



RAE - Revista de Administração de Empresas
ISSN: 0034-7590
rae@fgv.br
Fundação Getulio Vargas
Brasil

Souza-Silva, Jader C.

Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações
RAE - Revista de Administração de Empresas, vol. 49, núm. 2, abril-junio, 2009, pp. 176-189
Fundação Getulio Vargas
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155113815005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

CONDIÇÕES E DESAFIOS AO SURGIMENTO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA EM ORGANIZAÇÕES

CONDITIONS AND CHALLENGES FOR THE RISE OF COMMUNITIES OF PRACTICE IN ORGANIZATIONS

RESUMO

Ao realizar a revisão teórica sobre comunidades de prática, percebemos certa fragilidade na literatura que toma por certo o surgimento espontâneo dessas estruturas sociais no contexto organizacional, independentemente das variáveis culturais, das relações sociais e trabalhistas. Partindo dessa lacuna, este artigo objetiva examinar como emergem as comunidades de prática no contexto organizacional. Para levar a cabo nosso propósito de pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e o estudo de caso do tipo múltiplo como estratégia metodológica. Constatamos que as comunidades de prática foram pouco verificadas nos casos estudados. Isso nos permitiu perceber que há elementos que funcionam como inibidores à geração de condições fecundas ao desenvolvimento dessas comunidades. Nesse sentido, propomos a noção de “cultura organizacional de aprendizagem socioprática” para melhor entender a criação de condições propícias à emergência de comunidades de prática.

Jader C. Souza-Silva

Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, e Professor do Mestrado em Administração Estratégica da Universidade Salvador – BA, Brasil

Pesquisador da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – DF, Brasil.

falecom@jadersouza.com.br

Recebido em 24.01.2008. Aprovado em 17.10.2008

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editor Científico: Alexandre de Pádua Carrieri

ABSTRACT In carrying out a theoretical review into communities of practice we saw a certain weakness in the literature that assumes that these social structures arise spontaneously within the organizational context, regardless of the cultural, social relation and labor-law variables. Using this omission as its starting point this article aims to examine how communities of practice spring up within the organizational context. To achieve our research purpose we used the qualitative approach with a multiple case-study as our methodology strategy. We saw there were few communities of practice in the cases we studied. We noticed that there are certain elements that inhibit the generation of fertile conditions for the development of these communities. We propose, therefore, the notion of the “organizational culture of social practice learning” in order to better understand the creation of the conditions necessary for the appearance of communities of practice.

PALAVRAS-CHAVE Comunidades de prática, aprendizagem organizacional, cultura organizacional de aprendizagem socioprática, aprendizagem organizacional socioprática, conhecimento experimental.

KEYWORDS Practice communities, organizational learning, organizational culture of social practice learning, social practice organizational learning, experimental knowledge.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a sociedade concebe a aprendizagem como um processo de transmissão explícita e unidirecional de um corpo de informações a partir de uma suposta fonte de “saber” (professor, livro, vídeos instrucionais etc.) para outro extremo (estudantes), onde se presume que haja carência desse conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é abstrato e desconectado da realidade prática (GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998; WENGER, 1998; ANTONACOPOULOU, 2000; BECKETT e HAGGER, 2002). Assim, outros momentos de aprendizagem que ocorrem de maneira informal, como, por exemplo, no âmbito das organizações a partir da interação espontânea e do intercâmbio de vivências profissionais entre as pessoas, são quase que desconsiderados e ignorados (GHERARDI, 2001).

Ora, se o conhecimento possui dupla natureza explícita e tácita (POLANYI, 1966; GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998; MAC-FARLAINE, 1998), defendemos que os mecanismos explícitos e unidirecionais de transmissão do conhecimento apresentam significativas limitações para o processo de aprendizagem (WENGER, 1998; SCHMIDT, 2000; SOUZA-SILVA, 2007). Por outro lado, contextos sociopráticos de partilha do conhecimento são considerados altamente eficazes à aprendizagem, pois conseguem aliar as duas dimensões do conhecimento (tácita e explícita) na dinâmica de aprendizagem (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002). É no contexto de aprendizagem socioprática que emerge a noção de “comunidade de prática” (CoP), que pode ser compreendida como um grupo de pessoas que resolvem se aglutinar entre si para realizar empreendimentos comuns com vistas ao desenvolvimento em um domínio de conhecimento vinculado a uma determinada prática (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005).

Apesar do crescente interesse e das pesquisas sobre comunidades de prática, a literatura sobre o assunto é relativamente frágil em estudar como elas emergem no contexto organizacional (BROWN e DUGUID, 1991; TREMBLAY, 2005). Ou seja, como acontece sua dinâmica de formação, ou como as pessoas se aglutinam para criá-las? A literatura nessa temática apenas toma por certo o surgimento espontâneo dessas comunidades, independentemente das variáveis culturais, das relações sociais e trabalhistas.

Partindo dessa lacuna na teoria relativa às comunidades de prática, este artigo possui como principal objetivo examinar como emergem essas comunidades no contexto organizacional. De maneira mais específica, buscamos investigar quais contextos organizacionais são considerados

fecundos ao surgimento dessas comunidades. Investigar essa questão trará avanços para a prática e a teoria ligadas à aprendizagem organizacional, já que nos permitirá, consequentemente, refletir sobre uma maneira de cultivar as comunidades de prática nas organizações com vistas a potencializar os seus processos de aprendizagem, tão importantes para a prosperidade organizacional. Nesse sentido, a maior contribuição deste artigo é de natureza substantiva, pois ele pretende compreender melhor o objeto empírico estudado, isto é, as condições propícias ao surgimento das comunidades de prática.

Este texto está dividido em outras três partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira parte, apresentamos a noção de comunidades de prática, salientando que ela representa uma estrutura social eficaz à aprendizagem organizacional. Além disso, tratamos de assinalar que o relacionamento entre cultura organizacional e comunidade de prática pode representar o ponto nevrálgico para se aprofundar nas razões ao seu surgimento. Na segunda parte, assinalamos os aspectos e procedimentos metodológicos que orientaram o nosso estudo empírico. Com base num estudo de caso múltiplo em quatro organizações de ensino superior privadas, utilizando entrevistas semiestruturadas e a observação, exploramos os limites, os desafios e as condições fecundas ao surgimento de comunidades de prática. Assim, propomos a noção de cultura organizacional de aprendizagem socioprática como um importante aspecto para melhor compreender a criação de condições propícias ao surgimento das comunidades de prática no contexto organizacional. Finalmente, na terceira parte, discutimos algumas implicações que se propõem a abrir o debate para um conjunto de outras pesquisas no campo da aprendizagem organizacional a partir da perspectiva socioprática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Adiante, buscamos conceituar a noção de comunidade de prática, bem como compreendê-la como uma estrutura social eficaz para a aprendizagem organizacional. Ademais, tratamos de assinalar que o relacionamento entre cultura organizacional e comunidade de prática pode representar um bom caminho para melhor compreender as condições ao seu surgimento.

