

Eu sei ou eu sou? Uma análise da aprendizagem profissional a partir da aprendizagem social e da perspectiva ontológica existencial

Rubens de Araujo Amaro (UFES) - amaroeduc@yahoo.com.br

Resumo:

Em geral, os estudos de aprendizagem costumam tratar do que e como as pessoas aprendem sobre si e sobre o mundo à sua volta, o que nos leva a compreender esse fenômeno em sua dimensão epistemológica. O presente ensaio tem como objetivo deslocar a discussão para o campo da ontologia, ou seja, compreender a aprendizagem como um processo que envolve a nossa existência e desenvolvimento. Para isso, recorre à abordagem da aprendizagem social, principalmente ao conceito de participação, e à perspectiva ontológica existencial, de Heidegger, que propôs a noção de “ser no mundo”. A partir daí, propõe a ideia de “participo, logo existo”, em substituição à clássica frase cartesiana “penso, logo existo”, bem como propõe a questão “eu sei ou eu sou?”, para focalizar o aspecto ontológico da aprendizagem. É um texto, ainda em construção, que compõe parte do referencial teórico do projeto de pesquisa Aprendizagem e Competências de Agentes Locais de Inovação (ALI) do SEBRAE.

Palavras-chave: *Aprendizagem profissional. Aprendizagem Social. Participação. Perspectiva ontológica existencial. Ser no mundo.*

Área temática: *GT-15 Teorias da Prática e Diferentes Formas de Organizar: Aspectos Teóricos, Metodológicos e Empíricos*

Eu sei ou eu sou? Uma análise da aprendizagem profissional a partir da aprendizagem social e da perspectiva ontológica existencial

Em geral, os estudos de aprendizagem costumam tratar do que e como as pessoas aprendem sobre si e sobre o mundo à sua volta, o que nos leva a compreender esse fenômeno em sua dimensão epistemológica. O presente ensaio tem como objetivo deslocar a discussão para o campo da ontologia, ou seja, compreender a aprendizagem como um processo que envolve a nossa existência e desenvolvimento. Para isso, recorre à abordagem da aprendizagem social, principalmente ao conceito de participação, e à perspectiva ontológica existencial, de Heidegger, que propôs a noção de “ser no mundo”. A partir daí, propõe a ideia de “participo, logo existo”, em substituição à clássica frase cartesiana “penso, logo existo”, bem como propõe a questão “eu sei ou eu sou?”, para focalizar o aspecto ontológico da aprendizagem. É um texto, ainda em construção, que compõe parte do referencial teórico do projeto de pesquisa Aprendizagem e Competências de Agentes Locais de Inovação (ALI) do SEBRAE.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional. Aprendizagem Social. Participação. Perspectiva ontológica existencial. Ser no mundo.

Contextualização

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Em geral, os estudos de aprendizagem costumam tratar do que e como as pessoas aprendem sobre si e sobre o mundo à sua volta, o que nos leva a compreender esse fenômeno como em sua dimensão epistemológica (BRANDI; ELKJAER, 2011). Dentro dessa perspectiva, aprender significa o aprimoramento de modelos mentais individuais, que ocorre quando os indivíduos adquirem informações e conhecimentos que passam a orientar seu comportamento (SENGE, 1990). Esse processo de mudança das estruturas cognitivas do indivíduo pressupõe uma separação entre o sujeito cognoscente e o mundo exterior, que são tomados como entidades independentes (SANDBERG, 2000; SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Para apreender o mundo exterior, torna-se necessário que este seja transformado em uma entidade abstrata, e esse processo de abstração é visto como uma condição necessária à aprendizagem. Assim, aprender passa a ser a aquisição de um corpo de conhecimentos e sabedoria prática acumulados pelas gerações anteriores. Um aprendiz é aquele que busca conhecer o mundo e os fenômenos que o cercam, que estão “lá fora” à espera de serem descobertos. Trata-se de uma transferência de conhecimento de uma fonte bem informada (professor, livro, banco de dados) para um alvo que carece deste conhecimento (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Essa maneira de compreender a aprendizagem provoca não apenas uma separação artificial entre sujeito (indivíduo cognoscente) e objeto (mundo), mas também a concebe como um fenômeno individual. Ignora que participamos de diversas comunidades e que, dentro delas, construímos sentido sobre o mundo. Esse pertencimento pode se dar de três modos, segundo Wenger (2000): (a) Engajamento, ou seja, estamos o tempo todo envolvidos com os outros, conversando e produzindo tudo à nossa volta. Essa interação não apenas cria coisas, mas também nos transforma; (b) Imaginação, pois frequentemente estamos construindo imagens de nós mesmos, das comunidades que pertencemos e de como as coisas funcionam, refletindo sobre nossa situação e explorando as oportunidades. (c) Alinhamento, pois tentamos nos certificar que aquilo que fazemos está alinhado a outros processos, de maneira a tornar nosso engajamento efetivo. Assim, aprender é participar e o conhecimento passa a ser aquilo que fazemos junto uns com os outros (GHERARDI, 2014).

