

AS PRÁTICAS DE TRABALHO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL À LUZ DA ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

Silvia Raquel Schiavo de Azambuja – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS) - Campus Farroupilha- silvia.schiavo@farroupilha.ifrs.edu.br

Cláudia Simone Antonello – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - claudia.antonello@ufrgs.br

Resumo

O presente estudo buscou compreender o processo de aprendizagem e as práticas de trabalho de um grupo de trabalhadores da construção civil, a partir da teoria da estética organizacional. As técnicas empregadas na coleta dos dados foram a observação não-participante e entrevistas em profundidade, realizadas com cinco trabalhadores (mestre de obras e serventes) de uma empresa construtora de pequeno porte do município de Santa Maria (RS). Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise textual interpretativa. Os principais resultados obtidos apontam, no grupo de indivíduos pesquisado, a existência de práticas coletivas integradoras, que desempenham papel importante no relacionamento interpessoal criado e mantido pelo grupo. As práticas revelam aspectos que dizem respeito à cultura do grupo, que o distinguem de outros e lhe dão uma identidade própria. O processo de aprendizagem dos trabalhadores revelou-se essencialmente informal. A formação e aprendizagem para a execução das práticas de trabalho ocorrem dentro do próprio trabalho, através da experiência prática, da interação com colegas e pessoas mais experientes e da observação do modo de realização de outros, permitindo introduzir novos comportamentos e formas de realizar as práticas. Os trabalhadores estabelecem relação entre seu corpo físico e os artefatos que utilizam no desenvolvimento de suas práticas de trabalho, os quais são vistos como essenciais ao cumprimento e implementação das mesmas. A execução dessas práticas mobiliza conhecimentos pessoais/incorporados/não-formalizados dos trabalhadores, que são compartilhados através do diálogo, observação e interação, passando a fazer parte da cultura do grupo. Esse conhecimento tácito é incorporado pela organização no seu “produto”, obtendo reconhecimento por isso.

Palavras-chave: Perspectiva cultural interpretativista; Práticas de trabalho; Processos de aprendizagem; Estética organizacional.

Abstract

This study sought to understand the process of learning and work practices of a group of construction workers from the theory of organizational aesthetics. The techniques employed in data collection were the non-participant observation and in-depth interviews with five employees (foreman and helpers) for a small construction company in Santa Maria (RS). For data analysis, was used the technique of interpretive textual analysis. The main results show, in the group of subjects studied, the existence of collective integrative practices, which play important role in interpersonal

relationships created and maintained by this group. Practices reveal aspects that concern the group's culture, which distinguish it from others and give it its own identity. The learning process of workers unveiled to be essentially informal. Training and learning for the performance of work practices occurs within the work itself, through practical experience, interaction with peers and more experienced people and observing the manner of performance of others, allowing the introduction of new behaviors and ways of doing practices. Workers establish a relationship between your physical body and the artifacts they use in developing their work practices, which are seen as essential to fulfillment and implementation such practices. The accomplishment of these practices mobilizes personal/embodied/non-formalized workers' knowledge, that are shared through dialogue, observation and interaction, becoming part of culture of group. This tacit knowledge is embodied by the organization as its "product", gaining acknowledgment for it.

Key-words: Interpretive-cultural perspective. Work practices. Processes of learning. Organizational aesthetics.

Recebido: Julho/2014

Aprovado: Julho/2014

INTRODUÇÃO

As pesquisas acerca de Aprendizagem Organizacional (AO) têm sido intensificadas no decorrer do tempo, principalmente nas últimas décadas. A maior parte dos estudos desenvolvidos acerca deste tema enfatiza apenas a dimensão cognitiva que, além de considerar a aprendizagem como um resultado atingido ou a atingir mediante “encontro e obtenção de itens de conhecimento organizacional” (GHERARDI, 2005, p. 2), ressalta os aspectos formais do aprender, como programas de treinamento e capacitação, programas tradicionais e formais de ensino/educação. Além disso, percebe-se que os estudos têm marcadamente como foco de investigação o nível gerencial e/ou organizacional. A aprendizagem é vista como um resultado ou nível de conhecimento esperado, atingido ou adquirido após a transmissão de determinadas informações pelos aprendizes e que, se “somada”, se constitui na AO.

Esta visão é confirmada nas colocações de Gherardi (2005, p. 1), quando a autora refere-se à “visão de aprendizagem, educação e treinamento como um esforço de ‘transferir conhecimento’ com base em uma noção de aprendizagem como um processo de transferência de informação de uma fonte conhecida (...) para um alvo sem esta informação”. Além disso, se considerada a partir desta perspectiva, a aprendizagem possui um caráter de “aquisição de dados, fatos e sabedoria prática acumulada”, como bem expõe Gherardi. Essa modalidade de aprendizagem, formal, cognitiva e com características de *self service* – ou seja, o indivíduo “serve-se”, utilizando daquelas informações e conhecimentos que necessita para determinada situação no momento em que for conveniente – possui limitações e deficiências, uma vez que, fornecendo uma explicação limitada e simplificada de como as pessoas aprendem, fragmenta o conhecimento e desconsidera o processo como um todo, as possibilidades de aprendizagem que podem surgir de fontes informais e as interações que estão envolvidas. Tais interações são consideradas, por alguns pesquisadores sociólogos, como a base da aprendizagem.

De acordo com Gherardi e Nicolini (2001, p. 47), “a aprendizagem não acontece na mente, mas é algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade”. Este posicionamento nos permite dizer que, além de estar imbricada no dia-a-dia dos indivíduos, a aprendizagem origina-se também de fontes informais contidas nas relações sociais (ANTONELLO; GODOY, 2007, p. 4), evidenciando que as dimensões cognitiva e cultural podem se complementar. Considerando a relevância das experiências informais, alguns autores passaram a considerar visões que contribuem para o entendimento da aprendizagem. Recentemente, uma vertente que vem obtendo maior destaque é a perspectiva cultural, cujo trabalho seminal foi desenvolvido por Cook e Yanow (1996). Esta perspectiva propõe uma visão complementar à cognitiva sem, no entanto, substituí-la. Os autores consideram que a perspectiva cognitiva limita-se a abordar AO sob o ponto de vista individual,

enquanto que a perspectiva cultural permite uma abrangência maior, no nível coletivo de aprendizagem, o que justifica sua crescente utilização. A AO se constitui “quando um grupo adquire o *know-how* associado à sua capacidade de executar suas atividades coletivas” (COOK; YANOW, 1996, p. 438).

Sendo assim, novas vertentes de estudo consideram a aprendizagem como um processo e, como tal, extrapola a dimensão cognitiva de análise, passando a considerar outras dimensões ou possibilidades analíticas, como por exemplo, a dimensão estética, ou seja, as faculdades perceptivo-sensoriais (percepção), sentimentos, sentidos, como fundamentais para a compreensão das práticas. Cabe destacar que em razão de ser complementar à perspectiva cognitiva, a dimensão estética considera a inseparabilidade entre sujeito e objeto, cognição e percepção, elementos humanos e não-humanos. Propõe a não dualidade, de forma que há uma integração entre tais aspectos, “traduzida” através de um viés interpretativo. Isso quer dizer que a simples utilização dos cinco sentidos não permite a alguém ver um indivíduo ou uma organização aprenderem. O que é possível ver são os atos, as práticas, graus de competência e de maestria. Em uma perspectiva cultural-interpretativa a habilidade para “perceber” organizações requer mais que percepção baseada no sentido; ela confia na interpretação teoricamente e experiencialmente informada também.

O conceito de prática, dentro dessa visão, é apresentado por Gherardi e Nicolini (2001, p. 49) como “um sistema de atividades nas quais o saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento co-produzido por meio da atividade”. Desta forma, pode-se afirmar que oportunidades de aprendizagem podem ocorrer em toda e qualquer atividade do cotidiano das pessoas, que as experiências de aprendizagem informais são tão importantes quanto modalidades formais de aprender, e, por fim, que ambas podem co-existir.

A análise de fenômenos organizacionais através das lentes da estética organizacional possibilita uma análise para além do âmbito cognitivo ou lógico-racional da aprendizagem, que tem sido abordado na grande maioria das pesquisas. Assim, surgiu o interesse de se buscar, mais especificamente, a compreensão dos processos de aprendizagem de trabalhadores da construção civil a partir das suas práticas de trabalho, utilizando, para isso, as lentes da estética organizacional. E por que o setor da construção civil?

O setor da construção civil é bastante heterogêneo, constituindo-se de organizações dos mais variados portes, desde micro até grandes empresas, e está dividido nos subsetores de construção pesada e de edificações. O subsetor de edificações, no qual foi desenvolvida a pesquisa, caracteriza-se como aquele em que a utilização de máquinas e equipamentos é menos intensa, com o predomínio de trabalhadores (como pedreiros, serventes, carpinteiros e pintores) e ferramentas manuais para a maioria das tarefas. A opção pelo campo da construção civil deu-se pela sua evidente e crescente importância para a economia nacional, sendo responsável direto por parcela significativa e cada vez maior de tudo o que é produzido na economia – Produto Interno Bruto – PIB, e por considerá-lo um

campo rico para compreender o fenômeno, dada sua natureza e suas “peculiaridades singulares” (COLOMBO; BAZZO, 2001). Estes autores consideram que o setor de construção civil envolve múltiplas atividades e práticas nas várias fases/etapas de seu ciclo produtivo, caracterizando o processo construtivo como não homogêneo, devido à customização de produtos (obra) de acordo com o perfil e a preferência dos clientes e como “semi-artesanal (manufatureiro)”. Esta última característica é destacada por apresentar como aspectos, entre outros, “a nítida separação entre concepção e execução, a não objetivação completa do trabalho, o trabalhador que detém controle sobre gestos e movimentos inerentes ao trabalho que exige elevados níveis de destreza e habilidade e o atrelamento do trabalhador a tarefas específicas numa ampla divisão técnica do trabalho” (COLOMBO; BAZZO, 2001, p. 4).

Devido à sua importância estratégica do ponto de vista socioeconômico, marcada principalmente pela amplitude de sua cadeia produtiva, absorção de mão-de-obra e geração de empregos diretos e indiretos, o setor da construção civil brasileira tem apresentado, ao longo do tempo, taxas positivas de crescimento, impulsionando o desenvolvimento da economia. Além disso, o setor tem se destacado pela incorporação de novas práticas no processo produtivo, empregando grande quantidade de mão de obra (geralmente de baixa qualificação) em toda a cadeia, sendo de elevada importância no desenvolvimento econômico e social do país.