As comunidades de prática

Uma comunidade de prática é caracterizada, sobretudo, pela oportunidade de seus membros desenvolverem suas capacidades, construindo conhecimento por meio do in-

tercâmbio mútuo de múltiplas experiências, bem como por meio da incorporação de uma competência socialmente legitimada (WENGER, 1998; WENGER e SNYDER, 2000; GHERARDI, 2001).

Três elementos são basilares para melhor entender a noção de comunidades de prática: domínio de conhecimento, prática e comunidade. O primeiro elemento relaciona-se com a idéia de que, numa comunidade de prática, os seus membros devem-se aperfeiçoar num domínio de conhecimento por meio da negociação de significados e da partilha de experiências múltiplas. “Sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos” (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, p. 30).

O segundo elemento diz respeito à noção de que as pessoas só se desenvolverão num domínio de conhecimento se vivenciarem uma prática comum capaz de criar e desenvolver seus repertórios de experiências. Finalmente, o terceiro elemento é a comunidade. Nesse sentido, a partilha de conhecimento acontece num grupo social onde a identidade e as perspectivas de mundo são mais ou menos semelhantes.

É relevante ainda salientar que a adesão por parte das pessoas a essas comunidades ocorre de maneira informal, voluntária e espontânea, não seguindo os mesmos padrões, por exemplo, que moldam as estruturas formais de uma organização. Assim, as comunidades de prática podem ser entendidas como distintas de outras estruturas, tais como: departamentos formais, times operacionais, comunidades de interesse e redes informais. Por exemplo, os departamentos não são constituídos por pessoas que se engajam voluntariamente. A associação é determinada pela gestão da empresa. Ademais, seu principal propósito é, por exemplo, desenvolver produtos e serviços que possam servir a um determinado segmento de mercado ou realizar funções de caráter administrativo. Por outro lado, o objetivo primeiro da comunidade de prática é desenvolver e partilhar conhecimento. Além disso, elas são mais informais e muito mais autogeridas que os departamentos funcionais.

Outro bom exemplo para elucidar o caráter particular da comunidade de prática é quando a comparamos com as redes informais. Idealmente, numa comunidade de prática, é saudável existirem estreitos relacionamentos de amizade capazes de promover a confiança, incentivando, assim, uma maior disposição para a partilha do conhecimento. Embora saibamos que uma comunidade de prática pressupõe relacionamentos, ela não representa só isso. Além dos laços de camaradagem, uma comunidade de prática deve representar a aglutinação de pessoas

em torno da paixão e do interesse em desenvolver-se em um determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática partilhada. Nesse sentido, tudo isso, agindo em conjunto, intensifica a coesão e a identidade entre seus membros, indo além, portanto, da natureza interpessoal das redes informais (GHERARDI e NICOLINI, 2000; WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002).

Comunidades de prática: eficazes estruturas sociais de aprendizagem organizacional

Apesar de representar uma estrutura informal e paralela à organização, a comunidade de prática está conectada a esta última por meio do engajamento dos seus membros, que são também profissionais da organização e que partilham, entre si, experiências e conhecimentos intimamente ligados às suas práticas profissionais. Trata-se da noção do multiassociativismo (SOUZA-SILVA, 2007).

Nesse sentido, além de trazer benesses para seus membros, as comunidades de prática criam uma série de benefícios para a organização como um todo, podendo ser consideradas como eficazes estruturas sociais para a aprendizagem organizacional pela sua potencialidade de disseminar o conhecimento na sua integralidade: explícita e tácita (SOUZA-SILVA e SCHOMMER, 2008). Isso porque elas podem utilizar os mais variados mecanismos para que a disseminação de conhecimentos se estabeleça, tais como: narrativa, analogia, metáfora, experimentação, observação, dentre outros. Por possuírem práticas semelhantes, quando os membros das comunidades de prática discutem sobre seus problemas cotidianos, eles colaboram reflexivamente até o ponto em que inventam soluções inovadoras, refinando suas práticas e habilidades e ampliando, assim, seus repertórios de experiência. Além disso, eles incrementam a competência social da comunidade e da organização, já que levam para seus departamentos funcionais novas práticas, conhecimentos e insights tão importantes para gerar inovações empresariais e vantagem competitiva (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2007).

A despeito do fato de a comunidade de prática representar um espaço por excelência para a aprendizagem organizacional, nem sempre as organizações reúnem condições fecundas para que seus profissionais se disponham a se engajar nessas estruturas sociais. Sendo assim, torna-se essencial explorar condições que criem contextos favoráveis à emergência de comunidades de prática no âmbito organizacional.

Comunidade de prática e cultura organizacional

Condições propícias são necessárias para que a aprendizagem aconteça a contento (NEVIS, DIBELLA e GOULD,

1995). Relativamente, existem poucas pesquisas que possam oferecer uma análise mais sistemática sobre essas condições. Os raros trabalhos existentes sinalizam para o fato de que esses contextos fecundos à aprendizagem organizacional derivam, em grande medida, da cultura da organização (SENGE, 1990; SCHEIN, 1996; POPPER e LIPSHITZ, 2000; ANTAL, LENHARDT e ROSEN BROCK, 2001). Em outras palavras, os valores e crenças presentes numa cultura organizacional afetam o modo como as pessoas reagem e se comportam em relação ao fenômeno da aprendizagem organizacional. Ora, se a cultura organizacional influencia a aprendizagem organizacional, e se a comunidade de prática se constitui num espaço proeminente de aprendizagem organizacional (por causa do fenômeno do multiassociativismo), logo, pela lógica, podemos pressupor que a cultura organizacional também influencia o surgimento de comunidades de prática.

De forma mais específica, se numa organização existem valores e crenças que orientam práticas sociais em que as pessoas se sentem capazes, confortáveis e seguras para negociar suas experiências e conhecimentos, pressupõe-se que elas, cada vez mais, criem disposição e desejo de se aprofundar nesse processo. Dessa forma, a tendência é que elas se aglutinem entre si em encontros cada vez mais frequentes, favorecendo, assim, a criação de comunidades de prática.

Portanto, se a cultura organizacional exerce influência na aprendizagem organizacional e no surgimento de comunidades de prática, então examinar o papel da cultura organizacional na criação de condições fecundas à emergência de comunidades de prática pode ser um bom caminho para melhor refletir sobre o objetivo deste artigo, que se propõe a explorar os contextos propícios ao surgimento das comunidades de prática.

Antes de avançarmos, é importante discorrermos brevemente sobre a noção de cultura organizacional que orientou esta pesquisa. Um simples olhar sobre a literatura internacional ligada à cultura organizacional permite-nos perceber o mosaico de perspectivas que dificulta o consenso teórico entre os vários pesquisadores desse tema (SMIRCICH, 1981; SCHEIN, 1984; BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989; AKTOUF, 1993; COOK e YANOW, 1993; HATCH, 1993; DENISON e MISHRA, 1995). Ademais, quando nos debruçamos sobre a literatura brasileira, também percebemos a rica contribuição a partir das múltiplas abordagens e compreensões (FREITAS, 1991; MOTTA, 1996; CAVEDON, 2004; CARRIERI e PEREIRA, 2005). Assim sendo, não vamos aqui discorrer sobre as várias concepções de cultura organizacional, mas apenas assinalar que as de Schein (1990) e de Aktouf (1993) tiveram

maior influência para o fio condutor desta pesquisa.