No campo profissional, focalizar a dimensão epistemológica da aprendizagem, isto é, o que os indivíduos sabem e podem fazer, não é suficiente para compreender o processo de transformação de um novato em perito em uma prática profissional. Esse processo envolve também o ser e o vir a ser, ou seja, trata da nossa existência e desenvolvimento, que fazem parte da dimensão ontológica da aprendizagem, constantemente ignorada nos estudos de aprendizagem (DALL'ALBA, 2009).

A partir dessas considerações, o presente ensaio tem como objetivo deslocar a discussão para o campo da ontologia, ou seja, compreender a aprendizagem como um processo que envolve a nossa existência e desenvolvimento. Para isso, recorre à aprendizagem social, principalmente ligada à participação em comunidades de prática, bem como à noção de “ser no mundo”, de Heidegger, e seus desdobramentos para os modos de ser um profissional. É um texto, ainda em construção, que compõe parte do referencial teórico do projeto de pesquisa Aprendizagem e Competências de Agentes Locais de Inovação (ALI) do SEBRAE/ES, apoiado pela FAP/UFES.

Participo, logo existo!

Antes de problematizarmos a oposição entre o saber e o ser, ou seja, de compreendermos a aprendizagem não apenas como um processo de conhecer e de saber fazer, mas também como um processo em que nos tornamos (BRANDI; ELKJAER, 2011), vamos fazer uma breve incursão no debate que criticou a visão da aprendizagem como um fenômeno cognitivo individual (LAVE; WENGER, 1991).

A ideia da aprendizagem como um ato cognitivo individual tem suas raízes na tradição filosófica ocidental individualista, que toma o ser humano como um indivíduo (sujeito) que usa a razão para conhecer o mundo (objeto). Ao propor a dúvida como fundamento do pensamento para formular “se duvido, penso; se penso, logo existo”, que tornou-se popularmente conhecida como “penso, logo existo”, Descartes (1996) lançou a base filosófica para que a razão individual fosse a fonte da existência mesma do ser humano.

Nascia o projeto modernista tendo como inimigos as trevas, o mito e a tradição da sociedade pré-iluminista. Neste período, a razão emergiu como a possibilidade de livrar o homem do pensamento mítico e dos valores tradicionais. O conhecimento adquirido por meios científicos e racionais tinha como pressupostos a transparência, a objetividade, ser livre de valores e a capacidade de representar a realidade externa ao observador (ALVESSON; DEETZ, 1998).

Esse projeto possuía o ideal científico de obter um conhecimento válido a respeito do mundo por meio da observação e análise “de fora”. Esse tipo de racionalidade pressupõe que a realidade humana é constituída de entidades discretas, com propriedades distintas e autoevidentes. Essas entidades assumem o caráter de coisas, cujas propriedades são descobertas pelos pesquisadores. Assim, árvores, computadores, liderança e competências passam a ter propriedades pré-fixadas à espera de serem descobertas (SANDBERG; TSOUKAS, 2011).

O clima de otimismo e euforia experimentados nas ciências naturais influenciou de maneira significativa os cientistas sociais. Estes passaram a compartilhar a mesma visão de mundo (a realidade é concreta) e as mesmas formas de conhecer e estudar os fenômenos (busca de leis gerais e explicações amplas). Nascia o positivismo nas ciências sociais que, em seu período maduro, assumiu a forma do positivismo lógico: apenas as conclusões derivadas da lógica dedutiva e da experiência observacional podem ser classificadas como verdade (HATCH; YANOW, 2003).

