

**Aprendizagem como Dimensão da Prática Social: Conexões Conceituais entre  
Aprendizagem e Inovação Social**

**JESSICA RANI FERREIRA DE SOUSA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

# **Aprendizagem como Dimensão da Prática Social: Conexões Conceituais entre Aprendizagem e Inovação Social**

## **1. Perspectivas sobre Aprendizagem Organizacional: da Aquisição Individual à Prática Participativa**

Diversas perspectivas divergem entre si no que concerne à concepção sobre o a essência da aprendizagem organizacional. De aquisição individual de conhecimento e habilidades (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; MARCH; SIMON, 1958) à concepção de aprendizagem como fruto da prática participativa (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, NICOLINI; ODELLA, 1998), vários fatores importantes precisam ser considerados em relação às características do fenômeno as quais se deseja enaltecer.

Em uma sociedade em que predomina a visão da aprendizagem como fenômeno de transporte ou transferência de conhecimento – ou “*knowledge delivery*” - a aprendizagem é frequentemente traduzida como uma aquisição de dados e informações, a serem acumulados ou estocados na mente do indivíduo, à sua disposição para serem utilizados conforme conveniência ou necessidade, recorrendo-se ao nível de sua capacidade cognitiva (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Em um processo de criação, retenção e transferência de conhecimento, indivíduos ou organizações podem influenciar a mudança de comportamento e as experiências uns dos outros (ARGOTE, 2011), reconhecendo-se também as rotinas, redes relacionamentos e memórias de sistemas operacionais que compõem a organização também como repositórios ou ferramentas de reserva de conhecimento (ARGOTE; INGRAM, 2000; WALSH; UNGSON, 1991).

A ideia inicial de que as organizações poderiam aprender e de que o conhecimento poderia ser estocado foi articulada pioneiramente por Cyert e March (1963). Embora a “metáfora da aquisição” pareça familiar e razoável, ela peca por separar a aprendizagem da prática e focar exaustivamente nas habilidades de cognição individual para aquisição de conhecimentos organizacionais (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Pollard (1990) também alerta para as perdas em devotar apenas uma atenção meramente tangencial à rica dimensão social do fenômeno da aprendizagem.

Conforme propõe Sfar (1998), esta “metáfora da aquisição” opõe-se a outra perspectiva, divergente em termos de considerar a aprendizagem como algo inerente a uma situação específica, fruto da prática e da participação social, a “metáfora da participação”. A metáfora da participação tomou corpo sobretudo por meio dos trabalhos de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada, a qual coloca a aprendizagem como uma dimensão da prática social. A participação periférica legitimada foca o indivíduo como membro de uma comunidade, na qual veteranos podem auxiliar no processo de legitimação de novos entrantes, destacando, assim, o caráter relacional da aprendizagem e do conhecimento (LAVE; WENGER; 1991). A aprendizagem situada pode, portanto, ser tanto uma atividade cognitiva quanto social (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

A teoria da aprendizagem situada e o conceito de comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) permitiram progressos no sentido de explicar como os processos de aprendizagem podem ser construídos a partir das práticas de trabalho (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Como alternativa aos dois caminhos já apresentados, Elkijaer (2004) propõe uma terceira opção para a discussão do conceito de aprendizagem, argumentando que a cognição é fundamental para o fenômeno como fruto da participação, e que a aprendizagem não deixa de ser um fenômeno social. A “terceira metáfora”, então, não seria nada mais que uma fusão das duas outras anteriores, uma vez que a própria autora a reconhece como uma tentativa de sintetizar a compreensão da aprendizagem situada em comunidades de prática, considerando-

se alguns elementos da primeira abordagem, em respeito à aquisição de conhecimento e de habilidades comunicativas e analíticas. Para tanto, apoia-se no trabalho do pragmatista Dewey e em seus preceitos sobre experiência e investigação.

Em termos gerais, é curioso pontuar que própria noção de experiência discutida na literatura encontra-se diluída entre diferentes perspectivas em relação ao que significa e como ocorre a aprendizagem organizacional, uma vez que alguns autores argumentam que a aprendizagem acontece quando as organizações “adquirem experiência” (ARGOTE, 2011).

Não ignorando a importância do papel da experiência e da reflexão na aprendizagem coletiva humana, o presente trabalho pretende adotar como parâmetro teórico referencial a abordagem da aprendizagem social na tentativa de enfatizar o fenômeno da aprendizagem como um processo coletivo e derivado da prática. Nesses termos, a aprendizagem entendida como uma atividade social (ELKJAER, 1999; 2003); como um processo cultural (COOK; YANOW, 1993; HENRIKSSON, 1999) ou “*practice-based*” (GHERARDI, 2000) delinea um arcabouço teórico-conceitual relevante para entender como indivíduos aprendem, como constroem conhecimento coletivo e identidades e quais outros fenômenos podem ser postos no espectro deste conceito.