Sinteticamente, para Schein (1990) a cultura organizacional pode ser entendida como um sistema de valores e crenças partilhados que moldam a maneira como os membros da organização pensam, sentem e se comportam. Já para Aktouf (1993), a cultura organizacional representa um relacionamento íntimo entre “atividade econômica, vida social e simbólica em que a infraestrutura (os fundamentos) sustenta e impregna as superestruturas (idéias, ideologias, conhecimentos, crença etc.)” (AKTOUF, 1993, p. 51). Assim, a cultura pode ser expressa na relação dialética entre duas dimensões: imaterial e material.

Nessa relação dialética, há a primazia do material sobre o imaterial, entre os fatos concretos e as experiências vividas pelas pessoas em relação às representações e símbolos. Em outras palavras, “a cultura ou subcultura é, primeiro, um modo de vida concreto antes de ser imagens e convicções” (AKTOUF, 1993, p. 48). Com efeito, as ideias e representações partilhadas numa organização não são nada mais que reflexos daquilo que se constitui em vida social no ambiente organizacional. Os valores e crenças são constituídos a partir do resultado de experiências vivenciadas pelas pessoas ao longo da história de vida da organização.

Assim, explorar empiricamente o relacionamento entre cultura organizacional e comunidade de prática pode representar o ponto nevrálgico para nos aprofundarmos nas razões do seu surgimento, questão essa ainda pouco explorada pela literatura sobre o assunto.

METODOLOGIA

Elegemos o estudo de caso múltiplo e a análise de discurso como estratégias metodológicas para levar a cabo o nosso estudo empírico. Primeiramente, optamos pelo estudo de caso, pois ele é o processo metodológico indicado para questões de pesquisa focadas no “como”, bem assim para fenômenos contemporâneos e ainda não totalmente estudados (LEONARD-BARTON, 1990; YIN, 1994). Além disso, o estudo de caso é uma estratégia que pressupõe a obtenção de dados a partir de múltiplos níveis, perspectivas e fontes de evidência, podendo incluir “dados de observação direta, de sistemáticas entrevistas ou bem como de arquivos públicos e privados” (LEONARD-BARTON, 1990, p. 249).

Aliado ao estudo de caso, elegemos a análise de discurso, pois não só contempla a linguagem falada e escrita, mas também o uso e o sentido da linguagem utilizada nas entrelinhas, tendo o compromisso analítico de estudar o

discurso – como textos e conversas – inserido em práticas sociais (POTTER, 1997; PHILIPS e HARDY, 2002). Assim, a análise de discurso incentivou-nos a analisar e reanalisar as entrevistas, observações de campo e documentos, oferecendo-nos a possibilidade de nos depararmos com aspectos inesperados dos eventos que poderiam ser negligenciados por outras metodologias menos analítico-reflexivas.

Procedimentos metodológicos

Com vistas a explorar o nosso problema de pesquisa, ou seja, desvelar como as comunidades de prática surgem no contexto organizacional, escolhemos quatro organizações de ensino superior privadas situadas no Sudeste do Brasil e que serão, aqui, denominadas faculdades: Canarinho, Colibri, Sabiá e Andorinha. A escolha de organizações de ensino superior como contexto de estudo empírico para essa pesquisa justifica-se, pois se presume que esse tipo de organização potencialize a possibilidade de existência de comunidades de prática por causa dos argumentos a seguir mencionados.

Por ser simultaneamente intensiva em conhecimento (sempre se preocupou com a geração e disseminação do conhecimento) e comunitária (por causa de seu papel e missão, agrupa várias comunidades), pressupomos que esse tipo de organização amplifica a possibilidade de intensas relações sociais e partilha de conhecimentos principalmente entre seus profissionais de conhecimento, que são os professores, representando, *a priori*, um contexto fértil para o desenvolvimento de comunidades de prática.

Além disso, no Brasil as organizações de ensino superior privadas passaram, principalmente depois de 1996, por uma intensa expansão (SCHWARTZMAN, 2000; CONSTANTINO e GÓIS, 2003). A área de Administração (que representa o nosso foco específico de análise) foi a que mais se expandiu em termos de cursos de graduação. Presume-se que essa expansão potencialize a necessidade

e as iniciativas de formação e aprendizagem, especialmente dos novos professores que vão preencher o quadro docente dessas novas organizações de ensino superior que estão sendo criadas.

Nesse sentido, num cenário de intensa expansão do ensino superior, o docente muitas vezes defronta-se com uma população universitária heterogênea e por vezes despreparada para o ensino superior (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005). Essa situação o conduz ao desafio de melhor ensinar, incitando-o a associar-se a outros professores para partilharem experiências e possíveis problemas em relação às suas práticas docentes, podendo criar, a partir daí, configurações sociais semelhantes à noção de comunidades de prática. Alguns critérios orientaram a escolha dessas faculdades. Elas deveriam: a) ser organizações de ensino superior privadas; b) possuir data de fundação superior a 10 anos; c) possuir o bacharelado em Administração dentre os seus leques de cursos; e d) possuir experiências reais em termos de programas de aprendizagem dos seus professores.

O estudo de caso dessas quatro organizações baseou-se em 37 entrevistas individuais semiestruturadas junto a professores, coordenadores de curso e diretores acadêmicos ligados a cursos de graduação em Administração, resultando em aproximadamente nove entrevistas por faculdade. Mesmo exercendo cargos de direção acadêmica, os coordenadores e diretores entrevistados também desempenhavam funções docentes. Assim, optamos por focar as nossas entrevistas nos professores, pois eles representam os profissionais de conhecimento da organização de ensino superior.

Dessa forma, como todos os gestores acadêmicos entrevistados são também docentes, eles foram propositadamente mencionados na parte analítica como professores indistintamente. Para proteger a identidade dos entrevistados, eles foram identificados a partir das iniciais do nome da faculdade (na qual ele leciona) seguidas do nú-

Tabela 1 – Caracterização das faculdades pesquisadas

QUANTIDADE DE:	FACULDADES			
	CANARINHO	COLIBRI	SABIÁ	ANDORINHA
Cursos de graduação	4	8	7	8
Estudantes	3.238	7.236	3.700	13.840
Professores	200	826	220	676
Estudantes do curso de Administração	1.237	2.186	1.800	2.627
Professores do curso de Administração	111	129	95	132

mero da ordem em que ele foi entrevistado. Por exemplo, o terceiro professor entrevistado da Faculdade Canarinho foi denominado “FC3”; o segundo da Faculdade Colibri, FCo2, e assim sucessivamente.