A partir dessa perspectiva, a racionalidade assumiu um lugar central na sociedade, nas organizações e nas teorizações sobre ambas. Embora a crença otimista na racionalidade individual, típica dos pesquisadores sociais de orientação positivista, tenha perdurado por muito tempo, surgiram algumas críticas. Uma delas surgiu dentro dos estudos críticos questionando o tipo de racionalidade que era operacionalizada nos estudos modernistas: a racionalidade instrumental. Essa forma de racionalidade levaria os indivíduos a submeter todas as esferas da vida à lógica econômica, suplantando todas as outras dimensões da vida humana (ENRIQUEZ, 1997).

Outra crítica, feita por Simon (1964) que, ao efetuar pesquisas empíricas para compreender a função da cognição em processos de tomadas de decisão, mostrou a limitação da razão do indivíduo que, em vez de soluções ótimas aos problemas, busca aquela que atenda a critérios aceitáveis. Em vez de uma racionalidade absoluta, sugere, em seu lugar, um modelo de racionalidade limitada.

Embora essas críticas tenham abalado a crença em uma racionalidade objetiva e absoluta, mantiveram o indivíduo como unidade analítica, ou seja, um sujeito cognoscente apreendendo o mundo como uma entidade externa a si. E é sobre esse pressuposto que boa

parte dos estudos sobre aprendizagem nas organizações estabelece a mente humana como o lócus tanto da aprendizagem (processo), quanto do conhecimento (resultado).

A ideia do indivíduo cognoscente apreendendo o mundo influenciou profundamente a organização do ensino/aprendizagem na sociedade, tanto nas instituições de ensino formal e profissional, quanto nos centros de educação corporativa das organizações. O papel dessas instituições passou a ser transferir o conhecimento técnico e científico para os indivíduos, em um movimento denominado de educação bancária por Freire (1974). Nessa perspectiva, a mente humana é compreendida como um recipiente e aprender torna-se um processo de enchimento deste recipiente (DEWEY, 2010).

Essa maneira de conceber a aprendizagem foi duramente criticada. Perrenoud (1999), por exemplo, afirma que as instituições de ensino precisam repensar seus modelos pedagógicos, que se fundamentam na lógica do recipiente. Para esse autor, essas instituições deveriam buscar “cabeças feitas” e não “cabeças cheias”. A ideia é que não bastaria aos indivíduos deterem um conjunto de conhecimentos a respeito do mundo, mas de se preparem articulando e questionando esses conhecimentos no confronto com os problemas que se apresentam em seu cotidiano.

Na mesma direção, Schön (2000) desafiou a visão de que os bons profissionais solucionam problemas instrumentais de seu cotidiano aplicando a teoria e a técnica derivadas do conhecimento científico disponível. Mostrou que, em vez disso, os profissionais dialogam de forma contínua com seu trabalho problematizando situações reais. Esses diálogos contínuos, ou reflexões, levam a intervenções baseadas em um conhecimento que é criado na ação e não uma posse dos profissionais.

O trabalho de Schön (2000) aponta para uma relação diferente dos profissionais com o conhecimento científico. Conforme afirmaram Cook e Brown (1999), o conhecimento não deve ser considerado como algo que, uma vez possuído pelo indivíduo, é tudo de que este precisa para torná-lo apto às ações competentes no mundo. Em vez disso, o conhecimento deve ser visto como uma ferramenta a serviço do conhecer (*knowing*), que é constituído na ação. Assim, o conhecimento deixa de ser visto como uma *commodity* e passa a ser compreendido como um processo (conhecer).

Essa questão pode ser mais bem compreendida a partir dos achados dos estudos etnográficos realizados por Orr (1990) com técnicos de reparos de fotocopiadoras da Xerox. Para essa organização, a ação competente de seus técnicos estaria baseada na aplicação dos conhecimentos disponíveis em seus manuais técnicos extremamente detalhados e compilados a partir do conhecimento acumulado e produzido em anos de experiência da organização. Assim, os treinamentos desses técnicos fundamentavam-se na transmissão desse conhecimento canônico. Contudo, diante de diversas situações práticas, esses conhecimentos prescritos mostravam-se insuficientes e os técnicos e especialistas passaram a desenvolver práticas não-canônicas sofisticadas para preencher a lacuna entre o conhecimento canônico disponível na organização e a necessidade de agir e de ser reconhecido como um técnico competente.