Trazendo à tona o constructo da inovação social e associando-se o caráter de inovação à priorização do atendimento de necessidades sociais, resulta a premissa da participação de níveis diversificados de atores sociais, interessados em obter soluções inovadoras por meio de um processo colaborativo de criação e implementação de determinada prática. Por isso, conforme destacado por Cloutier (2003), para a maioria dos investigadores, a inovação social pode ser vista como um processo coletivo de aprendizagem e de criação do conhecimento.

Além de apontar uma provável ligação entre os fenômenos da aprendizagem e da inovação social, o presente trabalho tem a intenção de descrever como ela ocorre e quais os principais pontos de contato que podem ser estabelecidos entre uma abordagem social da aprendizagem (COOK; BROWN, 1999; BRANDI; ELKJAER, 2011; DEWEY, 2008) e o fenômeno da inovação social. Esta discussão parte de tal pressuposto, o de que a inovação social pode ser vista como um meio para a aprendizagem e, mais especificamente, de que a participação e a legitimidade oriundas das práticas inovadoras colaborativas que visam propor soluções para demandas sociais pungentes podem fomentar significativamente a aprendizagem tanto a nível individual quanto coletivo.

Como aponta Hargadon (2002), pesquisas que integram aprendizagem, inovação e conhecimento são uma alternativa segura para acurada compreensão de fenômenos individuais e coletivos, que determinam continuidade, adaptação e mudança no âmbito organizacional. Há um consenso de que conhecimento e aprendizagem constituem condições indispensáveis ao fenômeno da inovação, mas a forma como tais conceitos se inter-relacionam ainda constitui uma verdadeira lacuna na literatura em estudos organizacionais.

Adiciona-se a tal lacuna o destaque internacional que o tema da inovação social tem ganhado nos últimos anos, não obstante ainda careça de aprofundamento teórico e empírico na literatura (LIMA et. al, 2013). No caso brasileiro, nota-se uma escassez de estudos sobre inovação social principalmente no campo dos estudos organizacionais (MAURER, 2011).

Desse modo, o presente trabalho objetiva discutir, a nível estritamente conceitual, os pontos de conexão mais significativos existentes entre ambos os conceitos, resultando em uma proposta de quadro teórico-conceitual, que consiga representar de que maneira aspectos como o *locus*, o conhecimento e a orientação prática em um contexto de inovação social é capaz de fomentar a aprendizagem individual e coletiva dos atores sociais envolvidos e vice-versa. Este ensaio encontra-se estruturado em cinco seções. Aqui foram introduzidos os conceitos que serão trabalhados e o objetivo proposto pela pesquisa. Nas seções que se segue a esta, são discutidos os conceitos de aprendizagem e de inovação social, respectivamente,

considerando debates pertinentes nos estudos organizacionais. Na quarta seção, como proposta de quadro teórico-conceitual, é apresentado um quadro-resumo que atendeu aos objetivos de identificar conexões conceituais a partir da revisão de literatura. Por fim, as considerações finais de pesquisa.

## **2. Aprendizagem como Dimensão da Prática Social**

A perspectiva da aprendizagem como dimensão da prática social teve influências do construtivismo nas ciências sociais e também nos estudos organizacionais (BERGER; LUCKMANN, 1966; LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998). Sob a perspectiva social e pragmatista, a aprendizagem pode ser vista como um fenômeno essencialmente participativo. Entretanto, para além do fenômeno da participação, a abordagem da aprendizagem social leva em consideração elementos não só do “saber”, mas também do “ser” e do “transformar-se” (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Inicialmente, é preciso esclarecer que, no campo da teoria sobre aprendizagem organizacional, a perspectiva da aprendizagem social tem estado presente na literatura sob diversas nomenclaturas, tais como: aprendizagem situada; (BROWN; DUGUID, 1991; RICHTER, 1998; LAVE; WENGER, 1991) “practiced based-learning” (GHERARDI, 2000), teoria do ator-rede (FOX, 2000), aprendizagem como um processo cultural (COOK; YANOW, 1993; YANOW, 2000) etc.

