

Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas

Cultural organizations and practice-based learning

Leonardo Flach¹
Claudia Simone Antonello²

Resumo

Considerando que o objeto de estudo por si mesmo é uma questão de debate entre orientações intelectuais muitas vezes antagônicas, para a presente análise delimitou-se o foco em organizações que atuam no âmbito artístico e cultural e que não produzem em escala industrial. A questão que norteia este ensaio teórico é: quais são os processos de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento de profissionais que trabalham em organizações que atuam no setor cultural e das artes? Na tentativa de responder esta indagação tem-se como objetivo principal discutir e explorar as contribuições da literatura sobre os processos de aprendizagem informal nas práticas de trabalho de profissionais que atuam nestas organizações. Assim, explora-se a visão da aprendizagem baseada em práticas como uma possibilidade para maior compreensão das organizações que atuam no setor de atividades culturais e artísticas.

Palavras-chave: aprendizagem informal, organizações culturais, indústrias criativas, aprendizagem baseada em práticas, comunidades de prática.

Abstract

Considering that the focus of study is a matter of often antagonistic intellectual debate, we have chosen to define the focus of this review and consider the organizations operating within an artistic and cultural environment, rather than producing on an industrial scale. The main question of this essay is: what are the learning processes that permeate the development of professionals who work in organizations in the field of arts and in the cultural sector? In order to attempt to answer this question, the main goal of the study is to discuss and explore the contributions of the literature to the processes of learning in the practical work of professionals in these fields of organizations. Thus, the essay explores the vision of Practice-based Learning as a possibility for a better understanding of the organizations operating in the sector of cultural and artistic activities.

Keywords: informal learning, cultural organizations, creative industries, practice-based learning, communities of practice.

Artigo submetido em maio de 2008 e aceito para publicação em dezembro de 2009.

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, segundo andar, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP 88040-970. Email: leoflach@hotmail.com.

² Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Endereço: Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Washington Luiz, 855, Centro, Porto Alegre, RS CEP 90010-460. Email: csantonello@ea.ufrgs.br.

Introdução

Uma discussão sobre o desenvolvimento do setor criativo é importante, complexa e oportuna. Apesar de recente, o ascendente interesse no assunto revela que a terminologia mais básica é nebulosa, pois se identificam na literatura denominações como: indústrias culturais, indústrias criativas, economia criativa, indústrias de conhecimento, indústrias de conteúdo, indústrias de entretenimento, indústrias de proteção dos direitos autorais, indústrias de (multi)mídia... O aparato conceitual em uso nos últimos 10 anos pode descrever a evolução das organizações que produzem conteúdo simbólico e ilustrar o seu crescimento. Algumas abordagens deste assunto focam na classe criativa ou na mão-de-obra criativa, outros na questão de agrupamentos destas indústrias, e há ainda aqueles que consideram o setor criativo a partir da utilização e do compartilhar de uma infraestrutura, caracterizando um sistema de produção de multi-indústria. Junto a esta explosão de conceitos, quase exagerado, alguns pesquisadores já falam inclusive em mitologização.

Embora crucial para a pesquisa acadêmica e para a formulação de políticas, a nebulosidade e mitologização do aparato conceitual dificultam uma compreensão clara da complexidade, similaridades ou diferenças, por exemplo, entre a indústria cultural e as indústrias criativas e estas duas denominações terminam, diversas vezes, sendo empregadas de forma intercambiável, mesmo não existindo um consenso sobre seu significado.

Em muitos países as indústrias criativas foram promovidas como o principal setor de exportação e uma fonte de emprego na *nova economia*. Tem-se dito que as indústrias culturais são cruciais em resposta à queda de posicionamento econômico de alguns países europeus (HIMANEN, 2005). Contudo, nem sempre está presente no discurso a formulação e avaliação de políticas que dariam apoio a estes setores culturais e industriais (SEGERS; HUIJGH, 2006).

Como o próprio objeto de estudo é uma questão de debate entre orientações intelectuais, muitas vezes antagônicas, optou-se neste ensaio por delimitar o foco e considerar na análise apenas as organizações voltadas para o âmbito artístico e cultural, que não produzem em escala industrial, evitando tentar propor mais uma denominação ou nomenclatura. Acredita-se que, desta maneira, além de contemplar segmentos culturais e artísticos que não se limitam a empresas, abrange organizações sem fins lucrativos e trabalhadores autônomos que atuam e desenvolvem seu trabalho no campo cultural e das artes, mas com a diferença essencial de não produzir em massa. Assim, a questão que instiga a elaboração deste ensaio é: quais são os processos de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento de profissionais que trabalham em organizações que atuam no setor cultural e das artes? Na tentativa de responder esta indagação tem-se como objetivo principal discutir e explorar as contribuições da literatura sobre os processos de aprendizagem informal nas práticas de trabalho, mais especificamente a abordagem da aprendizagem baseada em práticas, de profissionais que atuam em organizações voltadas para atividades culturais e das artes.

A partir desta introdução, apresenta-se em seção inicial um cenário genérico dos investimentos que têm sido realizados no denominado setor criativo e nas pessoas que nele atuam. Na sequência aborda-se a questão dos processos de aprendizagem nas organizações, com ênfase na aprendizagem informal e suas variações, atribuindo-se destaque à literatura sobre comunidades de prática. Encerra-se, apontando algumas contribuições da visão da aprendizagem baseada em práticas para compreensão das organizações que atuam no setor de atividades culturais e artísticas.

Setor Criativo: um panorama genérico

Conforme literatura, o desenvolvimento da indústria criativa está se tornando uma estratégia para desenvolvimento urbano e regional. As indústrias criativas podem funcionar tanto como atores globais, como bastiões da identidade local. Diferentes países, entre eles, Canadá, Cingapura, Reino Unido, Austrália, França e Alemanha empregam o setor criativo como um fornecedor primário de imagens nacionais no estrangeiro e como uma ferramenta de relações internacionais (WYSZOMIRSKI, 2004). Esta visão de interesse político e econômico nas artes e na área cultural tornou-se mais comum no final do século passado nos EUA, quando as artes passaram a ser vistas como um pequeno segmento da economia americana, enquanto que, em outros países, não era incomum serem transformadas em mero entretenimento, algo sem real valor (VENTURELLI, 2000). Recentemente as artes e as atividades culturais, por várias razões, adquiriram uma prioridade mais elevada na agenda, particularmente na forma de desenvolvimento de indústria criativa.

Alguns observadores comentam que na era da informação a propriedade intelectual se tornou uma chave, um recurso econômico, e os artistas, as organizações de artes sem fins lucrativos e as corporações culturais comerciais não são somente importantes geradores de propriedade intelectual, mas também são procuradores de vastos estoques do conteúdo cultural nas formas de coleções em museu, arquivos históricos e na realização de um amplo repertório das artes (CHERBO; WYSZOMIRSKI, 2000).

Como observa Hesmondhaugh (2002), o significado do alcance das indústrias culturais vai além de aspectos econômicos, porque: (a) mais do que outros tipos de produção as indústrias culturais têm uma influência em nossa compreensão do mundo e nos ajudam a constituir nossas identidades, vidas internas e privadas; (b) administram e circulam a criatividade; e (c) não são somente fontes importantes de riqueza e emprego, mas também são centrais para a reunião social e para a vida econômica. De forma semelhante, Moneta (2000) discute que as indústrias culturais constituem um sistema de serviços de multimídia com um campo de ação que abarca a totalidade da vida diária dos indivíduos e tem uma influência significativa na formação de valores, na seleção de prioridades das questões públicas, nas características do espaço público e não governamental e na legitimidade das regras e dos atores envolvidos. Assim, elas têm um papel fundamental na esfera social e política, bem como nas relações no Estado e entre Estados. Da mesma forma, seu papel é importante na construção de uma atmosfera favorável ou hostil para cooperação regional e de integração.

As indústrias criativas apresentam uma pequena identidade comum e o público possui pouca consciência delas como uma coletividade. A confusão conceitual, segundo Wyszomirski (2004, p. 2), deriva de duas fontes: (a) o uso implícito de diferentes critérios de definição para determinar quais atividades serão classificadas dentro de um setor criativo; (b) a tentativa de sobrepor o estabelecimento de indicadores e padrões de referência para avaliar o seu desenvolvimento efetivo à construção de um *framework* conceitual que sirva para o desenho e implementação de iniciativas de políticas de desenvolvimento.