Essas críticas problematizaram a visão cognitiva da aprendizagem, que privilegia o conhecimento abstrato e conceitual em detrimento daquele que deriva das reflexões sobre a prática. Além disso, concebe a aprendizagem como o aprimoramento, a partir da aquisição de informações e conhecimento, das representações mentais que os indivíduos possuem da realidade (ELKJAER, 2006).

Contudo, essas críticas não questionaram apenas a separação artificial entre o saber e a mente, que coloca o aprendiz em busca de um conhecimento que está “lá fora”, armazenado em lugares tais como livros, artigos, banco de dados, ou mesmo em outras mentes, aguardando para ser transferido e, então, usado em alguma situação futura (GHERARDI;

NICOLINI; ODELLA, 1998). Questionaram também o caráter cognitivo e a dimensão individual da aprendizagem.

Se a aprendizagem é um ato puramente cognitivo, como é possível aprender com base em ações que não podem ser totalmente representadas verbalmente? Essa questão traz à tona a ideia de conhecimento tácito, ou seja, a nossa consciência de saber como realizar algo sem sermos capazes de dar uma explicação formal ou de fornecermos uma descrição analítica de como fazemos, tal como proposto por Polanyi (2009).

A dimensão tácita do conhecimento põe em cheque a exclusividade da cognição no processo de aprendizagem e ainda abre espaço para outras formas de aprender, tais como a compreensão estética, que é a nossa maneira de aprender a partir das faculdades perceptivo-sensoriais e do julgamento estético da realidade à nossa volta (STRATI, 2007). Imagine uma comunidade de músicos em que ter “*feeling*” na execução de uma canção é uma competência importante para o desempenho musical. Seria improvável que qualquer músico conseguisse expressar, de maneira lógica e racional, o que significa ter *feeling* ou mesmo os passos necessários para adquiri-lo. A aquisição do *feeling* para um músico novato seria, então, resultado da participação desse músico em uma comunidade, que define intersubjetivamente seu significado e o julgamento de quem possui ou não tal capacidade.

Esse processo intersubjetivo de construção de significados empresta ao processo de se tornar um músico (ou qualquer outro profissional) competente um caráter histórico e social. Wenger (2000) faz uma descrição interessante desse processo de aprendizagem. Solita que nos imaginemos como um empregado novato em uma organização. Nessa situação, passamos a experimentar a sensação de nos sentirmos como idiotas atrapalhados no meio de sábios. Desejamos aprender e nos tornar um deles. Sentimos uma necessidade urgente de alinhar nossa experiência às competências definidas por eles. Assim, esse processo de aprendizagem envolve as competências que as comunidades das quais participamos definem ao longo do tempo, ou seja, o que é necessário para sermos reconhecidos como membros competentes de tais comunidades. Envolve também a nossa contínua experiência do mundo como membros de diversas comunidades. Isso significa que nossas experiências podem abrir os nossos olhos para enxergar o que não víamos antes e nos levar a questionar as práticas da nossa comunidade profissional. Assim, a nossa experiência do mundo pode ajudar na definição de novas competências dentro da comunidade.

Há, pelo menos, três aspectos da aprendizagem que podem ser inferidos a partir dessa perspectiva. Em primeiro lugar, a aprendizagem deixa de ser considerada uma atividade específica, delimitada e intencional, mas como algo que não pode ser evitado. É uma parte integrante de nossa experiência no (e do) mundo, quando participamos das práticas das diversas comunidades das quais fazemos parte (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

Em segundo lugar, o *locus* da aprendizagem deixa de ser considerado um processo que ocorre exclusivamente nas mentes dos indivíduos, mas também, e principalmente, nos processos de interação. Aprender é uma atividade relacional e não um processo de pensamento individual. O conhecimento deixa de ser visto como algo que as pessoas possuem em suas cabeças, mas como aquilo que as pessoas fazem juntas, cotidianamente. Pessoas e grupos, fora e dentro das organizações, criam conhecimento negociando os “significados de palavras, ações, situações e artefatos materiais” (GHERARDI, 2014, p. 5).