Hoje o cenário que se observa é que a construção vivencia um processo de recuperação e fortalecimento de suas atividades, num contexto pós-crise mundial, onde o desemprego foi um de seus agravantes. Porém, é também pelo emprego que se tem evidenciado o processo de recuperação e fortalecimento das atividades do setor. No tocante ao Estado do Rio Grande do Sul, dados apresentados pelo Sindicato das Indústrias da Construção Civil (SINDUSCON-RS) mostram que a indústria da construção civil gaúcha vem acompanhando a tendência de crescimento nacional. O acompanhamento a essa tendência é justificado tanto pela previsão de investimentos através de Programas Federais no Estado como o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, que está reativando o setor de obras públicas, estagnado nos últimos tempos, como também pelo crescimento do mercado imobiliário e de investimentos no programa habitacional Minha Casa, Minha Vida.

As informações acerca da construção civil, a possibilidade de ampliar os estudos acerca dos processos de aprendizagem que ocorrem, não necessariamente no nível gerencial, e o interesse em examinar este fenômeno à luz da abordagem da estética organizacional contribuíram para o surgimento da questão de pesquisa que norteou esse estudo: ***Como as práticas de trabalho no setor da construção civil permeiam os processos de aprendizagem de seus trabalhadores?***

A partir da definição da construção civil como campo de estudo, optou-se por realizar a pesquisa em uma obra habitacional de construtora no município de Santa Maria (RS). Assim, considerando: (a) que

o tema central escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foram os processos de aprendizagem nas organizações pelas práticas de trabalho de trabalhadores da construção civil, (b) que optou-se pela noção de aprendizagem nas organizações conforme a perspectiva cultural-interpretativista, (c) que o fenômeno pode ser investigado a luz da estética organizacional e (d) a questão de pesquisa supramencionada, estabeleceu-se como objetivo geral: Compreender o processo de aprendizagem e as práticas de trabalho de trabalhadores da construção civil à luz da teoria da estética organizacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 NOÇÃO DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURAL-INTERPRETATIVISTA

Habitualmente as abordagens tradicionais acerca da AO têm seu foco: (a) na aprendizagem individual em diferentes contextos organizacionais e (b) na aprendizagem individual como um modelo para a ação organizacional. Ambas compreendem a AO a partir da atividade cognitiva da aprendizagem individual. A partir disso, Cook e Yanow (1996) propuseram uma abordagem complementar, porém distinta das tradicionais, inserindo a noção de cultura. Propõem que a AO é uma atividade cultural das organizações. Estes autores definem a cultura, de acordo com uma abordagem interpretativa à ação humana e realidade social, como “um conjunto de valores, crenças e sentimentos, junto com os artefatos de sua expressão e transmissão (mitos, símbolos, metáforas, rituais), que são criados, herdados, compartilhados e transmitidos dentro de um grupo de pessoas e que, em parte, distingue aquele grupo de outros. (COOK; YANOW, 1996, p. 439-440). Como destacaram Weick e Westley (2004, p. 364), “quando pesquisadores focam em organizações como culturas, eles focam menos na cognição e no que se passa na cabeça dos indivíduos, e mais no que se passa nas práticas dos grupos”. Yanow (2000, p. 249) propõe 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”. Estas ações ou práticas é que podem ser vistas; o aprender (e conhecer) são percebidos apenas indiretamente, por consequência depois do fato.

Similarmente, Yanow (2000, p. 251) sustenta que a adoção de uma perspectiva cultural-interpretativista implica olhar para a dimensão coletiva, focando seus atos e interações, os objetos e a linguagem que fazem parte destes atos, assim como os significados que os artefatos possuem para os atores, e os métodos interpretativos intencionais baseados no campo, que são utilizados para acessar e analisar dados. Os artefatos referem-se precisamente a “elementos observáveis – atos, linguagem e objetos – de um grupo, acessados e analisados pela utilização de métodos interpretativos” (p. 252). Em

face da impossibilidade de organizações e culturas serem vistas material/fisicamente (a ex. da aprendizagem e do conhecimento), estes elementos são o meio pelo qual é realizada a análise interpretativa da realidade organizacional sob a perspectiva cultural-interpretativista. Ou seja, a realidade organizacional é interpretada a partir dos artefatos, que estão intimamente ligados à cultura daquela determinada organização ou determinado grupo, como forma de traduzir a cultura e a própria organização. Para Easterby-Smith; Snell e Gherardi (1998) trata-se de compreender a AO como um processo social e cultural e, desta forma, o grupo torna-se a unidade primária de análise.

A perspectiva cultural-interpretativista, além de enfatizar a coletividade como o fundamento para a ocorrência da aprendizagem, considera que o conhecimento é aprendido nas ações e interações, na prática comum tanto em termos de discurso quanto de execução, na criação e emprego de artefatos dotados de significado, vinculando a isso, entre outros elementos, uma dimensão estética de conhecer e aprender. A referência ao julgamento estético remete-nos a pensar sobre o conhecimento compartilhado pela coletividade, conhecido tacitamente e que, extrapolando o cognitivo, precisa ser explicitamente conhecido por meio da interação com e a partir dos artefatos (YANOW, 2000). Na perspectiva cultural em AO discute-se que as organizações aprendem tacitamente, enquanto dirigem a atenção para as atividades de trabalho diárias e não apenas nas atividades ligadas direta e intencionalmente à aprendizagem. Tal abordagem para AO, então, salienta: o coletivo e suas ações e práticas situadas (incluindo o uso da linguagem), emprega os artefatos que são o foco das práticas relacionadas ao trabalho diário e inclui outras dimensões além da cognitiva (tácita, cinestésica e conhecimento estético). Nicolini, Gherardi e Yanow (2003, p. 3), sustentados nas ideias de aprendizagem situada¹ de Lave e Wenger (1991) e da aprendizagem baseada em práticas (GHERARDI; NICOLINI, 2001), propõem que “a AO e o conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados em práticas (...)”. Diante disso, a perspectiva cultural-interpretativista revelaria-se mais adequada para dar conta destas questões.

2.2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS DE TRABALHO

¹ Esta teoria concebe a aprendizagem como parte inerente de uma prática social, como algo interpretado – uma vez que não é possível reificar processos e estruturas organizacionais –, baseada na prática social da vida organizacional, e não no indivíduo. Opõe-se à visão de aprendizagem como algo estritamente cognitivo que ocorre em ambientes formais e institucionais. Destaca-se, ainda, a noção de participação periférica legítima (PPL) que trata-se de um conceito analítico, em que a aprendizagem é concebida como participação na prática, e que pode ser utilizado para compreender a aprendizagem em situações informais, inclusive nas atividades cotidianas das organizações. A PPL focaliza também que o acúmulo de conhecimentos, a aquisição de habilidades e/ou a aprendizagem de alguma forma de profissão ou tarefa por parte de novatos passa pela participação integral dos mesmos nas práticas socioculturais de uma comunidade (ELKJAER, 2001, p. 108).

A proposta de Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), de que a AO e o conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados em práticas, encontra consonância com a proposta de Reckwitz (2002), que define prática como “um tipo rotinizado de comportamento que consiste de muitos elementos, interconectados um ao outro: formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, ‘coisas’ e seus usos, um conhecimento fundamentado na forma de compreender, *know-how*, estados de emoção e conhecimento motivacional” (p. 249). É possível afirmar que a existência e a interconexão dos elementos é condição fundamental e necessária para a existência de práticas coesas. Ainda, analisando a prática como uma “conexão de dizer e fazer”, Reckwitz (2002, p. 250) refere-se como: “um modo rotinizado no qual os corpos são movimentados, objetos são manuseados, sujeitos são tratados, coisas são descritas e o mundo é compreendido”.

Para atender aos objetivos deste estudo, lança-se mão, a partir da perspectiva cultural-interpretativista, da abordagem disseminada por Silvia Gherardi, denominada *knowing in practice* – “conhecendo pelas práticas” – como o alicerce ou fio condutor para explorarmos a aprendizagem baseada em práticas e a estética organizacional. Cabe mencionar que para elaborar a noção de *knowing in practice* Gherardi (2005) apoia-se na teoria da aprendizagem situada, que possui sua raiz e sustentação nas situações cotidianas, onde o conhecimento é adquirido em situação e é transferido para situações semelhantes. A aprendizagem é um processo social que acompanha o pensamento, a percepção, a resolução de problemas e a interação; não existe separada da ação e decorre de um ambiente social complexo de atores, ações e situações. O conhecimento é construído num contexto de interação grupal, cooperação e participação, gerado ou negociado por meio de interações entre humanos e estes e o ambiente, além da observação e pela prática, em constantes e sucessivos aperfeiçoamentos. A ideia de aprendizagem situada une conjuntamente pensamento e ação ou saber e fazer num dado momento, envolvendo aprendizes, ambiente e atividades na criação de significados. Além disso, implica que as atividades individuais e coletivas sejam parte de um todo mutuamente construído, num processo dinâmico, ativo, interativo, relacional, dialético e transacional, que contribui para desenvolver conhecimentos sólidos e úteis (LAVE; WENGER, 1991).

Desta forma, é que Gherardi trouxe o termo *knowing in practice*, que enfatiza o caráter de conhecer na prática, no fluxo da prática. *Knowing in practice* significa que o conhecer não se dá de forma estática ou isoladamente; mas que o conhecer é um processo dinâmico que ocorre juntamente com o aprender e o fazer, no fluxo da experiência e dentro das práticas cotidianas e, por isso, não será traduzido para o português neste estudo. Articulando essa ideia a de Reckwitz (2002), de que o social está nas práticas e em todos os elementos que as compõe, é possível afirmar que o conhecer é um processo social. Esta concepção é ratificada pelo argumento de Gherardi (2005a, p. 14), de que “na vida organizacional

diária, trabalho, aprendizagem, inovação, comunicação, negociação, conflito sobre metas, sua interpretação e a história, estão presentes nas práticas de trabalho, como parte da existência humana”.

2.3. ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

O termo estética, significando perceber, conhecer com os sentidos, é utilizado por Gagliardi (2001, p. 128), em sentido geral, como uma referência “a todos os tipos de experiências sensitivas e não apenas às experiências que são socialmente descritas como ‘bonitas’ ou definidas como ‘arte’”. O autor aponta que a experiência estética consiste de a) uma forma de conhecimento sensorial, contrapondo-se ao conhecimento intelectual; b) uma forma expressiva de ação, desinteressada, motivada pelo impulso e pela sensibilidade; e c) uma forma de comunicação, diferente da comunicação oral, capaz de transmitir e compartilhar sentimentos e conhecimento tácito.