As ramificações destes problemas de definição são particularmente inquietantes porque as indústrias culturais diferem em fundamento e formas de muitos outros tipos de indústrias. Por exemplo, poucas indústrias geram produtos que não só possuem valor econômico público e privado, mas também, valor cultural ao longo de várias dimensões. Da mesma forma que seu valor, a natureza dos produtos culturais é variável, à medida que eles podem tomar a forma de um evento ou objeto físico/tangível e de idéias intangíveis e conteúdo reutilizável.

A denominação indústria cultural foi proposta em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer, teóricos da Escola de Frankfurt que utilizaram o termo para definir um conjunto de empresas e instituições que tinham como principal atividade econômica a produção cultural, com fins lucrativos e voltados ao mercado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Millar, Choi e Chen (2005) afirmam que as indústrias criativas possuem

uma grande tendência a se globalizarem, em função, principalmente, de fatores como destacados investimentos em produto, marca, promoção, singularidade de suas matérias-primas finais.

Existem críticas quanto à utilização da expressão indústria para a produção criativa, por ser considerada bastante restritiva, denotando uma necessidade significativa de capital e uma organização tradicional dos meios de produção. O termo indústria é também frequentemente evitado para fugir das conotações de fábricas e processos de manufatura.

A idéia de agrupar atividades culturais, comerciais e industriais em um mesmo segmento e denominá-lo indústria criativa, é relativamente nova. Na Inglaterra o termo surgiu no Ministério de Trabalho em 1997, que o definiu como indústrias que tivessem origem na criatividade, habilidade e talento, com potencial para criação de empregos e bem-estar, por meio da geração e aproveitamento da propriedade intelectual. Desde então, tem sido largamente adotado na Europa, América do Norte, Austrália, Nova Zelândia e Ásia (JONES; COMFORT; EASTWOOD; HILLIER, 2004).

A Inglaterra possui um grande número de especialistas no assunto e criou um ministério dedicado especialmente a este tema. Além disso, o *Department for Culture, Media and Sport* elaborou em 1998 o primeiro Documento de Mapeamento das Indústrias Criativas, como uma das alternativas para combater a depressão econômica que atingia as cidades industriais. Esses documentos definiram e classificaram as indústrias criativas em treze campos distintos: publicidade; arquitetura; arte e mercado de antiguidades; artesanato; desenho; desenho de moda; cinema e vídeo; *softwares* interativos de entretenimento; música; artes performáticas; edição; *software* e serviços de computação; televisão e rádio (UNESCO, 2006).

Na América Latina são também crescentes as iniciativas na área de indústrias criativas. O *Convênio Andrés Bello* (CAB) publicou trabalhos pioneiros no estudo da dimensão que alcança as indústrias criativas dentro das diferentes economias nacionais como, por exemplo, o *Guía para Mapeos Regionales de Industrias Creativas*, preparado pelo Centro de Investigación da Colômbia (CRECE) (UNESCO, 2006).

No Brasil existe uma carência de análise mais minuciosa do setor cultural em suas diferentes dimensões. Sabe-se, por outro lado, de acordo com as informações do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE), divulgadas em 18 de dezembro de 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que foram criadas 52.231 empresas, órgãos de administração e entidades sem fins lucrativos no setor cultural, entre os anos de 2003 e 2005. Isto representa um aumento de 19,4%. Com esse acréscimo, a quantidade total passou de 269.074 para 321.395 organizações. Assim, houve um crescimento de 203.845 pessoas ocupadas, com rendimento de R\$ 1.565,74, valor que pode ser considerado alto, na comparação com a média nacional de R\$ 1.060,48. No total, o setor empregava 1,6 milhão de pessoas em 2005.

Ainda em 2005, os empreendimentos com até quatro funcionários representavam 84,9% (272.758 pessoas) do total de empresas de cultura e ocupavam 26,5% (433.986 pessoas) dos profissionais do setor. Por outro lado, as maiores empresas, as que possuem 500 ou mais funcionários, correspondem a apenas 0,1% das empresas que atuam nas atividades culturais, totalizando 261 organizações. No entanto, elas são responsáveis por cerca de 23% (390.460) do pessoal ocupado e por 50% do total de salários pagos, que somam R\$ 11,9 bilhões. Em um universo mais restrito, no que se refere às empresas formais do setor, registrou-se uma alta de 24.995 organizações no mesmo período analisado. Portanto, no total, o número de empresas culturais atingiu 153.669. Na análise setorial, verifica-se uma redução na participação de empresas culturais industriais, que diminuiu de 6,6% para 6,1%, e de comerciais culturais (queda de 32,3% para 24,4%). Já o grupo das atividades de serviços culturais aumentou sua participação, de 61,1% para 69,5%. Em 2005, foram registradas as seguintes empresas

formalmente constituídas nos três segmentos econômicos: 9.371 nas atividades industriais culturais, 37.487, nas comerciais culturais, e 106.811, nas de serviços culturais.

Já a Unesco realizou um estudo no qual constatou que o comércio de bens culturais passou de US\$ 39,3 bilhões em 1994, para US\$ 59,2 bilhões em 2003. De acordo com dados da ONU, em 2005 esse segmento representou, aproximadamente, 7% do PIB mundial e movimentou cerca de US\$ 1,3 trilhão. Em 2000, esse valor havia sido de US\$ 831 bilhões, o que evidencia o rápido crescimento dessas atividades nos últimos anos (JAGUARIBE, 2004). Observa-se, portanto, elevado aumento da demanda e crescimento das indústrias criativas.

Conforme Wyszomirski (2004) seria possível adotar quatro perspectivas para analisar o setor criativo: (a) enquanto serviço/produto, (b) como *clusters* de produção, (c) a criatividade como processo central de produção, (d) e a ocupacional. Os estudiosos que adotam como lentes a perspectiva ocupacional comentam que existem várias problemas e tensões não resolvidas neste terreno. Em primeiro lugar os profissionais que ocupam este segmento de trabalho consideram-se desvinculados de uma mão-de-obra comum (VENTURELLI, 2000). Também Cunningham (2001) observa que os trabalhadores do setor criativo são notoriamente não-colaboradores entre si. Em segundo lugar há uma dificuldade em se identificar o padrão de uma mão-de-obra cultural mais ampla, linhas profissionais distintas podem equivocadamente ser exacerbadas, geralmente pelo uso analítico de categorias e informação que unificam práticas.

Um terceiro aspecto contempla que, dentro de cada grupo profissional há muitas subcategorias e, exatamente nestas subcategorias é que os trabalhadores tendem a localizar a sua identidade profissional. Por exemplo, entre artistas, há os atores e poetas, os dançarinos e pintores, diretores e coreógrafos, etc. Há ainda os gerentes culturais, os técnicos e os que se interessam pela formação de artistas, os pedagogos das artes que tendem a focar em elementos da educação profissional, pré-profissional, formação e aprendizagem ao longo da vida. Além dos psicólogos educacionais e uma variedade de profissionais interdisciplinares que abordam, por exemplo, como ocorrem os processos de criatividade, as técnicas de preservação e o risco na tomada decisão.

A quarta questão é que individualmente nenhuma destas ocupações tem massa suficientemente necessária para atrair uma atenção econômica ou uma política contínua. De acordo com Jeffcutt (2001), há uma falta de reconhecimento estratégico sobre as relações e redes que habilitam e sustentam o processo criativo numa 'economia do conhecimento'. Estas relações são estabelecidas entre diversos atores e são contínuas em comunidades de diversas atividades. Parece que em tempos atuais ocorreu uma troca de foco: da noção de artista individual como um participante essencial, para um processo de criatividade que não funciona mais efetivamente sem colaboradores de outras ocupações e sem uma variedade de apoios de infraestrutura. Ficou quase impossível produzir um artefato cultural individualmente, sem a intervenção, ajuda, orientação, colaboração ou obstáculo de outras pessoas (MURDOCK, 2003).

