

**EM CENA E NOS BASTIDORES:  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE  
UM GRUPO DE TRABALHADORES DE  
UMA ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO  
SETOR**

**Revista ALCANCE**

**Eletrônica**

ISSN: 1983-716X

Disponível em:

[www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)

*ON STAGE AND THE BACKSTAGE: LEARNING  
PROCESSES OF A GROUP OF WORKERS OF A  
THIRD SECTOR ORGANIZATION*

v. 21; n. 04

Out./Dez.-2014

Doi: [alcance.v21n4.p719-748](https://doi.org/10.1590/alcance.v21n4.p719-748)

Submetido em: 29/09/2013

Aprovado em: 21/11/2014

*EN ESCENA Y ENTRE BAMBALINAS: PROCESOS  
DE APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE  
TRABAJADORES DE UNA ORGANIZACIÓN DEL  
TERCER SECTOR*

**ROBERTA CRISTINA SAWITZKI<sup>1</sup> | CLAUDIA SIMONE ANTONELLO<sup>2</sup>**

## RESUMO

Esse estudo teve por objetivo compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais de uma organização não governamental à luz da perspectiva cultural. Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando, para a coleta de dados, as técnicas de entrevista (informais, semiestruturadas e em profundidade), de observação participante, grupo focal e de pesquisa documental. Para o tratamento e a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise interpretativista. Constatou-se que as práticas de produção eram permeadas de momentos de humor, descontração, colaboração, interações e compartilhamento de conhecimento tácito, permitindo visualizar momentos de justaposição de ordem e desordem, preservação e inovação simultaneamente. Identificou-se uma cultura e um *know-how* próprio, diferenciando a organização pesquisada das demais do setor, constituindo-se em campo propício para se encontrar várias linguagens, ações rotineiras e artefatos materiais compartilhados que permitiram examinar a fecunda tensão entre aprender e organizar. Em relação à aprendizagem dos pesquisados, revelaram-se como principais processos a aprendizagem na prática de seu ofício, embora também tenham apontado outras formas de aprender, tais como: aprender com *experts*; observando; pela troca; em cursos; sozinho; pelos erros; pela reflexão e resolvendo problemas. Dentre os principais momentos e facilitadores de aprendizagem, destaca-se a justaposição de ordem e desordem pela prática do humor e da improvisação, manutenção *versus* inovação. Tais achados são relevantes no desenho de um corpo conceitual da perspectiva cultural da aprendizagem organizacional, possibilitando que estudiosos brasileiros visualizem a frutífera contribuição desta perspectiva em pesquisas que visam investigar o fenômeno da aprendizagem nas organizações.

1 Mestre, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [robertasawitzki@yahoo.com.br](mailto:robertasawitzki@yahoo.com.br).

2 Doutora, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [claudia.antonello@ufrgs.br](mailto:claudia.antonello@ufrgs.br).

**Palavras-chave:** Aprendizagem nas organizações. Perspectiva cultural-interpretativista. Organização não-governamental.

## ABSTRACT

This study sought to understand the processes of learning from the practices of theatrical stage production of a non-governmental organization in light of the cultural perspective. A qualitative research was developed, using the techniques of interviews (informal, semi-structured and in-depth), participant observation, focus groups and desk research for the document research. For the interpretation of the data collected, interpretivist analysis was used. It was observed that the practices of production were permeated by moments of humor, casualness, collaboration, interaction and sharing of tacit knowledge, revealing moments of simultaneous juxtaposition of order and disorder, preservation and innovation. A culture of know-how was identified, differentiating the organization investigated from others in the sector, constituting a fertile field to find various languages, routine actions and shared material artifacts that enabled the fertile tension between learning and organizing to be examined. In relation to the learning of the research subjects, the main learning processes were revealed in the practice of their duties, although other ways of learning were also pointed out, such as learning from experts; watching; exchange; courses; alone; by error; by reflection and solving problems. Among the key moments and facilitators of learning is the juxtaposition of order and disorder in the practice of humor and improvisation; maintenance versus innovation. These findings are relevant in the design of a conceptual body of the cultural perspective of organizational learning, helping Brazilian students visualize the fruitful contribution of this perspective in research studies to investigate the phenomenon of learning in organizations.

**Keywords:** Learning in organization. Perspective cultural-interpretative. Non-governmental organization.

## RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo comprender los procesos de aprendizaje a partir de las prácticas de producción dramática de los espectáculos teatrales de una organización no gubernamental a la luz de una perspectiva cultural. Se desarrolló una investigación de naturaleza cualitativa, utilizando para la recolección de datos las técnicas de entrevista (informales, semiestructuradas y en profundidad), de observación participante, grupo focal y de investigación documental. Para el tratamiento y la interpretación de los datos colectados se utilizó el análisis interpretativista. Se constató que las prácticas de producción estaban impregnadas de momentos de humor, relajación, colaboración, interacciones y el compartir de un conocimiento tácito, permitiendo visualizar momentos de yuxtaposición de orden y desorden, preservación e innovación simultáneamente. Se identificó una cultura y un *know-how* propio, que distinguía a la organización estudiada de las demás del sector y constituía un campo propicio para encontrar varios lenguajes, acciones rutinarias y artefactos materiales compartidos que permitieron examinar la fecunda tensión entre aprender y organizar. En relación al aprendizaje de los investigados, se revelaron como principales procesos el

aprendizaje de su oficio en la práctica, aunque también se hayan señalado otras formas de aprender, tales como aprender con expertos, observando, a través del intercambio, en cursos, solo, a través de sus errores, por la reflexión y solucionando problemas. Entre los principales momentos y facilitadores de aprendizaje se destaca la yuxtaposición de orden y desorden mediante la práctica del humor y de la improvisación, manutención *versus* innovación. Tales hallazgos son relevantes en el diseño de un cuerpo conceptual desde la perspectiva cultural del aprendizaje organizacional, posibilitando que estudiosos brasileños vislumbren la fructífera contribución de este punto de vista en investigaciones que tienen el propósito de estudiar el fenómeno del aprendizaje en las organizaciones.

**Palabras clave:** Aprendizaje en las organizaciones. Perspectiva cultural interpretativista. Organización no gubernamental.

## INTRODUÇÃO

**N**A última década, as discussões sobre a natureza e a relevância da aprendizagem organizacional aumentaram de forma significativa, ampliando a diversidade de enfoques e abordagens. O conceito surgiu no início dos anos 1950, mas foi a partir dos estudos desenvolvidos nos anos 1960 por Cangelosi e Dill (1965), Argyris (1964), Cyert e March (1963) que o número de publicações aumentou significativamente (PRANGE, 2001). Com a difusão de estudos, o tema passou a ser investigado focando outras dimensões, e a pesquisa se ramificou para incluir contribuições de diversas áreas (ANTONELLO; GODOY, 2010, 2011). No entanto, se no campo internacional há uma presença constante de distintas abordagens, no nacional há o predomínio de estudos usando como lente a teoria cognitivista (ANTONELLO; GODOY, 2010), que foca a racionalidade, valendo-se de uma visão essencialmente utilitarista. Pelas lentes da teoria cognitivista, aprender é adquirir, transferir ou adicionar conhecimento, ideias ou conteúdo pela mente (vista como um recipiente), em que um indivíduo (um *expert* ou um professor, por exemplo), possuidor de tais conhecimentos, ideias ou conteúdos, as (os) transferem para outro indivíduo (um aprendiz, um aluno, um novato), que as recebe passivamente. Desta forma, o conhecimento a ser adquirido ou transferido já existe em algum lugar (nos cérebros dos indivíduos, em livros, bases de dados, arquivos, documentos, etc.) e está à espera de ser possuído pelas pessoas que dele necessitam (ELKJAER, 2004). Além disso, nessa visão de aprendizagem, os conhecimentos concretos e provenientes da prática são considerados inferiores aos conhecimentos abstratos e verbais (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

A visão cognitivista tende a separar o indivíduo da organização e é considerada a base do que Sfard (1998) e Elkjaer (2004) chamam de *metáfora da aquisição*. Uma segunda metáfora apontada por esses autores é a da *participação*, em que aprender é participar de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Elkjaer (2004), ao analisar essas duas metáforas, coloca que a da participação não daria conta de explicar *como* a aprendizagem acontece (processo) e *o quê* é aprendido (resultado)

nas comunidades de prática. Assim, a autora propõe um terceiro caminho com o objetivo de unir as duas metáforas. Esse terceiro caminho sugere que os indivíduos e as organizações se constituem reciprocamente (formador e formado) dentro de uma prática situada e que o tempo e o espaço são inseparáveis. Nesta visão, as situações e os acontecimentos são tomados como unidades de análise e são trazidos para o primeiro plano de análise do desenvolvimento da aprendizagem, elementos como a intuição e a emoção (ELKJAER, 2004; FINEMAN, 2003).

Essa mudança de visão coloca o aprendizado e o conhecimento no sujeito coletivo e não na mente dos indivíduos. Essa forma de compreender a aprendizagem nas organizações está associada com as teorias de comunidades de prática, aprendizagem situada, teoria ator-rede e perspectiva sociocultural ou, como alguns autores denominam, cultural-interpretativista (incluindo nesta última a estética organizacional). Essas teorias são consideradas por Antonello e Godoy (2010) como abordagens mais apropriadas para estudar a aprendizagem nas organizações.

Destaca-se, ainda, que grande parte dos estudos em aprendizagem nas organizações volta-se para o nível gerencial, não levando em consideração tanto o resultado quanto o processo de aprendizagem dos trabalhadores de outros níveis hierárquicos, tendendo a desconsiderar que: nem toda mudança de comportamento indica que houve aprendizagem; a aprendizagem não necessariamente trará resultados positivos para a organização; a aprendizagem ocorre no nível interpessoal, ou seja, rejeitando a noção da dicotomia individual/organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Além disso, como apontado por Antonello e Godoy (2011), as abordagens de aprendizagem organizacional que predominam nos estudos e pesquisas brasileiros são influenciadas em grande parte pela abordagem da administração científica tradicional, mesmo que recebendo contribuições dos mais variados campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além do campo da gestão. Numa linha diversa a essa tendência nacional, alguns estudiosos brasileiros (ANTONELLO; GODOY, 2009, 2011; CAMILLIS, 2007<sup>1</sup>; FLACH, 2010<sup>2</sup>; FLACH; ANTONELLO, 2010<sup>3</sup>, 2011a<sup>4</sup>, 2011b<sup>5</sup>; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012<sup>6</sup>; SCHIAVO, 2010<sup>7</sup>) têm empreendido esforços no sentido de discutir e analisar aspectos informais e relacionais da aprendizagem, fazendo uso de abordagens sociais e construcionistas.