A partir das abordagens estética e cultural compreende-se que os significados coletivos estão imbricados nas práticas, e os artefatos e as interações sustentam tanto o significado como o conhecer na prática. Além disso, considera-se que a ativação das faculdades perceptivo-sensoriais e do juízo estético dos indivíduos no dia-a-dia organizacional é uma forma de conhecimento. Strati (2007a, p. 164) traz a concepção de que “o juízo estético não é uma projeção arbitrária da subjetividade do ator organizacional sobre os eventos e ações, mas uma avaliação, por parte do sujeito cognitivo, da qualidade da ação organizacional”.

A dimensão estética nas organizações não se refere ao juízo estético apenas no que diz respeito ao belo, ao que fascina, agrada ou às demais características associadas a isso, mas também àquilo que constitui o ‘lado feio’ da organização, como os cheiros ruins no local de trabalho, barulhos que impedem a concentração, as ocorrências desagradáveis da vida cotidiana das organizações, ou seja, o que se torna conhecido através dos cinco sentidos humanos: visão, olfato, audição, gosto e tato (STRATI, 2003), considerando-se esse juízo “em harmonia com sentimentos ao invés de conceitos” (GHERARDI, 2005, p. 15).

Strati (2007) afirma que a dimensão estética pode contribuir na análise organizacional, auxiliando a trabalhar com a complexidade, ambigüidade e sutileza presente no cotidiano organizacional. Considera também que a utilização de uma compreensão estética da vida organizacional caracteriza-se como uma lente ou metáfora, que pode ser considerada como uma forma de aprendizado diversa dos métodos analíticos (STRATI, 2003). A utilização de uma abordagem estética para compreender o caráter tácito do conhecimento organizacional proporciona o questionamento a respeito do uso da cognição como meio exclusivo de aprendizagem, além de fornecer a compreensão de que o conhecer na prática é experienciado e sustentado pelos sentidos, mais do que apenas a forma como as pessoas pensam.

Como é possível observar, a estética e o conhecimento possuem uma íntima relação. O conhecimento estético é definido como “a forma de conhecimento que as pessoas obtêm por ativar as capacidades específicas de suas faculdades perceptivo-sensoriais e juízo estético no dia-a-dia da vida organizacional” (STRATI, 2003, p. 54). Em outras palavras, a estética compreende uma forma de conhecimento humano que origina-se dos órgãos dos sentidos e da capacidade que temos de fazer um juízo estético. A compreensão estética supera a dicotomia mente/corpo e introduz os sentimentos como formas de conhecer não-cognitivas (GHERARDI, 2005, p. 15). Isso significa dizer que a estética reforça e legitima o sentimento pessoal como uma forma intersubjetiva de conhecer (...), um sentimento que é individual e coletivamente construído pelos indivíduos nas ações interativas de experienciar, compreender e julgar através de sentidos e gostos (STRATI, 2003, p. 54).

Alguns elementos da abordagem estética merecem destaque quanto à sua concepção, tais como os artefatos e o conhecimento tácito. Os artefatos como elementos da cultura, como expõe Strati (2007, p. 50), são “uma parte integrante de práticas organizacionais ativadas no curso da ação”. Gagliardi (2001, p. 128) considera que um artefato é um produto da ação humana, existindo de forma independente àquele que criou a ação, além de ser perceptível pelos sentidos em razão de sua característica corpórea e física. Strati (2007) afirma que um artefato representa um produto intencional da ação humana, que objetiva “resolver um problema ou satisfazer uma necessidade”, representando “fielmente a identidade cultural organizacional, sua cultura material, sua paisagem simbólica e suas formas de controle” (p. 242).

O conhecimento tácito é constituído pela consciência de conhecer como fazer alguma coisa sem ser capaz de fornecer uma descrição analítica adequada dela e sem ser capaz de traduzi-la em conhecimento formal, universalístico e generalizável (STRATI, 2003, p. 56). O conhecimento tácito possui fundamento comum entre o debate na estética organizacional e esta na AO; sendo assim, é por esta forma de conhecimento que se considera a compreensão estética fundamental. Strati (2007) defende que a partir de uma perspectiva estética, “o conhecimento tácito é uma forma diferente e específica de conhecer tanto por ‘tentativa e organização’ que permite que práticas organizacionais sejam inventadas, realizadas, aprendidas e ensinadas pelos participantes na construção social da vida organizacional” (p. 68).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que a pesquisa partiu de uma perspectiva cultural-interpretativista, propondo-se a observar, discutir, explorar, compreender e interpretar aspectos relacionados às práticas e cultura de um grupo, utilizou-se, para tais propósitos, o estudo de caso qualitativo (GODOY, 2007, p. 121). O campo de pesquisa foi delimitado a uma empresa construtora de pequeno porte e, mais especificamente, a uma obra de construção civil habitacional desta construtora, localizada na cidade de Santa Maria – RS. A Construtora

está no mercado desde outubro/2005 neste município. Habitualmente a construção de uma obra demanda um longo período de tempo e diversas etapas. Desta forma, o estudo propôs-se a abordar estágio (s) do processo construtivo. Após os contatos iniciais com a empresa construtora, para a pesquisa proposta, definiu-se que o acompanhamento contemplaria as etapas intermediária² e de acabamento³, pelo fato de nelas existir uma riqueza maior a ser observada em termos de atividades, práticas e processos de trabalho. A investigação contemplou 5 sujeitos integrantes de uma equipe da construtora, atuando em uma de suas obras habitacionais. Todos do sexo masculino, casados, com nível fundamental incompleto, sendo um mestre de obras e 4 serventes de pedreiro. A idade variou de 23 a 50 anos e o tempo de atuação na construção civil de 3 meses a 36 anos. Os dados foram coletados utilizando-se as técnicas de: (a) observação direta registrada em cadernos de campo; b) entrevistas em profundidade a partir de roteiro previamente elaborado. Foram realizadas 19 idas a campo, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, totalizando cerca de 80 horas de permanência no campo de pesquisa. O volume de informações obtidas gerou cerca de 7 horas e meia de gravação, distribuídas em 107 páginas transcritas e 40 páginas contendo o registro das observações realizadas no campo. Além disso, o Mestre de Obras mantinha um “diário” para auxiliá-lo em suas práticas de trabalho, onde registrava informações diárias a respeito das condições climáticas do dia, do processo de trabalho na obra, dos trabalhadores, de determinados sentimentos, de acontecimentos agradáveis e desagradáveis. A pesquisadora obteve autorização para realizar a sua leitura na íntegra. A técnica empregada para a análise e interpretação dos dados foi a análise textual interpretativa, em que a expressão textual (ou forma verbal escrita) dos dados qualitativos (entrevistas transcritas, diários de campo, documentos, etc.) é preservada. Esta técnica tem origem na análise de conteúdo, porém possui um viés voltado à pesquisa qualitativa e pode ser aplicada “à informação ou dados gerados pela própria pesquisa, utilizando categorias para organizar conceitualmente e apresentar a informação” (GIL FLORES, 1994, p. 66).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise dos dados está distribuída em três temáticas: (a) práticas de trabalho, (b) estética organizacional e (c) aprendizagem e respectivas subtemáticas, detalhadas nas próximas seções.

4.1 PRÁTICAS DE TRABALHO

4.1.1 Ingresso na construção civil

² A etapa intermediária refere-se, basicamente, a duas fases, que são a estrutura e a alvenaria, ou seja, o levantamento da estrutura que dá sustentação ao prédio e a vedação, incluindo-se também o revestimento dito “sujo”, que envolve grande quantidade de argamassa e/ou concreto, interna e externamente.

³ A etapa de acabamento envolve, igualmente, várias fases distintas: instalações elétricas, telefônicas, hidrossanitárias e mecânicas, recobrimento das paredes, colocação de revestimentos (azulejos, pastilhas cerâmicas, pisos, gesso), instalação das esquadrias, louças sanitárias e ferragens, realização da pintura, colocação de vidros, execução do projeto de ajardinamento e paisagem e limpeza final. Considerando que nesta etapa são efetuados inúmeros serviços diferentes por equipes diversas, muitos desses serviços aconteceram simultaneamente, envolvendo prestadores de serviço.

Pelos relatos dos entrevistados, verificou-se que eles ingressaram bastante jovens no ramo da construção civil. Isso ocorreu fundamentalmente em razão da necessidade de auxiliar no sustento da família. A escolha da construção civil como porta de entrada no mercado de trabalho ocorreu, segundo eles, por essa ser “opção disponível na época”. É possível afirmar, no entanto, que além desse aspecto, o ingresso específico no setor da construção civil ocorre pelo fato de que as atividades básicas nele desempenhadas não requerem uma qualificação elevada, sendo realmente uma opção apropriada e atrativa para aqueles que estão desempregados, não possuem experiência e que têm a necessidade de auxiliar financeiramente sua família. O ingresso na empresa, por sua vez, ocorreu principalmente pela indicação de alguém que já estava anteriormente na construtora e, também, pelo convite do sócio-proprietário.

Constatou-se que alguns dos trabalhadores desempenharam outras funções antes de ingressar na construção civil (jardineiro, zelador, chacareiro), e nos períodos que já tinham ingressado nesta profissão, mas estavam sem trabalho. Considerando que para iniciar as atividades na construção civil, em geral, não é necessário ter nenhuma qualificação formal específica, normalmente os trabalhadores ingressam na profissão como serventes e vão, gradativamente, mudando de função conforme adquirem experiência, podendo desempenhar as atribuições de pedreiro, carpinteiro, ferreiro, soldador, guincheiro, pintor. Isso, associado a outros aspectos que serão abordados nas próximas seções, evidencia que a formação para o trabalho na construção civil ocorreu dentro da própria obra.

4.1.2 Quais são e como são as práticas de trabalho

As práticas ocorrem fundamentalmente com o envolvimento de dois ou mais indivíduos, o que indica que elas partem de uma interação com os colegas, sendo socialmente construídas por eles. Foi possível observar que existem diferenças entre as práticas de trabalho cotidianas do Mestre de Obras e dos demais trabalhadores, pela natureza da função. Enquanto o mestre dá orientações aos demais trabalhadores sobre o trabalho a ser feito, estabelece-se uma relação hierárquica de respeito e obediência. Na etapa da obra pesquisada, as práticas de trabalho do Mestre de Obras referiam-se básica e principalmente à coordenação do pessoal sob sua responsabilidade: orientações sobre o trabalho do dia, supervisão do serviço realizado e esclarecimento de dúvidas surgidas. Incluía-se em sua prática o recebimento dos fornecedores com entrega de material, reuniões com o diretor da construtora, distribuição dos pagamentos mensais e eventuais adiantamentos de salário aos trabalhadores, recepção e acompanhamento dos proprietários dos apartamentos, manutenção de um diário da obra. Além de tais atividades específicas, esse profissional também realizava, quando necessário, atividades como os demais serventes (assentamento de degrau, colocação de revestimentos, etc.), o controle e ordem na obra (controle de acesso, manutenção da ordem e da limpeza, controle de materiais de trabalho).