Outra característica importante das indústrias criativas é que muito da infraestrutura crítica do 'produzir empresas' e dos 'criadores' que a constituem é externo a estas organizações e indivíduos. Conforme Zolberg (2006), o apoio cultural, criação, disseminação e recepção não constituem meros processos de intercâmbio econômico, mas também são simbólicos. Além disso, nenhum dos atores da relação é apenas recipiente passivo, mas interage com outros processos de negociação, seleção e conflito:

Assim como os próprios artistas ganham ou perdem posição, dependendo do prestígio da estrutura de apoio, da 'qualidade' da plateia e do valor dado à forma de arte, também as plateias têm muito em jogo quando fazem suas escolhas artísticas. Em consequência da reciprocidade da relação, pois em certos aspectos ocorre um inextricável entrelaçamento, é importante ter em mente ambos os lados, dentro do contexto sócio-histórico em que existe (p. 207-208).

Finalmente, alguns estudiosos do assunto argumentam que as ocupações do setor criativo são desigualmente profissionalizadas e têm pouca identificação compartilhada. Estes fatores não só resultam numa incerteza teórica, mas têm na realidade efeitos práticos no planejamento e desenvolvimento, na capacidade de mobilizar e avaliar, nos processos políticos e na educação/formação.

Em função de o foco deste ensaio estar nos processos de aprendizagem, destaca-se o investimento que alguns países têm realizado na formação de profissionais que atuam no setor criativo. Quanto à formação, os projetos *The Entertainment Industry Development Corporation/the Entertainment Training, Research and Education Initiative* nos EUA, *The Canadian Cultural Workforce Projects* e o *The Creative Industries Initiative in the United Kingdom*, provêm exemplos de países que investem no mapeamento e identificação de necessidades de desenvolvimento das indústrias criativas. Estes projetos revelam a preocupação com necessidades de mecanismos de facilitação de produção tradicionais e, marcadamente, com o desenvolvimento de mão-de-obra para atender às indústrias criativas.

Na Inglaterra, em particular, os esforços envolveram diretamente uma política educacional e programas de desenvolvimento de exportação, como também estratégias de desenvolvimento para este segmento. Por exemplo, o *Creative Industries Higher Education Forum* reúne os representantes do governo, indústrias criativas e o ensino superior para desenvolver uma visão compartilhada no interrelacionamento de indústrias criativas, educação e pesquisa. O desenvolvimento de novas parcerias entre indústrias criativas, educação e profissionais é encorajado e tem como canal a criação de conselhos de habilidades de setor (SSCs) como, por exemplo, o *Skillset (Sector Skills Council for Broadcast, Film, Video and Interactive Media)* ou *Metier (National Training Organization for arts and entertainment)*. Simultaneamente, foram desenvolvidas propostas para remover obstáculos que frustram o desenvolvimento - de artistas, gerentes e empreendedores culturais -, criando uma estrutura que pudesse dar suporte à liberdade do potencial criativo, tornasse mais fácil o acesso para os artistas individuais e as pequenas empresas à proteção da propriedade intelectual; facilitasse o estabelecimento de redes com organizações similares; e o desenvolvimento de habilidades dos profissionais envolvidos. Percebe-se, portanto, o investimento predominante na educação e processos de aprendizagem formal.

No Brasil, se forem analisados os currículos de graduação e pós-graduação dos cursos de artes dificilmente serão identificadas disciplinas que abordem o tema gestão cultural. Se tomados os cursos considerados referências na formação no campo das artes, tais como, os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade de São Paulo (USP), não é possível identificar alguma disciplina relacionada direta ou indiretamente à preparação de profissionais para gestão cultural (vide quadro 1).

Quadro 1 - Presença da disciplina de Gestão Cultural em currículos de cursos relacionados a Artes

Universidades de Artes Nacionais	Área da Arte oferecida	Existência de disciplinas relacionadas a Gestão Cultural no currículo da Graduação	Existência de disciplinas relacionadas a Gestão Cultural no currículo da Pós-Graduação	Fonte consultada (Sites das Universidades)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Artes Cênicas	Não	Não há Pós-graduação na área	http://www.iar.unicamp.br
	Artes Plásticas	Não	Não	http://www.iar.unicamp.br
	Comunicação Social – Midialogia	Não	Não	http://www.iar.unicamp.br
	Dança	Não	Não	http://www.iar.unicamp.br
	Música	Não	Não	http://www.iar.unicamp.br
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Artes Cênicas	Não	Não	http://www.ppgac.tea.ufba.br/pagina/teses http://www.mav.ufba.br/
	Artes Plásticas	Não	Não	http://www.belasartes.ufba.br/
	Dança	Não	Não	http://www.danca.ufba.br/
	Música	Não	Não	http://www.escolademusica.ufba.br/
Universidade de São Paulo (USP)	Artes Cênicas	Não	Não	Escola de Comunicação e Artes (USP) - http://www.eca.usp.br/ http://poseca.incubadora.fapesp.br/porta/cenicas/
	Artes Plásticas	Não	Não	http://www.eca.usp.br/ http://poseca.incubadora.fapesp.br/porta/cenicas/alunos/disciplinas/
	Música	Não	Não	http://www.eca.usp.br/ http://poseca.incubadora.fapesp.br/porta/musical/

Fonte: elaborado pelos autores

Uma alternativa para capacitação dos profissionais do setor criativo tem sido a de investirem em MBAs (*Master in Business Administration*). No caso de São Paulo existe, por exemplo, o MBA em Gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) e na Bahia ocorreu recentemente a implantação do MBA em Gestão do Patrimônio Cultural e Material pela *Business School* Maurício de Nassau.

No que diz respeito às ações governamentais, até o ano de 2004, o único programa do Governo que atendia (mesmo que parcialmente) à capacitação de gestores culturais era o programa ‘Gestão da Política e Cultura’. A partir de 2004 foi criado o programa ‘Cultura, Educação e Cidadania’, que tinha como um dos principais objetivos a capacitação de gestores culturais, conforme consta como um dos objetivos específicos do programa: “(a) a formação de gestores e empreendedores culturais; (b) formação artística e para o desenvolvimento humano e social; (c) capacitação técnica e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2007a). Em 2005 foi criado o programa ‘Cidadania, Identidade e Diversidade’, mantendo como um dos focos a implantação de espaços culturais integrados e cursos de capacitação nos centros urbanos e cidades que não dispõem de equipamentos culturais coletivos. Como estratégia para a inclusão social, o programa pretendia criar equipamentos culturais nos municípios, implantar espaços culturais, e fornecer capacitação profissional em regiões carentes (BRASIL, 2007b). Os orçamentos dos programas até aqui comentados podem ser visualizados no quadro 2.

Quadro 2 - Principais programas do Governo Brasileiro para Capacitação de Gestores Culturais (R\$ mil)

Programa	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Gestão da Política Cultural	1.662,9	1.061,8	1.669,2	2.111,2	2.756,0	2.952,1	15.000,1	53.540,2	36.455,1
Cultura, Educação e Cidadania	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4.073,7	53.822,4	45.621,4
Identidade e Diversidade Cultural	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4.411,5	4.357,1
Total do orçamento destinado à programas de capacitação	1.662,9	1.061,8	1.669,2	2.111,2	2.756,0	2.952,1	19.073,8	111.774,1	86.433,6
Total do orçamento para a cultura	195.796,4	228.629,7	271.655,9	315.976,1	277.366,7	275.730,1	398.709,1	542.635,2	661.165,7

Fonte: BRASIL (2007b)

Para os anos de 2007 até 2010 existe o projeto ‘Mais Cultura’, que possui um orçamento calculado em 4,7 bilhões de reais, sendo 2,2 bilhões de reais por parte da União, e 2,5 bilhões de reais provenientes de parcerias, contrapartidas, financiamentos e patrocínios. Trata-se de um plano amplo que abarca os seguintes temas: pontos de cultura, pontões de cultura, microprojetos culturais, capacitação profissional, vale cultura, lei Rouanet, programação para TV e rádios públicas, livros a preços populares. Dentro do tema capacitação profissional, os objetivos são a formação de gestores e empreendedores culturais, a capacitação de 30 mil mediadores culturais, formação artística e para o desenvolvimento humano e social, capacitação técnica e aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2009).