Os 31 professores entrevistados possuíam regime de trabalho do tipo horista, exercendo outras atividades profissionais além do magistério (por exemplo, consultoria, gestão empresarial e pública). As entrevistas foram realizadas pelo próprio autor e orientadas por um protocolo para entrevistas semiestruturadas que possuía 35 questões principais. Os entrevistados estavam ligados a grupos formal e/ou informalmente constituídos, ligados à pesquisa científica, ensino e/ou gestão acadêmica, pois trata-se de atividades fundamentais na formação/aprendizagem de professores em Administração, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Souza-Silva e Davel (2005).

Inicialmente, foram considerados membros de grupos formais (instituídos pela organização) e informais (criados espontaneamente pelos próprios professores), no intuito de aumentar a possibilidade de encontrar professores pertencentes tanto às comunidades de prática reconhecidas e cultivadas pela organização como àquelas outras que preferiam permanecer no anonimato. Os grupos formais e informais foram identificados a partir de uma relação de atividades formais e informais que, direta ou indiretamente, promovessem a aprendizagem docente e estivessem ligadas ao ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Essa relação de atividades foi fornecida pela direção de cada faculdade pesquisada e, num segundo momento, pela própria indicação dos entrevistados e pela observação de cada dinâmica organizacional.

Cada entrevista teve aproximadamente 90 minutos de duração, tendo sido gravada e depois transcrita integralmente. As observações de cada entrevista foram registradas no caderno de campo. O protocolo de entrevistas foi dividido basicamente em quatro partes. A primeira buscou valorizar a trajetória profissional do professor, suas experiências ligadas à ação docente, bem como outros papéis que ele exerceu na organização pesquisada. A segunda parte cuidou de explorar as concepções sobre aprendizagem docente, bem como os contextos onde ela acontece nas organizações estudadas. A terceira parte examinou o papel da organização em promover a aprendizagem docente. Finalmente, a quarta parte procurou indagar os entrevistados sobre aspectos ligados às características da organização, tais como: a cultura organizacional, os estilos de gestão, os relacionamentos sociais e as condições de trabalho, dentre outros elementos.

Após as transcrições das gravações, as entrevistas e as observações foram inseridas no programa de pesquisa

qualitativa Nvivo e lidas várias vezes para identificar as dimensões e as categorias chaves de análise. As categorias analíticas emergiram à luz do discurso dos entrevistados, bem como tomando por base a revisão de literatura (MILES e HUBERMAN, 1994). É importante salientar que elegemos a análise linguístico-social (PHILIPS e HARDY, 2002) como abordagem para a nossa análise de discurso. Segundo Philips e Hardy (2002), essa abordagem se baseia no estudo pormenorizado das falas dos entrevistados, buscando as semelhanças textuais entre elas com vistas a construir uma compreensão social do fenômeno estudado.

Em outras palavras, buscamos deixar que os discursos sinalizassem o melhor caminho para chegarmos à resposta ao nosso problema de pesquisa. Assim, a partir da primeira leitura de todas as entrevistas, pudemos notar que a tônica da fala dos entrevistados enfatizava três dimensões principais, a saber: 1) concepções de aprendizagem organizacional; 2) cultura organizacional; e 3) dinâmica organizacional. A partir dessas dimensões, realizamos mais uma seção de leitura das entrevistas, e emergiram dez categorias primárias de análise que foram transformadas em *nodes* no programa de pesquisa qualitativa denominado Nvivo.

Depois de construir a primeira estrutura analítica, baseada nessas dez categorias, resolvemos realizar quatro codificações pilotos (uma para cada faculdade), o que nos permitiu chegar a um número de 48 subcategorias analíticas. Todas as categorias e subcategorias analíticas foram aplicadas a cada uma das quatro faculdades pesquisadas. A codificação das entrevistas, das observações e dos documentos obedeceu à seguinte ordem: 1) Faculdade Canarinho, 2) Faculdade Colibri, 3) Faculdade Sabiá; e 4) Faculdade Andorinha.

Feito isso, buscamos criar suposições e conjecturas sobre determinados eventos no momento em que analisávamos os textos. Em seguida, buscamos perceber se, nos outros discursos que eram lidos, essas suposições e conjecturas eram reforçadas ou, dito de outra forma, se os outros discursos variavam em relação a essas conjecturas ou se possuíam similaridade (POTTER, 1997; WOOD e KROGER, 2000). Isso nos possibilitou começar a elaborar o fio condutor de nossa argumentação para responder ao nosso problema de pesquisa. Além disso, ficamos alertas aos relacionamentos entre determinadas categorias presentes nos textos analisados. Isso nos permitiu criar preliminares modelos explicativos, buscando uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado. E é sobre isso que trataremos no tópico a seguir.

RESULTADOS DA PESQUISA

Aqui, exploramos os limites, os desafios e as condições fecundas ao surgimento de comunidades de prática. No final desta parte, propomos a noção de cultura organizacional de aprendizagem socioprática como um importante aspecto para melhor compreender a criação de condições propícias ao surgimento das comunidades de prática no contexto organizacional.

Limites ao surgimento de comunidades de prática

Ao pesquisar os vários grupos (ligados à pesquisa, ensino e gestão acadêmica) e interações sociais nas quatro faculdades pesquisadas que constituíram nosso estudo de caso múltiplo e confrontá-los com as características das comunidades de prática discutidas anteriormente, verificamos que apenas um grupo (de ensino) se constituiu numa comunidade de prática. Esse grupo se encontrava na Faculdade Canarinho. Tratava-se de um grupo informal de professores que se reuniam espontaneamente a cada três semanas para discutir questões ligadas à formação e aprendizagem docente.

Dessa forma, surge uma constatação: a quase inexistência de comunidades de prática no contexto das quatro faculdades pesquisadas. Essa constatação confronta a literatura sobre o assunto, a qual afirma que elas se encontram em todo lugar e se originam espontaneamente no contexto organizacional (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002; COHendet e outros, 2004; TREMBLAY, 2005). Percebe-se, todavia, que a comunidade de prática não emerge facilmente e de maneira simples em qualquer contexto organizacional. Há limites ao seu surgimento.

Esses limites têm o poder de bloquear o desenvolvimento de comunidades de prática no contexto organizacional, contribuindo, consequentemente, para fragilizar a partilha e a geração de conhecimentos e, portanto, a aprendizagem baseada numa perspectiva socioprática. Assim, esses primeiros resultados nos sugeriram que nos aprofundássemos nas causas que inibem o surgimento de comunidades de práticas nas organizações pesquisadas. Avaliar os inibidores ao desenvolvimento de comunidades de prática possibilita-nos, ao mesmo tempo, refletir sobre as condições que ativam o seu florescimento, trazendo avanços na teoria sobre aprendizagem organizacional.

Aspectos inibidores ao surgimento de comunidades de prática

A partir de uma análise mais minuciosa do material empírico, a fala dos entrevistados nos conduziu à constatação de que a cultura organizacional exerce influência no surgimento de comunidades de prática, favorecendo ou não um ambiente fecundo para o seu florescimento. Confrontando a noção de cultura organizacional apresentada anteriormente, baseada em Schein (1990), o conjunto de valores e crenças que constituem a cultura de uma organização pode – dentre outras coisas – promover ou desfavorecer a criação de condições para o surgimento de comunidades de prática.