Chama a atenção que o fato das pesquisas internacionais estarem em estágio mais avançado do que as nacionais não ocorre somente no que diz respeito ao tema aprendizagem. Os estudos envolvendo o chamado terceiro setor vivenciam situação similar. Embora as pesquisas sobre o tema tenham apresentado crescimento considerável nos últimos anos, a quantidade e a qualidade de estudos, dados, análises e livros internacionais permitem perceber o quanto ainda se precisa avançar em relação às pesquisas, às informações, às análises e às publicações nacionais. Albuquerque (2006, p. 13) ressalta que: “[...] indiretamente, cerca de 2% da população brasileira está



ligada a esse setor, segundo estudo realizado pela *Johns Hopkins University* em 1995.". No entanto, apesar de sua visível importância, a literatura sobre aprendizagem nessas organizações é ainda limitada. Há poucos estudos empíricos sobre essas organizações se comparado à produção norte-americana (SOARES no prefácio de COELHO, 2002), e um número ainda menor de estudos sobre organizações não governamentais que utilizam a arte como forma de obter mudança social. Se forem tomados como base somente os estudos que abordam a questão da aprendizagem nas organizações desse setor, o número é ainda mais reduzido<sup>8</sup>.

Diante desse cenário, estudar a aprendizagem em organizações do terceiro setor que atuam por meio da arte para obter mudança social torna-se relevante. Também porque essas organizações, por estarem atuando há um considerável tempo, trazem em sua bagagem experiências importantes para outros setores econômicos, como o setor de serviços e o setor cultural, por exemplo.

Dentre as visões alternativas para estudar processos de aprendizagem, pareceu pertinente utilizar a da perspectiva cultural. A opção por esta perspectiva se baseia no fato da mesma estar obtendo espaço nos estudos sobre os fenômenos organizacionais. Esta expansão se dá em razão da perspectiva cultural propor uma complementação à abordagem cognitiva e às teorias de aprendizagem que focam mais as questões racionais e que entendem a aprendizagem como a aquisição de conhecimento. Promove também a ampliação desse entendimento, pois vê a aprendizagem como um processo coletivo que decorre da interação dos indivíduos. Leva em consideração a relevância das experiências informais nos processos de aprendizagem, partindo da compreensão de que a aprendizagem não ocorre somente nas salas de aula, mas também nas situações do cotidiano dos indivíduos e no coletivo. Além disso, estudos brasileiros usando a perspectiva cultural ainda representam um número reduzido em solo brasileiro, revelando uma lacuna a ser preenchida<sup>9</sup>.

Frente às informações que tratam da importância e do crescimento do chamado terceiro setor; e da contribuição em relação à ampliação de estudos com enfoque nos processos de aprendizagem que ocorrem nas práticas das organizações não governamentais que atuam por meio da arte para obter mudança social e do interesse em examinar a aprendizagem à luz da perspectiva cultural, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: **compreender a aprendizagem de uma organização do terceiro setor a partir das práticas de trabalho dos membros do Projeto Vida Urgente No Palco, utilizando as lentes da perspectiva cultural**. Espera-se contribuir para a ampliação e para o fortalecimento de conhecimento sobre práticas de trabalho em organizações do terceiro setor, fornecendo dados relevantes que enriqueçam a produção científica atual na área. Além disso, acredita-se que esta pesquisa possa fornecer informações que subsidiem estratégias diferenciadas para a formação e para o desenvolvimento dos profissionais que atuam nesse campo. E, também, enriquecer as discussões acerca dos aspectos culturais das organizações do terceiro setor que trabalham com a questão da conscientização.

## APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

A crescente produção teórica sobre aprendizagem nas organizações tem demonstrado que há diferentes formas de defini-la, compreendê-la e caracterizá-la, não existindo um consenso sobre o que ela é, “[...] fazendo com que os conceitos variem de acordo com a visão de mundo de cada autor e com o objeto estudado.” (CORREIA; FEITOSA; VIEIRA, 2010, p. 249). Na literatura, encontram-se distintas classificações do tema nas quais os estudiosos se embasam, podendo ser em: perspectivas, abordagens, paradigmas, escolas de pensamento, metáforas, orientações teóricas, entre outras (ANTONELLO; GODOY, 2010, 2011; ELKJAER, 2004; LOIOLA; BASTOS, 2003; PRANGE, 2001; WEICK; WESTLEY, 2004). Essa multiplicidade, como coloca Prange (2001, p. 2), “[...] tem o sentido de uma ‘selva de aprendizagem organizacional’, que está tornando-se progressivamente densa e impenetrável.”

Na visão de Gherardi (2001), a quantidade de literatura é inversamente proporcional à sua qualidade por causa do viés que ela sofreu desde o seu início: a aprendizagem é interpretada principalmente em termos de uma ontologia realista; a aprendizagem é assumida como sinônimo de mudança; e o aprendizado tem sido tomado como uma variável independente que influencia algumas das principais características de desempenho organizacional (por exemplo, a competitividade). Assim, tem-se institucionalizado a existência de uma “organização de aprendizagem”, o que pressupõe também o seu oposto: “a organização não aprendizagem”.

Na tentativa de dissipar a maioria dos preconceitos entrenchados na percepção que se tem acerca da qualidade das produções em aprendizagem nas organizações e propor uma estrutura diferente de interpretação, Gherardi (2001) demonstra em seu artigo *From organizational learning to practice-based knowing* que há uma série de opções metodológicas: ver a aprendizagem como um dispositivo interpretativo (o uso da ontologia construtivista é visto como adequado); considerar o aprender dentro dos limites de um domínio do saber e do fazer: a prática; não compartimentar a aprendizagem em níveis e tampouco dividi-la entre as diferentes disciplinas científicas para produzir zonas de aprendizagem individual, grupal, organizacional e interorganizacional.

Outra providência que pode ser tomada nesse sentido refere-se a substituir o conceito de aprendizagem organizacional - o que implica um sujeito coletivo que aprende - pelo conceito de aprendizagem na organização (GHERARDI; NICOLINI, 2000), um termo que denota a atividade que mobiliza os conhecimentos utilizados e utilizáveis na organização.

Segundo Antonello e Godoy (2009; 2011), os estudos em Aprendizagem Organizacional (AO) deveriam considerar cinco questões principais: a) a aprendizagem organizacional recorre ao indivíduo e suas relações, ou seja, ela ocorre no nível interpessoal; b) neutralidade da meta: ela não necessariamente trará resultados positivos para a organização; c) noção de mudança: nem toda aprendizagem é manifestada pela mudança de comportamento; d) natureza

processual da aprendizagem: a aprendizagem é um processo e, como tal, deveria ser estudada; e) natureza política da aprendizagem: necessidade de realização de estudos que considerem as relações de poder que perpassam os processos de aprendizagem nas organizações.

Considerando-se as sugestões das autoras citadas, esse trabalho pretendeu utilizar a perspectiva cultural como lente para investigar processos de aprendizagem. O interesse em adotar essa vertente de investigação decorre de sua contribuição aos estudos interpretativos sobre aspectos e elementos não abordados em outras vertentes, auxiliando a lidar com questões tênues, complexas e ambíguas presentes na organização (ALVESSON; BERG, 1992; MARTIN, 1992; RABINOW, 1999; WEICK; WESTLEY, 2004).

Enquanto os estudos sobre aprendizagem organizacional privilegiam questões lógico-rationais, funcionais e ideológicas, a perspectiva cultural atribui maior atenção às questões intuitivas e sensíveis, ao conhecimento tácito, à construção coletiva de conhecimento, às interações dos indivíduos, ou seja, aos aspectos coletivos e à experiência social da aprendizagem nas organizações. Os estudiosos do tema utilizam predominantemente a concepção de que a aprendizagem é algo que ocorre na mente dos indivíduos e, para tal, empregam em suas investigações métodos de natureza quantitativa ou, quando qualitativos, focam apenas na aprendizagem individual e nas estratégias que os indivíduos usam para aprender. Já os pesquisadores da perspectiva sociológica entendem que a aprendizagem é (re) produzida *pelas* e *nas* relações sociais, no coletivo. Por isso, focam-se no estudo das linguagens e dos artefatos, das ações e interações, dos significados compartilhados, dos valores, ritos e mitos envolvidos. Para tal, utilizam em seus estudos métodos que dão conta de captar o contexto social e as interações, desenvolvendo etnografias, fotoetnografias, observações diretas ou participantes, história de vida, entrevistas que buscam levantar informações sobre a coletividade; as interações; e o uso dos sentidos, dos sentimentos, das emoções, do afeto, do conhecimento.

## PERSPECTIVA CULTURAL E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O interesse pela cultura observado nos estudos organizacionais, segundo Czarniawska (2003), demonstra que esse tema tem chamado a atenção dos teóricos da administração há muito tempo (ver trabalhos de JAKUES, 1951; GOULDNER, 1954; DALTON, 1959)<sup>10</sup>. Percebe-se que os pesquisadores organizacionais têm um acentuado interesse em relação à cultura organizacional e, em função de sua relevância, esse conceito acabou assumindo certa centralidade nos estudos sobre gestão (ALVESSON, 2002; BARBOSA, 2002). A justificativa de sua importância se dá pelo fato da dimensão cultural assumir posição central em todos os aspectos da vida organizacional (ALVESSON, 2002). No entanto, apesar de sua relevância, há um grupo restrito de autores utilizando a perspectiva cultural da aprendizagem organizacional para investigar fenômenos organizacionais, especialmente processos de aprendizagem. Entre os principais autores que tomam

essa perspectiva como lente de análise, estão Cook e Yanow (2011), e assumindo uma abordagem cultural da aprendizagem estão Weick e Westley (1996; 2004), Easterby-Smith, Snell e Gherardi (1998) e Henriksson (1999). No entanto, os trabalhos de Cook e Yanow (2011) e Weick e Westley (1996; 2004) são os que mais se aproximam do enfoque que a presente pesquisa assume. Tal limitação torna oportuna a discussão do tema e requer a produção de ideias iniciais que possibilitem uma posterior apropriação de seus conceitos teóricos, abrindo espaço para que outras pesquisas sejam desenvolvidas tomando esta perspectiva como lente de análise.