A atribuição básica dos serventes de pedreiro é auxiliar o pedreiro durante a obra, na construção de alicerces, transporte e assentamento de tijolos, rebocos de parede, atuando também na separação de ferramentas, seleção de material, carregamento de material, preparação de massa, organização e limpeza do local de trabalho, limpeza de ferramentas. Na ausência de atividades envolvendo essa interação diretamente com um pedreiro, como no caso da etapa de acabamento que foi pesquisada, os serventes basicamente atuaram nas funções de limpeza e organização e eventual auxílio às equipes de tarefeiros ou terceirizados na colocação de revestimentos em geral (azulejos, cerâmicas, pisos de madeira, ladrilhos), pintura, colocação de gesso, etc. Especificamente, o que foi observado foi que, diariamente, ao menos dois trabalhadores eram responsáveis pela limpeza dos apartamentos (vidros, chão, paredes...), sendo deslocados para outras atividades apenas quando havia necessidade (por exemplo, descarregamento de cargas de cimento, tinta ou argamassa ou outro serviço solicitado).

Os trabalhadores possuem práticas coletivas que podem ser chamadas de integradoras, a exemplo do momento de chegada ao trabalho, em que contam sobre atividades realizadas fora dali, com a família, e as paradas para cafezinho nos dois turnos. Essas práticas desempenham papel importante no relacionamento interpessoal criado e mantido pelo grupo de indivíduos. Além disso, as práticas revelam aspectos que vão além de simples atividades. Estas dizem respeito à cultura do grupo, que é de proximidade, compartilhamento de valores, sentimentos (o que vivem fora do trabalho), procedimentos de controle e de avaliação da ordem e da limpeza (aqueles realizados diariamente pelo Mestre de Obras), que distinguem esse grupo de outros e lhe dão uma identidade própria.

Farah (1996) destaca que na construção civil, antes de uma atividade ou etapa ser considerada terminada e “aceita”, seus produtos (alvenaria e revestimento, por exemplo) passam por uma verificação, por parte do encarregado, do mestre e do engenheiro. No caso da obra estudada, a verificação era feita também pelos proprietários dos apartamentos que, se não gostassem da forma como algo havia sido feito, reportavam-se ao engenheiro e proprietário da construtora, que dava orientações ao mestre e este aos serventes, para que fossem realizadas as modificações requeridas. Esta verificação é geralmente e meramente visual ou baseada em outros métodos empíricos. Se problemas são identificados que impliquem intervenções corretivas, como executar novamente uma atividade, a orientação sobre o “como fazer” fica a cargo do mestre. O relato detalhado do Mestre de Obras a respeito do que costuma observar quando desempenha a prática de vistoria, demonstra que a observação das práticas de trabalho dos trabalhadores leva a uma avaliação sobre a adequação das mesmas, implicando em modificações, correções ou criação de novas práticas, com vistas a aperfeiçoar o trabalho. Por isso, pode-se dizer que pela observação das práticas ocorre aprendizagem, já que a partir dela o trabalhador tem experiências concretas e reflete, gerando permanente revisão dos conceitos aprendidos.

A ordem e a limpeza, além de serem uma prática cotidiana na obra, refere-se também à Norma Regulamentadora 18 (NR-18), que trata das condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção. Entre os principais itens da NR-18, está a estruturação de áreas de vivência em canteiros de obras, definindo parâmetros mínimos sobre instalações sanitárias, vestiários, alojamentos, locais para refeições e cozinha, lavanderia e áreas de lazer. Esse contínuo trabalho de limpeza na obra, primando pelo serviço bem feito, pode evidenciar, além do cumprimento das normas legais específicas da construção civil e das orientações do Mestre de Obras, uma preocupação com aspectos estéticos, como as sensações ou os sentimentos que o lugar poderá causar nos trabalhadores que ali estão presentes no dia-a-dia e nos proprietários que fazem visitas frequentes à obra. Ao mesmo tempo, esta é uma prática ligada diretamente à questão da segurança, uma vez que obras limpas são obras mais seguras. Entende-se que as práticas de trabalho dos trabalhadores não se limitam a estas que foram descritas, porém, foram as que puderam ser identificadas na etapa pesquisada. Por fim, a questão segurança no trabalho, tema frequentemente debatido e recorrente no segmento da construção civil, emergiu com muita intensidade como uma das práticas de trabalho. Desta forma, optou-se por dar especial atenção ao que os pesquisados trouxeram e ao que foi observado, criando-se um subtemática para abordar as práticas de segurança no trabalho.

4.1.3 Práticas de segurança no trabalho

Nos estudos de Gherardi e Nicolini (2000a, 2000b, 2002), a segurança no local de trabalho é discutida destacando que as pessoas nas organizações não aprendem segurança, mas sim práticas de trabalho seguras. Segurança é, assim, “uma forma de ‘expertise organizacional’, uma forma de conhecer sustentada na organização pela interação entre vários atores coletivos” (GHERARDI e NICOLINI, 2000a, p. 333).

Na realização desta pesquisa, a segurança despontou justamente como uma prática de trabalho que, assim como outras práticas, é aprendida pelos trabalhadores no dia-a-dia organizacional. Todos os trabalhadores entrevistados demonstraram acreditar na importância do cumprimento de normas de segurança e compartilhavam atitudes voltadas para tal. Esse comportamento vai ao encontro de Turner (apud GHERARDI e NICOLINI, 2000a, p. 203), que aponta que “atitudes e crenças compartilhadas são de importância crucial na determinação de como as pessoas em ambientes de trabalho consideram a implementação de precauções de segurança e o reforço de regras de segurança”. Além disso, a manutenção de práticas de trabalho seguras foi considerada pelos pesquisados um aspecto importante para que pudessem realizar suas atividades. Foi uma questão compartilhada pelos trabalhadores, sendo demonstrada preocupação e consciência por parte dos mesmos em relação à organização manter práticas de trabalho seguras. Além das questões relacionadas à segurança individual, existe uma preocupação em relação às

condições de segurança da obra como um todo, o que leva em consideração os demais trabalhadores, proprietários dos apartamentos e outras pessoas que eventualmente visitem a obra. Não foi identificada preocupação semelhante por parte das equipes de tarefeiros e terceirizados que atuaram na obra. Pelo contrário, foi relatada pelo Mestre de Obras a dificuldade em fazer esses profissionais usarem os equipamentos de proteção individual, apesar das constantes orientações a esse respeito, é algo difícil, revelando que o comprometimento com as práticas de segurança é algo inerente à cultura do grupo

Apesar de seguirem as normas de uso dos equipamentos de segurança, os trabalhadores descreveram inconvenientes existentes no uso de alguns desses equipamentos, como o cinto de segurança, que em certas ocasiões pode não proporcionar tanta segurança. Os motivos pelos quais disseram que o cinto de segurança pode não dar segurança são que em determinados casos ele pode atrapalhar, pois até acostumar a realizar uma atividade preso a um cinto, o trabalhador acaba “se enrolando”. Houve relatos que apontam para o fato de que os trabalhadores preferem trabalhar sem o cinto, pois assim terão uma maior consciência do corpo e dos riscos a que estão expostos, ou seja, utilizarão os sentidos para interagir com o ambiente. Além disso, ficou claro que o uso do cinto de segurança é seguido principalmente em função do cumprimento da norma do Ministério do Trabalho. “Uma cultura de segurança não é alguma coisa possuída (ou não possuída) por uma organização; ela é uma forma de ação organizacional, ou seja, um processo que deve ser constantemente sustentado por práticas organizacionais apropriadas” (GHERARDI; NICOLINI, 2000b, p. 9). Assim, uma organização segura pode ser definida como aquela comprometida com uma cultura de segurança, que possui uma atitude cuidadosa e promove práticas de trabalho apropriadas e viáveis, e regras relativas às fontes de perigo potenciais.

A segurança é socialmente construída (GHERARDI; NICOLINI, 2000a) e envolve a interação de múltiplos fatores, como seres humanos, linguagem, artefatos, elementos não-humanos, habilidades, relações, que são integrantes das práticas de trabalho dos membros da organização. A fim de obter uma organização segura, é preciso mobilizar tais fatores, integrando modos de ação adequados às muitas práticas de trabalho presentes na organização e empregadas pelos seus membros que, por trazerem consigo diferentes culturas profissionais, podem ter maneiras diferentes de compreender e lidar com a segurança. Isso pode justificar o fato dos terceirizados e tarefeiros não possuírem um comprometimento com a realização de práticas de trabalho seguras. A partir dos relatos dos entrevistados e das observações em relação às práticas de segurança, foi possível concluir que tais práticas são compartilhadas e fazem parte da cultura do grupo.

4.2 ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

Apesar da divisão em itens, trata-se de uma exposição didática. Na realidade é difícil separá-los, pois à luz da estética organizacional, mente, corpo e sentimentos são integrados. É importante ressaltar

que o processo construtivo é, acima de tudo, um processo de caráter semi-artesanal, que demanda um pensar, um sentir e um fazer que não estão separados e que são próprios da sensibilidade humana.

4.2.1 Juízo estético

Questões postas no decorrer desta seção revelam algumas das categorias estéticas identificadas que “fazem parte da linguagem habitual dos atores organizacionais” (STRATI, 2007, p. 280). Uma das categorias – a beleza – surgiu a partir das formas pelas quais os trabalhadores identificam se um trabalho está bem feito ou bonito. O trabalhador Tadeu expressiu que um trabalho está bem feito se ele apresenta perfeição, capricho. No caso do trabalho com madeira, especificamente, se as partes estão encaixadas, prestando atenção aos detalhes do processo. Com relação à beleza, afirmou não ser algo que julgue, mas que no geral, “se está bem feito, está bonito”. Por isso, baseia seu trabalho na organização no ato de “**fazer bem feito**”. Assim, pode-se considerar que os detalhes nem sempre são visíveis no resultado final do produto ou serviço, mas sim no processo, na execução, na prática de trabalho. Alfredo mencionou que avalia a beleza pela evolução da obra, conforme ela vai, “se encaixando, se ajeitando, se alinhando”, e que avalia se está “bem feito” pela perfeição de execução de um serviço, ou seja, no caso da limpeza, se não aparece sujeira. Joaquim, por sua vez, diz que a avaliação da beleza se dá pelo olhar: “ah, eu olho e acho bonito [...] porque eu faço bem feito”. A ativação das capacidades específicas de suas faculdades perceptivo-sensoriais e juízo estético no dia-a-dia da vida organizacional conduzem as pessoas ao conhecimento estético, visto aqui como uma forma de conhecimento.