Os Processos de Aprendizagem nas Organizações

As novas formas de organizar os processos de trabalho e a literatura que aponta para a necessidade de superação das formas de organização tayloristas, oportunizam questionar o modelo de racionalidade técnica da formação – caracterizado pelo seu caráter linear e cumulativo – mas que, na prática, ainda parece predominar nos programas de formação e desenvolvimento adotados pelas organizações. Somente os métodos tradicionais de ensino não se ajustam ou são suficientes à aprendizagem. Isto porque os métodos tradicionais de ensino talvez não se ajustem e/ou não sejam suficientes à aprendizagem, exigindo também o estabelecimento de um pensamento reflexivo crítico (ANTONELLO, 2007).

Se muitos dos métodos de ensino nas organizações ainda se baseiam no treinamento tradicional, enfatizando instrumentos instrucionais objetivos, por outro lado identifica-se, no discurso que permeia as organizações de uma forma geral, que os profissionais precisam ser pessoas criativas e estimuladas em suas capacidades de criatividade. Exige-se, além da criatividade, outras capacidades, tais como: improvisação, liderança, negociação, espírito de equipe (MACHLES, 2003). Chega-se então a seguinte reflexão: os processos de aprendizagem formal conseguiriam suprir esta gama de capacidades exigidas aos profissionais da área de gestão que trabalham no setor criativo?

Os processos formais de aprendizagem possuem um papel fundamental na formação dos indivíduos (MACHLES, 2003). No entanto, observa-se que ao se tratar da nova era da informação e do trabalho no setor criativo, há uma necessidade de pesquisas sobre os processos de aprendizagem que permeiam o

desenvolvimento de capacidades requeridas para este segmento, descritas por Harvey e Novicec (2001) como: cognitiva, emocional, política, cultural, social, de *network*, de inovação e intuição. Considerando ainda que as organizações que desenvolvem atividades culturais e artísticas podem ultrapassar suas fronteiras geográficas, mesmo as que não produzem em grande escala, termina sendo exigido de seus integrantes capacidades como: abertura para novas experiências, reconhecimento de similaridades e diferenças entre culturas e pessoas, criatividade e improvisação (NOVICEC, 2001).

No campo de conhecimento em Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), a aprendizagem presente na prática cotidiana de trabalho já é reconhecida há muito tempo. Diversas pesquisas em DRH empregaram as teorias da aprendizagem informal, aprendizagem na ação e concepções da aprendizagem organizacional, concluindo que o local de trabalho é um espaço de produção contínua do conhecimento coletivo. Este espaço existe paralelamente, mas não subordinado a cursos formais como intervenções de desenvolvimento. Teorias baseadas em práticas também insistem que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo individual. A aprendizagem é compreendida pelo emergir de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares. Assim, 'contexto' é considerado em termos de suas divisões do trabalho e relações de poder, ambiente, cultura, linguagem, dentre outros.

Estes argumentos também ocuparam os pesquisadores nas ciências sociais mais amplas, particularmente na sociologia, em estudos sobre gênero, cultura, em estudos organizacionais e educação de adultos. Há um debate contínuo sobre a natureza precisa das relações entre pessoas, objetos e discursos; a natureza de mútua reconfiguração que ocorre nas interações; e a natureza e o local onde o conhecimento é gerado. A partir da noção de aprendizagem informal, novas teorias e modelos baseados em práticas emergiram para explicar estes temas, considerando as evidências que estão sendo produzidas por estudos etnográficos em aprendizagem em várias organizações (GHERARDI; NICOLINI, 2000; SAWCHUK, 2003).

Assim, este ensaio discute que a compreensão dos processos de aprendizagem em organizações voltadas para atividades culturais e artísticas pode ser enriquecida se incorporada à perspectiva de aprendizagem baseada em práticas. Esta perspectiva está preocupada em compreender como o conhecimento é produzido ou transformado por meio de sujeitos com e/ou em atividade. Para Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) há pelo menos três teorias que podem ser consideradas para construção da noção de aprendizagem baseada em práticas. A primeira é da participação pela aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), a segunda trata-se da teoria da atividade cultural-histórica (ENGSTRÖM, 2001) e a terceira é a teoria ator-rede (LATOUR, 2005). Considerando que a aprendizagem informal revela-se aspecto central na temática abordada, neste artigo é atribuído maior destaque para a teoria da aprendizagem situada, sendo que uma de suas principais contribuições teóricas é a noção de Comunidades de Prática (CoP's).

Uma recente metarevisão da literatura da aprendizagem no trabalho desenvolvida por Fenwick e Rubenson (2005) comparou artigos publicados de 1999 a 2004 em 10 periódicos e identificaram uma forte presença de duas perspectivas em particular: (a) aprendizagem como aquisição de conhecimento individual e (b) aprendizagem como desenvolvimento individual, que serão brevemente abordadas na seção seguinte.

Aprendizagem como Aquisição ou Desenvolvimento Individual

Numa perspectiva denominada aquisitiva, a aprendizagem é caracterizada como um processo humano individual de consumir e armazenar novos conceitos e habilidades/comportamentos, tendo frequentemente o objetivo de traduzir a aprendizagem para as capacidades que adicionem valor para os recursos organizacionais (NAFUKHO; HAIRSTON; BROOKS, 2004). As pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva focam em como aproveitar e utilizar ou obter e usar o conhecimento adquirido do indivíduo. As preocupações incluem

transferência do conhecimento adquirido para a prática, medir a competência e estreitar o *gap* entre o investimento em treinamento e seus resultados (BATES; HOLTEN, 2004).

Na perspectiva do desenvolvimento humano individual está a suposição de que o indivíduo aprende e, então, afeta o grupo, mas o propósito está mais sobre o indivíduo em desenvolvimento do que nas capacidades produzidas e na inovação para a organização (JACOBS; WASHINGTON, 2003). A base geral é a aprendizagem construtivista. Também, o respeito à história do indivíduo é enfatizado, o foco no indivíduo está na construção do significado e em auxiliá-lo a aprender continuamente. As preocupações da pesquisa incluem como promover a capacidade de aprendizagem autodirigida e como entender a relação do trabalho nos processos de desenvolvimento individuais (CLARDY, 2000). O papel do coletivo é descrito principalmente no sentido de fomentar condições para a aprendizagem de capacidades do indivíduo.

Estas concepções de aprendizagem no trabalho com foco no desenvolvimento individual retiram em grande parte sua inspiração dos modelos de aprendizagem experiencial, popularizados em particular por Kolb (1984). Conforme este modelo, propõe-se que os indivíduos reflitam mentalmente na sua experiência concreta e construam e transformem o seu próprio conhecimento. Esta concepção é útil por atentar à produção do indivíduo e seu processo de aprendizagem no trabalho. Porém, lança a noção de experiência como uma coisa fixa, separada do processo conhecer-fazer. Desta forma, o que fica proeminente são as representações mentais individuais de eventos estáticos e distintos junto às outras pessoas, sendo interdependente a objetos e a linguagem (FENWICK, 2003). Levada ao extremo, esta visão separa a mente do corpo, o pensar do fazer e, o individual do coletivo. Assim, a noção de desenvolvimento termina sendo criticada por estar arraigada em hierarquias e nas deficientes suposições de que os trabalhadores precisam capacitar-se de acordo com o que é determinado pelo olhar do pedagogo ou planejador de recursos humanos, numa trajetória progressiva de tempo cronológico (FENWICK, 2006).

Os críticos também identificam esta abordagem como convencional e apolítica, pois ignora as relações de poder que determinam hierarquias o tipo de aprendizagem que é mais valorizada, que capacidades são mais importantes e que determinados conhecimentos devem permanecer marginais. O problema para prática do DRH é que a menos que esteja baseada em modelos de aprendizagem que adequadamente teorizem sobre o indivíduo e/ou a dinâmica social articulados em suas práticas cotidianas, termina subestimando a complexidade deste processo. Quer dizer, a possibilidade progressiva para ambos, indivíduo e mudança social, permanece vaga, a menos que esta dinâmica passe a ser compreendida a partir de outras lentes e com maior profundidade.