Assim, partindo da problematização de Weick e Westley (2004) acerca do oxímoro da aprendizagem organizacional - de que as teorias culturais podem contribuir com a exploração e a fundamentação de uma discussão da aprendizagem organizacional ao fornecerem, ao mesmo tempo, imagens sociais e experimentais -, pode-se depreender que visualizar a organização como culturas ajuda a compreender tanto a natureza da organização quanto a da aprendizagem.

Eu interpretaria o crescente interesse pelo conceito de cultura como, realmente, um maior interesse pela aprendizagem organizacional em entender e tornar consciente e efetiva, na medida do possível, toda a aprendizagem que ocorre numa organização. Estar consciente da cultura é aumentar a possibilidade de aprendizagem. Só quando pressupostos, crenças e as fórmulas de sucesso básicos se tornarem conscientes e visíveis, eles serão testáveis e abertos ao reforço ou à modificação. (NORMANN, 1985, *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 364).

Estes autores ainda comentam que, apesar de ser limitada, a bibliografia que assume a aprendizagem organizacional como processo cultural é instrutiva, possibilitando aos pesquisadores visualizarem mais o que acontece nas práticas grupais do que no conhecimento e no que ocorre nas mentes dos indivíduos. Isto quer dizer que a perspectiva cultural ultrapassa a perspectiva cognitivista<sup>11</sup>, ao considerar o nível interpessoal da aprendizagem, as interações no nível coletivo (ANTONELLO, 2010), os atos, a linguagem, os artefatos, assim como os significados que os artefatos possuem para os atores sociais (YANOW, 1993; 2000). Para tal, os métodos interpretativos intencionais baseados no campo são utilizados para acessar e analisar dados (YANOW, 1993; 2000).

A perspectiva cultural permite visualizar as interações, o relacionamento do caráter construtivo das relações entre os artefatos e os seus criadores, compreendendo que o conhecimento não pode ser possuído, adquirido e gerenciado, mas sim que a aprendizagem é construída coletivamente (ALCADIPANI; CRUBELLATE, 2003). Vale destacar que a perspectiva cultural não ignora os aspectos cognitivos do processo de aprendizagem e entende que o sujeito e o objeto, a agência e a estrutura são inseparáveis. Assim, propõe que a aprendizagem organizacional seja investigada a partir de ações, práticas, experiências, graus de habilidade e domínio. Essa perspectiva também destaca a importância de nossas faculdades perceptivo-sensoriais para "sentir", "ver" ou "perceber" as organizações, o que implica considerar-se também



a teoria da estética organizacional como complementar à perspectiva cultural para analisar os fenômenos organizacionais (YANOW, 1993; 2000; GAGLIARDI, 1990; 1997; STRATI, 1992; GHERARDI, 2001).

Sandelands e Srivatsan (1993) alegam que a dificuldade de teorizar sobre as organizações decorre da impossibilidade de percebê-las. Assim, essa invisibilidade básica da organização pode ser superada pela tentativa de descrever as organizações como culturas, também porque tal abordagem “[...] traz em seu bojo uma teoria tácita de aprendizagem que sugere a importância de justapor ordem e desordem.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 362). Tal justaposição costuma ocorrer em ocasiões curtas, breves, extraordinárias, imprevistas, muitas vezes tênues. E é justamente nessas situações de justaposição (como, por exemplo, momentos de humor, improvisação e pequenas vitórias; práticas imperfeitas que geram autocrítica, erros não fatais e situações de controvérsia) que a aprendizagem é propiciada. Vale destacar que: “[...] a maneira como a organização lida com erros ou falhas afeta sua aprendizagem; uma vez aproveitados para investigar, refletir ou redefinir práticas, estimula-se a aprendizagem.” (SCHOMMER; SANTOS, 2008, p. 12).

Weick e Westley (2004) defendem que a “aprendizagem organizacional” é um paradoxo que reúne duas palavras aparentemente contraditórias, pois são processos antagônicos. Assim, “[...] aprender é desorganizar e aumentar a variedade. Organizar é esquecer e reduzir a variedade.” (idem, p. 361). A contradição defendida pelos autores mostra a importância de justapor ordem e desordem, organização e aprendizagem, burocracia e adhocracia em favor da aprendizagem organizacional.

Antonello e Godoy (2010) colocam que a natureza e o processo da aprendizagem podem variar em culturas e situações diferentes, ideia que se aproxima da visão de Yanow (2000) de que os elementos culturais podem, de certa forma, distinguir um grupo de outros, pois talvez tenha padrões de ação coletivos exclusivos. Assim, Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) argumentam que a aprendizagem organizacional e o conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados em práticas. Yanow (2000, p. 249) ainda acrescenta que: “[...] um pesquisador vê uma cultura a partir da visão de uma prática – um conjunto de atos e interações envolvendo linguagem e objetos repetidos ao longo do tempo, com padrões e variações e concluindo que, por trás, uma cultura existe.”

Na perspectiva sociocultural, o entendimento do trabalho como atividade situada equivale a focar na análise sociológica do trabalho que se vincula à prática laboral, à modalidade de ação e *knowings* emergentes *in situ* a partir do jogo de relações e interações (GHERARDI, 2006). Para fins deste estudo, prática é entendida como um tipo rotinizado de comportamento, atividade e/ou ação que consiste conectar vários elementos, uns aos outros, tais como: formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, ‘coisas’ e seu uso, *knowing* traduzido em entendimento, *know-how*, estados de emoção e conhecimento motivacional. A prática, “uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou de

outros, etc.” (RECKWITZ, 2002, p. 250), constitui um ‘bloco’ que só existe quando esses elementos se fazem presentes e, necessariamente, estão interconectados, de forma que não pode ser reduzida a qualquer um destes elementos de forma individual.

Assim, o conhecimento, os sujeitos e os objetos de conhecimento podem ser entendidos como sendo produzidos em conjunto numa prática situada, sendo que: “[...] o valor heurístico do conceito de prática reside na possibilidade de articular a espacialidade e a facticidade.” (GHERARDI, 2001, p. 132). Antonello e Azevedo (2011, p. 91) acrescentam que: “[...] o contexto onde o trabalho é realizado não é ‘dado’, mas ativamente ‘construído’ em ‘vários quadros situacionais’ que interpretam as situações de corte do ambiente.”. Esse esforço em visualizar o trabalho como uma atividade situada revela que, a partir das dinâmicas de interações, emergem conhecimentos e ações no lugar onde a prática laboral acontece (GHERARDI, 2006). Essas interações situadas podem ser mediadas pelo corpo, pelas tecnologias, pelos objetos e pela materialidade, pela linguagem e pelas relações sociais (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011).

Esse se constitui, então, em outro ponto importante da perspectiva cultural: o fato desta considerar a aprendizagem como construída não somente a partir da interação face a face, mas também da interação mediada pelos artefatos da cultura da organização, como os objetos simbólicos e a linguagem que fazem parte do seu trabalho diário (COOK; YANOW, 2011). Segundo os mesmos autores, boa parte da aprendizagem nas organizações é tácita, não pode ser explicitada, mas pode ser mediada. Sandelands e Srivatsan (1993 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004) sugerem que a experiência das organizações pode permitir teorizar de forma mais clara se: as pessoas usarem artefatos que possibilitem a reprodução das capacidades ou das tendências organizacionais; forem identificados conceitos de nível intermediário e estes corresponderem mais diretamente à experiência; qualidades da experiência que são, geralmente, negligenciadas forem identificadas por meio da utilização de sensibilidades não tradicionais.

Cook e Yanow (2011) entendem que: “[...] a aprendizagem organizacional é a aquisição, sustentação e mudança, mediante ações coletivas, dos significados inseridos nos artefatos culturais da organização.” (COOK; YANOW, 2011, p. 363). Nessa linha, Weick e Westley (2004) argumentam que: “[...] o que as pessoas aprendem são significados intersubjetivos inseridos na cultura. Para tornar essa evidência uma possibilidade, a organização deve ser reduzida e a dúvida e a curiosidade devem ser cultivadas.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 385). Esses autores entendem que a aprendizagem nada mais é que o ato de colocar em evidência a experiência contínua e afirmar o oxímoro mantendo a organização e a aprendizagem conectadas.

[...] ao examinar mais detidamente o funcionamento dos sistemas culturais [...] podemos compreender melhor a aprendizagem e a tensão entre organizar e aprender. [...]. Mesmo que a aprendizagem não esteja associada à ordem, habitualmente ligada ao ato de organizar, há momentos em que a ordem se justapõe à desordem e as pessoas vislumbram o que foi esquecido e deixou de ser percebido. Esses são

momentos em que a aprendizagem é possível. Mas esses são também momentos muito rápidos e curtos. [...]. Os momentos e espaços de aprendizagem não são evidentes, porque retêm vestígios de ordem, rotina e busca de vantagem inesperada. (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 376-377).

A importância da cultura para a aprendizagem reside no fato desta agir como símbolo e depositária de experiência anterior, funcionando também como um veículo de comunicação desta aprendizagem para toda a organização (WEICK; WESTLEY, 2004). Nesse sentido, definir a organização em termos de cultura facilita falar sobre aprendizagem organizacional. De acordo com estes autores, essa facilidade decorre do fato de: a aprendizagem passar a ser preservada pelos artefatos e práticas culturais; a mudança cultural poder acontecer pela consciência e crítica cultural; as múltiplas culturas da organização permitirem comparar e rever progressivamente o que a cultura deixa de ver; a cultura subestimar que o objeto prioritário da aprendizagem é o significado intersubjetivo.

Desta forma, aprendizagem organizacional é adquirir, sustentar/manter ou mudar significados intersubjetivos por meio de ações coletivas do grupo e de artefatos de sua expressão e transmissão (YANOW, 2000). Ou seja, também é considerada a percepção decorrente dos sentidos e dos sentimentos como relevantes nas práticas organizacionais, o que se aproxima da visão de Sandelands e Srivatsan (1993, p.17 *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 363), que afirmam que “muito embora as organizações não possam ser vistas, [talvez] elas possam ser sentidas”.

## ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Na busca por ONGs atuantes em Porto Alegre com o seguinte perfil: que tivessem um trabalho já consolidado e assumissem uma posição não caritativa, mas de busca por questionamento social para promoção da cidadania, transformação social e construção da autonomia, chegou-se à Fundação Thiago de Moraes Gonzaga. Esta Fundação tem o objetivo de orientar e conscientizar jovens e adultos sobre a preservação e a valorização da vida, usando o teatro como instrumento pedagógico de transformação e reflexão. Diante da amplitude de seu trabalho e atuação, optou-se por fazer um recorte acompanhando o trabalho dos membros de um dos projetos dessa organização: o Projeto Vida Urgente No Palco. Com o intuito de obter informações que auxiliassem na elaboração do presente estudo, realizou-se uma etapa exploratória. Nesta etapa, realizou-se uma entrevista com a Diretora Institucional da Fundação com o objetivo principal de obter informações que possibilitassem o início de coleta de dados e, também, estabelecer a caracterização da organização.

### Método e Delineamento da Pesquisa

Dado que se optou pelo uso das lentes da perspectiva cultural, isto implica um posicionamento epistemológico interpretativista para compreensão do fenômeno

“processos de aprendizagem” de acordo com Gherardi (2006), Antonello e Azevedo (2011), e social-construtivista conforme Merriam e Caffarella (1991). Utilizou-se a pesquisa exploratória primeiramente para obter informações sobre a questão e o problema delimitados neste estudo (COLLIS; HUSSEY, 2006). Triviños (1987) alerta que a pesquisa exploratória é adequada quando o tema (produção teatral) e a área ou o campo de estudo (ONGs que atuam por meio da arte para obter mudança social) apresentarem pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Em relação aos objetivos, esta pesquisa consiste em um estudo do tipo descritivo, pois se pretendeu apresentar e compreender tanto as características do fenômeno quanto dos participantes da pesquisa (GIL, 1999; MANNING, 1979).

Levando em consideração o fenômeno em estudo e a opção pela perspectiva cultural como lentes para compreendê-lo, utilizou-se o estudo de caso qualitativo, pois se pretendia não apenas observar, mas também debater, explorar, demonstrar e interpretar aspectos relacionados aos processos de aprendizagem a partir das práticas de trabalho dos sujeitos pesquisados. Por fim, apresenta-se o desenho da pesquisa na Figura (1) a seguir, no qual se busca representar como se realizaram a coleta, a análise e a interpretação dos dados do trabalho de campo. Embora as fases sejam apresentadas de forma fracionada, este desenho deve ser entendido como um instrumento didático de explicação, já que estas fases em pesquisas interpretativistas apresentam uma interação constante (DENZIN, 2001).

Figura 1: Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras (2011).



## Técnicas para Coleta e Análise dos Dados

Considerando o fenômeno em estudo, utilizaram-se as técnicas de entrevista, a observação participante, o grupo focal e a pesquisa documental para coleta de dados (GODOY, 2006). A observação participante envolveu 13 meses de pesquisa de campo, com suporte de anotações em diário de campo, fotografias, vídeos e registros sonoros. Os registros foram decorrentes de momentos formais e informais, quando se realizaram entrevistas (semiestruturadas, em profundidade e informais), grupos focais, acompanhamento de ensaios, apresentações dos espetáculos, reuniões, festas e gravações de *videotapes*, com coleta de dados espontâneos realizadas com profissionais da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga e dos elencos do Projeto Vida Urgente No Palco. Também foram pesquisados documentos, tais como *folders*, *flyers*, *banners*, propagandas, material didático, vídeos, *spots*, manual de descrição de cargos, organogramas, organização de itinerários de apresentações, fichas de avaliação das escolas, etc. Como resultado, obtiveram-se 79 registros sonoros, aproximadamente, 58 horas de gravação de áudio, 80 horas de vídeo, 360 registros fotográficos e 47 registros documentais. Para realizar o tratamento e a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise interpretativista.

Assim, na etapa inicial de pesquisa, que se denominou "Exploratória", foram empregadas, como primeira sondagem, as técnicas de entrevista semiestruturada, entrevista informal, semiestruturada com *experts* e pesquisa documental; já como segunda sondagem, utilizaram-se observação participante dirigida, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Para a etapa final, foram utilizadas a observação participante, a pesquisa documental, as entrevistas em profundidade e os grupos focais. Este último, utilizado como uma fonte complementar para análise das interações do grupo, buscou: a) identificar o que os atores sociais compreendem por produção teatral, o funcionamento da Fundação, se a produção é desenvolvida coletivamente; b) inferir sobre os processos de socialização para o trabalho dos atores sociais e se tais processos estão associados, de alguma maneira, às formas como eles se percebem atualmente no trabalho; c) identificar elementos culturais da Fundação (tais como: identidade cultural, sentimentos, símbolos, metáforas, significados). O primeiro grupo focal contou com cinco participantes e o segundo com oito participantes, além da moderadora e da observadora.

### Sujeitos da Pesquisa

Entre os profissionais que trabalham nas peças do Projeto No Palco, estão a Coordenadora Administrativa e de Projetos, os atores, a direção artística, o Auxiliar Administrativo, o produtor geral e os técnicos. No total são 17 pessoas envolvidas *full time* e sete pessoas envolvidas esporadicamente, sendo que seis destes profissionais estão envolvidos com o espetáculo Exército de Sonhos, que não fez parte da coleta de dados. Assim, na fase inicial, primeira sondagem, foram entrevistados

informalmente oito pessoas. Na segunda sondagem, entregou-se, primeiramente um roteiro com questões abertas (entrevistas escritas), o qual serviu, posteriormente, para conduzir as entrevistas iniciais semiestruturadas. Nessas entrevistas, buscou-se ler as respostas dadas ao roteiro, tirar dúvidas com os profissionais e acrescentava-se uma pergunta: “Conte-me, com a maior riqueza de detalhes, como é um dia seu de trabalho”. Nessa fase, foram entrevistados 14 pessoas da Fundação, sendo que destas, seis pessoas envolvidas no Projeto Vida Urgente No Palco. Já na fase final, realizou-se entrevista em profundidade junto a 16 profissionais do No Palco. Os nomes dos entrevistados aqui empregados são fictícios.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, buscam-se apresentar os achados em campos relativos aos processos de aprendizagem dos membros da Fundação ligados ao Projeto Vida Urgente No Palco. Assim, no primeiro tópico, apresenta-se a Fundação Thiago de Moraes Gonzaga e descreve-se o Projeto Vida Urgente No Palco. No segundo tópico (“Diferentes processos de aprendizagem”), apresentam-se as impressões dos pesquisados sobre como e com quem aprenderam (e aprendem) a realizar suas atividades dentro e fora da Fundação e o que aprenderam (e aprendem) em suas práticas de trabalho. Em função de essa pesquisa adotar a perspectiva cultural como lentes de análise, buscaram-se também investigar elementos e momentos que propiciaram e facilitaram a aprendizagem na organização em estudo, os quais são apresentados no terceiro tópico dessa seção, intitulada “Facilitadores e Momentos Propícios de Aprendizagem”.

### Fundação Thiago de Moraes Gonzaga: que lugar é esse?

A Fundação Thiago de Moraes Gonzaga foi criada em 13 de maio de 1996 pelos pais de Thiago de Moraes Gonzaga (Diza Gonzaga e Régis Gonzaga), um jovem que, com 18 anos recém-completos, havia falecido em 20 de maio de 1995 em um acidente de trânsito. O objetivo principal da Fundação é desenvolver ações de educação e conscientização para diminuir os acidentes de trânsito, principalmente os que envolvem jovens. Possuem como missão “promover a valorização e a preservação da vida, mobilizando a sociedade através de ações educativas e culturais, as quais são desenvolvidas pelo Programa Vida Urgente” (pesquisa documental – *site* da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga – 20 de abril de 2011). Por meio deste programa, criado em 1997, são realizados diversos projetos e ações. São caracterizados como *projetos* aquelas atividades que têm continuidade (Projeto Vida Urgente Cidadã, Transportadora da Vida, Capacitação de Voluntários e Vida Urgente No Palco), e como *ações* aquelas atividades que são pontuais (Madrugada Viva, Moto Vida, *Buzoom*, Salva Vida Urgente, Vida Urgente *in Concert*, Expo Vida Urgente, Vida Urgente na Estrada, Escola Urgente).

Um dos primeiros projetos da Fundação foi o Vida Urgente No Palco. Esse projeto tem sido muito enfatizado pela Fundação, porque desde o início tinha como proposta utilizar o teatro como ferramenta para chegar até o público, para tocá-lo e sensibilizá-lo, e como forma de chamar atenção para a realidade do trânsito. O Projeto Vida Urgente No Palco envolve quatro espetáculos: Contadores de Histórias, Jogo da Vida, Últimos Dias de Super Herói e Exército de Sonhos. A Fundação acredita que as crianças terão estas orientações reforçadas pela conduta dos seus pais e pela dramatização, na qual buscam apresentar hábitos inseguros/inapropriados e hábitos seguros/apropriados no trânsito, trabalhando com a criança a reflexão sobre como proceder de forma segura, por meio de exemplos e contraexemplos. Para que o projeto tenha continuidade nas salas de aula, as escolas participantes recebem a "revista do professor" e um CD com as músicas e a história. As crianças recebem o livro com a história Conta Comigo para que seus pais leiam para elas. Os pais recebem um folheto explicativo sobre o trânsito e contendo informações de como conduzir as crianças com segurança.

Com esses quatro espetáculos, a Fundação fecha o ciclo da sua proposta de atingir todas as faixas etárias desde a infância até a fase adulta, sendo que cada peça foi montada pensando no processo de desenvolvimento social do indivíduo, levando em consideração também o contexto em que vivem. Assim, os formatos são diferenciados se a peça está voltada para espectadores de cidades do interior ou da capital, pois as vivências são diferentes nesses ambientes. A proposta é buscar questionamento, reflexão e construção de uma visão mais ampla em relação ao comportamento no trânsito. Em Porto Alegre, por questões de orçamento, esse quarto espetáculo foi implementado somente no ano de 2012.

As apresentações dos grupos Contadores de Histórias, Jogo da Vida e Últimos Dias de Super Herói são gratuitas e abertas ao público. Os profissionais dos espetáculos Contadores de Histórias, Jogo da Vida e Últimos Dias de Super Herói se reúnem para ensaiar no período de férias com a direção artística, e em momentos que julgarem necessário durante o período de apresentações. Os profissionais do espetáculo Exército de Sonhos se reúnem para ensaiar quando há contratação da peça por alguma escola, empresa ou evento.

