhas Mc Dia Feliz para combate ao câncer infantil; e revisão solidária para Natal Sem Fome.

A política da Audi com relação à comunidade estava sendo preparada em 2002 e seria divulgada no *site* da empresa. Desde a instalação da unidade em São José dos Pinhais, houve, por parte da diretoria (local e corporativa), uma preocupação com relação à comunidade. Há um compromisso de trazer benefícios para a sociedade em cuja localidade está instalada a fábrica. Desde o início, o foco esteve nas crianças da região. Visando a crianças carentes do município de São José dos Pinhais, o projeto social começou a visitar escolas e creches municipais da região para detectar deficiências e falhas, tanto na questão pedagógica, quanto na estrutura. O projeto, chamado Projeto Social Amenor, atende 2.000 crianças em três escolas municipais e três creches da região.

No decorrer da instalação da unidade, iniciou-se a relação com a comunidade, com a qual foram feitas reuniões por exigência do RIMA. Durante a construção empregou-se a mão de obra local, o que resultou em pequenas vilas no entorno da fábrica. A comunidade foi beneficiada em virtude de a fábrica levar a Sanepar à instalação de uma nova central de tratamento de água. O mesmo ocorreu com a energia elétrica, hoje a região tem uma subestação própria da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel) atendendo à comunidade. No transporte, uma linha regular, chamada de Audi, atende toda a comunidade.

A respondente conta que, na contratação dos funcionários, o Serviço Nacional da Indústria (Senai) participou dos testes de seleção. Como no Paraná não havia indústria automobilística, a empresa contratou funcionários para enviá-los à Alemanha para um treinamento de três meses. Não houve incentivo do governo nessa etapa. O setor administrativo concentra-se na matriz em São Paulo, já o de produção compõe-se, em sua totalidade, de paranaenses.

Os recursos para os projetos sociais são gerados pela loja no interior da fábrica, a qual vende produtos com logomarca Volkswagen a funcionários e visitantes. A empresa começou a aplicar a receita no projeto social das escolas. Apesar de ser uma ideia da diretoria, os funcionários adquirem os produtos da loja e são voluntários dos projetos. Atualmente são realizadas atividades para a comunidade, como pintura e palestras. Nas escolas, estão sendo realizadas campanhas do livro e cada funcionário é convidado a doar um livro.

O Projeto Social Amenor dedica-se, desde 1999, ao auxílio a crianças carentes da região de São José dos Pinhais. O projeto ainda mantém uma creche no bairro Uberaba, com sessenta crianças. Em março de 2001, foi criado, com a Federação Paranaense do Remo e fornecedores da fábrica, um projeto para que crianças das escolas aprendessem remo. Nas datas comemorativas, são feitas doações. Em abril de 2002, iniciou-se outro projeto, o da escolinha de futebol. A respondente ressalta que os projetos sociais da Audi/Volkswagen não envolvem doações em dinheiro, apenas benfeitorias, doações de materiais, atendimento e assistência.

Em setembro de 2001, a Audi lançou um programa de demissão voluntária devido ao encerramento do terceiro turno, o qual contava com 605 empregados. Essa decisão decorre da diminuição das vendas no mercado brasileiro, bem como da previsão de recessão mundial.

A Desmontagem da Chrysler

Em 2001, a Chrysler anunciou o fechamento da planta, encerrou contratos de trabalho com 190 empregados e assumiu débitos fiscais de aproximadamente US\$ 55 milhões. Apesar de a decisão de encerramento decorrer da reestruturação corporativa que resulta de processo de fusão/aquisição no mercado mundial, ela possui sérias implicações socioeconômicas para a localidade onde estão instaladas as unidades produtivas. Assim, a Chrysler encerrou suas atividades e deixou, entre outros, os problemas decorrentes do aumento da população, do desaquecimento do comércio para o município.

As unidades da Audi e Renault permanecem em atividade, formando um polo automotivo, mas ambas foram reestruturadas de acordo com as oscilações no mercado, o que resultou em programas de demissão voluntária.

REFERÊNCIAS

BUBA, L. **Práticas ambientais e sociais de empresas transnacionais: casos na região metropolitana de Curitiba**. 2002. 70 f. Iniciação Científica (Graduação em Administração) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2002.

GUEDES, A. L. M. Globalização e Interdependência: reconhecendo a importância das relações entre governos e empresas transnacionais. In: OLIVEIRA, O. M.; RI JUNIOR, A. D. (Org.). **Relações Internacionais e Interdependência: interdependência e sociedade global**. Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 2003a.

_____. Empresas transnacionais e questões ambientais: a abordagem do realismo crítico. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 20, p. 25-42, 2003b.

_____; FARIA, A. A. Globalização e investimento direto estrangeiro: um estudo exploratório da indústria automotiva brasileira. **Revista de Sociologia e Política** (UFPR Impresso), Curitiba, v. 19, p. 55-69, 2002a.