Também é oportuno dizer que muito do que se desenvolveu na abordagem social da aprendizagem é fruto da crítica à teoria da aprendizagem individual (ELKJAER, 2004) e à metáfora da aquisição (SFARD, 1998). A separação entre aprendizagem e socialização, suposta na abordagem individual e cognitivista, supõe indagar se é possível subverter condições de poder e mudar sistemas sociais puramente através de modelos mentais ou do conhecimento acumulado por um indivíduo. Uma abordagem social dos estudos sobre aprendizagem então emerge na literatura, ressaltando a importância do contexto ou situação, para despertar determinada possibilidade de ação que outro contexto ou situação, por si só, não despertaria (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Para além de uma perspectiva puramente cognitivista – metáfora da aquisição – ou das premissas da teoria de aprendizagem situada e da ideia de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991), conforme as quais aprender implica tornar-se um praticante competente (BROWN; DUGUID, 1991; RICHTER, 1998), como bem propõe Elkjaer (2004), pensar em um “terceiro caminho” não só livra os estudos sobre aprendizagem dos riscos e limitações inerentes à adoção irrestrita de uma dessas perspectivas anteriores, como também permite refletir sobre o a importância do conhecimento derivado da prática, não desprezando a reflexão e os processos cognitivos para a condução de ações esclarecidas.

Nesse contexto, ganham destaque os estudos do pragmatista Dewey, sobretudo no que concerne aos conceitos de experiência e investigação produtiva. Sua noção de aprendizagem se respalda em situações incertas ou eventos inesperados, os quais, ao constituir um movimento entre ações rotineiras e relações sociais emergentes, integram experiências e desenvolvem a aprendizagem (DEWEY, 2008). Poder-se-ia então afirmar, que, em tal perspectiva, o contexto tem sua relevância para a situação de aprendizagem, uma vez que a própria experiência é traduzida como fruto do processo de transação contínua e formação mútua do indivíduo perante o ambiente no qual este se encontra inserido (DEWEY, 1925 *apud* ELKJAER, 2004).

Como bem colocam Lave e Wenger (1991), é em contextos crucialmente comunais que emerge a aprendizagem. Nesse sentido, considerar as relações de transação entre indivíduo e ambiente pode ser uma forma de prover contextos autênticos para o fenômeno da aprendizagem. Dessa forma, além de propiciar o desenvolvimento de múltiplos papéis e

perspectivas, a capacidade de reflexão e articulação, também é possível favorecer a capacidade de estimular a construção do conhecimento coletivo (PEREZ-SANAGUSTIN et. al, 2015).

A importância do ambiente de aprendizagem se dá sob a perspectiva da aprendizagem como fenômeno de construção social. O conhecimento é importante, mas inerente e subsequente ao contexto no qual ele adquire significado. Desse modo, pode-se afirmar que os indivíduos que aprendem constroem seu entendimento incluindo suas percepções sobre o ambiente social, as circunstâncias físicas e históricas bem como as relações sociais das pessoas envolvidas nesse ambiente (BROWN; DUGUID, 1991).

Tal ligação entre contexto e aprendizagem podem, por sua vez, conduzir a uma reflexão a respeito da prática, já que a mesma pode ser definida como uma ação informada pelo significado desenhado em um contexto particular. A prática, além disso, indica um fazer relativo a atividades que podem ser desempenhadas individual ou coletivamente (COOK; BROWN, 1999).

A proposta de uma “epistemologia da prática” (COOK; BROWN, 1999), coloca o “saber” (*knowing*) do indivíduo como fruto de sua interação com o mundo físico e social que o cerca, em detrimento do reconhecimento do conhecimento (*knowledge*) acumulado ou possuído pelo indivíduo. Explicando de uma maneira diferente, o conhecimento, enquanto saber (*knowing*), constitui uma prática na ação, permanente, realizada por diversos membros, integrando rotinas e seus significados, (GHERARDI, 2006), e, ao mesmo tempo, afetando também a construção das identidades desses indivíduos (BROWN; DUGUID, 2001; CORLEY; GIOIA, 2003; ELKJAER, 2003; LAVE; WENGER, 1991).

De acordo com Cook e Yanow (1993), sendo o conhecimento algo local, situado em um mundo social característico, pode-se afirmar que o conhecimento é criado, construído (BROWN; DUGUID, 2001; LAVE; WENGER, 1991), em um processo que se refere diretamente à experiência humana. Dessa forma, a origem do conhecimento é a própria experiência vivida (ELKJAER, 2003).

A noção de experiência é fundamental no trabalho de Dewey (COOK; BROWN, 1999; ELKJAER, 2004; MIETTINEN, 2000). A experiência, como resultado da própria vivência do indivíduo, é, ao mesmo tempo, resultado e novo referencial ao processo dessa vivência. A experiência é contextual e, vislumbrada sob o prospecto dos contextos passado e futuro, constitui o que se denomina “contínuo experiencial” (DEWEY, 1934; 2010). A experiência é fruto da conexão de uma série de ações orgânicas coordenadas, que operam sob transações mútuas a quais integram a formação do próprio indivíduo e do ambiente (ELKJAER, 2004).