### Diferentes processos de aprendizagem

Investigaram-se, junto aos membros do Projeto No Palco, como e com quem eles aprenderam a realizar seus trabalhos e o que eles aprenderam em suas práticas laborais. A maioria dos entrevistados relatou ter aprendido na prática o seu ofício, embora também tenham apontado outras formas de aprender que lhes possibilitou desenvolver o conhecimento sobre seu trabalho, tais como: aprender com um *expert*, aprender observando, aprender pela troca, aprender em cursos, aprender sozinho, entre outros. Interessante uma colocação de Rubens, que ressalta a questão de ter aprendido, primeiramente, sobre um artefato: o corpo. Na visão dele, para

ser ator, antes é preciso conhecer-se, conhecer seu próprio corpo, suas energias, emoções, possibilidades de voz, de movimentos, de expressões e, a partir desse autoconhecimento, identificar o que pode ser usado em cada tipo de trabalho. O trabalho do ator parte, predominantemente, do próprio corpo, o que demanda um conhecimento apurado sobre si mesmo e suas possibilidades. Além disso, como sinalizam Ana Luíza e Amanda, é preciso cuidar para que a energia de cada um não interfira no trabalho do outro ou de todo o grupo, já que o trabalho é coletivo e, como diria Dubatti (2003), o encontro dos corpos dos sujeitos envolvidos na obra teatral, ou seja, o acontecimento convivial é condição *sine-qua-non* para a efetivação do acontecimento teatral.

Ramiro, Eduardo e Bernardo relataram que aprenderam o que sabem sobre o seu ofício dentro da Fundação, tendo sido sua primeira experiência de trabalho. Esse aprendizado não envolveu somente o conteúdo do trabalho, mas sobre o mundo que cerca o *fazer*, como, por exemplo, o *ser* no trabalho. Assim, aprenderam sobre valores, princípios, normas, regras, o que é e o que não é permitido. Seus relatos apontam um aprendizado que vai além das práticas de trabalho, mas que se relaciona com a vida pessoal, com o aprender a ser e estar no mundo. Álvaro fez as mesmas colocações, no entanto, relacionando ao aprendizado proporcionado pelo teatro em outras experiências, não apenas dentro da Fundação. Esses aspectos ressaltados por eles indicam a dimensão cultural da aprendizagem, pois “[...] o que as pessoas aprendem são significados intersubjetivos inseridos na cultura”, como colocam Weick e Westley (2004, p. 385).

Álvaro acrescentou que o trabalhar em teatro lhe permitiu superar preconceitos e reformular significações e hábitos. Novamente, o aprender pela prática de trabalho, na decorrência dessa prática (GHERARDI, 2001). A cultura influencia e é influenciada pelas relações e interações, o que implica um conhecer que se refere às questões intuitivas e sensíveis ao conhecimento tácito, à construção coletiva de conhecimento, às interações dos indivíduos, ou seja, aos aspectos coletivos e à experiência social da aprendizagem nas organizações (COOK; YANOW, 2011; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000).

Álvaro apontou, além do aprendizado relacionado ao ser e estar no mundo, o aprender com *experts*, aprender observando, aprender convivendo, aprender lendo sobre como aprendeu a fazer o que faz, os processos de aprendizagem que decorrem de interação e socialização. Algumas experiências relacionadas ao trabalho de manutenção e conserto de equipamentos que precisam desenvolver na Fundação, tanto para Álvaro quanto para Eduardo, o aprendizado se deu observando e fazendo junto (experimentando) a seus pais e a outros *experts*.

Dentre os processos de aprendizagem, os mais citados entre os profissionais dos elencos do Projeto No Palco envolviam o aprender observando, o aprender fazendo e o aprender com colegas. Maurício, por exemplo, relatou que o trabalho do ator é a construção de personagens a partir da observação de pessoas, de seus comportamentos e atitudes. A natureza do trabalho do ator envolve troca, interação



constante; além disso, na visão dele essa é uma profissão que agrega várias outras profissões, pois um ator pode hoje representar um médico e amanhã um arquiteto, um policial ou uma criança. Por isso, para Maurício, todos agregam de alguma forma no seu trabalho de ator, indicando que seu aprendizado ocorreu com *experts*, com colegas, pela troca e pela observação.

Acompanharam-se várias apresentações presencialmente, assistiu-se a outras gravadas e teve-se acesso ao texto cênico, o que permitiu entender a dinâmica de cada uma delas. Foi possível perceber que o principal ponto que diferencia o momento dos ensaios para as apresentações está na presença do espectador. Em todos os espetáculos, o público é elemento essencial, sendo o responsável pela concretização do evento teatral (DESGRANGES, 2006; DUBATTI, 2005; ICLE, 2002; ROUBINE, 1998; SERPA, 2006), pois o teatro exige o convívio social e só se realiza com a presença e a troca do(s) ator(es) com o espectador (DUBATTI, 2005).

Segundo os atores das peças, além do convívio, o público é quem garante o “frescor da peça”, proporcionando satisfação e revigorando os ânimos dos atores. Além disso, é a troca com o público que permite “lapidar” o personagem. Esse processo estaria associado à aprendizagem pela troca com o público, pela reflexão sobre o fazer e pela observação da reação do público ao que foi apresentado na peça.

Os pesquisados também relataram que o aprendizado decorreu da troca, da interação com outras pessoas, pelo convívio, pelas relações com outros colegas de trabalho. Tal aprendizado costuma ser confundido com o aprender com *experts*; a diferença é que quando se fala de aprender interagindo, não se foca em pessoas mais experientes. A troca pode decorrer de situações cotidianas de trabalho, com colegas ou outras pessoas que não necessitam ter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Um dos pontos a se destacar nessa relação está na troca com o público que, segundo os atores, proporciona um grande aprendizado. Além do aprendizado relativo à parte técnica do trabalho, a interação permite aprender a agir conforme a cultura da organização, sobre o próprio corpo, autoconhecimento e como se relacionar com os outros.

No teatro, não há como falar em “ciclos” bem definidos, como, por exemplo, em uma fábrica, porque um “ciclo” dependerá de uma série de questões — das falas dos atores ou dos momentos dos atores em cena (em se tratando das apresentações). Nos ensaios, torna-se ainda mais difícil, pois “o ciclo” dura o tempo de uma “fala” pronunciada corretamente e, sobre as marcações, depende da forma indicada no texto cênico ou que o Diretor julgar que esteticamente está bonito. Assim, em alguns momentos nos ensaios, os atores sequer fechavam o “seu ciclo” (ou melhor, sequer terminam a sua “fala” ou o seu momento em cena) e já eram interrompidos pelo Tomás. Ou seja, as correções costumavam ser pontuais e aconteciam no mesmo momento em que o erro era “gerado”. Algumas questões que envolviam relacionamento entre os personagens ou decorar texto, por exemplo, eram tratadas no final do ensaio.

Havia pouca documentação em papéis dessas atividades: o texto cênico e algumas anotações em rascunhos do que Tomás identificou como “erro”. No entanto, essas anotações não eram arquivadas e, por isso, se perdiam. O registro ocorria, de forma mais indireta, por meio de artefatos. Apesar dos “ciclos” por vezes curtos nos ensaios, a interação e o diálogo constante, o pensar a obra (o espetáculo) de forma coletiva, organicamente e em sua completude, possibilitava mais oportunidades de aprendizagem pessoal. Esses processos de aprendizagem à luz da perspectiva cultural (COOK; YANOW, 2011) evidenciam a aprendizagem como um processo coletivo que decorre da interação dos indivíduos. Identifica-se a relevância das experiências informais nos processos de aprendizagem, nas situações do cotidiano dos indivíduos e no coletivo (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Sobre esse ponto, verificou-se que a produção teatral, por tratar-se de uma atividade de natureza coletiva e, portanto, exigir a participação de vários sujeitos para se concretizar (cada um trabalhando em uma etapa da produção, que culminará na apresentação de um espetáculo), foi uma prática rica que permitiu observar o conhecimento tácito, o conhecimento sendo construído coletivamente, as interações entre os profissionais envolvidos, os aspectos relevantes para compreender os processos de aprendizagem na organização e a cultura organizacional. Tais aspectos evidenciaram-se nas práticas diárias do Projeto No Palco. O contexto de trabalho era permeado de brincadeiras, informalidade, bom humor, trocas de informações e conhecimentos, colaboração, mediados por artefatos.

Outras formas de aprendizagem identificadas referem-se ao aprender na prática, pelo fazer, sentir, experimentar, vivenciar, perceber. O aprender pela prática foi o mais apontado como processo de aprendizagem, pois se refere ao aprendizado que decorre do dia a dia, de experiências vividas, que se referem a um aprendizado não planejado e informal. Ao relatarem sobre suas aprendizagens, a maioria dos entrevistados ressaltou que é na prática cotidiana (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2001) que se aprende a realizar o trabalho, a entender o que pode e o que não pode ser feito/representado, a como agir em cada situação vivenciada. A experiência permite construir um *know-how* sobre sua prática de trabalho (COOK; YANOW, 2011). Para os atores, a prática permite um conhecimento amplo de “prática de palco”, de representar, sobre improvisação, sobre cuidar para que a energia deles não interfira no trabalho do colega de palco e, conseqüentemente, do espetáculo.

O aprender pela prática permite compreender que os processos de aprendizagem nas organizações ocorrem ininterruptamente, mesmo que não sejam reconhecidos como momentos de aprendizagem (NICOLINI; MEZNAR, 1995; ANTONELLO; GODOY, 2010). Isso evidencia que o aprender não é uma atividade que ocorre em separado, mas que faz parte do curso da vida (GHERARDI, 2001). Dessa forma, a aprendizagem nas organizações é entendida como uma atividade realizada coletivamente, por grupos, sendo que o conhecimento está localizado no sujeito coletivo (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Os entrevistados apontaram ainda o aprender com os próprios erros, o aprender refletindo, o aprender resolvendo problemas e o aprender em cursos. O aprender com os próprios erros também pode ser um aprender pela reflexão; no entanto, o aprender refletindo é mais amplo do que o aprender errando. Foram vários os relatos que indicaram que algumas questões observadas na reação do público, ou trocas de informações com colegas de palco, com o diretor, com membros da Fundação, entre outros, geravam reflexão. E esse refletir não estava somente relacionado ao trabalho que desempenhavam, mas também sobre o seu papel na sociedade, o seu papel como educadores, o impacto da mensagem que o espetáculo se propõe a passar, o fato de estarem atingindo públicos que ainda não tinham vivenciado uma experiência com o teatro: “[...] problemas vão surgindo e eu vou procurando um jeito de aprender a solucionar, até com o computador, eu manjo um pouco e dou um jeito”. (Entrevista – 14/03/2012)

A interpretação por parte dos profissionais envolvidos com os espetáculos sobre seu papel como educadores e propiciadores de um acontecimento poético (DUBATTI, 2003) não é dissociada do mundo em que vivem, muito menos da vida organizacional da Fundação (GHERARDI, 2001); ou seja, o interpretar também é socialmente construído e permite reorganizar as percepções por meio da reflexão e da interação (LAVE; WENGER, 1991). Da mesma forma, o aprender resolvendo problemas possibilitou, segundo os entrevistados, outras formas de conhecimento. Em algumas situações, o próprio improvisado foi utilizado como forma de resolver problemas.