Constatamos, nas faculdades onde inexistem comunidades de prática, a carência de uma ou mais das categorias de valores e crenças de acordo com a estrutura de análise a seguir:

A maioria das faculdades pesquisadas apresentou carência de valores e crenças ligados à valorização da apren-

Quadro 1 – Cultura organizacional e os aspectos inibidores ao surgimento de comunidade de prática

CARÊNCIA DE VALORES E CRENÇAS LIGADOS À VALORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA	Inibidores interpretativos	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção da aprendizagem que acontece eminentemente a partir de mecanismos explícito e formal. - Concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder.
CARÊNCIA DE VALORES E CRENÇAS LIGADOS À VALORIZAÇÃO DO ELEMENTO HUMANO	Inibidores sociolaborais	<ul style="list-style-type: none"> - Carência de relacionamento respeitoso e amistoso entre dirigentes e professores. - Carência de autonomia na ação docente. - Carência de reconhecimento. - Existência de nepotismo.
	Inibidores concreto-econômicos	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de trabalho do tipo horista. - Carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado. - Carência de recursos de suporte à docência.

dizagem socioprática e/ou carência de valores ligados à valorização do elemento humano.

Carência de valores e crenças de valorização à aprendizagem socioprática

Em relação à carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática, verificamos, por meio da fala dos entrevistados, a existência de inibidores interpretativos, subdivididos em: 1) concepção da aprendizagem como algo que acontece eminentemente a partir de mecanismos explícitos e formais; e 2) concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder.

Em três das quatro faculdades pesquisadas, a concepção da aprendizagem como uma atividade eminentemente formal e explícita está tão enraizada no imaginário coletivo que, quando indagados de quais ações poderiam ser feitas pela faculdade para promover a aprendizagem e formação docente, a maioria dos entrevistados assinalou a necessidade de cursos de didática de ensino, treinamento em pedagogia, dentre outras atividades marcadas pela transferência formal e explícita de conhecimentos. Sobre isso, a professora FS3 salienta: “Eu, como professora, gostaria de fazer o curso que vai lidar com didática de aprendizagem, avaliação de aprendizagem etc. Acho que valeria a pena... seria legal”.

Nessa fala, está implícita a forma como os professores concebem o processo de formação. A aprendizagem não é vista como uma atividade colaborativa onde se privilegia a partilha coletiva de experiências dos próprios professores sobre suas ações docentes. Ao contrário, a noção de formação é confundida com o treinamento tradicional. De acordo com essa interpretação, os professores acabam relativamente ignorando o potencial de aprendizagem presente em contextos organizados de interação social, de intercâmbio de experiências e de colaboração reflexiva como aqueles típicos das comunidades de prática. A pouca valorização dessa forma de aprendizagem funciona como uma força reativa, impedindo a aglutinação de professores ao redor de ambientes sociopráticos de aprendizagem.

Outro inibidor interpretativo é a concepção do conhecimento como um patrimônio individual e gerador de prestígio e poder. Ao julgar que o conhecimento é um bem pessoal e que pode gerar vantagem competitiva, poder e prestígio, o professor teme partilhá-lo para não perder, exatamente, esse poder e esse prestígio. Assim, a tendência é o professor isolar-se, buscando proteger seu conhecimento. Dessa forma, ele prepara suas aulas, confecciona suas avaliações de aprendizagem e desenvolve

susas pesquisas solitariamente. “É como se a matéria dele não tivesse relação com as outras do curso” (professor FS8). O professor FS7 corrobora, dizendo: “Isso é uma crítica que eu faço ao profissional professor. Professor trabalha solitariamente. É ele e sua sala, é ele e sua matéria, é ele e sua aula, é ele e o seu material. Para mim, isso é ruim, falta um espírito de grupo”.

O professor preso a essa concepção vê-se numa arena competitiva que o incita a buscar destacar-se dos demais. Consequentemente, intensifica-se um clima de egoísmo e concorrência na relação com seus pares. Sobre isso, o entrevistado FA7 comenta: “Eu acho que existe esse aspecto da vaidade [...] os professores acabam querendo se diferenciar, talvez por isso não dividam alguma coisa a mais que podem ter usado em sala de aula e ter dado certo com uma turma ou com outra”. A situação se agrava quando – ao longo do tempo – o professor acredita ter “acumulado” mais e mais conhecimento e, consequentemente, poder e prestígio. Então julga-se, vaidosamente, detentor do conhecimento, desprezando a contribuição dos seus pares na sua formação e aprendizagem docente. Dito de outra forma, ele pouco valoriza as experiências dos outros professores, pois se percebe autossuficiente, subestimando assim a relevância dos ambientes sociopráticos de aprendizagem. Portanto, esse tipo de professor dificilmente se engaja em contextos de comunidades de prática. A fala do professor FA7 ilustra muito bem essa questão:

Muitos professores colocam-se no pedestal, ou seja, acham-se melhores do que os demais. Eles nunca vão entender que aquela outra pessoa pode contribuir para o seu crescimento, o seu aprendizado... a vaidade, ela pode atrapalhar aqui na faculdade. Eu acho que existe uma certa competição, mesmo que ela seja velada, mas acho que existe essa competição (FA7).

Nesse sentido, a carência de valores e crenças de valorização à aprendizagem socioprática gera todos esses inibidores interpretativos capazes de promover o que chamaremos nesta pesquisa de desengajamento cognitivo dos indivíduos em relação à idéia das comunidades de prática, consequentemente limitando seu surgimento. Quando não se valoriza a aprendizagem em contextos sociointencionais, as pessoas acabam se fechando à concepção de que, ao partilhar conhecimento, incrementam-se os repertórios de experiência de quem partilha. Dessa forma, elas resistem à idéia de se aglutinarem em espaços sociopráticos de aprendizagem, limitando assim o potencial da aprendizagem organizacional.

Carência de valores e crenças de valorização ao elemento humano

Além da carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática, encontramos, na fala dos entrevistados da maioria das faculdades pesquisadas, a carência de valores e crenças de valorização ao elemento humano, que também tem o poder de impedir a geração de condições ao surgimento de comunidades de prática, favorecendo o desengajamento afetivo dos indivíduos. Esse tipo de carência encaixa-se em dois grupos de inibidores que identificamos: os sociolaborais e os concreto-econômicos. Os primeiros inibidores dizem respeito às experiências relacionadas às práticas sociais e às relações de trabalho presentes no cotidiano da vida organizacional. Já os últimos representam as condições físicas e econômicas inscritas no contexto da organização.

Em relação aos inibidores sociolaborais, por meio do discurso dos entrevistados, pudemos identificar quatro deles: 1) carência de relacionamento respeitoso e amistoso (principalmente entre os dirigentes e os professores); 2) carência de autonomia; 3) carência de reconhecimento e 4) existência de nepotismo.