Pelo desdobramento do conceito de experiência, a aprendizagem é um processo que não pode ser evitado. Mais que isso, é um processo não restrito apenas à cognição individual, mas que toma forma em situações de participação e interação, do indivíduo com o ambiente e com outros indivíduos. Nesse processo, tanto produzem quanto são produto de situações de aprendizagem que refletem situações de acesso ao conhecimento e ao poder (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Por fim, estudar o fenômeno da aprendizagem pela perspectiva social conduz à exploração do conceito de investigação produtiva (*productive inquiry*), também cunhado por Dewey. A investigação produtiva tem um papel importante na aprendizagem, mesmo sob a epistemologia da prática, já que motiva a ação: tudo começa a partir de um problema, um *insight* provocativo ou uma situação conflituosa. O conhecimento, pois, é a resposta para um problema (DEWEY, 1941 *apud* BRANDI; ELKJAER, 2011). Por meio da investigação produtiva, somos impulsionados a agir de modo a alcançar uma resposta, produzir uma solução ou resolver um problema (COOK; BROWN, 1999). Nesse processo, o indivíduo pode recorrer a experiências prévias de situações similares ou testar modelos de soluções já

empregados (ELKJAER, 2004). Nesse sentido, a função do pensamento orientado para a prática é um instrumento para a ação humana (DEWEY; BENTLEY, 1949).

Em resumo, conforme a abordagem da aprendizagem social, mentes e ações dos indivíduos estarão sempre relacionadas à sua participação em práticas sociais determinadas histórica e culturalmente. O processo de aprendizagem social envolve, assim, informalidade, improvisação e ação coletiva. Não é possível separar os fenômenos de aprendizagem e socialização (BRANDI; ELKJAER, 2011), bem como desconsiderar que a aprendizagem é um fazer construído com os recursos estruturais determinados pelas condições locais (BROWN; DUGUID, 1991).

### **3. Inovação Social**

Nas palavras de Nonaka (1994), a inovação pode ser melhor compreendida como um processo ativo de desenvolvimento de novas formas de conhecimento para solucionar algum problema identificado. Conceber o fenômeno da inovação pela perspectiva social é ter consciência das externalidades positivas que o processo de inovação social tem para a sociedade (RIBEIRO; SEGATO; COELHO, 2013).

Dentro do fenômeno da inovação social, o lócus de aprendizagem, portanto, pode ser visualizado em alguma espécie de trabalho coletivo, projeto social, em pequenas cooperativas criadas para solucionar algum problema público ou em comunidade.

As inovações sociais preservam consigo as características do conceito tradicional de inovação no que se refere à prospecção e à experimentação do novo, visando à solução de problemas a partir da combinação de conhecimentos que podem ser públicos e privados, científicos ou tácitos (BUTKEVIČIENĖ, 2009; NEUMEIER, 2012).

As origens do conceito de inovação social encontram-se no trabalho de Taylor (1970), no qual se referenciam novas maneiras de fazer as coisas com o objetivo explícito de atender a necessidades sociais específicas. Na base das discussões sobre inovação, admite-se que o próprio Shumpeter, em seus estudos sobre economia, inovação e destruição criativa, tenha apontado – ainda que não expressamente – a inovação social como garantia de efetividade econômica e meio de viabilização da inovação tecnológica (MOULAERT et al., 2005; CAVALLI, 2007; BUTKEVIČIENĖ, 2009). O fenômeno de inovação teria, assim, um caráter social e não personalizado (RIBEIRO; SEGATO; COELHO, 2013).

O Conselho de Ciências e Tecnologia da Província de Québec define inovação social como o conjunto formado por todas as novas práticas, abordagens, intervenções ou produtos desenvolvidos para melhorar uma situação ou solucionar determinado problema social estabelecido a nível de instituições, organizações ou até mesmo de comunidades (QUEBEC, CANADÁ, 2000 *apud* RODRIGUES, 2007).

Para alguns autores, como Botero (2011), o conceito de inovação social traz consigo uma crítica à noção tradicional de inovação, uma vez que a inovação social ressalta como prioridade a proposição de soluções e respostas a problemas ou necessidades sociais emergentes, evidenciando explicitamente a questão social, as necessidades coletivas e a participação e cooperação entre os atores envolvidos no fenômeno. A inovação social, dessa maneira, abarca relações entre indivíduos, normas cívicas e credibilidades de fato recíprocas, elevando o nível de cooperação de uma rede de atores sociais (BUTKEVIČIENĖ, 2009; DAWSON; DANIEL, 2010).