O aprender com os próprios erros foi apontado também como fonte de aprendizado, pois ao refletirem sobre o que não deu certo, procuravam pensar em outras possibilidades e investigar outras maneiras de fazer, de forma que o erro não se repetisse. Uma dessas situações foi relatada por Ramiro, que chegou a comentar: “[...] eu aprendi que ator não pode ficar no escuro.” (Entrevista – 21/03/2012). Assim, em função de alguns erros com os tempos de colocar os vídeos, as luzes e as músicas, ele chegou a anotar em um papel várias informações detalhadas de quando teria que colocar cada *tape/videotape* e cada luz.

O que se pode observar nas atividades de produção teatral pode ser associado ao que coloca Antonello (2004, p. 7): “A participação em processos, em situações do dia a dia de trabalho das e nas organizações é também fonte de aprendizagem.”. Percebeu-se que buscavam refletir sobre outras situações já vivenciadas, usavam o conhecimento acumulado pela experiência, interagem o tempo todo, assimilavam novos conhecimentos e desenvolviam novas habilidades (LAVE; WENGER, 1991).

Por fim, o aprender em cursos, embora não tenha sido tão evidenciado nas entrevistas, foi comentado principalmente como forma de aprender algo sobre arte antes de ingressarem na profissão ou no início de suas profissões. Essa forma de aprendizado pode ser confundida, em alguns casos, com o aprender com *experts*, pois a maioria dos cursos realizados pelos membros do teatro da Fundação foi feita com *experts* na área. O próprio formato dos cursos profissionalizantes ou

acadêmicos em teatro é diferente dos cursos de outras áreas de formação. Nesses cursos há muita prática, experimentações e improvisações. Assim, o aprender em cursos da área do teatro pode ser também um aprender com *experts* e um aprender fazendo, observando e interagindo.

Durante os ensaios, presenciaram-se vários momentos de troca de conhecimento tácito, interações salutares, construtivas e repletas de afetividade e bom humor. Havia um sentido de coletividade muito grande, e eles costumavam trabalhar em equipe. As sugestões e as críticas faziam parte de um processo fluido de construção da peça, sendo bem aceitas e discutidas, quando necessário, e decidia-se, às vezes, em conjunto, o que ficaria melhor nas cenas ensaiadas. No entanto, as colocações eram sugeridas e não impostas. Os mais experientes dividiam seus conhecimentos com os iniciantes (principalmente na parte técnica do espetáculo). Sendo que, em vários momentos, as informações eram repassadas com o uso dos sentidos (visão, tato e audição). Os não humanos (som, cadeira de rodas, banco, *skate*, tapete, patins, microfone, bateria, baixo, guitarra, iluminação, vídeos, borboleta, etc.) estavam presentes e participavam da construção do espetáculo.

Quanto ao trabalho dos técnicos, pode-se observar que suas atividades eram realizadas, normalmente, coletivamente e de forma dialogada e, dentro do possível, com presença de música. O clima era predominantemente descontraído, informal e bem-humorado. Em alguns momentos, os mais experientes ensinavam os novatos; em outros, a descoberta de como fazer determinada tarefa era feita em conjunto (sem diferenciar *experts* de novatos). O acompanhamento dessas atividades permitiu presenciar práticas coletivas, momentos de compartilhamento de conhecimento tácito, o aprender com colegas e observando. Além disso, havia detalhes da operação que não poderiam ser escritos em um manual, pois não seria possível precisar o tipo de som que era o adequado, nem todos os detalhes que precisariam ser checados com os olhos, ouvidos e tato. Era um conhecimento que, para ser compartilhado, precisava da interação entre os envolvidos. Esses aspectos podem ser relacionados à perspectiva cultural e à teoria da estética organizacional, que enfatizam que os processos de aprendizagem decorrem das interações (ANTONELLO; GODOY, 2010; WEICK; ROBERTS, 1993; WEICK; WESTLEY, 2004; YANOW, 2000), que ocorrem na rotina de trabalho organizacional (GHERARDI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), acontecendo continuamente (ANTONELLO; GODOY, 2010; NICOLINI; MEZNAR, 1995).

A partir dos achados em campo, é possível dizer que o aprender com *experts*, o aprender interagindo, o aprender observando e o aprender em cursos pressupõe que a aprendizagem decorre de processos coletivos (WEICK; ROBERTS, 1993; YANOW, 2000); e aprender é um aspecto integral da prática social (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre na vida e no trabalho organizacional diário e não na mente dos indivíduos (ELKJAER, 2004; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), sendo um processo dinâmico e bidirecional entre os indivíduos e os sistemas sociais (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre dentro de um contexto de participação social, e as



práticas diárias constituem uma fonte rica de aprendizado, pois possibilitam aos aprendizes vivenciar e aplicar os conhecimentos que desenvolvem. Tal construção, como já dito, ocorre por meio de interações, de trocas, de interpretações que também ocorrem **no** e **pelo** coletivo. Há um constante produzir, reproduzir, interpretar e reinterpretar na prática social das organizações (ELKJAER, 2001).

Em síntese, pode-se dizer que os diferentes processos de aprendizagem permitiram a construção de autoconhecimento; o conhecer o próprio corpo; a fazer e ser no trabalho (ou seja, questões técnicas e comportamentais); reafirmar ou rever valores, princípios, normas, regras, o que é e o que não é permitido; aprender a ser e estar no mundo (ou seja, além do trabalho); superar preconceitos e reformular significados e hábitos. Tais achados corroboram com as ideias de Coock e Yanow (1996), que colocam que a experiência permite construir um *know-how* sobre sua prática de trabalho; e também com Gherardi (2001; 2005), quando a autora enfatiza que a aprendizagem decorre de processos coletivos e que aprender é um aspecto integral da prática social.

### Momentos Propícios de Aprendizagem

Segundo Weick e Westley (2004), os momentos de justaposição entre ordem e desordem seriam momentos propícios para ocorrer aprendizagem. Dessa forma, tomando o pensamento desses autores como base, busca-se nesta seção retratar os momentos de aprendizagem que se observaram decorrer do humor e da improvisação e da preservação *versus* inovação, os quais são apresentados a seguir.

### Humor e Improvisação

Como já mencionado, o humor pode ser considerado um momento de justaposição de ordem e desordem, de ação e reflexão, emoção e racionalidade, mantendo, assim, a identidade de uma organização ou grupo. Segundo Davies (1958, *apud* WEICK; WESTLEY, 2004, p. 378), no humor há: “[...] senso de anarquia, senso de caos [...]”, o que indica a procura por desorganizar o organizado, principalmente em termos de pensamento. Quando se conta uma piada, o conteúdo da informação permanece na superfície, e outros conteúdos permanecem em segundo plano. Quando se chega ao ponto de desencadeamento da piada, os conteúdos do segundo plano são repentinamente trazidos para o primeiro plano, configurando um paradoxo ou algo semelhante. Fecha-se o circuito de noções contraditórias (BATESON, 1972).

O humor pode ser usado como forma de suportar determinadas questões que não são tão prazerosas no ambiente de trabalho, como pode ser uma forma de lembrar o que foi esquecido, e assim criticar e contradizer políticas e procedimentos existentes, desmascarando ambiguidades e revelando conexões não percebidas (HATCH; EHRLICH, 1993). Além disso, “O humor é a única forma de atividade criativa que fornece resposta proeminente (o riso), que é física e social. O prazer da piada decorre não de sua criação, mas do ato de contá-la.” (WEIK; WESTLEY, 2004, p. 379). Assim, o humor é uma piada espontânea que se torna parte da ação, produz energia

e, de uma forma tênue, possibilita uma nova direção para o fluxo dos eventos aos quais reage (HATCH, 1993). Dessa forma, ao envolver outras pessoas nesse jogo, passa-se da piada à improvisação.

Tais elementos, humor e improvisação, puderam ser identificados no campo de pesquisa permeando práticas com momentos de brincadeiras bem-humoradas, piadas, ou como os próprios pesquisados costumavam dizer: “a gente ‘avacalha’ uns com os outros” (caderno de campo), “não dá pra não se ‘arriar’” (caderno de campo), “o improviso só pela brincadeira, por pegar o outro desprevenido” (grupo focal 08/03/2012). Vários foram os relatos e as observações de momentos de humor e de improviso, como brincadeira (como pode ser constatado no relato a seguir).

[...] tem o lance da improvisação de só surpreender o outro, e não “quebrar” o outro assim. Uma coisa pra tipo, ah [fazendo gesto e expressão facial de que iria prejudicar com o colega]... Não é um troço assim do tipo [prejudicar o colega], tu sempre fala “gato”, aí tu fala “cachorro” e aí assim a pessoa fica tipo [cara de que foi surpreendido], mas é só pra, tipo, dá uma “acordadinha”, sabe? Não é tipo, ah [ela faz novamente gestos e expressão facial como se quisesse dizer “quero te prejudicar”]... é só pra, tipo, falar, pra acordar.. (Grupo focal 08/03/2012.)

Esse “dar uma acordadinha” refere-se a fazer com que o colega saísse do automático, uma brincadeira utilizada pelos atores também como uma forma de suportarem o número excessivo de apresentações que precisam realizar semanalmente (alguns chegam a apresentar a mesma peça 12 vezes por semana). Por outro lado, também foi possível acompanhar e ouvir declarações de improviso como uma forma de adaptação de linguagem ou de ação. Esse improviso decorreu da necessidade de se adequarem a um público ou situação inesperada.