Perspectivas Contemporâneas de Aprendizagem nas Organizações

Um debate vibrante está acontecendo no campo de aprendizagem organizacional (GHERARDI; NICOLINI, 2000; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003) onde aprendizagem baseada em práticas não abarca somente ações e atividades, mas também o papel da linguagem e outros artefatos culturais e materiais, a natureza das interações sociais e as respostas tácitas, situadas e quase instintivas de atores nos mundos e redes socialmente construídos nos quais eles residem. Esta perspectiva também enfatiza a importância de comunidades de praticantes (*practitioners*) – explorada na seção 3.4 deste artigo - como o espaço onde a dinâmica social de aprendizagem é negociada, reforçando assim princípios de interconectividade e interdependência entre agência e estrutura, ponto que é central na teoria de estruturação (GIDDENS, 1984) e na teoria de ator-rede (LAW; HASSARD 1999). A teoria ator-rede foi, inicialmente, elaborada a partir dos trabalhos sobre o fazer da ciência (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Trata da produção e disseminação de conhecimentos e os processos em que partes diferentes do social, técnico, conceitual e textual são agrupados e convertidos em produtos científicos. A noção central de uma multiplicidade de pessoas, máquinas, animais, textos, em interação, posteriormente, foi aplicada a outras instituições e redes de sentidos como as organizações, famílias e a economia, utilizando o argumento

construcionista de que a ciência nada mais é do que um outro processo social. A discussão da simultaneidade da construção da socialidade e materialidade se aproxima, em parte, à teoria de estruturação de Giddens (1984).

Além de permitir uma integração analítica do relacional com o estrutural, outro atrativo da *actor-network theory* parece estar na sua capacidade de análise conjunta das dimensões econômica, social e política e seus imbricamentos. A ANT permite abordar as organizações contemporâneas a partir de uma compreensão de como elas realizam a agilidade e a flexibilidade de aparências que querem exibir (ANDRADE, 2004, p.7)

Além da teoria ator-rede, a teoria da atividade tem destacado a natureza coletiva e social das atividades humanas ou dos sistemas de atividades. Esta teoria propõe analisar a relação sujeito-objeto com base em diferentes mediadores. Os sujeitos são constituídos em comunidades e as relações entre indivíduo e comunidade são mediadas por um conjunto de artefatos mediadores desse grupo. Considera, também, as regras, que são as normas e sanções que especificam e regulam procedimentos considerados adequados e aceitáveis na interação entre os participantes da comunidade na qual o sujeito se insere. Tais comunidades se caracterizam por uma divisão de trabalho, que se concretiza numa contínua e negociada distribuição de tarefas, poderes e responsabilidades entre os participantes do sistema de atividade (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999).

Esforços para integrar estes fluxos de pesquisa e auxiliar no entendimento mais sistêmico da natureza da prática resultaram em sua nova conceituação. A noção de prática que passa a enfatizar a natureza holística do fenômeno, como um fluxo contínuo de múltiplas, contínuas e interconectadas práticas constituem o cerne de sua evolução (ANTONACOPOULOU, 2006). A literatura existente supre um número de diferentes aspectos de prática conforme ela é definida. Algumas das interpretações mais comuns são: prática como ação (BOURDIEU, 2004); prática como estrutura-linguagem, símbolos, ferramentas (TURNER, 1994); prática como sistema de atividade (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999); prática como contexto social (LAVE; WENGER, 1991); prática como conhecimento (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Estas múltiplas interpretações revelam a coexistência de uma pluralidade de práticas entrelaçadas que coevoluem em interação dinâmica umas com as outras. Então, a execução cotidiana da prática se torna um contexto de tensões entre diferentes práticas e os grupos que as incorporam. Porém, as tensões capturam forças sócio-políticas e a elasticidade e fluidez do organizar como diferentes processos, que conectam práticas para prover novas possibilidades (ANTONACOPOULOU, 2006).

Esta literatura sugere que o conhecimento está incrustado na ação cotidiana e não nas mentes ou até mesmo em corpos como competências deslocadas. Estudos de comunidades de trabalho também revelam que o conhecimento tende ser distribuído entre os participantes, em lugar de concentrar-se dentro de indivíduos (COOK; YANOW, 1993). Embora já exista algum consenso, são escassas as pesquisas que tenham como foco no *o que e como* ambientes e formas de participação produzem práticas particulares de atividade e de conhecimento (BILLETT, 2004).

Aprendizagem Informal

Enquanto a aprendizagem formal se caracteriza como estruturada, institucional, geralmente realizada em sala de aula, com auxílio de um professor, instrutor ou treinador que avalia a aprendizagem constantemente, o processo de aprendizagem informal se refere a oportunidades naturais que surgem no cotidiano, onde a própria pessoa controla seu processo de aprendizagem. Além disso, caracteriza-se como predominantemente experiencial, prática e não-institucional (CONLON, 2004). No local de trabalho, aprendizagem resulta da integração de funcionários, tarefas diárias, oportunidades, eventos, rotinas, interações com a cultura e o ambiente externo, situações que fogem do planejamento e procedimentos do cotidiano. A construção de

significados pelos indivíduos é elemento importante para a aprendizagem informal, devendo-se sempre considerar que eles são construídos com base no contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Conforme destaca Wenger (1998, p. 54), “o significado não existe dentro de nós nem no mundo exterior, mas na relação dinâmica da vivência no mundo”.

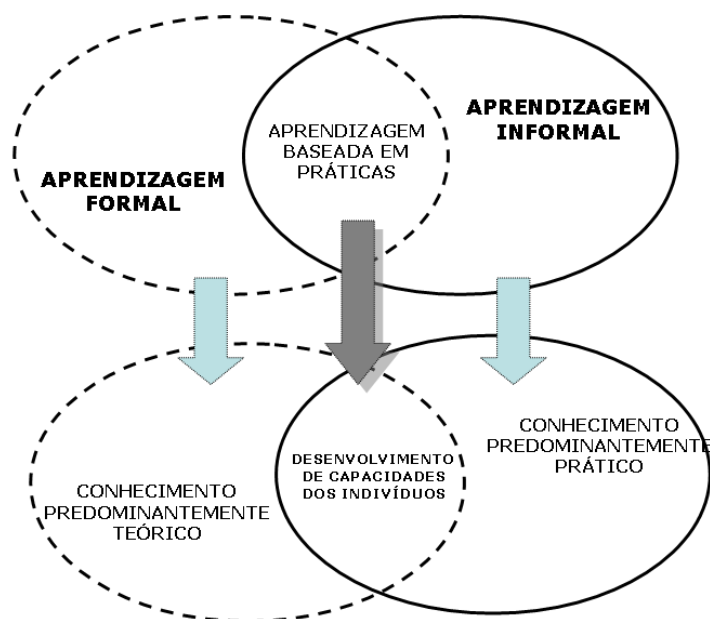
Isto não significa dizer que os processos formais de aprendizagem devam ser desconsiderados, pois o aprendizado e inovação ocorrem quando todos estes elementos se unem. Brown e Duguid (1991) alertam que as diferenças existentes entre aprendizagem, trabalho, e inovação encontram-se primariamente no abismo entre preceitos e práticas, entre as descrições formais de trabalho (por exemplo, procedimentos de escritório) e as tarefas desenvolvidas na prática.

Alguns autores consideram que uma variação da aprendizagem informal é a aprendizagem incidental, que se define como oportunidades naturais de aprendizagem, não-intencionais, que surgem ao acaso, por acidente, devido aos acontecimentos do cotidiano, ou mesmo como subproduto de uma atividade diferente, dificilmente o indivíduo está consciente que está aprendendo ou aprendeu (ANTONELLO, 2005; CONLON, 2004).

Outro elemento importante para a análise de processos informais de aprendizagem consiste no conceito de aprendizagem situada, em que as pessoas aprendem por meio de observação e interação com os membros do grupo social (LAVE; WENGER, 1991). Conforme Antonello (2007), na aprendizagem situada a principal idéia é de que o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Esta proposição contrasta com a maioria das atividades em sala de aula, que envolvem conhecimentos abstratos, totalmente descontextualizados de situações concretas. A interação social é um componente crítico da aprendizagem situada e o aprendizado ocorre de maneira não intencional, não deliberada. Esta abordagem tem-se desenvolvido em oposição à visão da psicologia cognitiva sobre aprendizagem praticada em ambientes formais e institucionais. Nesse sentido, um processo mediador importante é o da participação em grupos denominados comunidades de práticas, que será abordado na seção a seguir.