Fleury (2001) destaca que é característico do processo de inovação social alterar as estruturas de poder, regras e sistemas de relações sociais preexistentes. Para pesquisadores do Centre de Recherche Sur les Innovations Sociales (CRISES), o conceito de inovação social é bastante plural, abrangendo diversos significados, apoiados em três níveis complementares,

através dos quais a inovação social pode transformar a vida das pessoas: (1) o territorial; (2) as condições de vida; e (3) as relações de trabalho ou emprego (CRISES, 2004).

Trata-se de um tipo de inovação que remete a uma situação social considerada insatisfatória, partindo-se em busca de uma solução (inovadora), visando uma mudança duradoura para um grupo de indivíduos ou membros de uma comunidade. Conforme coloca Cloutier (2003), isso ocorre mediante desconstrução de estruturas não-satisfatórias, substituídas por estruturas de liberdade que propiciem a construção de ações deliberadas.

Dessa forma, o entendimento é o de que respostas inovadoras são postas em prática, em iniciativas que envolvem um processo de descoberta, busca, experimentação, desenvolvimento, imitação ou adoção de “arranjos sociais alternativos” para efetivar tais soluções (FARFUS et al., 2007). Por demandar a participação dos indivíduos que inovam, em vários níveis, o processo de criação e de implementação da inovação social, pode ser visto como um processo coletivo de aprendizagem e de criação do conhecimento (CLOUTIER, 2003). A experiência de inovar em coletividade difunde experiências, habilidades e conhecimentos, compartilhados em grupo. A inovação social, na forma de cooperativas ou empreendimentos solidários, pode chegar, inclusive, a ser considerada uma alternativa de enfrentamento à marginalização (PINHEIRO, ABREU, 2015).

A este ponto, torna-se importante pontuar as mudanças sociais inerentes ao processo a que se refere o fenômeno da inovação social. No campo das ciências administrativas e das organizações, a inovação social está apta a provocar mudanças nas relações dos indivíduos e no trabalho, sendo que tais mudanças, ocorridas a nível de ambiente organizacional, amplificam-se em impactos econômicos na sociedade (MAURER; MARQUESAN; SILVA, 2010).

#### 4. Aprendizagem e Inovação Social: Conexões Teóricas

Uma vez discutidos os conceitos de aprendizagem e inovação social, bem como debatidos os aspectos mais relevantes de cada conceito, foi possível estabelecer alguns pontos de conexão, entendidos como importantes para a compreensão de ambos os fenômenos, conforme quadro-resumo construído e apresentado a seguir:

Quadro 1 – Conexões teóricas entre aprendizagem e inovação social

Aspectos	Aprendizagem social	Pontos de conexão	Inovação social
<b>abordagem</b>	Fruto da crítica à teoria da aprendizagem individual (ELKJAER, 2004) e à metáfora da aquisição (SFARD, 1998).	<b>alternativa</b>	Crítica à noção tradicional de inovação (BOTERO, 2011).
<b>lôcus</b>	Transações contínuas e formação mútua do indivíduo perante o ambiente no qual este se encontra inserido (DEWEY, 1925 <i>apud</i> ELKJAER, 2004). Mentis e ações dos indivíduos estarão sempre relacionadas à sua participação em práticas sociais determinadas historicamente e culturalmente (BRANDI; ELKJAER, 2011).	<b>mundo social</b>	Caráter social e não personalizado (RIBEIRO; SEGATO; COELHO, 2013).