Para Gherardi (2006), o conhecimento é constituído a partir das práticas, em um processo que envolve o conhecer e o fazer. Esse processo é composto de interações e negociações constantes entre pessoas e grupos a respeito do significado das coisas à nossa volta. Nesse sentido, tanto os elementos humanos quanto os não-humanos contribuem para a construção e reconstrução de uma prática profissional historicamente situada.

Por considerar a prática como um sistema de atividades em que o saber não está separado do fazer, a aprendizagem passa a ser considerada uma ocorrência social e não apenas

como uma atividade cognitiva (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Nesse sentido, aprender é um processo em que os atores sociais se tornam membros competentes de um grupo ou comunidade (GHERARDI, 2001).

Assim, tornar-se competente é engajar-se em uma prática de uma comunidade, onde os novos membros são admitidos em um processo de legitimação periférica. Esse processo de aprendizagem é o percurso que o novo membro de uma comunidade deve percorrer até ganhar a condição de membro efetivo. Nessa condição, é capaz de disseminar e reproduzir as práticas com maestria (LAVE; WENGER, 1991).

Wenger (2000) assinala que, em uma comunidade de prática, a competência profissional é definida dentro de um todo relacional, que consiste na compreensão desenvolvida coletivamente do que o grupo faz e a responsabilidade de cada membro, no estabelecimento de normas de interação e na produção de um repertório comum, que envolve linguagem, rotinas, histórias e ferramentas.

Por último, se o conhecimento reside nas relações sociais e nas práticas, depreende-se que o conhecer (*knowing*) é parte do processo de tornar-se um participante dessas comunidades. Aprender trata de se tornar alguém envolvido em uma atividade qualificada, ou seja, é uma maneira de ser e se tornar parte dos mundos sociais que compreendem uma organização (LAVE; WENGER, 1991).

Isso nos leva de volta à frase de Descartes (1996), proposta no início deste tópico. Em vez de “penso, logo existo”, tomando como base os aspectos da aprendizagem discutidos até aqui, podemos propor “participo, logo existo”.

Aprendizagem profissional: eu sei ou eu sou?

Entrar para uma profissão requer um período de transição em que os profissionais aspirantes são preparados para os desafios da prática da profissão escolhida. Em geral, imagina-se que os novatos devem aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades para desempenhar bem a prática profissional. Assim, instituições de ensino e organizações desenvolvem programas cujo foco é transmitir conhecimentos e promover oportunidades de aprendizagem desses conhecimentos e habilidades. Isso significa que o processo de aprendizagem fica centrado em sua dimensão epistemológica, o que os aprendizes devem saber e saber fazer, ignorando sua dimensão ontológica, em quem os aprendizes estão se tornando. Ignora-se o processo de vir a ser, a transformação que está ocorrendo, por exemplo, de um estudante para um engenheiro, ou médico, ou pesquisador (DALL’ALBA, 2009).

A participação em uma prática profissional transforma não apenas o conjunto de conhecimentos e habilidades dos indivíduos, mas quem eles são. Esse processo de vir a ser costuma ser ignorado nos estudos de aprendizagem dos indivíduos nas organizações, que costumam focalizar o desenvolvimento de estruturas cognitivas ou mudanças comportamentais (ELKJAER, 2006).

Um caminho para repensar a aprendizagem em sua dimensão ontológica, incluindo o ser dos humanos e dos não-humanos, é mergulhar na perspectiva ontológica existencial, considerando a noção de “ser no mundo”, de Heidegger (1995). Segundo essa noção, a forma básica de ser dos indivíduos humanos é o envolvimento, ou entrelaçamento. Isto significa que os seres humanos estão sempre absorvidos em um conjunto de atividades com os outros, que envolve o uso de instrumentos e a produção de artefatos. Sob essa perspectiva, uma profissão ou atividade não são apenas modos de fazer, mas *modos de ser* no mundo.

Heidegger (1995) desenvolve a noção de “ser no mundo” em contraposição à tradição metafísica tradicional, em que o ser é convertido em substância, assumindo, dessa forma, o

status ontológico de “coisa”. É nessa tradição que o ser (sujeito) passa a ser compreendido de maneira separada do mundo (objeto).