Conforme declarou Conlon (2004), a aprendizagem informal tem papel relevante no desenvolvimento da *expertise* do profissional no local de trabalho e em sua vida particular. Entretanto, deve-se levar em consideração que os processos formais e informais de aprendizagem estão sempre interligados, sendo que ambos possuem importante papel no desenvolvimento cognitivo e das capacidades do indivíduo. Para Svensson, Ellström e Aberg (2004), competências podem ser desenvolvidas quando existe um arranjo eficiente entre aprendizagem formal e informal, proporcionando espaço para a criação a partir de conhecimentos práticos e teóricos. Assim, a partir da proposição destes autores e da noção de aprendizagem baseada em práticas (que é predominantemente informal), poder-se-ia dizer que ocorre o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos quando se sobrepõe e/ou interconectam processos formais e informais de aprendizagem, vide figura 1.

Figura 1 - Interação entre processos formais e informais de aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Svensson, Ellström e Aberg (2004), Conlon, (2004) e Nicolini; Gherardi e Yanow, (2003).

A integração entre aprendizagem formal e informal é necessária para a criação das capacidades desejadas, tanto do indivíduo como do grupo (CONLON, 2004; SVENSSON; ELLSTRÖM, ABERG, 2004; ANTONELLO, 2007). Quando bem planejados e desenvolvidos, é inquestionável que os processos formais de ensino apresentam aspectos positivos para os indivíduos. Contudo, o que se discute atualmente é o problema que ocorre no momento da transmissão das informações e das dificuldades existentes no processo de transferência de aprendizagem para o local de trabalho (MACHLES, 2003). Desta maneira, acredita-se que o estudo da perspectiva da aprendizagem baseada em práticas poderia trazer contribuições para estas lacunas.

Comunidades de prática

Dada a natureza do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam no campo cultural e das artes, parece oportuno lembrar que todo trabalho artístico, como atividade humana, envolve a ação conjunta de certo número de pessoas, frequentemente de um grande número delas. Graças a essa cooperação, a obra de arte que eventualmente vemos ou ouvimos acontece e continua a acontecer (BECKER, 1982). O profissional que atua no campo das artes, assim como a arte, é uma construção social e histórica.

Assim, dentro das contribuições da visão da aprendizagem baseada em práticas, particularmente da teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) para as organizações artísticas e culturais, destaca-se o conceito de comunidades de prática (CoP's), empregado atualmente no campo acadêmico para explicar fenômenos relacionados à aprendizagem em grupos, mas muitas vezes utilizado de forma dissonante do conceito original proposto.

Em trabalho seminal, Lave e Wenger (1991) adotam uma perspectiva construcionista e consideram que a aprendizagem é situada, ocorrendo, portanto, nas práticas do trabalho. Desta maneira, definiram CoP's como

“um sistema de relações entre pessoas, atividades e o mundo, desenvolvidas com o passar do tempo, e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE, WENGER, 1991, p. 98). Para Wenger (2003), CoP's são grupos de pessoas que compartilham interesses ou paixões por algo que fazem e pretendem aprender, como fazer melhor, a partir do momento em que interagem regularmente. O autor cita como exemplos: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas procurando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas similares, uma rede de cirurgiões explorando técnicas inovadoras.

Nas CoP's a estrutura social e os significados são continuamente negociados por meio da participação e legitimação no grupo. “A aprendizagem não é meramente uma condição de pertencimento ao grupo, mas uma forma própria de envolvimento no grupo” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53). O contato pessoal é relevante para que haja a transmissão do conhecimento tácito; a informalidade permite que os próprios participantes das comunidades estipulem o mecanismo de funcionamento do grupo e a participação voluntária; contribui para o comprometimento dos membros para com a disseminação do conhecimento. De acordo com Wenger (1998), nas comunidades de prática os significados são negociados através de um processo de participação e reificação. As CoP's produzem abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, expressões e conceitos que reifica algo de suas práticas.

(...) a sociologia de obras culturais precisa tomar como seu objeto a totalidade das relações (objetivas e também efetivadas na forma de interações) entre o artista e outros artistas, e além deles, a totalidade de atores engajados na produção da obra ou, pelo menos, do valor social da obra (críticos, donos de galeria, mecenas, etc.) (...) O que as pessoas chamam de ‘criação’ é o conjunto do *habitus* socialmente constituído e de uma certa posição (*status*), ou já constituído ou possível na divisão de trabalho da produção cultural (e além disso, num segundo grau), na divisão de trabalho da dominação (BOURDIEU, 2004).

A forma de participação e engajamento dos indivíduos nas CoP's se altera com o aprendizado e legitimação no grupo. Para explicar este fenômeno, Lave e Wenger (1991) apresentaram o conceito de participação periférica legitimada, explicando que a participação de novos membros em uma comunidade de prática inicialmente se situa em uma zona periférica, sendo que no núcleo se encontram aqueles que já passaram por um processo maior de aprendizagem e experiências. Com o passar do tempo, ao demonstrar seus conhecimentos e aprendizados obtidos, o indivíduo recebe a legitimação do grupo. Na medida em que os novatos ou recém-chegados se movem da periferia destas comunidades para o centro, eles se tornam mais ativos e engajados na construção da cultura destas. A partir daí, assumem o papel de *experts*, tornando-se referências do meio. As pessoas que estariam no nível de adesão completa são aqueles praticantes (práticos) das comunidades plenamente engajados; o nível de participação periférica é constituído pelas pessoas que pertencem à comunidade, mas com menos engajamento e autoridade.

Segundo Wenger (1998), costuma-se usualmente pensar em aprendizado como uma relação entre o aprendiz e o mestre, mas estudos já revelaram uma relação mais complexa, baseada em uma rede de relações sociais, na jornada de trabalho, no aprendizado com colegas mais experientes, por meio da qual a aprendizagem toma forma. Os componentes estruturais de uma comunidade de prática são: objetos que delimitem fronteiras (*boundaries*), artefatos, documentos, termos e expressões, conceitos, entre outras formas que permitam a organização da interação nas CoP's.

As CoP's consistem nos blocos básicos de construção de um sistema de aprendizagem social, pois funcionam como *containers* sociais de conhecimentos que permitem o crescimento de um sistema, mantêm a troca de significados e identidade (WENGER, 2000). Machles (2003) compreende CoP's como um grupo social onde os membros possuem engajamento mútuo, negociações e desenvolvem um repertório compartilhado. Trata-se

de um conceito que contribui para a análise da conjunção entre identidade, aprendizagem e motivação entre indivíduos e grupos de trabalho (THOMPSON, 2005).

Quadro 3 - Comunidades de Prática, grupos formais de trabalho e equipes de projeto

	Objetivo	Seleção para participação no grupo	Legitimação no grupo	Elementos que mantêm a coesão	Tempo de duração	Elementos compartilhados
Comunidades de Prática	Compartilhamento de informações sobre temas e paixões em comum; troca de experiências e significados	Os próprios componentes das comunidades de prática selecionam seus novos componentes.	Seguindo a teoria sobre participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991), os iniciantes participam na zona periférica e aos poucos passam a ser legitimados no grupo.	Paixão, compromisso e identificação com a competência e a expertise do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo	Artefatos, símbolos, histórias, expressões.
Grupos Formais de Trabalho	Estabelecido pela organização para a realização de desenvolvimento de produtos e serviços.	Realizada pela gerência da organização.	Realização efetiva das tarefas solicitadas.	Objetivo comum dos membros para a realização das tarefas solicitadas.	Permanece até que a gerência solicite alteração, ou quando houver troca de líderes e reestruturação	Papéis, formulários, instrumentos da organização
Equipes de Projeto	Completar uma tarefa específica.	Realizada pela gerência da organização.	Realização efetiva das tarefas solicitadas.	Objetivos do projeto.	Permanece até o término do projeto ou troca de equipe.	Papéis, formulários, instrumentos da organização

Fonte: Wenger (2003)

Wenger (1998) determina como principais indicadores para a constatação sobre a formação de CoP's: relacionamentos mútuos sustentados; compartilhamento de informações sobre melhores procedimentos de trabalhos em grupo; rápido fluxo de informação e propagação da inovação; ausência de preâmbulos, como se as interações e conversas fossem apenas uma continuação de um processo em andamento; rápida configuração sobre um problema a ser discutido; conhecimento do grupo sobre o que os seus membros sabem, o que podem fazer, e de que modo podem contribuir para a organização; definição mútua de identidades; habilidade em avaliar a conveniência de ações e produtos; ferramentas específicas, representações e outros artefatos; coletânea de fatos, histórias, e tradições locais e específicas; jargões e atalhos para a comunicação, assim como a

facilidade para criação; estilos reconhecidos para demonstração de pertencimento ao grupo; discurso compartilhado refletindo determinada visão sobre o mundo.