O humor também esteve presente em vários momentos como forma de se abordar algo que gerava incômodo, como é o caso da metáfora da “bruxa da Branca de Neve”, ou como forma de criticar algo, quando, por exemplo, diziam “que beleza” (entre outras expressões) para se referirem à desorganização ou à falta de limpeza de algum espaço do teatro, ou quando não gostavam de alguma coisa e falavam “ótimo” para algo que, na visão deles, estava, na verdade, péssimo. Aliás, essa questão de sujeira na arte é uma controvérsia constante na Fundação. Não só a sujeira nos espaços do teatro, mas também a falta de manutenção, a qual pode ser explicada em parte pelos poucos recursos financeiros que possuem para cuidar da preservação do espaço. Assim, enquanto a estrutura da organização foi apontada como uma ordem que muitos atores não tinham vivenciado; a necessidade de manutenção, os equipamentos que estragam, os objetos que quebram podem ser apontados como uma desordem. Essa tensão entre ordem e desordem também permite aprender.

Sobre o improviso como uma forma de adaptação de linguagem ou de ação para adequar-se a um público ou situação inesperada; outros atores (Liliana, Rubens, Ana e Gabriel) também comentaram a questão do uso de piadas para criar empatia com o público, uma forma de improvisar para facilitar a realização de seu trabalho e

atingir o objetivo da peça. Alguns relatos referentes ao improviso foram relacionados a erros proeminentes que precisaram ser corrigidos, às pressas, durante o percurso. Públicos diferentes exigem linguagens diferentes, e essa improvisação ocorre de forma rápida durante o processo de apresentar.

Assim, percebe-se que os profissionais do Projeto No Palco vivenciam continuamente momentos de improvisação que permitem construir coletivamente conhecimentos sobre sua prática de trabalho. A improvisação torna-se importante para ampliar a capacidade de o grupo lidar com mudanças repentinas e inesperadas, tornando-o mais flexível, com capacidade de encontrar soluções imediatas (HATCH; WEICK, 1998). Outras vantagens da utilização da improvisação, no entanto, direcionada às organizações, são apontadas por Flach e Antonello (2011, p.174), com base nos estudos de Crossan (1998 *apud* FLACH; ANTONELLO, 2011): “[...] a ampliação da capacidade de interpretação do ambiente, aumento da astúcia estratégica, cultivo do espírito de liderança, fortalecimento das equipes de trabalho, desenvolvimento de habilidades individuais e análise da cultura organizacional”. Em se tratando da improvisação como técnica teatral, ela se confunde com o próprio trabalho do ator (ICLE, 2002), pois, como diria Chacra (1991, *apud* ICLE, 2002, p. 70), “[...] o ator está sempre improvisando. Não há como escapar de uma arte cuja essência é a qualidade momentânea, a efemeridade [...]. Um ator nunca se repete, mesmo que deseje, pois é impossível uma reprodução idêntica do desempenho, dada a própria natureza da arte dramática”.

Assim, a improvisação seria a compreensão rápida do que está acontecendo, um dar-se conta quase que imediato e uma resposta ainda mais veloz, tudo isso em um mesmo indivíduo (HODGSON; RICHARDS, 1974 *apud* ICLE, 2002). Acrescenta-se a isso o conseguir ponderar o que pode e o que não pode ser feito frente à cultura e à identidade da organização na qual estão inseridos.

### Preservação *versus* Inovação

Se “[...] aprender é desorganizar e aumentar a variedade [...]” e “[...] organizar é esquecer e reduzir a variedade [...]” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 361), o exame dos esforços para preservar ou inovar os próprios artefatos materiais é uma boa oportunidade para entender o paradoxo da aprendizagem organizacional, revelando a importância da justaposição de ordem e desordem. Essa tensão entre preservação e inovação também é uma constante na Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, principalmente no Projeto No Palco.

Os textos cênicos possuem uma linguagem que deve ser preservada, segundo relatos do Coordenador Artístico e dos atores do No Palco. Há algumas partes da peça que podem ser adaptadas, alteradas ou, até mesmo, podem-se incluir alguns elementos, como é o caso dos “cacos”, que entram como forma de inovar, de revigorar a peça. Mesmo na improvisação que ocorre durante as apresentações, a alteração tem limites, pois outras partes precisam ser mantidas. Essa luta entre o

manter e o mudar deve-se, principalmente, pelo medo que sentem em perder sua identidade como referência em educação para a vida e em teatro-educação. Deve-se, também, pelo envolvimento afetivo com o enredo das peças, que retratam a história de vida de Diza e Thiago e de outras pessoas. Histórias reais que fazem com que a busca pela preservação seja também uma forma de respeitarem o que ocorreu de fato, assim como respeitarem as pessoas envolvidas nessas histórias.

Ao mesmo tempo, o teatro precisa ser inovado, já que as linguagens próprias dos jovens se alteram com o decorrer do tempo. As primeiras peças começaram a ser apresentadas em 1998, ou seja, há catorze anos. De lá para cá, muitas gírias, muitos interesses, a própria forma de se vestir dos jovens e até mesmo os recursos aos quais têm acesso mudaram, e as peças precisam acompanhar essa transformação, sob pena de ficarem muito distantes do público para o qual se direcionam. Por isso, como dizem os atores da peça, eles próprios são um elemento de mudança: só pelo fato de alterarem os atores, isso também renova a peça.

Acho que todos os trabalhos são construídos muito em cima dos atores, acho que é isso que atualiza. É o gás e a vida que tu coloca. Não é uma coisa específica a uma fala, uma marca, não é isso, é quando a gente vê que não está vivo. (Anotações do diário de campo 30/03/2012)

As piadas, os “cacos”, os improvisos, são elementos usados para, de certa forma, inovar o espetáculo. No entanto, há, ao mesmo tempo, a preservação da mensagem da peça. Cabe destacar que a aprendizagem também decorre daquilo que as organizações aprendem sobre seus atributos essenciais, o que pode ser compreendido quando visualizam “[...] o que podem e o que não podem representar.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 372). Assim, esses esforços que convivem com a inovação e a preservação em igual tempo são uma forma de desvendar e entender o paradoxo da aprendizagem organizacional. Se, por um lado, os profissionais do Projeto No Palco buscam e desejam assumir novas situações (e de fato o fazem), por outro lado querem manter a identidade da Fundação. Este inovar trata-se, embora paradoxal, numa forma de preservar a identidade da organização.

Weick e Westley (2004) argumentam que “[...] afirmar o oxímoro da aprendizagem organizacional é manter a organização e a aprendizagem conectadas, a despeito de se moverem em direções opostas.” (idem, p. 385). Esses autores entendem que a aprendizagem nada mais é que o ato de colocar em evidência a experiência contínua e afirmar esse paradoxo. Além disso, como afirmam os autores, as organizações escrevem e leem suas próprias narrativas (quase acidentais), e a sua capacidade de confrontar as possíveis histórias de ordem e desordem pode determinar sua capacidade de aprender. Por isso mesmo, definir as organizações como culturas torna mais fácil falar sobre aprendizagem organizacional, pois seus artefatos representam a aprendizagem que já ocorreu (e que pode ser mantida), mas também permitem um refletir, tornar-se consciente da sua cultura e repensar o que pode ser modificado, comparando e revisando progressivamente o que a cultura deixa de ver.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscou-se compreender a aprendizagem de uma organização do terceiro setor a partir das práticas de trabalho dos membros do Projeto Vida Urgente No Palco e, para isso, utilizou-se como lente de análise a perspectiva cultural. Alicerçou-se em um estudo de caso junto a um grupo de trabalhadores de um dos projetos de uma organização do terceiro setor sediada em Porto Alegre. Os dados coletados permitiram uma compreensão acerca dos diferentes processos de aprendizagem e dos facilitadores e momentos propícios de aprendizagem (justaposição de ordem e desordem), como o humor e a improvisação, e a preservação *versus* a inovação. Além disso, as interações, a socialização no contexto de trabalho, a informalidade e a colaboração contribuíram para que a aprendizagem tenha sido propiciada mais facilmente entre os membros dos espetáculos estudados.

Em relação à aprendizagem dos membros do Projeto No Palco, identificou-se como principais processos a aprendizagem na prática de um ofício, assim como a aprendizagem na prática do trabalho em si, sobre si mesmos e sobre a vida. Também os pesquisados apontaram outras formas de aprender que possibilitaram desenvolver o conhecimento sobre seu trabalho, tais como: aprender com *experts*, aprender observando, aprender pela troca, aprender em cursos, aprender "sozinho", aprender com os próprios erros, aprender pela reflexão e aprender resolvendo problemas. Esses achados contribuem para que se possa compreender que a aprendizagem é decorrente da interação social, da troca entre indivíduos, muitas vezes mediada por artefatos, sendo o conhecimento construído coletivamente em local e tempo situado. A observação dos pré-ensaios, dos ensaios e das apresentações foram fundamentais para visualizar aspectos que em entrevistas poderiam ter sido ignorados, tais como a aprendizagem decorrente da interação com os colegas de trabalho, com o público, com os materiais, as tecnologias e os artefatos, pela resolução de problemas e pela observação. Os grupos focais também foram fundamentais para que a discussão sobre a cultura organizacional da Fundação, as práticas de trabalho, o tipo de espetáculo desenvolvido pela organização, os momentos de improvisação e o humor e a luta entre a preservação e inovação fossem potencializados. Momentos frutíferos de debate e reflexão foram vivenciados nos grupos focais.

Vale destacar que a compreensão da aprendizagem coletiva sob a perspectiva cultural adotada para realização deste estudo permite novos olhares sobre o papel das interações nos processos de aprendizagem na organização e na encenação que são fundamentais para o compartilhamento de conhecimento e construção das práticas de trabalho do grupo analisado. Pode-se constatar que a construção do espetáculo decorre das interações e das ações de vários profissionais a partir do compartilhamento de conhecimento tácito e mediação de artefatos. Estes achados em campo revelam que dar mais atenção para a cultura organizacional pode promover a compreensão dos processos de aprendizagem nas organizações, como já mencionado por Weick

e Westley (2004). Isso abre espaço para se pensar além da ótica lógico-racional que habitualmente domina os estudos organizacionais. Além disso, contribuiu para a ampliação e para o fortalecimento de conhecimento sobre práticas de trabalho voltadas para o teatro em organizações não governamentais, fornecendo informações relevantes sobre o processo de produção teatral nestes espaços, o qual é organizado por etapas e grupos de trabalho bem-definidos, formato que diverge das práticas de produção de grupos teatrais tradicionais brasileiros e se aproxima das práticas de produção teatral de grandes companhias teatrais internacionais.