<b>alcance</b>	Aprendizagem como um fenômeno essencialmente participativo (BRANDI; ELKJAER, 2011). O processo de aprendizagem social envolve, informalidade, improvisação e ação coletiva. Não é possível separar os fenômenos de aprendizagem e socialização (BRANDI; ELKJAER, 2011).	<b>coletivo</b>	Necessidades coletivas; participação e cooperação entre os atores envolvidos no fenômeno (BOTERO, 2011). Abarca relações entre indivíduos, normas cívicas e credibilidades de fato recíprocas, elevando o nível de cooperação de uma rede de atores sociais (BUTKEVIČIENĖ, 2009; DAWSON; DANIEL, 2010).
<b>orientação</b>	A função do pensamento orientado para a prática é um instrumento para a ação humana (DEWEY; BENTLEY, 1949). O “saber” ( <i>knowing</i> ), constitui uma prática na ação, permanente, realizada por diversos membros, integrando rotinas e significados, (GHERARDI, 2006) e afetando a construção das identidades dos indivíduos (BROWN; DUGUID, 2001; CORLEY; GIOIA, 2003; ELKJAER, 2003; LAVE; WENGER, 1991).	<b>prática</b>	Respostas inovadoras são postas em prática (FARFUS et. al. 2007). Construção de ações deliberadas (Cloutier, 2003). Externalidades positivas: bem social (RIBEIRO; SEGATO; COELHO, 2013).
<b>"gatilho"</b>	Um contexto ou situação desperta determinada possibilidade de ação que outro contexto ou situação, por si só, não despertaria (BRANDI; ELKJAER, 2011). É em contextos crucialmente comuns que emerge a aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991). O conhecimento é a resposta para um problema (DEWEY, 1941 <i>apud</i> BRANDI; ELKJAER, 2011).	<b>situação problema</b>	Respostas a problemas ou necessidades sociais emergentes, evidenciando a questão social (BOTERO, 2011). Desconstrução de estruturas não-satisfatórias, substituídas por estruturas de liberdade (Cloutier, 2003).
<b>feeling</b>	<i>Productive inquire</i> (Dewey, 1941). Tudo começa a partir de um problema, um <i>insight</i> provocativo ou uma situação conflituosa. Por meio da investigação produtiva, somos impulsionados a agir de modo a alcançar uma resposta, produzir uma solução ou resolver um problema (COOK; BROWN, 1999). Nesse processo, o indivíduo pode recorrer a experiências prévias de situações similares ou testar modelos de soluções já empregados (ELKJAER, 2004).	<b>senso de propósito/ investigação produtiva</b>	Processo de descoberta, busca, experimentação, desenvolvimento, imitação ou adoção de “arranjos sociais alternativos” para efetivar soluções (FARFUS et al., 2007). O conjunto formado por todas as novas práticas, abordagens, intervenções ou produtos desenvolvidos para melhorar uma situação ou solucionar determinado problema social estabelecido a nível de instituições, organizações ou até mesmo de comunidades (QUEBEC, CANADÁ, 2000 <i>apud</i> RODRIGUES, 2007).
<b>subproduto</b>	Indivíduos tanto produzem quanto são produto de situações de aprendizagem que refletem situações de acesso ao conhecimento e ao poder (BRANDI; ELKJAER, 2011).	<b>mudança nas relações interpessoais/ relações de poder</b>	Alteração em estruturas de poder, regras e sistemas de relações sociais preexistentes (Fleury, 2001). Possibilidade de impacto nas relações de trabalho ou emprego (CRISES, 2004). “Arranjos sociais alternativos” (FARFUS et. al. 2007). Alterações nas relações dos indivíduos e no trabalho. As mudanças, podem ocorrer a nível de ambiente organizacional ou amplificar-se em impactos econômicos na sociedade (MAURER; MARQUESAN; SILVA, 2010). Alternativa de enfrentamento à marginalização (PINHEIRO, ABREU, 2015).



<p><b>conhecimento</b></p>	<p>Aprendizagem como fenômeno de construção social. O conhecimento é importante, mas inerente e subsequente ao contexto no qual ele adquire significado (BROWN; DUGUID, 1991). A aprendizagem é um fazer construído com os recursos estruturais determinados pelas condições locais (BROWN; DUGUID, 1991). Sendo o conhecimento algo local, situado em um mundo social característico (COOK; YANOW, 1993), pode-se afirmar que o conhecimento é algo criado, construído (BROWN; DUGUID, 2001; LAVE; WENGER, 1991), em um processo que se refere diretamente à experiência humana.</p>	<p><b>construído</b></p>	<p>Inovar em coletividade difunde experiências, habilidades e conhecimentos, compartilhados em grupo (PINHEIRO, ABREU, 2015). Prospecção e experimentação do novo, visando a solução de problemas, a partir da combinação de conhecimentos que podem ser públicos e privados, científicos ou tácitos (BUTKEVIČIENĖ, 2009; NEUMEIER, 2012).</p>
----------------------------	---	--------------------------	--

Fonte: elaboração própria

Conforme o quadro busca representar, os pontos de conexão encontrados, derivados de interpretação embasada na revisão de literatura feita no presente trabalho, demonstram como é possível visualizar inter-relações pertinentes entre os fenômenos da inovação e da aprendizagem social. Na primeira coluna, foram designados alguns “aspectos” notórios inerentes a cada conceito. Tais aspectos, por sua vez, têm sua natureza descrita na terceira coluna, a qual indica os pontos de conexão visualizados entre aprendizagem social e inovação social. Na segunda e quarta coluna, foram destacados os respectivos respaldos teóricos que justificaram as associações feitas para cada conexão conceitual.

Tem-se, assim, por exemplo, uma **abordagem alternativa**, tanto para o conceito de inovação social – crítico à perspectiva tradicional da inovação – quanto para o conceito de aprendizagem social – derivado da crítica à noção tradicional da aprendizagem e à metáfora da aquisição. E assim sucedem as linhas subsequentes.