_____. Globalisation and foreign direct investment: cases in the Brazilian automotive industry. In: BRITISH ACADEMY OF MANAGEMENT, 2002, London. BAM 2002, **Conference Proceedings**, 2002b.

NOTAS

- 1 O caso é fruto do desenvolvimento de projeto de pesquisa de iniciação científica. O relatório final está disponível em Buba (2002).
- 2 O referencial teórico, metodologia, descrição e análise dos dados referentes a estes casos podem ser encontrados em Guedes e Faria (2002a, 2002b).

Ana Lucia Guedes

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Administração e coordenadora do Grupo de Estudos Internacionais em Administração do UNIGRANRIO. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Ph.D. em Relações Internacionais pela London School of Economics and Political Science e Pós-doutorado no ISEG/UTL Portugal.



Foto: Carolina Gusmão Magalhães

Capoeira e Gestão Social

Carolina Gusmão Magalhães

Resumo

Capoeira e Gestão Social: uma análise estética da diretora Carolina Magalhães e Rebeca Ribas foi filmado em agosto de 2012 e conta com elenco composto por Carolina Gusmão Magalhães (Mestra Brisa), Prof. Ms. Jean Adriano Barros da Silva (Mestre Pangolin) – UFRB, colaboradores e alunos da sede japonesa da Associação Cultural G.U.E.T.O. (GUETO Capoeira Japão).

Tendo como base teórica o capítulo “Estética organizacional, experiência e plausibilidade” do livro *Organização e Estética* de Antônio Strati (2007), a diretora procura pensar a roda de capoeira e seus artefatos organizacionais, a exemplo do berimbau – seu mais simbólico instrumento, como um modo de organização que está intrinsecamente relacionado com a prática do gestor social.

Filmado no Japão, na cidade de Kanazawa, o vídeo retrata, com muita originalidade e sensibilidade, os princípios estéticos da gestão social anunciados no contexto da roda de capoeira realizada num país bastante diverso daquele no qual a capoeira foi forjada, universos culturais diferentes, mas que garantem, dentro da lógica organizacional da roda de capoeira, similaridades e diálogos entre gestão social – capoeira – estética organizacional.

Palavras-chave

Gestão Social. Capoeira. Estética.

Abstract

Capoeira and Social Management: an aesthetic analysis, by directors Carolina Magalhães and Rebeca Ribas, was filmed in August 2012 and its cast comprises Carolina Gusmão Magalhães (Master Breeze), Master Teacher Jean Adriano Barros da Silva (Master Pangolin) - UFRB, employees and students of the Japanese branch of the GUETO Cultural Association (GUETO Capoeira Japan).

Theoretically based on the chapter “Organizational aesthetic, experience and plausibility” in the book “Organization and Aesthetics” by Antonio Strati (2007), the director seeks to reflect upon capoeira and its organizational instruments, such as the berimbau - its most symbolic instrument, as a mode of organization that is intrinsically related to the practice of the social manager.

Filmed in Japan, in Kanazawa City, the video portrays, with great sensitivity and originality, the aesthetic principles of social management present in the context of the “roda de capoeira” performed in a country that is very different from the one in which capoeira was developed, with different cultural background. However, that guarantees, within the organizational logic of capoeira, similarities and communication among social management - capoeira - organizational aesthetics.

Keyword Social management. Capoeira. Aesthetics.

Link: <http://www.rigs.ufba.br/videos.php>

REFERÊNCIAS

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

STRATI, Antonio. Estética organizacional, experiência e plausibilidade. In: STRATI, Antonio. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 332.

**Carolina
Gusmão
Magalhães**

Mestranda em Gestão Social (UFBA), especialista em metodologia do Ensino Superior (UNEB) e da Educação Física Escolar (FAVIC), bacharel em Nutrição (UNEB) e licencianda em Educação Física (UFRB), desde 2010 como integrante do Grupo de Pesquisa GUETO (UFRB). Possui grande experiência docente (Capoeira e Cultura afro-brasileira), como gestora social e nutricionista em saúde Pública.

RIGS

revista interdisciplinar de gestão social

A RIGS – Revista Interdisciplinar de Gestão Social é uma publicação acadêmica com periodicidade de 4 meses, contando, portanto, com 3 números por ano.

Pressupõe-se que a gestão social situa-se na contemporaneidade e em territórios pluridisciplinares de prática e investigação acadêmica, tratando de diversas problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como Sociologia, Antropologia, Administração, Educação, Geografia, Arquitetura, Ciência Política, dentre outras.

Ao valorizar essa concepção abrangente e inclusiva da gestão, a RIGS publica documentos originais para o contexto brasileiro. São textos, fotos e vídeos que demonstram sua contribuição para o avanço da pesquisa e da prática com base na interdisciplinaridade.

A RIGS publica documentos inseridos em seis tipologias de contribuição: tecnológica, teórica, vivencial, indicativa, fotográfica e audiovisual.

www.rigs.ufba.br