Ao desenvolver a noção de “ser no mundo”, Heidegger (1995) define a relação do homem com o mundo fora da dualidade sujeito-objeto. Essa dualidade assume a desconexão, ou seja, o homem é separado do mundo e se torna conectado com ele a partir de diferentes atividades. O homem seria, assim, autoevidente e independente de sua relação com o mundo.

Para Heidegger (1995), a relação do homem com o mundo é o envolvimento e, por isso, sua existência recebe sentido apenas a partir dessa relação. Isso significa que o homem nunca está separado do mundo, o que permite compreender-se como sujeito e os demais entes (outros seres ou instrumentos) como objeto. Assim, o modo de ser no mundo é anterior à relação sujeito-objeto, pois é exatamente a partir de nossa relação com o mundo que nos definimos como sujeitos. O homem não “é”, primeiramente, para então criar relações com o mundo, mas é constituído nessas relações.

Porém, é preciso deixar clara a definição de mundo para Heidegger (1995). O mundo também não é apresentado como uma coisa ou substância, nem mesmo como um todo que contém as demais coisas. Em vez disso, propõe uma analítica que busca compreender o mundo como *um todo significativo* no qual vivemos, tais como “o mundo dos negócios”, “o mundo das artes”, “o mundo dos esportes” (SANDBERG; PINNINGTON, 2009).

O mundo não tem caráter ontológico fora da estrutura “ser no mundo”. A relação primeira do homem com o mundo se dá com o contato com os outros e pelo uso de instrumentos, dentro daquilo que Heidegger chama de ocupação. Os instrumentos não são entendidos apenas como objetos que utilizamos para realizar algo, mas tudo com que nos deparamos em nosso mundo e, apenas dentro dele, faz sentido. Por isso, os instrumentos não possuem caracterização ontológica prévia, mas assumem o status de “coisa” (entidade tematizada ou conceituada) dentro do universo das ocupações (HEIDEGGER, 1995).

Há vários modos de ocupação (empreender, produzir alguma coisa, pesquisar, descuidar, renunciar, descansar) e apenas dentro deles é que podemos ter consciência de nós mesmos, dos outros e dos instrumentos. Porém, os instrumentos nunca “são” isolados, mas referem-se a outros instrumentos e integram um todo instrumental. Por exemplo, uma caneta faz referência ao papel, que faz referência ao caderno que integra com a mesa, dentro de um quarto ou sala, um sistema referencial mais amplo (HEIDEGGER, 1995).

Nosso envolvimento com atividades e projetos mostra, também, outro aspecto interessante: o conjunto de possibilidades que estão abertas para nós. Por exemplo, podemos procurar oportunidades para interagir com pessoas específicas e agir de tal forma a seguir determinado caminho na carreira, ou poderíamos seguir outros caminhos. Para Heidegger (1995), ser humano significa ter possibilidades ou possíveis formas de ser.

A partir dessas ideias é possível compreender que nossa forma específica de ser no mundo é que nos permite compreender a nós mesmos como sujeitos distintos e tudo à nossa volta. Assim, o significado existencial de modos específicos de ser no mundo (professor, pesquisador, engenheiro, advogado, etc.) é que nos permitem compreender a nós mesmos como profissionais, o nosso trabalho como um conjunto de atividades específicas e os objetos como instrumentos com propósitos determinados (SANDBERG; PINNINGTON, 2009).

Sob a perspectiva ontológica existencial, a competência resultante da aprendizagem deixa de ser compreendida apenas como algo que sabemos e que fazemos, mas também se trata de algo que nós somos. Por exemplo, a competência de ensinar significa realizar um conjunto de atividades que compreendemos serem afeitas ao ensino e utilizar um conjunto de instrumentos (livro-texto, computador, projetor, teorias), que entendemos terem propósitos específicos no ensino. Isso nos permite entender a nós mesmos como professores (SANDBERG; PINNINGTON, 2009).