A categoria estética agógica, por sua vez, “diz respeito ao ritmo das atividades realizadas numa organização e aos fenômenos organizacionais” (STRATI, 2007, p. 284), e foi representada pelo ritmo de trabalho da obra estudada, as interrupções e o prolongamento em decorrência de atrasos, ou o ritmo leve e fácil da etapa de acabamento, expressos pelos trabalhadores, assim como os intervalos para café. Por outro lado, as piadas, as brincadeiras, o riso, a ironia, o senso de humor, exercidos pelos trabalhadores no ambiente organizacional e, tidos por eles como formas de diminuir a tensão causada pela responsabilidade que possuem na execução do serviço, evidenciam a categoria estética do cômico, além de ressaltar a comédia presente no ridículo, no feio, no despropositado. Além da categoria estética, conforme foi observado na prática, que apesar da hierarquia e do respeito demonstrados pelos trabalhadores, existe um clima informal, descontraído, que toma o trabalho mais “leve” e que permeia a convivência entre eles e com os demais públicos com os quais se relacionam no âmbito da obra em construção.

Foi possível notar também a categoria estética do gracioso, que se relaciona com as relações interpessoais no trabalho, (...) “com a espontaneidade e virtuosidade das pessoas que pertencem a uma organização, (...) com o prazer visual e auditivo provocado pelas pessoas e pelos artefatos organizacionais,

a imediatidade das relações pessoais e do sentimento de conforto em um novo emprego.” (STRATI, 2007, p. 286). A categoria do gracioso foi identificada nas manifestações dos trabalhadores acerca do ambiente de trabalho, das impressões ao ver o trabalho bem feito e sendo elogiado pelos proprietários e sobre a qualidade das relações interpessoais.

Um dos pesquisados destacou que gosta do que faz porque “sabe fazer”. Isso demonstra uma relação do saber, do conhecimento com a estética, já que o trabalhador argumenta que “se gosta de fazer, faz melhor”. Além disso, ele demonstra o juízo estético resultante da sua prática de trabalho. Considerando que o juízo estético relaciona-se com sentimentos a respeito daquilo que se torna conhecido através dos sentidos humanos, desenvolve-se a seguir a análise dos dados obtidos em campo em relação a esses dois aspectos: (a) sentimentos e (b) sentidos e percepções.

(a) Sentimentos: A compreensão estética propicia que se vá além das formas de conhecimento cognitivas, ao considerar que os sentimentos podem também ser fontes importantes de conhecimento (GHERARDI, 2005, p. 15). Com relação aos sentimentos, os trabalhadores mostraram, em sua maioria, que quando estão realizando suas práticas de trabalho, se concentram e pensam na melhor forma de fazê-las, além de pensarem na recompensa financeira representada pelo salário. Porém, negam a existência de sentimentos nessas práticas de trabalho: “não tem o que senti pra fazê o trabalho, tu tem que se concentrá e deixá do agrado do [...] proprietário, [...] pra ele não tê o que falá, né” (Ernesto). Pensam, num primeiro momento, em sentimentos apenas como sensibilidade, sensações positivas, agradáveis, sem levar em consideração que sensações ruins, desagradáveis, também se constituem como sentimentos. Mesmo sem perceberem, os trabalhadores se contradisseram ao demonstrar sentimentos como “orgulho” pela beleza da obra, “prazer” na realização do trabalho, “satisfação” com o trabalho, “felicidade” por estar realizando aquele serviço, “bem-estar” por gostar de trabalhar, “medo” de altura, “fazer com amor e com carinho”, o que evidencia a forma como representam a organização para si mesmos.

A partir dos relatos foi possível também identificar uma questão enfrentada pelos pesquisados: o preconceito. Eles afirmaram que percebem a existência de preconceitos, na sociedade de um modo geral, em relação aos indivíduos que trabalham na construção civil, o que leva à rotulação deles como “ladrões”. Essa manifestação ocorreu ao falarem sobre a satisfação sentida ao verem uma obra pronta e ao mesmo tempo a impossibilidade de terem novo acesso a esses locais depois de concluídos. Foi possível identificar igualmente a existência de um sentimento de inferioridade e menosprezo: expressões como “ignorantes” e “arigós”, atribuídas a si próprios para fazer referência ao fato de não possuírem formação escolar e por isso serem “destinados” a exercer um trabalho braçal, bruto. De fato, no senso comum, o trabalhador da construção civil tem sido, ao longo do tempo, caracterizado como pouco qualificado e realizador de uma tarefa predominantemente braçal, que exige muita força e pouco conhecimento. Contudo, os trabalhadores

demonstram sentimento de orgulho em ser um construtor, de saber construir moradias e outros prédios. De um modo geral, não percebem contribuições pessoais específicas na obra; pelo contrário, atribuem o trabalho como um todo à equipe, que eles denominam de turma, pois não costumam atuar sozinhos em uma prática. Além disso, possuem a consciência de que, apesar de não terem alta qualificação, são possuidores de um saber-fazer, adquirido prioritariamente pela prática, que compreende conhecimentos que os capacitam a reconhecer erros e apontar a melhor maneira de realizar as diferentes fases de uma obra, o que é importante para o desenvolvimento das mesmas.

(b) Sentidos e percepções: Os sentidos são capacidades que permitem ao corpo interagir com o mundo exterior: pessoas, objetos, luzes, fenômenos climáticos, cheiros, sabores, sons, etc. O uso dos sentidos na realização de suas práticas de trabalho na construção civil é algo que os trabalhadores veem como fundamental, pois os usam para se orientar e desenvolver a atividade com mais precisão. Um deles, por exemplo, expressou que não tem medo de desenvolver alguma atividade em local alto, porque ele se equilibra “olhando onde pisa” (Ernesto). O outro assinalou que se orienta “ouvindo o que vai reagindo” (Tadeu) para trabalhar sem o cinto de segurança. Outra afirmação interessante surgiu da explicação de um dos trabalhadores a respeito do uso de luvas, que não permite uma sensibilidade apurada na colocação de azulejos, já que costuma utilizar a ponta dos dedos para sentir imperfeições. Assim, a ilustração destes exemplos permite pensar que em práticas de trabalho particulares, a interpretação pelos sentidos pode basear o conhecimento, já que a dimensão estética considera a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entre cognição e percepção, entre elementos humanos e não-humanos, admitindo não haver tal dualidade, de forma que há uma integração, “traduzida” através de um viés interpretativo. Emergiu também em campo a noção de sinestesia como a fusão de sensações diferentes oriundas dos sentidos, entendeu-se que além dos órgãos “óbvios”, alguns sentidos poderiam ser percebidos com outros órgãos. As revelações dão conta de que: (a) a textura pode ser percebida com a visão, além do tato, a partir da verificação de imperfeições e relevos: “[...] No caso da mesa, olhando tu percebe que ela não tá perfeita, ela tem umas falhas, ela tem uns riscos, ela tem alguma imperfeição. Tu vai notar”. (Tadeu); (b) o som pode ser percebido pela vibração, além dos ouvidos. (c) - a consistência, além do tato, pode ser percebida com a visão: mencionaram exemplos como a tinta (líquida ou mais viscosa), que se movimenta mais, ou menos dentro da lata e a massa para concreto, dependendo da utilização que terá, se mais “rala”, para o salpico, ou mais encorpada, para o piso.

O toque, como um dos cinco sentidos, é essencial para uma pessoa ser capaz de se mover e trabalhar. Só reconhecemos porque já tivemos uma experiência estética com aquilo, porque temos um conhecimento prévio do conteúdo da experiência, ou seja, ela remete-nos a algo já vivido. Identificou-se que o uso do tato para “sentir” a uniformidade de um rejunte em azulejo, por exemplo, permite aos trabalhadores usarem suas mãos para conhecer, para desempenhar ações no seu trabalho. O “sentir com as

mãos” mostra a emergência da estética como uma forma de conhecimento, importante para a compreensão da dinâmica de qualquer organização. Tais aspectos encontram reforço em Strati, que enfatiza que

Precisamos usar a faculdade de antegozar antes de experimentar efetivamente o que acontece, e deveríamos usá-la no nível da imaginação para viver antecipadamente a experiência organizacional. Isso acontece porque há algo “no ar” que evoca uma experiência anterior e nos faz revivê-la; essa experiência prévia é feita de sensações que ressurgem, em vez de raciocínios que são racionalmente lembrados, e sensações que, para serem revividas, devem se valer do conjunto de faculdades sensoriais e perceptivas, uma vez que o intelecto racional é incapaz de revivê-las (2007, p. 30).

Quando se percebe algo com os sentidos e o julga esteticamente, adquire-se um conhecimento sobre ele (STRATI, 2007). Um exemplo desta situação já foi referenciado anteriormente, com relação ao uso dos sentidos na realização das práticas de trabalho na construção civil (utilização da visão e da audição como formas de equilíbrio). Quanto a questão da sensibilidade tátil para segurar os objetos ou ferramentas de trabalho os pesquisados referem que, num primeiro momento, não usam a luva justamente para não perder a sensibilidade, pois não estão acostumados e, então, não têm “a mesma habilidade, a mesma agilidade, o mesmo tato que teriam sem a luva”. evidenciando que usam os seus sentidos para realizar uma prática.. Com base em sua experiência estética, possível pela ativação de suas faculdades perceptivo-sensoriais, o trabalhador realiza uma avaliação acerca de um trabalho bem feito (ou não), e aprende com isso. O conhecimento foi, nesta prática de trabalho particular, baseado na “interpretação pelo toque”. “Sentir” com os dedos foi conhecimento e ação ao mesmo tempo, não envolvendo conhecimento científico formal, explícito, mas sim uma compreensão estética. A mesma relação luva versus sensibilidade, referida neste final de seção, remete também à noção de consciência subsidiária que é tratada na seção subsequente.