As comunidades de prática são consideradas por Wenger (2003) como que grupos especiais de pessoas reunidas, informalmente ligadas pela *expertise* e paixão compartilhadas por um empreendimento conjunto. No entanto, para não serem confundidas com outras estruturas organizacionais, o quadro (3) a seguir apresenta as distinções entre comunidades de prática, grupos formais, equipes de projetos proposta por este autor.

Por fim, segundo Wenger (1998), a prática não existe em abstrato, pois depende de pessoas envolvidas em ações cujo significado é negociado entre as mesmas. Ou seja, ela só existe porque estas pessoas pertencem a uma comunidade engajada em concretizar um empreendimento. O empreendimento comum é negociado entre os membros da comunidade a partir de um processo social de negociação que reflete o envolvimento das pessoas na comunidade. O repertório compartilhado é criado gradativamente pela comunidade e a busca conjunta de concretização do empreendimento cria recursos para a negociação de significado. Os elementos do repertório podem ser muito heterogêneos e obtêm sua coerência não como símbolos, atividades ou artefatos específicos, mas sim do fato que pertencem à prática de uma comunidade em busca de um empreendimento.

Considerações finais

No periódico internacional *Human Resource Development Review* (2007) recentes publicações relatam estudos onde é examinada e promovida a aprendizagem contínua que ocorre nas atividades do local de trabalho. Porém, raramente é atribuída a devida consideração às nuances dos conhecimentos que emergem em prática, por serem considerados movimentos complexos, construções e escolhas do indivíduo com e/ou em atividade e interação social.

A abordagem da aprendizagem baseada em práticas possibilita examinar o processo emergente de conexão entre atores, sistemas, processos e artefatos - um processo dinâmico que se distingue da concepção estática de uma aplicação de rotinas para uma realidade pré-existente. A aprendizagem baseada em práticas está, além da teoria da atividade e da teoria ator-rede, sustentada na literatura da aprendizagem situada, tendo como centrais os conceitos, dentre outros, da participação, identidade e prática (em comunidades ou redes de prática) e as dinâmicas entre eles. Por estas razões, entende-se que a teoria baseada em práticas pode melhor contribuir para a compreensão das organizações voltadas para atividades culturais e das artes.

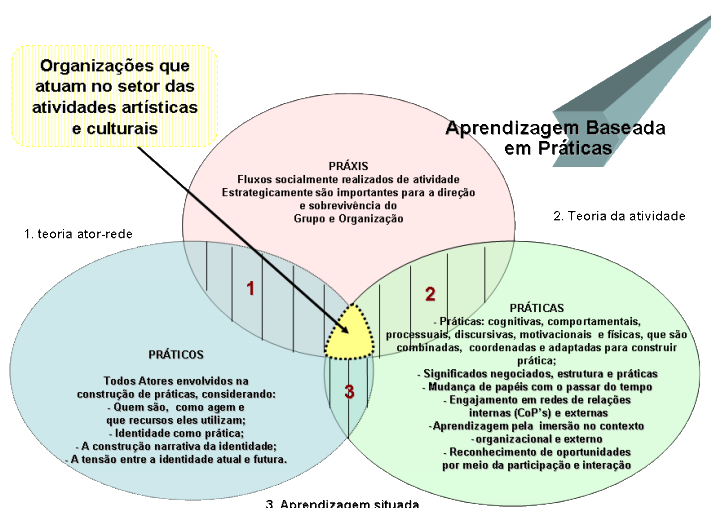
Em contraste com os especialistas da estética, os cientistas sociais partem da premissa de que a arte deve ser contextualizada, em termos de lugar e tempo, em sentido geral, bem como, mais especificamente em termos de estruturas institucionais, normas de recrutamento, treinamento profissional, recompensa e patronato ou outro apoio qualquer. (ZOLBERG, p.38-39)

Deixa-se de pensar no profissional das artes e da cultura como um ser isolado, tende-se a sair do individualismo para as perspectivas sociais (SAWCHUK, 2003), da noção de simples aquisição para concepções baseadas na prática (HAGER, 2004), e de análises atomísticas para as análises sistêmicas, inclusivas, que também respondem por microinterações dentro das atividades (ENGESTRÖM, 2001). Além disso, crescentemente são analisadas relações de poder pelas teorias de aprendizagem endereçadas às políticas de conhecimento, produção e diversidade social que permeiam as atividades cotidianas e a aprendizagem gerada dentro disto.

Conhecer mecenato, política e política cultural é indicativo de que a ideologia, a política cultural e a política de diferentes estruturas de apoio têm impactos variados sobre os tipos e estilos de arte criados pelos artistas, bem como sobre os próprios artistas. Embora estas estruturas não sejam determinantes no processo criativo, elas elucidam como e por que as pessoas são levadas a ser artistas, por quais meios são selecionadas, por intermédio de que agentes ou agências, a natureza e trajetórias de suas carreiras, o que criam e como – às vezes – sobrevivem. O público não é a menos dessas instituições, sendo um fenômeno que pode ser definido como um conceito sociológico, mas que deve ser visto como tendo uma história socialmente construída (ZOLBERG, 2006, p. 203-204).

Assim, longe de pretender esgotar o tema ou possibilidades, acredita-se que a utilização das lentes da aprendizagem baseada em práticas pode contribuir para se explorar e avançar na compreensão do intrincado, polêmico e complexo universo das organizações relacionadas às atividades artísticas e culturais, principalmente ao que diz respeito às práticas de trabalho de profissionais que interagem e/ou atuam nestas organizações. Na figura 2 procurou-se sistematizar algumas das idéias aqui apresentadas.

Figura 2 - Organizações que atuam no setor de atividades culturais e artísticas e a visão da aprendizagem baseada em práticas.



TEORIA	LEGENDA
<p>1</p> <p>Ator-Rede.</p>	<p>Essa teoria contribui para a teoria baseada em práticas por conceber o conhecimento na forma performática e suas intermediações, ele não só medeia práticas como também as propaga. À medida que, entidades sejam humanas ou não-humanas (textos, arquitetura, máquinas, dinheiro...), alcançam sua forma como uma consequência das relações nas quais elas estão localizadas, então elas também são realizadas <i>em, por</i> e <i>através</i> dessas relações. Conforme o princípio de simetria, o conhecedor e o conhecimento reciprocamente definem um e outro. A ordem e a “natureza” das coisas são, portanto, sempre um resultado reversível e incerto, um efeito de operações, artifícios e processos que mantêm as coisas no lugar. O conhecimento e ação estão localizados em ecologias de relações sócio-materiais, ou como essa teoria propõe <i>em redes de ação</i>.</p>
<p>2</p> <p>Da atividade.</p>	<p>Essa teoria contribui com a ideia de uma aprendizagem e uma ação no ambiente de trabalho que é parcialmente existente e parcialmente emergente. Enfatiza a natureza histórica, mediada e transformacional dos empreendimentos colaborativos. O conceito de atividade é tido como cognato de prática e dissolve a distinção entre ordem e desordem. Isto porque atividades são sempre ordenadas em comunidades e estão orientadas para objetos de trabalho parcialmente existentes, emergentes e gerados dentro da própria atividade, o reconhecimento do objeto de uma atividade requer aprendizagem expansiva. Tal expansão demanda que o sistema de atividade aprenda novas maneiras de acomodar todos os diferentes elementos de composição, um esforço que inevitavelmente afeta a natureza própria do objeto de trabalho e gera novas inconsistências e contradições, disparando um novo ciclo de transformação. As relações entre indivíduos e o objeto de sua atividade são mediadas por conceitos e tecnologias. Os relacionamentos entre a comunidade e todo objeto de sua atividade são mediados pela divisão de trabalho; as relações entre indivíduos e as comunidades das quais eles fazem parte são mediadas por regras e procedimentos. Tais fatores comprimem uma bricolagem interrelacionada de recursos materiais, mentais, sociais e culturais para o pensamento e a ação dos indivíduos.</p>
<p>3</p> <p>Da Aprendizagem Situada</p>	<p>Em contraste com a perspectiva cognitiva, aborda a aprendizagem e conhecimento como processos que são integrais para prática cotidiana no ambiente de trabalho e em outros espaços sociais. O foco muda de um conhecimento objetivo e descontextualizado para o reconhecimento da aprendizagem situada (contexto). Apresenta como conceitos centrais a participação, a identidade e a prática (em comunidades ou redes de prática) e as dinâmicas entre eles. No que tange à questão da participação (periférica, central ou marginal), esta teoria chama atenção para noções de que ela é um envolvente e continuamente renovado conjunto de relações, íntegra e é inseparável da prática social.</p>