Ser competente é tornar-se participante ativo de uma prática profissional, que, aqui, é compreendida como um modo de ser no mundo. A aprendizagem social envolvida nesse processo envolve a existência da pessoa, seu desenvolvimento e socialização (ontologia), bem como o que ela venha a saber sobre si e sobre o que significa ser parte do mundo (epistemologia). A aprendizagem deixa de ser compreendida como uma atividade cognitiva individual para ser entendida como participação (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Sandberg e Pinnington (2009) ressaltam que a maneira como compreendemos o trabalho, a nós mesmos, os outros e os instrumentos pressupõe uma maneira específica de ser no mundo. E essa maneira específica é que vai constituir a nossa competência profissional. Isso significa que essa compreensão é que orienta nossa aprendizagem, ou seja, aquilo que julgamos, junto com os outros, ser necessário para nos tornarmos competentes em determinadas práticas profissionais.

Porém, ao interagirmos com os outros em uma prática que envolve instrumentos para a transformação do mundo, não significa que todos possuam a mesma compreensão da prática. Isso significa que dentro de uma mesma prática pode haver diferentes formas de ser um profissional. Assim, para estudar a aprendizagem de um grupo de praticantes considerando a dimensão ontológica, devemos levar em consideração as diferentes maneiras de ser dentro dessa prática, ou seja, considerar como os praticantes compreendem **a si mesmos** como profissionais, **seu trabalho** (atividades que o compõe), **as outras pessoas** (clientes, colegas, pessoas de apoio, etc.) e **os instrumentos** (conhecimentos, materiais de trabalho, vestuário, etc.). Esse procedimento nos convida a considerar a maneira singular que os praticantes compreendem a si mesmos (modo de ser no mundo), os outros (modo de ser no mundo com os outros) e os instrumentos (modo de ser no mundo com os instrumentos) em suas práticas de trabalho (SANDBERG; PINNINGTON, 2009).

Conclusões?

O objetivo desse ensaio foi focalizar a aprendizagem a partir do seu caráter social (participação) e de sua dimensão ontológica (modo de ser no mundo). Ambas costumam ser ignoradas nos estudos sobre aprendizagem dos indivíduos nas organizações e sobre a formação profissional, que costumam focalizar as dimensões individual e epistemológica da aprendizagem. Ao fazer isso, tendem a ignorar aspectos importantes do fenômeno.

É uma tentativa de construir um arcabouço teórico, ainda em construção, que alinhe as noções de participação e de ser no mundo, de maneira a possibilitar um percurso metodológico que considere essas noções. Trata-se de um conjunto de reflexões sobre o tema, resultado de inquietações de pesquisas anteriores. Nessas pesquisas, utilizando a fenomenografia, foi possível identificar como a compreensão que o indivíduo possui de seu trabalho constitui a sua competência profissional, ou seja, como essa compreensão orienta suas aprendizagens.

Contudo, ao continuar os estudos e reflexões sobre o tema, foi possível identificar a importância de focalizar não apenas a compreensão que os indivíduos têm a respeito do trabalho, mas também de si mesmos, dos outros e dos instrumentos dentro de uma prática específica de trabalho.

As leituras me levaram aos autores que abordam a aprendizagem social e à noção de ser no mundo de Heidegger. A partir desses referenciais, pareceu razoável propor a ideia de “participo, logo existo”, em oposição a “penso, logo existo”, e de considerar a aprendizagem não apenas como “eu sei”, mas também como “eu sou”.

REFERÊNCIAS

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. IN: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1998.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. 2 ed. West Sussex: Wiley, 2011.

COOK, S. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, v.10, p. 382-390, 1999.

DALL'ALBA, G. Learning professional ways of being: ambiguities of becoming. **Educational Philosophy and Theory**, v. 41, n. 1, p. 34-45, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ENRIQUEZ, E. Os desafios éticos nas organizações modernas. **Revista de administração de empresas**, v. 37, n. 2, 6-17, 1997.

DEWEY, J. **Experiências e educação**. 1. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Handbook of organizational learning and knowledge management. Blackwell Publishing, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding how people learning in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

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

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

GHERARDI, S. Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem? In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

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, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the Field. **Human Relations**, v. 48, n. 7, p. 727-746, 1995.

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

ORR, J. **Talking about machines: an ethnography of a modern machine**. Ithaca, NY: Oxford University Press, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: a interpretative approach. **Academy of Management Journal**. February, 2000.

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

SANDBERG, J.; PINNINGTON, A. H. Professional competence as ways of being: an existential ontological perspective. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, 2009.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização que aprende**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

STRATI, A. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMON, H. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.