4.2.2 Consciência subsidiária e conhecimento tácito

Conforme retratado na seção anterior, a respeito da relação “luva versus sensibilidade” como um indício da existência de uma consciência subsidiária, é possível afirmar que tal consciência reside naquilo que é sentido no corpo pelo uso de um elemento não-humano, de forma que este elemento passa a ser percebido pelos indivíduos como parte de sua corporalidade, como extensão de seu corpo físico, proporcionando o surgimento de sensações. Foram identificadas situações em que os trabalhadores, ao contar sobre a experiência de subir em andaimes ou andar sobre as vigas, relacionam o seu corpo físico com o artefato em uso (andaime, viga) no desenvolvimento de uma prática. O relato dos trabalhadores pesquisados suscita a consciência subsidiária, na qual não se tem uma clara percepção da atividade da mente, mas sim do corpo. A sensação que se tem ao caminhar na altura, tendo que buscar o equilíbrio para não cair, funciona como guia para que essa prática seja eficientemente executada. Uma vez conhecida essa sensação, os trabalhadores confiam nela para continuar a desempenhar sua prática de trabalho. À medida que obtêm mais experiência, é como se cada vez mais se integrassem ao artefato em uso e cada vez menos

prestassem atenção ao movimento do corpo e à ação de se equilibrar nos andaimes e vigas. Por essa razão é que se afirma que passam a perceber os elementos não-humanos como uma extensão do corpo. A consciência subsidiária está diretamente atrelada ao conhecimento tácito, pois indica algo que não pode ser compreendido ou transmitido por meio de um raciocínio lógico, dedutivo, e sim através de uma análise baseada em aspectos sensíveis, como os sentidos, as percepções e os sentimentos.

Nas práticas cotidianas, os trabalhadores são geralmente conscientes de sua capacidade para fazer alguma coisa, mas possuem dificuldades para descrever analiticamente como o fazem, de explicar cientificamente e, por meio disso, transformar em explícito aquele conhecimento que é implícito e totalmente pessoal. Ao mesmo tempo, a execução de uma prática de trabalho não pode ser conseguida por intermédio de “receitas”, pois está muito pautada na experiência de cada indivíduo e no “jeito” de fazer, próprio de cada um. Os relatos sugerem direções distintas: que é possível haver alteração, que por mais que se realize uma atividade cotidianamente, todas as vezes que ela for executada será diferente, porque cada indivíduo tem um jeito próprio de desempenhar e que pode mudar a partir da observação da forma como um colega realiza; que “o jeito do serviço não pode mudar, pode até mudar a pessoa, mas o jeito do serviço tem que ser o mesmo”; ou ainda que depende da situação e da natureza da atividade.

Yanow (2000) corrobora essa colocação ao dizer que um indivíduo sozinho não faz um produto ou serviço na sua totalidade, que isso requer a atuação do grupo como um todo. Assim, da mesma forma, um operário sozinho não constrói uma casa, um prédio. Fazer isso requer a participação do grupo como um todo, de cada indivíduo com o seu jeito/estilo, seu “toque”, seu conhecimento tácito, sua compreensão estética, sua especialidade e particularidade. Isso reafirma a existência de um conhecimento tácito, próprio de cada indivíduo, e que necessita ser compartilhado pela coletividade.

A fim de explorar *se e como* o conhecimento tácito é compartilhado pela coletividade, os trabalhadores foram instigados a ensinar a pesquisadora a realizar uma atividade, como se ela fosse uma nova colega ingressando na equipe. Como resultado, foi possível observar que essa prática de ensinar a executar uma atividade, estava impregnada de conhecimento tácito. Isso pôde ser observado, mais especificamente, no momento em que foram questionados sobre a quantidade de água a ser usada na preparação da massa. Eles sabiam tacitamente a quantidade, pois pela prática conheciam quanto deveria ser adicionado para que a massa ficasse “no ponto”. Da mesma forma, o conhecimento tácito estava presente quando tentaram explicar como se poderia saber que a massa estaria na consistência adequada à sua finalidade. Optou-se aqui por reproduzir a fala de um dos entrevistados por proporcionar a “visão” de como os trabalhadores lidam com o processo de “ensinar” e compartilhar conhecimento tácito.

[Pesquisadora: o que que acontece se pedirem uma massa mais firme e eu fizer uma massa mole demais?] [...] Não, aí vai ter mais o seguinte: eu acho que vai ter que por mais... vai ter que ver a metragem dela aí, vai ter que por um pouco mais de areia, aí tu vê quanto que tu vai por de areia, e um pouquinho mais de cimento, né, pra ela ficar parecida, bem como realmente ela ficava naquele

Silvia Raquel Schiavo de Azambuja e Cláudia Simone Antonello

padrão que teria que ser feito... se a água realmente estive demais, né. Esse é o problema, **esse é o mistério da coisa [grifo da pesquisadora]**, por que aí a gente já tem essa experiência... [...] Por isso que eu digo, né, é no dia-a-dia que a gente vai chegando lá... vai fazendo, vai aprendendo a fazer as coisas [...] Então é isso. Tudo é a experiência da gente nessas coisas do dia-a-dia” (Alfredo).

A expressão “mistério da coisa”, referida por um dos trabalhadores ao ensinar a atividade de preparar massa, talvez seja bastante adequada para se fazer alusão ao conhecimento tácito. Afinal, ele diz respeito àquilo que o ser humano sabe, mas que não é possível expressar através de palavras, ou, como na definição de Polanyi “alguma coisa aprendida enquanto foca em alguma outra coisa” (apud COOK; YANOW, 1996, p. 449), ou Gherardi (2005, p. 15) “saber como fazer alguma coisa sem ser capaz de fornecer uma descrição analítica adequada dela”. Outro exemplo significativo emergiu no relato do Mestre de Obras, ao contar como procedia para identificar a qualidade de um material.

[...] cada material tem uma maneira de identificar uma qualidade. Por ex, um tijolo... pra ti saber quando um tijolo é bom... Tu olhar pra ele tu não vai notar. Vamos supor esse tijolo que a gente usa hoje, o tijolo furado, que é o que é mais usado... eu, no meu caso, identifico ele pelo barulho. [bateu com o dedo na mesa]. Bate com o dedo assim. Dependendo do som dele tu sabe se ele é bom, se é firme, se é ressequido, se é podre... pelo som. [bateu mais duas vezes na mesa]. A areia é visual, tu vai olhar uma areia e tu vai ver se ela é boa ou não pela... areia não tem o que ser boa ou não, né. Ou ela é suja... A única coisa que ela não pode ser boa é quando ela é suja, aí ela é ruim porque ela tem sujeira, tem barro, tem impureza, mas isso aí a gente olhando a gente enxerga. [...] O cimento não tem como ver, o cimento só usando ele mesmo. Isso é uma coisa também que vai muito da experiência, do tempo da gente trabalhar com isso, que a gente vai ver, fazer uma massa... no ver a massa, assim, no olhar pra massa tu vai ver se o cimento não prestar, se ele tiver meio... se ele for fraco ou tiver aventado [empedrado], pela consistência da massa a gente que tá acostumado conhece. Mas isso aí não é pra todo mundo, isso aí é pra quem tá a vida toda nessa função aí, nessa vida. [...] Uma cerâmica... Uma cerâmica a gente conhece ela, por exemplo... aí não é o caso de ser boa... a dureza dela pelo barulho também a gente conhece, porque é um barulho diferente, é um barulho seco quando ela é bem [...] isso aí cada material tem uma maneira, né.” (Mestre de Obras).

Farah (1996, p. 90-91) já apontava essa questão acerca do conhecimento estético, ao expôr que

no recebimento dos materiais e componentes a serem empregados na construção, o método corrente de verificação da qualidade da areia, por exemplo, consiste no seguinte: o mestre coloca um punhado de areia na mão e a “avalia” em termos de umidade, espessura e “pureza”, a partir de uma análise visual e tátil. Esta avaliação baseia-se inteiramente em sua experiência de obra, tendo sido a capacidade de avaliação adquirida através da aprendizagem com outros trabalhadores, ao longo de sua vivência profissional.

No relato do Mestre de Obras, acima, pode-se identificar o conhecimento tácito (na forma pela qual identifica se um material específico possui qualidade), práticas (na própria atividade de reconhecer a qualidade), estética (no som produzido pelos materiais ao se bater neles, na análise baseada na percepção visual, auditiva) e aprendizagem experiencial (na experiência concreta, na observação do material).

A habilidade de identificar a qualidade de um material, por exemplo, através de suas propriedades (sons, consistência, etc.), é possuída por um trabalhador em particular, mas ela põe em destaque uma característica da organização para a qual ele trabalha. O conhecimento tácito, neste caso, está no indivíduo. A organização se apropria, não necessariamente do conhecimento tácito, mas incorpora o conhecimento

tácito do indivíduo no seu “produto” e obtém reconhecimento por isso. Küpers (apud BUSCH, 2008, p. 38) define conhecimento tácito como “aquele componente do conhecimento que está amplamente incorporado nos indivíduos”, mas que não é facilmente expressado. É expertise, habilidade ou “*know how*”, como contrário ao conhecimento codificado ou explícito. Alternativamente, “conhecimento tácito é o conhecimento pessoal residente dentro da mente, comportamento e percepções de indivíduos”, incluindo habilidades, experiências, *insight*, intuição e julgamento. Ele é normalmente compartilhado através da discussão, histórias/estórias, analogias e interação pessoa a pessoa.

Um ponto que ficou bastante claro e comum entre as duas questões anteriormente colocadas – ensinar a executar uma atividade e identificar a qualidade de um material – foi a questão da experiência anterior na prática mencionada e sua relação com o conhecimento tácito. O conhecimento tácito é pessoal, oriundo da experiência e tem uma dimensão contextual. Como todos, ou a maioria dos integrantes da equipe realizam tarefas similares e vivem situações cotidianas parecidas no local de trabalho (que pertencem ao mesmo universo), eles compartilham o conhecimento tácito e isso passa a fazer parte da cultura daquele grupo. O conhecimento tácito é (ou só pode ser) aprendido/compreendido quando experienciado, experimentado pessoalmente, vivenciado na prática. O conhecimento tácito é particular de cada um, sendo incorporado de forma própria por cada indivíduo.

O aprendizado coletivo permite efetuar tarefas que não podem ser realizadas individualmente. Ou seja, as atividades são realizadas conjuntamente, por grupos, e não são e não podem ser realizadas por indivíduos sozinhos. Cada indivíduo é capaz de fazer a sua parte (a prática) sozinho, mas a execução da atividade do grupo como um todo apenas a coletividade é capaz de executar. Desta forma, aprender está relacionado a conhecer. Considerando que nem os indivíduos na organização nascem com a habilidade de desempenhar suas partes nas atividades, nem as organizações possuem sempre tais capacidades, pode-se afirmar que essas habilidades, assim como o *know-how* associado a elas deverão ser aprendidos.