O primeiro deles é a carência de relacionamento respeitoso e amistoso principalmente entre os professores e os dirigentes da faculdade. Quando isso acontece, a integração do grupo é minada, inibindo uma saudável interação, inclusive entre os próprios professores. O professor FA8 relata que o ex-coordenador de seu curso foi responsável por um amplo desengajamento afetivo dos professores, pois possuía uma postura autoritária e desrespeitosa diante dos docentes. Isso promoveu uma insatisfação geral, gerando muitos desligamentos voluntários por parte dos professores.

O professor FA9 também reclama da postura de superioridade exercida por muitos dirigentes da sua faculdade. Segundo ele, falta um relacionamento mais amistoso por parte de coordenadores e diretores acadêmicos para com os professores. Ele comenta que

uma coisa que me intriga é a questão com um diretor administrativo dessa escola. Tem quatro anos que eu cruzo com ele pelo corredor e ele não me cumprimenta. E não é uma questão pessoal [...] Essa postura acontece com outras pessoas também. Ele nunca ouviu minha voz nem o contrário. Então, acho isso um extrato da cultura [...] Esse era o problema que nós tínhamos também com o coordenador antigo (FA9).

Já o segundo dos inibidores sociolaborais é a carência de autonomia. Para os professores entrevistados, a expansão do ensino superior no Brasil, principalmente na área de

Administração, provocou uma maior competição entre as faculdades. Com receio de perder os alunos que representam sua fonte de receitas, muitas delas acabam tratando o processo educacional de modo semelhante à prestação de um serviço como outro qualquer, eminentemente dirigido por orientações mercantis. As faculdades acabam funcionando como se fossem uma empresa com fins lucrativos, “buscando satisfazer o aluno a qualquer custo” (FA7). Trata-se da noção do “aluno-cliente”, onde se busca não desagradar o estudante em nenhuma hipótese. Com isso, o ensino superior em Administração fica banalizado e prostituído, sendo que o professor perde sua autoridade e autonomia. Por exemplo, o professor FA10 relatou que houve um acontecimento que o deixou muito decepcionado com sua faculdade (Andorinha). Segundo ele, ao final do semestre, dois alunos haviam sido reprovados na sua matéria. No entanto, a coordenação acadêmica do curso ao qual ele estava ligado interferiu na sua autonomia docente, desenvolvendo – sem a sua aprovação – uma prova de recuperação para esses alunos reprovados. Ele comenta que

a instituição não estava com a razão, eram alunos fracos que não tinham a menor condição de ter passado; eles arrumaram uma aula suplementar de final de ano e tal. Daí fizeram uma prova e os alunos passaram [...]. Foi um total desrespeito [...]. Eles desrespeitaram minha autonomia docente (FA7).

Assim, os bons professores, percebendo que sua autonomia docente é ameaçada, sentem-se desestimulados a continuar na faculdade ou, quando permanecem, não se sentem afetivamente motivados a se engajar em nada além de ministrar suas aulas.

Outro inibidor sociolaboral é a carência de reconhecimento da faculdade ao trabalho docente. De acordo com os entrevistados, quando os professores se esforçam para desenvolver com eficiência seus papéis docentes e não são reconhecidos, isso diminui o carinho e a afetividade pela instituição. Por exemplo, a professora FA4 relata que, por causa da atitude clientelista dos seus dirigentes, um excelente professor pode ser demitido, por ser rigoroso nas suas avaliações. Ela diz que normalmente a direção acadêmica não reconhece o valor do professor, a sua competência docente, os seus anos de trabalho; simplesmente demite-o quando os alunos reclamam, mesmo que essa reclamação seja sem fundamento. Ela explica que

há uma coisa aqui que me incomoda muito: a forma como os professores são dispensados. Alunos que reclamam e que a direção decide mandar embora. Eu não concordo

muito com o processo de dispensa dos professores [...] Por exemplo, muitos docentes não sabem que foram dispensados, mas quando vão olhar o quadro de horário percebem que foram dispensados [...] Eu acho que isso não é legal numa instituição de ensino (FA4).

Além dessa questão das demissões muitas vezes consideradas injustas, a falta de reconhecimento é manifestada de outras formas. Por exemplo, alguns entrevistados da Faculdade Andorinha revelam-nos que é raro um coordenador de curso preocupar-se em pesquisar o que os professores de seu curso desenvolvem em suas aulas para assim reconhecer os trabalhos dos docentes. É muito mais comum o coordenador buscar obter informações sobre as práticas docentes com a intenção de repreender do que para reconhecer um professor (FA7). Assim, quando as pessoas não se percebem reconhecidas em seu trabalho, sentem-se injustiçadas, tomadas por ressentimentos e impedidas de se engajar mais intensamente em qualquer atividade vinculada à faculdade.

O quarto e último inibidor sociolaboral observado foi a existência da prática de nepotismo. Para os entrevistados, o nepotismo caracteriza-se quando se age com parcialidade, sendo que os critérios de favorecimento são meramente subjetivos e pautados por preferências pessoais. Comentando os fatores que lhe desagradam, o professor FA7 diz que um deles é a falta de um padrão para orientar algumas decisões. Por exemplo, ele explica que, se um professor menos conhecido dos dirigentes da faculdade buscar apoio para a realização de um curso de pós-graduação, esse professor pode chegar a conseguir 30% de ajuda financeira para o curso. Mas se outro professor com o mesmo tempo de trabalho na faculdade possuir um relacionamento mais estreito com os dirigentes, ele é capaz de conseguir 70% de apoio financeiro. Ele acha que “isso é ruim, você trata as pessoas de forma diferente, não pelo tempo de casa, não pelo projeto que ela tem [...] pela relevância que tem o trabalho dela ou pela contribuição que ela vai trazer à escola [...] Avalia-se a pessoa pelo lado mais pessoal” (FA7).

Além dos inibidores sociolaborais, existem os concreto-econômicos que também exercem significativa influência, impedindo a criação de contextos fecundos ao surgimento espontâneo de comunidades de prática. Nesse sentido, de acordo com o relato dos entrevistados, podemos identificar três inibidores concreto-econômicos: 1) a existência de contrato de trabalho do tipo horista; 2) a carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado; e 3) a carência de recursos materiais de apoio à docência.

O primeiro inibidor concreto-econômico refere-se ao contrato de trabalho horista. Em geral, no Brasil, o tipo de contrato de trabalho que as organizações de ensino superior privadas privilegiam é um vínculo empregatício não integral, mas do tipo horista. Assim, segundo os entrevistados, esse regime de trabalho impede um maior envolvimento com a faculdade, “restringindo, assim, qualquer tipo de interação mais profunda entre os professores” (FA6). O professor acaba só ficando na faculdade o tempo estritamente exclusivo à sua aula na graduação. Nesse sentido, a professora FA6 pensa que

é uma pena isso. Eu acho que o nosso regime de trabalho não dá oportunidade de interação [...] No regime horista, você entra na sala dos professores e dá um bom-dia ou boa-noite, conversa rápido e corre para dar sua aula. Quando você trabalha por jornada, por exemplo, de 40 horas, você fica uma certa porcentagem dentro de sala de aula e o resto do tempo você fica trabalhando com pesquisa e se relacionando até com projetos de outros professores. Eu acho que o regime de horista impede essa troca, essa interação (FA6).