Fonte: elaborado pelos autores a partir da literatura

Por fim, este ensaio teórico trata-se de um esforço inicial ao apresentar a visão da aprendizagem baseada em práticas como uma alternativa para examinar numa outra dimensão as organizações culturais e artísticas. Dentre as inúmeras possibilidades parece que inicialmente seja primordial realizar um mapeamento criterioso das ações governamentais e da iniciativa privada que contribuam, a partir de políticas e ações, por exemplo, para a capacitação de gestores culturais. Paralelamente, sugere-se a realização de estudos que investiguem como ocorrem as práticas e os processos de aprendizagem de diferentes profissionais que atuam no setor artístico cultural no Brasil sob a perspectiva da aprendizagem baseada em prática. Fica o convite e o desafio para a realização de estudos que utilizem este *olhar*.

Referências

ADORNO, T.; HORKEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRADE, J. A. **Actor-network theory (ANT): uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais?** **Cadernos EBAPE.BR**, v. II, n. 2, j. Julho, p.1-14, 2004. Disponível em http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape/asp/dsp_texto_completo.asp?cd_pi=275160 Acesso em 09.07.2009.

ANTONACOPOULOU, E. A New Dynamic Logic of Practice: The 12Ps of Reconfiguring Practices, In. **The 2d. Organization Studies Summer Workshop**, Mykonos, June, 2006.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na Ação Revisitada e sua Relação com a Noção de Competência. Revista Aletheia. Canoas - RS: ULBRA. 2007.

ANTONELLO, C. S. A Articulação das Práticas Formais e Informais de Aprendizagem e sua Contribuição no Desenvolvimento de Competências Gerenciais. In: 4th International Meeting Of The Iberoamerican Academy Of Management, 2005, Anais... Lisboa : Iberoamerican Academy of Management, 2005.

BATES, R.; HOLTON, E. III. Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, n. 2, p.153-170, 2004.

BILLETT, S. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 5/6, p. 312-325, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2004.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e Política Cultural: acesso, emprego e financiamento**. Coleção Cadernos de Políticas Culturais; v. 3. Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Brasília: Ministério da Cultura, 2007a. 308 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise**. Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Coleção Cadernos de Políticas Culturais; v. 2. Brasília: Ministério da Cultura, 2007b. 220 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. Projeto Mais Cultura. Disponível em: <http://mais.cultura.gov.br/category/downloads/>. Acesso em 10 de julho de 2009.

CHERBO, J.; WYSZOMIRSKI, M. Mapping the public life of the arts in America. In . CHERBO, J.; WYSZOMIRSKI, M. (orgs.), **The public life of the arts in America**. New Brunswick:Rutgers University Press, 2000.

CLARDY, A. Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. **Human Resource Development Quarterly**, v. 11, n. 2, p. 105-125.

CONLON, Thomas J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2-4, p. 283-295, 2004.

- COOK, S. D.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v.2, n.4, p. 373-390, 1993.
- CUNNINGHAM, S. From cultural to creative industries: theory, industry, and policy implications. **Culturelink**, Special Issue, p. 19-32, 2001.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- FENWICK, T. **Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions**. Malabar:Krieger, 2003.
- FENWICK, T.; RUBENSON, K. Taking stock: A review of work-learning literature 1999-2004. In **Proceedings of the International Researching Work and Learning Conference**. Sydney: University of Technology Sydney, 2005.
- FENWICK, T. The audacity of hope: Towards poorer pedagogies. **Studies in the Education of Adults**, v.38, n.1, p. 6-20, 2006.
- GIDDENS, A. **The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration**. Cambridge: Polity, 1984.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. **Organization**, v.7, n.2, p.329-348, 2000.
- HAGER, P. Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. **Journal of Workplace Learning**, v.16, n.1/2, p. 22-33, 2004. HARVEY, M; NOVICEVIC, M. Selecting expatriates for increasingly complex global assignments. **Career Development International**, v.6, n.2, p. 69-82, 2001.
- HESMONDHALGH, D. **The Cultural Industries**. London : Sage Publications, 2002.
- HIMANEN, P. The culture of Creativity. In. **Creative Capital Conference**, Amsterdam, 18 março, 2005.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema de Informações e Indicadores Culturais 2003-2005. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura. n. 22, 2007.
- JACOBS, R.; WASHINGTON, C. Employee development and organizational performance: A review of literature and directions for future research. **Human Resource Development International**, v.6, n.3, p. 343-354, 2003.
- JAGUARIBE, A. As Indústrias Criativas: parâmetros para as Políticas Públicas. In. **Workshop** da UNCTAD. Indústrias Criativas Empreendedoras. São Paulo, 9 de junho de 2004.
- JEFFCUTT, P. Creativity and Convergence in the Knowledge Economy: Reviewing Key Themes and Issues. **Culturelink**, (Special Issue), p. 9-18, 2001.
- JONES, P.; COMFORT, D.; EASTWOOD, I.; HILLIER, D.. Creative Industries: Economic Contributions, Management Challenges and Support Initiatives. **Managements Research News**, v.27, n.11/12, p. 134-141, 2004.
- KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- LATOURET, B. **Re-assembling the social: an introduction to actor network theory**. London: Oxford University Press, 2005.
- LATOURET, B.; WOOLGAR, S. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

- LAW, J.; HASSARD, J. **Actor network theory and after**. Oxford, UK: Blackwell, 1999.
- MACHLES, D. Situated learning. **Professional Safety**, v.48, n.9, p. 22-28, Set. 2003.
- MILLAR, C. C.; CHOI, C.; CHEN, S. Globalization Rediscovered: The Case of Uniqueness and "Creative Industries". **Management International Review**, v. 45, n.1, p. 121-128, 2005.
- MONETA, C. J. Cultural industries in the Latin American economy: Current status and outlook in the context of globalization. DC: **Office of Cultural Affairs of the Organization of American States**, 2000.
- MURDOCK, G. Back to Work: Cultural Labor in Altered Times. In BECK, A. (org.), **Cultural Work: Understanding the Cultural Industries**. New York: Routled, 2003, p. 15-36.
- NAFUKHO, F.; HAIRSTON, N.; BROOKS, K. Human capital theory: Implications for human resource development. **Human Resource Development International**, v.7, n.4, p. 545-551, 2004.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. New York : Sharpe, 2003.
- SAWCHUK, P. **Adult learning, technology, and working class life**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- SEGERS K; HUIJGH, E. Clarifying the complexity and ambivalence of the cultural industries. Gent (Bélgica) : Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen. **Working paper**; n. 2 , 2006.
- SVENSSON, L.; ELLSTRÖM, P.; ABERG, C. Integrating formal and informal learning at work. **Journal of Workplace Learning**, v.12, n.7-8, p. 479-491, 2004.
- THOMPSON, M. Structural and Epistemic Parameters in Communities of Practice **Organization Science**, v.16, n.2, p. 151-202, 2005.
- UNESCO. **Understanding Creative Industries: cultural statistics for public-policy making**. 2006. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29947&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html. Acesso em: 03 de janeiro de 2008.
- VENTURELLI, S. **Center for Arts and Culture**. Washington D.C, 2000.
- WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization**, v.7, n.2, p. 225-246, 2000.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**, New York : Sharpe, 2003.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WYSZOMIRSKI, M. **Defining and developing creative sector initiatives**. Ohio, The Ohio State University, Sep. 2004. 33p. Disponível em: <http://arted.osu.edu/publications/pdf_files/paper34.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2008.
- ZOLBERG, V. **Para uma Sociologia das Artes**. São Paulo: SENAC, 2006.