4.2.3 Artefatos Organizacionais

Um artefato curioso identificado na pesquisa refere-se a um “diário” criado pelo Mestre de Obras para auxiliá-lo em suas práticas de trabalho, onde ele registrava informações (quase) diárias a respeito das condições climáticas do dia, do processo de trabalho na obra, dos trabalhadores, de determinados sentimentos, de acontecimentos agradáveis e desagradáveis. A partir da leitura do diário verificou-se que o Mestre de Obras utilizava-se de uma linguagem simples, porém de uma grande clareza e precisão. Apesar de referir a si mesmo como sendo possuidor de pouca instrução, seus escritos eram impregnados de significado. Percebeu-se que para o Mestre de Obras, o diário representava mais do que o registro de meras

informações sobre o trabalho, mas era uma forma de reter a história daquela etapa de sua vida, com seus erros e acertos, com seus sentimentos acerca das situações.

O humor, além de pertencer à categoria estética do cômico, tendo sido tratado rapidamente na seção juízo estético, pode também ser considerado como um artefato, pois retrata uma característica da organização e conta alguma coisa sobre ela, conforme chama a atenção Strati (2007). Westwood e Rhodes (2007) apontam que o humor é um fenômeno presente em situações em que as pessoas interagem, uma característica presente da vida organizacional, e que pode desempenhar um papel em uma série de comportamentos organizacionais e processos. Em um sentido geral é considerado um tipo de lubrificante social, facilitando e reforçando as relações sociais. No dia-a-dia de trabalho dos sujeitos pesquisados, o humor foi uma característica notadamente marcante, através de piadas, riso, brincadeiras. Várias foram as ocasiões em que, durante as entrevistas, passagens engraçadas provocaram riso nos entrevistados e na pesquisadora. Tal concepção é complementada por Westwood e Rhodes (2007) ao expressar que o humor pode possuir a função de aliviar sentimentos negativos, como a dor, a tristeza, o tédio. Ambos os conceitos contemplam o sentido do humor expresso pelos trabalhadores: uma forma de espairecer e de extravasar eventuais tensões e responsabilidades. Além disso, o humor emergiu como indicativo de bom relacionamento entre os trabalhadores, o que também é corroborado por Westwood e Rhodes (2007): o humor pode ser usado para reforçar a efetividade da comunicação, para gerar relações no grupo e fora dele.

No ambiente de trabalho a presença constante de música. Os dois aparelhos de rádio, situados em locais (andares) diferentes da obra e a emissora sintonizada variava de acordo com a preferência de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. A música ajuda a expressar sentimentos, conflitos, emoções, traduzindo, muitas vezes, o “estado de espírito” das pessoas de acordo com os entrevistados, por constituir-se numa forma de “esquecer os problemas”, “ficar mais tranquilo” e um “jeito do dia andar mais rápido ainda”.

Nas práticas de trabalho dos pesquisados, os artefatos foram expressos principalmente por meio das ferramentas utilizadas cotidianamente naquelas práticas e de símbolos que escolheram para identificar a sua profissão. Para a realização das práticas de trabalho utilizam de artefatos materiais, como por exemplo, vassouras, pás, lápis, trenas, carrinho de mão, enxada, pá, betoneira, entre outros. Esses artefatos representam, para eles, condição básica e facilitadora para o cumprimento de suas atividades, para a realização de suas práticas de trabalho. “Sem a ‘bitoneira’ não se faz massa”, lembrou um dos trabalhadores. Farah (1996, p. 81) expõe que nas diversas etapas de construção de uma obra

é constante a presença de ferramentas e instrumentos tradicionais, como a colher de pedreiro, o serrote, o martelo, o torquez, a trena ou o metro, a talhadeira, a marreta, a chave de fenda e a desempenadeira, às quais se somam equipamentos auxiliares, como a bancada do armador e do eletricista. Algumas das ferramentas são bastante antigas, sendo as mesmas utilizadas pelas corporações de ofício da Idade Média. Equipamentos tradicionais, como andaimes, carrinhos de pedreiro e jiricas, são utilizados nas atividades de apoio.

Neste sentido identificou-se o uso de inúmeras ferramentas, por parte dos trabalhadores, bastante características da etapa em que a obra se encontrava. Pode-se citar a utilização de trenas, lápis, martelo, serrote, pá/colher de pedreiro, prumo, nível, vassoura, espátula, marreta, talhadeira, balde e balancim (uma espécie de andaime). Como se pode perceber, em sua grande maioria, são ferramentas que não empregam tecnologia, requerendo trabalho manual. Esses artefatos são elementos da cultura e, assim, são “parte integrante de práticas organizacionais” (STRATI, 2007). Essas ferramentas, utilizadas nas práticas organizacionais, contam sobre uma organização que mantém seu processo construtivo como semi-artesanal, sem emprego da tecnologia, onde cada trabalhador, para executar suas práticas de trabalho, dispõe de tais ferramentas como auxílio. Estes artefatos convertem uma organização em realidade tangível, repleta de elementos não-humanos. Por isso é que, ao serem indagados sobre o que escolheriam para representar a profissão, os trabalhadores invariavelmente escolheram ferramentas do trabalho cotidiano. É nesses artefatos que os indivíduos encontram sua identidade.

4.3 APRENDIZAGEM

4.3.1 Aprendendo a realizar o trabalho

Ao se referirem à forma como aprenderam a executar o trabalho, revelaram que tinham vontade e necessidade de trabalhar, e que o aprendizado baseou-se principalmente na ajuda advinda de pessoas mais experientes no local onde iniciaram suas atividades laborais. Houve referência, ainda, ao fato de olhar/observar o que era feito pelos mais experientes e ‘mentalizar’ para poder fazer depois, além de ter sido relatado que para aprender a executar o trabalho foi preciso dedicação, alguém disposto a ensinar (pessoas mais antigas e experientes ou até mesmo o mestre de obras), força de vontade e honestidade. Isso evidencia que a aprendizagem exige interação social e colaboração. Os pesquisados, no desempenho de seu trabalho, realizam uma ampla interação social com seus pares (colegas, superiores), visto que seu processo de treinamento ocorre, num primeiro momento e durante algum tempo junto dessas pessoas, e a colaboração é um aspecto fundamental envolvido no processo. Tais ideias são reforçadas por Farah (1996, p. 87), ao afirmar que “a habilidade do trabalhador, o saber de que é detentor, é adquirido no próprio canteiro de obras, o que equivale a dizer que sua formação se dá no interior da própria força de trabalho. Na formação do trabalhador, o aprendizado estabelecido na relação direta entre oficial e ajudantes, predomina.”

Foi possível perceber que a aprendizagem ocorreu e ainda ocorre, primordialmente, a partir da possibilidade de interagirem com pessoas mais experientes (chamado por um dos trabalhadores de padrinho), cujo conhecimento, para eles, é inquestionável. A transcrição de parte de um trecho de entrevista, mostra a confiança depositada no conhecimento de uma pessoa mais experiente. “[...] uma

orientação de pessoa mais experiente, como por exemplo o mestre aí, ou uma pessoa mais antiga, que já trabalhe há tempo aí nesse serviço, pode ser um outro servente, pode ser uma outra pessoa qualquer que te oriente, por que tu vai iniciar e tu não vai saber como é que funciona, o risco que tu pode correr, o risco que não vai correr.” (Alfredo). Este relato revela que o contexto em que ocorre a aprendizagem está baseado em ações, interações, experiências, emoções e pensamentos, além das percepções e julgamentos realizados pelos indivíduos, conforme argumenta Elkjaer (2001).

Os relatos revelam que não há exclusão do caráter cognitivo da aprendizagem. Ao dizerem que “mentaliza”, “grava na cabeça” e “segura pra si pra depois”, os trabalhadores revelam que necessitam da cognição para aprender. Ao contarem a respeito do que lembravam ter aprendido na época que atuaram como ajudantes ou que iniciaram na construção civil, relataram que aprenderam “de tudo”, pois era uma obra pequena, e em obra pequena “se faz tudo que é serviço”.

Ficou evidenciado o caráter de polivalência dos trabalhadores que realizam uma multiplicidade de atividades mesmo sem terem necessariamente a formação específica para cada uma delas. Além disso, reforçam a ideia de que a aprendizagem ocorreu principalmente pela observação e pela interação com pessoas mais experientes no ramo. Outro ponto importante destacado pelos entrevistados diz respeito ao caráter de continuidade da aprendizagem, como um processo que perdura por toda a vida. Enquanto vivem, os seres humanos interagem cotidianamente com outras pessoas nas inúmeras atividades que realizam e das quais participam e, com isso, aprendem continuamente.

4.3.2 Processos de aprendizagem

Neste item são apresentados os processos de aprendizagem identificados no grupo de trabalhadores da construção civil pesquisado, vide Quadro 1.

Declarações dos trabalhadores como “[...] tu tem que aprendê mesmo só no dia-a-dia, fazendo mesmo [...] tem que tá ali no dia-a-dia pra ti aprendê em cada situação como é que tu vai te virá [...]”, encontram suporte no fato de que a aprendizagem baseada em práticas, além de focalizar na prática como atividade e seu papel nos processos de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2007), é parte inerente de uma prática social e ocorre a partir das situações cotidianas vividas pelos trabalhadores, onde o conhecimento é adquirido em situação e transferido para circunstâncias semelhantes. Além disso, o conhecimento é construído num contexto de interação grupal, cooperação e participação, gerado ou negociado por meio de interações entre humanos e estes e o ambiente, além da observação e pela prática, em constantes e sucessivos aperfeiçoamentos. Todos os trabalhadores entrevistados mencionaram o fato de que a real aprendizagem de práticas de trabalho só ocorre quando esta prática é realizada de fato, no dia-a-dia. Isso corrobora a ideia de que o “conhecer” ocorre no fluxo da experiência, ou seja, o *knowing* se dá

“em situação” (*in practice*), construído num contexto de interação grupal, cooperação e participação, gerado ou negociado pela observação e pela prática, em constantes e sucessivos aperfeiçoamentos, e por meio de interações entre humanos e estes e o ambiente, sendo transferido para situações semelhantes.