Nessa linha, é tênue o relacionamento do professor com seus pares. Ele pouco participa de interações, e pouco intercambia experiências docentes em contextos sociopráticos de aprendizagem, pois não tem tempo de se associar às comunidades de prática.

O segundo inibidor concreto-econômico diz respeito à carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado. Os entrevistados salientam que, quando o professor verifica que não está sendo “justamente” remunerado ou não percebe uma maior atenção dos dirigentes, materializada em outros benefícios e incentivos econômicos, ele acaba tendendo buscar outras faculdades para lecionar. Situações como essas criam um sentimento de revolta e de insatisfação para com a Faculdade. O entrevistado FA7 ilustra isso dizendo: “O mestre, aqui, deve ganhar, por uma turma de quatro horas por semana, em torno de 25 a 27 Reais, se não me engano. É mais baixo do que se pratica no mercado. Eu fico satisfeito com isso? Lógico que não”.

O terceiro inibidor concreto-econômico representa a carência de recursos de apoio à docência. Esses recursos referem-se aos equipamentos propriamente de suporte ao ensino existentes em sala de aula, tais como: retroprojetor, canhão de projeção, televisão, vídeo, *flip-chart*, bem como toda a infraestrutura preliminar que ajuda o professor a preparar sua aula, por exemplo: sala de professores equipada com computador, impressora, acesso à internet, biblioteca de qualidade etc.

Para os entrevistados, a existência desses recursos é prova material e concreta de que a faculdade se importa com o bem-estar do professor e lhe oferece todos os equipamentos necessários para que ele desenvolva com prazer sua ação docente. Por outro lado, a carência deles denota certa despreocupação da faculdade em oferecer condições para que o professor desempenhe bem sua ação docente, promovendo chateações e uma possível desvinculação afetiva da faculdade.

Esses inibidores (interpretativos, sociolaborais e concreto-econômicos) presentes no conjunto de valores e crenças da cultura organizacional da maioria das organizações pesquisadas funcionam gerando condições desfavoráveis ao surgimento de comunidades de prática, comprovando a nossa preliminar suposição de que comunidades de prática não surgem natural e espontaneamente nas organizações, como defende a literatura sobre a temática.

DISCUSSÃO: SOBRE A NOÇÃO DE CULTURA ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA

A análise empírica nos permite constatar que a carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática cria limites ao engajamento cognitivo das

pessoas à idéia das comunidades de prática. Por sua vez, a carência de valores e crenças ligados à valorização do elemento humano gera limites ao engajamento afetivo dos indivíduos à organização e, indiretamente, às comunidades de práticas que representam estruturas paralelas, mas, de certa forma, vinculadas ao contexto organizacional por meio do fenômeno do multiassociativismo.

Assim, agindo em conjunto ou separadamente, a carência desses valores representa limites ao engajamento cognitivo e/ou afetivo, impedindo que as pessoas se aglutinem entre si para criar comunidades de prática. Ora, se essa carência desses valores promove condições ao desengajamento cognitivo e afetivo, podemos, por outro lado, pressupor que a existência desses mesmos valores e crenças cria condições fecundas para o engajamento cognitivo e afetivo dos indivíduos em contextos de comunidades de prática, favorecendo, assim, seu surgimento.

A partir desse raciocínio, quando a cultura de uma organização apresenta valores e crenças tanto de valorização à aprendizagem socioprática quanto de valorização ao elemento humano, trata-se de um tipo especial de cultura que propomos denominar, nesta pesquisa, “cultura organizacional de aprendizagem socioprática”, conforme o Quadro 2, a seguir.

Relembrando Wenger (1998), se para que as comunidades de prática possam emergir é necessário o envolvimento de corpos, mentes e emoções (engajamento cognitivo e

Quadro 2 – Cultura organizacional de aprendizagem socioprática

CULTURA ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA		
VALORES E CRENÇAS	ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Valorização da aprendizagem socioprática	Interpretativos	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção da aprendizagem acontecendo a partir de mecanismos sociointeracionais de aprendizagem, capazes de privilegiar o conhecimento explícito, mas também tácito.
Criação de condições cognitivas ao engajamento das pessoas em comunidades de prática		<ul style="list-style-type: none"> - Concepção do conhecimento como imbricado nas relações sócio-labrais e legitimado pela competência de uma comunidade.
Valorização do elemento humano	Sociolaborais	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento respeitoso e amistoso entre dirigentes e professores. - Autonomia na ação docente. - Reconhecimento do trabalho do professor. - Inexistência de nepotismo.
Criação de condições afetivas ao engajamento das pessoas em comunidades de prática	Concreto-econômicos	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de trabalho que promove maior envolvimento do docente com a faculdade. - Remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado. - Bons recursos de suporte à docência.

Fonte: Dados da Pesquisa

afetivo), a carência de pelo menos uma dessas categorias de valores e crenças criará limites ao seu surgimento.

Esse, inclusive, foi outro ponto que constatamos em nossa análise empírica. Nas quatro faculdades pesquisadas, somente a Canarinho possuía os dois conjuntos de valores e crenças agindo concomitantemente. Na Faculdade Andorinha, percebemos a inexistência de valores e crenças de valorização à aprendizagem socioprática e ao elemento humano, gerando limites ao engajamento cognitivo e afetivo. Já nas faculdades Colibri e Sabiá, encontramos a existência de valores e crenças de valorização ao elemento humano, mas a carência de valores e crenças de valorização à aprendizagem socioprática, gerando condições propícias ao engajamento afetivo, mas não ao engajamento cognitivo. Assim, essas três últimas faculdades não representaram contextos fecundos ao surgimento de comunidades de prática.

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Ao pesquisar os vários sítios e interações sociais nas quatro faculdades pesquisadas, percebemos que só um dos grupos pesquisados representava uma comunidade de prática (Faculdade Canarinho). A quase ausência de comunidades de prática nas faculdades analisadas confronta a literatura sobre comunidades de prática, que afirma que elas se originam espontaneamente no contexto organizacional (TREMBLAY, 2005). Assim, a primeira implicação de nossa investigação é que existem limites e barreiras para que surjam as comunidades de prática.

A segunda implicação ocorre como consequência da primeira. Ao aprofundar-se nesses limites, esta pesquisa descobriu que a inexistência, na cultura organizacional, de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e à valorização do elemento humano funciona como poderoso inibidor para a criação do engajamento cognitivo e do afetivo, tão importantes para predispor a aglutinação das pessoas em comunidades de prática. Por outro lado, uma organização que possui esses dois conjuntos de valores inscritos na sua cultura constitui-se em um contexto fecundo para o surgimento de comunidades de prática (caso da Faculdade Canarinho).