O *lôcus* de ambos os fenômenos é o **mundo social**, e a natureza desse aspecto justifica, de certo modo, o **alcance coletivo** dos processos de inovação e aprendizagem social. A **orientação prática** determina o sentido desses fenômenos: ambos relacionam-se intimamente à ação ou ao pensamento voltado para a ação. O **gatilho** indica o estímulo inicial, aquilo que promove o despertar da aprendizagem e da inovação social. Nesse caso, ambos emergem de uma **situação problema** comum. Como complemento ao aspecto que engatilha os fenômenos, tem-se o sentimento (*feeling*) de **senso de propósito/inquérito de investigação produtiva**, que move a aprendizagem ou a inovação em suas perspectivas sociais. Como **subproduto** temos **mudanças nas relações interpessoais ou de poder**, as quais não constituem fins último e principal dos fenômenos, mas, com certeza, delineiam características marcantes desses fenômenos. Por fim, a última linha indica que, tanto na aprendizagem quanto na inovação social, o **conhecimento é construído**, bem como compartilhado entre os atores que participam do processo aprendizagem ou de inovação.

Dessa forma, para cada linha, é possível visualizar uma espécie de categoria que descreve como esses fenômenos se relacionam e compartilham semelhanças. Entende-se também que, através dos pontos de conexão encontrados, podem ser delineadas formas eficazes de promover a inovação por meio da aprendizagem social, bem como explorar ou estimular a aprendizagem dos indivíduos cuja intenção seja encontrar soluções sociais inovadoras.

## 5. Considerações Finais

Uma análise acurada da amplitude dos conceitos estudados no presente trabalho permitiu compreender sobretudo a respeito da fecundidade de ambos os fenômenos. A abordagem da aprendizagem social é uma perspectiva integradora em sua essência, já o conceito de inovação social tem despontado como um conceito relativamente recente na literatura em inovação. O quadro-resumo construído a partir da interpretação da revisão de literatura feita no presente estudo buscou estabelecer meios para visualização da conexão entre esses dois construtos, de modo que também abriu espaço para reflexões a respeito de como seria possível promover a aprendizagem social por meio da inovação social e vice-versa.

Os pontos de conexão também constituem, dessa forma, pontes para o entendimento sobre quais outros fenômenos se desdobram em torno dos processos de inovação e de aprendizagem social, bem como oferecem um parâmetro inicial de análise para posteriores pesquisas empíricas.

Além disso, da mesma forma que foram encontradas várias conexões conceituais, pontua-se, como sugestão para pesquisas futuras, identificar quais aspectos poderiam ser descritos como pontos de divergência.

Em relação à pesquisa em estudos organizacionais, sugere-se também a reflexão acerca do debate que pode ser estabelecido em relação à inovação e à aprendizagem social especialmente no âmbito das organizações, como microcosmos do mundo social.

## REFERÊNCIAS

ARGOTE, L. Organizational learning research: Past, present and future. **Management Learning**, v. 42, n. 4, p. 439-446, 2011.

\_\_\_\_\_; INGRAM P. Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, vol. 82, n.1, p.150–169, 2000.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organisational learning II: Theory, method and practice**. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

BERGER, P. L. AND LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge**. Harmondsworth: Penguin, 1966.

BOTERO, C. A. A. Indicadores de Innovación social Aplicados a la Producción de Conocimiento Universitario. **XIV Congreso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica: Innovación para el crecimiento sostenible en el marco del Bicentenario**, 2011. Lima - Peru. Interactiva Studio S.A.C.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. \_\_\_\_\_. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. p. 23-41.

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

\_\_\_\_\_. Knowledge and organization: a social-practice perspective. **Organization Science**, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.

BUTKEVIČIENĖ, E. Social Innovations in Rural Communities: Methodological Framework and Empirical Evidence. **Socialiniai Mokslai**, v. 63, n. 1, p. 80-88, 2009.

CAVALLI, N. The symbolic dimension of innovation processes. **American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 7, p. 958-969, Mar 2007.

CHOI, J. N.; CHANG, J.Y. Innovation implementation in the public sector: an integration of institutional and collective dynamics. **Journal of Applied Psychology**, v. 94 n.1, p. 245-253, 2009.

CLOUTIER, J. Quest-cequel innovation sociale? In: CRISES. **Centre de Recherche Sur Les Innovations Sociales Cahiers du CRISES**. Québec, 2003.

CORLEY, K. G; GIOIA, D. A. Semantic learning as change enabler: Relating organizational identity and organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 621-636.

CORREIA-LIMA, B. C. et al. Humor no Ceará como Inovação Social: Uma Análise do Ambiente Técnico e Institucional. **Gestão e Sociedade**, v. 7, n. 18, p. 343-368, 2015.