Declarações dos trabalhadores como “[...] tu tem que aprendê mesmo só no dia-a-dia, fazendo mesmo [...] tem que tá ali no dia-a-dia pra ti aprendê em cada situação como é que tu vai te virá [...]”, encontram suporte no fato de que a aprendizagem baseada em práticas, além de focalizar na prática como atividade e seu papel nos processos de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2007), é parte inerente de uma prática social e ocorre a partir das situações cotidianas vividas pelos trabalhadores, onde o conhecimento é adquirido em situação e transferido para circunstâncias semelhantes. Além disso, o conhecimento é construído num contexto de interação grupal, cooperação e participação, gerado ou negociado por meio de interações entre humanos e estes e o ambiente, além da observação e pela prática, em constantes e sucessivos aperfeiçoamentos. Todos os trabalhadores entrevistados mencionaram o fato de que a real aprendizagem de práticas de trabalho só ocorre quando esta prática é realizada de fato, no dia-a-dia. Isso corrobora a ideia de que o “conhecer” ocorre no fluxo da experiência, ou seja, o *knowing* se dá “em situação” (*in practice*), construído num contexto de interação grupal, cooperação e participação, gerado ou negociado pela observação e pela prática, em constantes e sucessivos aperfeiçoamentos, e por meio de interações entre humanos e estes e o ambiente, sendo transferido para situações semelhantes.

Quadro 1: Processos de Aprendizagem

Processo	Descrição
a) Aprender com experts:	ocorre quando há oportunidade de trocar informações e, principalmente, receber informações, atenção e auxílio de pessoas mais experientes na área em que se atua. Esse processo de aprender foi destacado por todos trabalhadores, que relataram que a aprendizagem do início da vida profissional ocorreu principalmente através do auxílio de pessoas mais experientes no ramo da construção civil.
b) Aprender por meio da interação com pessoas:	este processo quase se confunde com o anterior, pois o auxílio de outras pessoas foi ressaltado pelos entrevistados como um ponto crucial da aprendizagem para a execução das práticas de trabalho. Trata-se de situações ocorridas no ambiente de trabalho, em que a interação do entrevistado com outras pessoas proporcionou aprendizagem, pois houve troca de informações e conhecimentos sobre práticas de trabalho semelhantes. A diferença em relação ao processo anterior reside no fato de que o aprendizado por meio da interação com pessoas não implica necessariamente que essas pessoas sejam <i>experts</i> na área.
c) Aprender observando:	refere-se a assimilação e incorporação de novos comportamentos, atitudes e formas de executar o trabalho, a partir da observação das práticas de colegas no local de trabalho, seja o mestre de obras ou um colega mais antigo na função ou na empresa ou mesmo em situações fora da organização, com pessoas não ligadas à área de trabalho dos entrevistados.
d) Aprender pela prática/fazendo:	este processo foi evidenciado de forma bastante acentuada nos relatos da maioria dos trabalhadores. Quando eles falam em aprender fazendo, referem-se à experiência que se adquire com a prática da atividade no dia-a-dia, excluindo disso os processos formais de aprendizagem, como cursos específicos. Fazem também alusão ao fato de que é na prática cotidiana que se aprende como agir em cada situação.

Fonte: Dados coletados.

“Pensar a aprendizagem através da participação em uma prática habilita-nos a focar no fato que, nas práticas cotidianas, a aprendizagem ocorre no fluxo da experiência, com ou sem a nossa consciência dela” (GHERARDI, 2000, p. 214). Assim, a prática é o elemento fundamental que conecta o conhecer ao fazer, conduzindo à imagem de fabricação, de trabalhos manuais, de habilidades artesanais. Esta concepção pode ser aproximada às atividades do setor da construção civil por possuírem um caráter semi-artesanal e manufatureiro, com reduzido emprego de tecnologia.

A utilização de artefatos físicos específicos nas práticas de trabalho reflete o trabalho manual, semi-artesanal, realizado pelos trabalhadores, e identificou-se que esses artefatos atuam de forma conjunta e articulada entre pensamento e ação, ou seja, não se separa o saber do fazer, a habilidade do conhecimento. Isso tudo acontece no fluxo da experiência, caracterizando o *knowing in practice*. Tal consideração vai ao encontro da concepção de Gherardi (2005), de que a prática não separa a ação e o conhecimento, o saber e o fazer, o manual e o mental. O processo de engajamento na prática envolve a pessoa como um todo. A atividade mental não é desincorporada, assim como a atividade manual não dispensa a reflexão.

Se considerarmos a formação escolar dos trabalhadores é possível afirmar que a aprendizagem do trabalho não ocorreu através de meios formais. O saber-fazer, na grande maioria das vezes, remeteu-se à experiência profissional, adquirida em empregos anteriores ou na própria construtora, com colegas mais antigos. Pelas características do grupo pesquisado, destacou-se a aprendizagem informal, já que não foram identificados relatos a respeito de cursos ou outras atividades formais relativas às atividades desenvolvidas. Basicamente, a aprendizagem das práticas de trabalho ocorre no próprio ambiente de trabalho. A aprendizagem dos novatos a respeito do trabalho enfoca a participação dos mesmos em uma prática sociocultural da comunidade de trabalhadores da construção civil onde atuam, reforçando o caráter informal e situado da aprendizagem. O bom relacionamento e o estabelecimento de colaboração entre os indivíduos no local de trabalho são aspectos importantes no processo de aprendizagem de trabalhadores da construção civil, pois permitem que ela ocorra através da interação, do diálogo, da possibilidade de trocas e compartilhamentos, caracterizando assim o caráter social da aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender esteticamente o processo de aprendizagem e as práticas de trabalho destes pesquisados implicou em compreender também algumas questões subjetivas dos seres humanos. Os trabalhadores aprendem tacitamente, enquanto direcionam sua atenção às atividades cotidianas de trabalho diário. Isso destaca a perspectiva cultural em aprendizagem, que dá ênfase ao coletivo, suas ações situadas (incluindo o uso da linguagem) e emprego dos artefatos que são o foco das práticas diárias relacionadas ao trabalho, agregando aquilo que não é exclusivamente cognitivo, como a consideração e utilização dos

sentidos e do juízo estético. As práticas de trabalho identificadas e descritas revelaram-se ser mais do que simples atividades ou tarefas. Dizem respeito à cultura do grupo, que é de proximidade, compartilhamento de valores e sentimentos vividos individualmente por cada um dentro e fora do trabalho, procedimentos de controle e de avaliação da ordem e da limpeza, que distinguem esse grupo de outros e lhe dão uma identidade, uma cultura própria. A aprendizagem não ocorreu sem o estabelecimento de uma interação entre os mesmos em suas práticas de trabalho. Neste sentido, as práticas de trabalho são de fundamental importância ao processo de aprendizagem dos pesquisados, por permitirem que, ao interagir com colegas e com pessoas mais experientes (os *experts*), esses trabalhadores introduzam novos comportamentos e novas formas de realizar suas práticas. Nas práticas de trabalho não há uma separação entre a esfera cognitiva (mente) e a dimensão sensível, estética (corpo), mas sim uma relação de coexistência, onde as mesmas estão imbricadas. Assim, além de usarem a cognição para a execução das práticas, considera-se que os trabalhadores utilizam, também, suas faculdades perceptivo-sensoriais (os sentidos) oriundas do corpo para interagir com os elementos não-humanos e promover a realização das práticas. O corpo é, então, o veículo portador das práticas revelando-se elemento fundamental para a realização das práticas de trabalho e para a aprendizagem.

Os trabalhadores possuem a consciência de que, apesar de não terem alta qualificação, são possuidores de um saber-fazer, adquirido prioritariamente pela prática e pela integração com saberes de outras áreas, que compreende conhecimentos que os capacitam a reconhecer erros e apontar a melhor maneira de realizar as diferentes fases de uma obra, o que é importante para o desenvolvimento da mesma.

O estudo permitiu concretizar a possibilidade de pensar a aprendizagem para além da ótica lógico-racional que tradicionalmente domina os estudos organizacionais, a partir das lentes da estética. Além disso, contribui para as investigações já realizadas ao introduzir as práticas de trabalho para a compreensão da aprendizagem de um grupo de trabalhadores da construção civil.

A partir da investigação realizada é possível pensar em outras possibilidades para o desenvolvimento de estudos utilizando a perspectiva da estética organizacional, de forma complementar ao que foi aqui apresentado. A realização da pesquisa com trabalhadores que atuem também nas outras etapas de construção de uma obra habitacional, visando comparar as práticas de trabalho nas diferentes fases, envolvendo maior variedade de atividades, materiais e ferramentas, enriqueceria a compreensão do processo de aprendizagem e das práticas de trabalho de trabalhadores do segmento da construção civil. Outra possibilidade que considera-se interessante seria pesquisar um grupo de trabalhadores em obra não habitacional (obra comercial, por exemplo).. Ou, ainda, desenvolver pesquisas sob as lentes da estética organizacional, porém voltadas a campos e grupos profissionais diversos da construção civil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONELLO, C.S. GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. In: Encontro Nacional da ANPAD, 31., **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

BUSCH, P. **Tacit knowledge in organizational learning**. New York: IGI Publishing, 2008.

COLOMBO, C. R.; BAZZO, W. A. **Desperdício na construção civil e a questão habitacional**: um enfoque CTS. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Jun. 2001. Disponível em <<http://www.oei.es/salactsi/colombobazzo.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning, In: CHEN, M. SPROULL, L. **Organizational Learning**, London: Sage, 1996, p. 430-459.

EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management Learning**, v. 29, n. 3, Sep. 1998, p. 259-272.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100-118.

FARAH, M. F. S. **Processo de trabalho na construção habitacional**: tradição e mudança. São Paulo: Annablume, 1996. 307 p.

GAGLIARDI, P. Explorando o lado estético da vida organizacional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. V. 2, p. 127-149.

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

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

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

_____; NICOLINI, D. To transfer is to transform: the circulation of safety knowledge. **Organization**. v. 7, n. 2, 2000a, p. 329-348.

_____; _____. The organizational learning of safety in communities of practice. **Journal of Management Inquiry**. v. 9, n. 1, 2000b, p. 7-18.

_____; _____. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. et al (eds.) **The Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University, 2001, p.35-60.

_____; _____. Learning the trade: a culture of safety in practice. **Organization**.v.9, n.2, 2002,p.191-223.

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

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 139 p.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: towards a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D (eds.) **Knowing in Organizations**: a practice-based approach. London: Sharpe. 2003. p. 3-31.

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

Sindicato da Indústria da Construção Civil no Estado do Rio Grande do Sul. **Macrossetor - A cadeia produtiva da indústria da construção e seus impactos sócio-econômicos da construção civil**.

Disponível em <<http://www.sinduscon-rs.com.br/site/principal>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

STRATI, A. Knowing in practice: aesthetic understanding and tacit knowledge. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (eds.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M.E. Sharpe, 2003, p. 53-75.

_____. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 320 p.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. Vol. 3, p. 361-388.

WESTWOOD, R.; RHODES, C.(org.) **Humour, Work and Organization**, London: Routledge Falmer, 2007.

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