Como limitações deste estudo, aponta-se o fato de não se ter conseguido acompanhar o processo de produção teatral desde o seu início até o fim nos dois anos de pesquisa. A observação participante foi fragmentada, tendo sido possível acompanhar no ano de 2011 somente as apresentações, e no ano de 2012, o período de pré-ensaios, ensaios e algumas poucas apresentações. Acredita-se que o acompanhamento de todo o processo (dos pré-ensaios às apresentações) nos dois anos possibilitariam reflexões acerca das mudanças implementadas de um ano para o outro (como, por exemplo, a introdução do período de pré-ensaios, a possibilidade de vivências de laboratório e a pesquisa de personagem, a mudança de Diretor e a mudança na forma de remuneração e contratação dos atores) e a comparação entre as práticas de trabalho e a influência delas na *performance* dos atores e no seu aprendizado.

A partir desse estudo, sugere-se realizar a mesma pesquisa com outros grupos de teatro de organizações do terceiro setor, visando comparar as práticas de trabalho nos diferentes grupos. Além disso, sugere-se que outros estudos busquem acompanhar de forma mais efetiva o trabalho de gestão nessas organizações, o que não foi possível nessa pesquisa em função das delimitações que se estabeleceram para o campo. Acredita-se que o aprofundamento desta questão permitiria enriquecer a compreensão dos processos de aprendizagem em organizações do terceiro setor, assim como as práticas de gestores de tais organizações. Diversas são as possibilidades que se abrem para os estudos envolvendo a perspectiva cultural de forma a consolidar o conhecimento nessa área, abrindo um leque de opções para se investigar a aprendizagem organizacional não apenas em organizações do terceiro setor ou organizações culturais, mas também em organizações públicas e privadas dos mais variados setores e áreas de atuação.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. C. **Terceiro setor**: história e gestão de organizações. 1. Ed. Summus Editorial. São Paulo, 2006.
- ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional brasileira: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 64-77, 2003.
- ALVESSON, M. **Understanding organizational culture**. London: Sage, 2002.

- \_\_\_\_\_; BERG, P. **Corporate culture and organizational symbolism**. Berlin: de Gruyter, 1992.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**, n.26, p.146-167, jul./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_; AZEVEDO, D. Aprendizagem Organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In.: ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (Org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- \_\_\_\_\_; GODOY, A. S. A Produção Brasileira em Aprendizagem nas Organizações: uma metatriangulação. **Relatório de pesquisa**, 2007.
- \_\_\_\_\_. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. São Paulo, v. 49, n.3, p.266-281, jul./set. 2009.
- \_\_\_\_\_. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 14,, n. 2, Apr. 2010.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polisssemia. In. : ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ARGYRIS, C. **Integrating the Individual and the Organization**, New York: Wiley,1964.
- BARBOSA, L. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BATESON, Gregory. **Stena to an ecology of mind**: Collsasessays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. University of Chicago Press, 1972.
- CANGELOSI, V.; DILL, W. Organizational Learning: Observations towards a theory. **Administrative Science Quarterly**. v. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.
- COELHO, S. C. T. **Terceiro setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.
- COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**. v. 20, n. 4, 2011, p. 355–372.
- COLLIS, J.; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- CORREIA, F.B.C.; FEITOSA, M. G. G.; VIEIRA, N.S. A consultoria como oportunidade de aprendizagem para as Organizações Não Governamentais: um estudo na cidade de Recife/PE. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 245-259, mai./ago. 2010.
- CYERT, R.; MARCH, J. **A Behavioral Theory of the Firm**. 2nd ed. Blackwell, Malden, MA: 1992 (first published in, 1963).
- CZARNIAWSKA, Barbara. Anthropology and organizational learning. In: DIERKES; M., BERTHOIN-ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning & knowledge** New York: Oxford University Press, 2003, p. 118-136.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo. Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DUBATTI, J. Cultura teatral y convivio. **Revista Conjunto**, n. 135, p. 88-96, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia del teatro I**: convívio, experiência, subjetividade. Buenos Aires: Atuel, 2007.

ELKJAER, B. Organizational learning: the 'Third Way'. **Management Learning**. v. 35, n.4, p.419-34, 2004.

EASTERBY-SMITH, Mark; SNELL, Robin; GHERARDI, Silvia. Organizational learning: diverging communities of practice?. **Management learning**, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.

FINEMAN, S. **Understanding emotion at work**. London: Sage. 2003.

GAGLIARDI, P. (Ed.). **Symbols and artifacts**: views of the corporate. Berlin: W. de Gruyter, 1990.

\_\_\_\_\_. Explorando o lado estético da vida organizacional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 127-149.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human relations**, v. 54, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. From organizational learning to knowing in practice. In: GHERARDI, S. **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. London: Blackwell, p. 1-44, 2005.

\_\_\_\_\_. **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

\_\_\_\_\_.; NICOLINI, D. Sociological foundation of organizational learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Eds.). **The handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL FLORES, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. En: **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. P. 65-107.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

HATCH M. J. Ironic humor and the social construction of contradiction in a management team. **Academy Of Management Best Papers Proceedings** [serial *on-line*]. August 1993, p. 374-378.

\_\_\_\_\_; ERHLICH, S. B. Spontaneous humour as an indicator of paradox and ambiguity in organizations. **Organization Studies**, v. 14, n. 4, p. 505-526, 1993.

HENRIKSSON, Kristina. **The collective dynamics of organizational learning**: on plurality and multi-social structuring. Lund University, 1999.

ICLE, G. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

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

LOIOLA, E.; BASTOS, A.V.B. A Produção Acadêmica sobre Aprendizagem Organizacional no Brasil. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n. 3, p 181-201, 2003.



- MANNING, P. K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. **Administrative science quarterly**. v. 24, n. 4, Dec. 1979, p. 660-671.
- MARTIN, J. **Cultures in organizations**: three perspectives. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. United States of America: 1998.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**: A comprehensive guide. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds.). **Knowing in Organizations**: A Practice-Based Approach. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issue in the field. **Human Relations**, v. 48, n. 7, p. 729-745, 1995.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANDELANDS, L. E.; SRIVATSAN, V. The problem of experience in the study of organizations. **Organization Studies**, v. 14, n. 1, p. 1-22, 1993.
- SCHOMMER, P. C.; SANTOS, Í. G. Aprendizagem organizacional nas relações universidade e sociedade. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - EnEO, V, Belo Horizonte, 2008. **Anais....** Rio de Janeiro, ANPAD, 2008.
- SERPA, L. G. **Teatro como conscientização**: um olhar sobre o movimento "Bailei na Curva" (1983 a 1985). 187 f. João Pessoa, 2006. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação Popular, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. **Educational researcher**. 27(2): 4-13, 1998.
- SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.
- STRATI, A. Aesthetic understanding of organizational life. **Academy of Management Review**, [S.l.] v. 17, n. 3, p. 568-581, 1992.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective mind in organizations: heedful interrelation on flight decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, p. 357-81, 1993.
- WEICK, K.; WESTLEY, F. Organizational learning: affirm and oxymoron, In Clegg, S., Hardy, C. & Nord, W. R. (Org.). **Handbook of Organizational Studies**. Londres: Sage, 1996, p. 440-458.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. Vol. 3, p. 361-388.

YANOW, D. Seeing organizational learning: a 'cultural' view. **Organization**, May 2000, v. 7, n. 2, p. 247-268.

## NOTAS

- 1 CAMILLIS, P. K. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. [recurso eletrônico]. 2007. 132 f.: il. Trabalho de Conclusão (Graduação), Curso de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- 2 FLACH, L. Improvisação e aprendizagem em cervejarias artesanais: um estudo no Brasil e na Alemanha. 255 f., 2010. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2010
- 3 FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. *Revista Gestão.Org.*, v. 8, n. 2, p. 193-208, mai./ago. 2010
- 4 FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. Improvisation and Learning Processes in Organizations: a metaphor applying the Brazilian rhythm choro. *Organizações & Sociedade (O&S)*. v.18 - n.59, Salvador, Outubro/Dezembro, 2011a, p. 661-679
- 5 FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, mar. 2011b
- 6 GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L.. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 13, n.1, p. 14-39, jan./fev. 2012
- 7 SCHIAVO, S. R. As práticas de trabalho e o processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil à luz da estética organizacional. 118 f., 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- 8 Pesquisando Bases de Dados de dissertações e teses e das principais revistas e eventos na área de estudos organizacionais, administração, sociologia e psicologia, encontrou-se apenas 1 trabalho que citava a "perspectiva cultural" da "aprendizagem organizacional" e focava o estudo em "organizações não governamentais"/"terceiro setor"/"organizações sem fins lucrativos"/"organizações sociais", no entanto este estudo não tomou a perspectiva cultural como elemento central de análise. Quando foram inseridos termos como "aprendizagem organizacional", "organizações não governamentais"/"terceiro setor"/"organizações sem fins lucrativos"/"organizações sociais" e "Cook" e "Yanow" (os principais autores dessa perspectiva), encontraram-se 3 trabalhos, mas nenhum deles tomou essa perspectiva como central para análise. Repetiu-se a mesma busca para a "perspectiva cultural-interpretativista", da qual não se encontraram trabalhos/pesquisas desenvolvidas.
- 9 Em levantamento realizado junto às principais revistas científicas brasileiras (RAE; RAC; Organizações e Sociedade - O&S; RAUSP), nos principais anais de encontros (anais do ENANPAD; ENEO; ENGEMA) e nos principais bancos de teses e dissertações nacionais (Lume - Banco de Teses e Dissertações da UFRGS; Banco de Teses e Dissertações da USP; Banco de Teses e Dissertações da Unicamp; Banco de Teses e Dissertações da Capes), em um período de 10 anos (de 2004 a 2014), a quantia de estudos identificados demonstra quanto são incipientes as pesquisas utilizando as lentes da perspectiva cultural para compreensão da aprendizagem nas organizações.
- 10 DALTON, Melville. *Men who manage: Fusions of feeling and theory in administration*. New York: Wiley, 1959. GOULDNER, Alvin W. *Patterns of industrial bureaucracy: a study of modern factory administration*. Glencoe, Il.: Free Press, 1954. JACQUES, Elliott. *The changing culture of a factory: a study of authority and participation in an industrial setting*. London: Tavistock, 1951.
- 11 Focada na aprendizagem individual e na aprendizagem como aquisição de conhecimentos.