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES INNOVATIONS SOCIALES. **An Introduction to Crises**. Montréal: Université du Québec au Montréal, 2004.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies. The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, vol. 10, n. 4, p. 381-400, jul/ago. 1999.

\_\_\_\_\_; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of management inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

CYERT, R. M; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.

DEWEY, J. Having an experience. In: \_\_\_\_\_. **Art as experience**. New York: Perigee Books by G. P. Putnam's Sons, 1980, 1934. p. 35-57.

\_\_\_\_\_. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In: BOYDSTON, J. (ed.). **John Dewey: the later works, 1925-1953**. v. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_; BENTLEY, A. F. Knowing and the known. In J. A. Boydston (ed.), **Later Works 16**. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press: 1-294, 1949.

DAWSON, P.; DANIEL, L. Understanding social innovation: a provisional framework. **International Journal of Technology Management**, v. 51, p. 9, 2010.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 38-53.

\_\_\_\_\_. Organizational learning the 'third way'. **Management learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

FARFUS, D.; ROCHA, M. C. de S. Inovações sociais. In: Farfus, D. (Org) e Rocha, M. C. de S. **Inovações Sociais**. Curitiba: SESI/SENAI/IEL/UNINDUS, 2007. p. 3-34.

FLEURY, S. Observatório da inovação social. In: Congresso Internacional del Clad sobre la Reforma Del Estado Y de la Administración Pública, 9 (2001). Buenos Aires. **Anais Congresso Internacional del Clad sobre la Reforma Del Estado Y de la Administración Pública**, Buenos Aires, 2001.

FOX, S. Communities of practice, Foucault and actor-network theory. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p.853-867, 2000.

GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization-London**, v. 7, n. 2, p. 211-224, 2000.

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

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

GROPP, B. M. C. De “cascão a lagartixa”: uma abordagem etnográfica focada na perspectiva de comunidades de prática em aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 27. **Anais...** Atibaia: Anpad, 2003.

GUDOLLE, L.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1, p. 14-39, jan/fev. 2012.

HARGADON, A. B. Brokering knowledge: linking learning and innovation. **Research in Organizational Behavior**, vol. 24, p. 41-85, 2002.

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

LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N.; GARRISON, J. **Constructivism and Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Organizations**. New York: Wiley, 1958.

MAURER, A. M. **As Dimensões de Inovação Social em Empreendimentos Econômicos Solidários do Setor de Artesanato Gaúcho**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_; MARQUESAN, F. F. S.; SILVA, T. N. As relações entre as inovações sociais e o desenvolvimento sustentável: o caso da Univens. In: ENCONTRO DA ANPAD, XXXIV, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. CD-ROM.

MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, jan/fev, 2000.

MOULAERT, F. et al. Towards alternative model(s) of local innovation. **Urban Studies**, v. 42, n. 11, p. 1969-1990, out. 2005.

NEUMEIER, S. Why do social innovations in rural development matter and should they be considered more seriously in rural development research? Proposal for a stronger focus on social innovations. **Sociologia Ruralis**, v. 52, n. 1, p. 48-69, jan. 2012.

NONAKA, I. Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. **Organization Science**, vol. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

PEREZ-SANAGUSTIN, M.; MUNOZ-MERINO, P. J.; ALARIO-HOYOS, C.; SOLDANI, X.; KLOOS, C. D. Lessons learned from the design of situated learning environments to support collaborative knowledge construction. **Computers & Education**, Vol. 87, p. 70-82, 2015.

PINHEIRO, G. F.; ABREU, M. C. S. inovação social em um empreendimento econômico solidário: alternativas para o enfrentamento da marginalização. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**. v. 12, n. 2, p. 1-18, abr/jun, 2015.

POLLARD, A. Towards a sociology of learning in primary schools. **British Journal of Sociology of Education**, v. 11, n. 3, p. 241-256, 1990.

RIBEIRO, R. E. M ; SEGATTO, A. P; COELHO, T. R. Inovação social e estratégia para a base da pirâmide: mercado potencial para empreendedores e pequenos negócios. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 2, n.2, p.55-72, 2013.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. Towards a research agenda. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

RODRIGUES, A. L. Modelos de gestão e inovação social em organizações sem fins lucrativos: Divergências e convergências entre nonprofit sector e economia social. **O&S** v.14, n.43, out/dez 2007.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

TAYLOR, J. B. Introducing Social Innovation. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 6 n.1, p. 69-77, 1970.

WALSH J. P., UNGSON G. R. Organizational memory. **Academy of Management Review**, vol. 16, n 1, p. 57-91, 1991.

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