É importante reforçar que, somente quando essas duas categorias de valores agem conjuntamente, podemos dizer que uma empresa possui uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática, nutrindo férteis condições para que as comunidades de prática nasçam e progridam. Em síntese, a segunda implicação sinaliza que o surgimento de comunidades de prática está intimamente vinculado

a uma cultura de aprendizagem socioprática. Nesse sentido, o desafio colocado para as organizações que queiram estimular o desenvolvimento de comunidades de prática se traduz em efetivas práticas e políticas que cultivem esses valores e crenças influenciando a disposição das pessoas em se engajar nas comunidades de prática.

CONCLUSÃO

Buscamos, nesta pesquisa, uma reflexão sobre os desafios, limites e condições ao surgimento de comunidades de prática. Para tanto, buscamos nos aprofundar na noção de comunidade de prática, considerada pela literatura pesquisada como proeminente estrutura social de fomento à aprendizagem organizacional e de geração do conhecimento.

Ao realizar a revisão teórica sobre comunidades de prática, constatamos certa fragilidade na literatura sobre esse assunto, que acredita no surgimento espontâneo dessas estruturas sociais no contexto organizacional, independentemente das variáveis culturais, das relações sociais e trabalhistas, dentre outros contextos, que devem ser levados em consideração. A partir daí, por meio das claras evidências do nosso estudo empírico, constatamos que, apesar de promoverem substantiva aprendizagem organizacional, as comunidades de prática são quase inexistentes e pouco verificadas nos casos estudados. Isso nos permitiu perceber que há elementos que funcionam como inibidores de condições secundas ao desenvolvimento de comunidades de prática.

Nesse sentido, defendemos que, sem a existência de uma cultura organizacional marcada por valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e à valorização do elemento humano, desfavorece-se a criação de condições cognitivas e afetivas tão importantes para que as pessoas se engajem mutuamente, fazendo florescer as comunidades de prática. O contrário é também verdadeiro.

Dessa forma, esta pesquisa propõe que existência de uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática fomenta o desenvolvimento de relações mais afetivas e intimistas entre as pessoas, além da compreensão do potencial das interações socioprofissionais para o processo de aprendizagem. Isso conduz a condições organizacionais apropriadas ao nascimento de tais comunidades. Sendo assim, esta pesquisa mostra como a noção de cultura organizacional de aprendizagem socioprática está vinculada ao surgimento das comunidades de prática, fornecendo convincente resposta ao nosso problema de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: os abusos conceituais e as lições empíricas. In: CHANLAT, J. F. (Ed) *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. v. 2. São Paulo: Atlas, 1993. p. 39-80.
- ANTAL, A. B.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to organizational learning. In: DIERKES, M; ANTAL, A. B. e outros. (Ed) *Handbook of Organizational Learning*. London: Sage, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Reconnecting education, development and training through learning: a holographic perspective. *Education & Training*, v. 42, n. 4-5, p. 255-263, 2000.
- BECKETT, D; HAGGER, P. *Life, work and learning: practice in postmodernity*. New York: Routledge, 2002.
- BROWN, J. S; COLLINS, A; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BROWN, J. S; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward an unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- CARRIERI, A. D. P; PEREIRA, D. Espaço religioso e espaço turístico: significações culturais e ambiguidades no santuário do Caraça/MG. *Organizações e Sociedade*, v. 12, n. 34, p. 31-50, 2005.
- CAVEDON, N. R. "Pode chegar, freguês": A cultura organizacional do mercado público de Porto Alegre. *Organizações e Sociedade*, v. 11, n. 29, p. 173-189, 2004.
- COHENDET, P; CREPLET, F; DIANI, M; DUPONT, O; SCHENK, E. Matching communities and hierarchies within the firm. *Journal of Management and Governance*, v. 8, n. 1, p. 27-48, 2004.
- CONSTANTINO, L; GÓIS, A. Número de faculdades privadas cresce 45% em todo o país. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 03.08.2003. Caderno Educação, p. C1-C3.
- COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.
- DENISON, D. R; MISHRA, A. K. Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, v. 6, n. 2, p. 204-223, 1995.
- FREITAS, M. E. *Cultura organizacional: Formação, tipologias e impacto*. São Paulo: Makron Books, 1991.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.
- GHERARDI, S; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practices. *Journal of Management Inquiry*, v. 9, n. 1, p. 7-18, 2000.
- GHERARDI, S; 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.
- HATCH, M. J. The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.
- LEONARD-BARTON, D. A dual methodology for case studies: synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, v. 1, n. 3, p. 248-267, 1990.
- MAC-FARLAINE, A. Information, knowledge and learning. *Higher Education Quarterly*, v. 52, n. 1, p. 77-92, 1998.
- MILES, M. B; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage, 1994.
- MOTTA, F. Cultura nacional e cultura organizacional. In: DAVAL, E; VASCONCELOS, J. (Ed) *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- NEVIS, E. C; DIBELLA, A. J; GOULD, J. M. Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, v. 36, n. 2, p. 73-85, 1995.
- PHILIPS, N; HARDY, C. *Discourse analysis: investigating processes of social construction*. London: Sage Publications, 2002.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- POPPER, M; LIPSHITZ, R. Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 181-196, 2000.
- POTTER, J. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In: SILVERMAN, D. (Ed) *Qualitative research*. London: Sage, 1997, p. 144-160.
- SCHEIN, E. H. Coming to awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, v. 25, n. 2, p. 3-16, 1984.
- SCHEIN, E. H. Organizational culture. *American Psychologist*, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990.
- SCHEIN, E. H. Three cultures of management: the key to organizational learning. *Sloan Management Review*, v. 38, n. 1, p. 9-20, 1996.
- SCHMIDT, M. R. You know more than you can say. *Public Administration Review*, v. 60, n. 3, p. 265-284, 2000.
- SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R; SAMPAIO, H. (Ed) *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes/USP), 2000. p. 13-30.

JADER C. SOUZA-SILVA

SENGE, P. M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday, 1990.

SMIRCICH, L. *The concept of culture and organizational analysis*. Paper presented at the ICA/SCA – Conference on Interpretive Approaches to Organizational Communication. Alta, UT, 1981. 20 p.

SOUZA-SILVA, J. C. *Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador: Editora Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. *Conceptions, practices and challenges in faculty development: learning from the Brazilian experience*. Paper presented at 2005 Annual Meeting of American Educational Research Association. Montréal, Canada: AERA, 2005. 20 p.

SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 47, n. 3, p. 53-65, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *Organizações e Sociedade*, v. 15, n. 44, p. 105-127, 2008.

TREMBLAY, D. G. Communities of practice: a gendered analysis of their functioning and results on the basis of a Canadian research. 17th Annual Meeting of the Society for the Advancement of Socio-Economics. Budapest: Central European University and Corvinus University of Budapest, 2005.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D; GHERARDI, S. e outros (Ed) *Knowing in organizing: a practice-based approach*. New York: M. E. Sharper, 2003.

WENGER, E; SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.

WOOD, L. A; KROGER, R. O. *Doing discourse analysis*. London: Sage Publications, 2000.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.