



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES®

**UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

DENISE SCHMITZ CHIAPPA

**FATORES QUE FUNCIONAM COMO INIBIDORES AO SURGIMENTO DE
COMUNIDADES DE PRÁTICA NAS ORGANIZAÇÕES AFRODITE, APOLO,
ATENAS E HERA**

Salvador
2014

DENISE SCHMITZ CHIAPPA

**FATORES QUE FUNCIONAM COMO INIBIDORES AO SURGIMENTO DE
COMUNIDADES DE PRÁTICA NAS ORGANIZAÇÕES AFRODITE, APOLO,
ATENAS E HERA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Administração, Universidade Salvador – UNIFACS,
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristiano de Souza Silva.

Salvador
2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador –
UNIFACS

Chiappa, Denise Schmitz

Fatores que funcionam como inibidores ao surgimento de comunidades de prática em organizações. / Denise Schmitz Chiappa.- Salvador, 2014.

111 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Salvador, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Jader Cristiano de Souza Silva.

1. Comunidades de prática. 2. Aprendizagem socioprática. 3. Cultura organizacional de aprendizagem. I. Silva, Jader Cristiano de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658.406

TERMO DE APROVAÇÃO
DENISE SCHMITZ CHIAPPA

FATORES QUE FUNCIONAM COMO INIBIDORES AO SURGIMENTO DE
COMUNIDADES DE PRÁTICA EM ORGANIZAÇÕES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Universidade Salvador - UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Jader Cristiano de Souza-Silva - Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) /Michigan State University Universidade Salvador – UNIFACS.

Roberto Brasileiro Paixão _____
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Victor Marcelo Oliveira Mendes _____
Doutor em Planejamento Regional e Urbano, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Salvador, 24 de fevereiro de 2014.

A Deus,

Por me dar a certeza de que há um propósito em tudo, cuja crença me faz viver em paz e ter uma enorme gratidão, tanto pelas dádivas como pelos desafios.

À minha filha,
Que me deixou sensível ao mundo, por me transformar em alguém melhor e me modificar a cada segundo de convívio.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela dádiva da vida.

Aos meus pais Roberto Chiappa e Norma Chiappa por ter me ensinado, de todas as formas, o valor da educação e pelo eterno apoio.

Ao meu irmão Rafael Chiappa pelo companheirismo de sempre..

À minha pequena e linda Luísa Chiappa, que sempre esteve pronta para me tirar dos estudos, no intuito de trazer um pouco de alegria e felicidade nos momentos de angústia. Eu dedico este trabalho à você.

A minha amiga Isabela Bertoncini pelo eterno apoio nas horas difíceis nesta trajetória. Sua amizade foi sempre permeada de um imenso altruísmo. Ainda vamos escrever muitos trabalhos juntos.

As organizações por disponibilizar todos os recursos necessários para a condução desta pesquisa da melhor forma possível.

Aos colegas do mestrado, que foram cúmplices durante todo o processo desta conquista.

Aos membros da banca de qualificação pelo olhar atento e orientação.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Administração da UNIFACS, pelos valiosos ensinamentos.

A todos que, de uma forma ou outra, colaboraram para consecução deste objetivo.

Gostaria de fazer, finalmente, e de maneira mais enfática, os agradecimentos às duas pessoas que tiveram importância fundamental na conclusão deste trabalho:

A meu incrível esposo e companheiro Ricardo Braga. Sem seu apoio e suas palavras de incentivo não teria conseguido. Sou grata pelas incansáveis vezes em que auxiliou na revisão desta dissertação. Esta vitória com certeza pertence à você também.

Ao Querido Mestre Jader Souza, que, ao final desta caminhada, posso chamá-lo de amigo. Foi uma honra ter sido orientado por você, meu eterno agradecimento.

"Para ser o que sou hoje, fui vários homens. E, se volto a me encontrar como os homens que fui, não me envergonho deles. Foram etapas do que eu sou. Tudo que sei custou as dores das experiências. Tenho respeito pelos que procuram, pelos que tateiam, pelos que erram [...]"

Goethe

RESUMO

O conhecimento é o recurso mais importante de uma organização, porquanto a aprendizagem organizacional torna-se um processo fundamental para as empresas que desejam se manter em um mercado altamente competitivo. Assim, os programas de aprendizagem socioprática surgem como uma forma de se socializar o conhecimento, de maneira eficiente e completa. Dentre as possibilidades desses programas, destaca-se neste trabalho as comunidades de prática: forma de aprendizagem socioprática, onde o conhecimento é valorizado em sua integralidade (nas dimensões tácita e explícita). Além de traçar uma visão ampla do assunto, este trabalho faz uma revisão teórica da aprendizagem socioprática e do conceito de comunidades de prática, destacando seus elementos, estágios, dimensões, características e seus benefícios para aprendizagem organizacional. O propósito deste trabalho é identificar quais os fatores que funcionam como inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações. Para cumprir o objetivo da investigação, foram coletados e analisados, pelo método do discurso do sujeito coletivo (DSC) de caráter qualiquantitativo, os depoimentos provenientes de 40 questionários respondidos por profissionais de quatro empresas. A análise das repostas dos profissionais oferecem uma percepção que o conhecimento, dentro das organizações, ainda se dá de maneira tradicional e, conseqüentemente, a cultura organizacional não estimula a aprendizagem socioprática fazendo crer que há fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

Palavras-chave: Comunidades de prática. Aprendizagem socioprática. Cultura organizacional de aprendizagem.

ABSTRACT

Knowledge is the most important resource of an organization, because organizational learning becomes a key for companies who wish to keep in a highly competitive market process. Thus, the sociopratic learning programs arise as a means to completely socialize knowledge and efficiency. Among these programs possibilities, this work stands out communities of practice: learning as social practice, where knowledge is valued in its entirety (in its tacit and explicit dimensions). Besides showing a broad view of the subject, this paper makes a theoretical review of the social practice learning and the concept of communities of practice, highlighting its elements, stages, dimensions, features and its benefits for organizational learning. The purpose of this study is to identify the factors that act as inhibitors to the emergence of communities of practice in organizations. To fulfill the objective of the research were collected and analyzed by the discourse of the collective subject (DSC) method qualitative and quantitative character, testimony from 40 questionnaires answered by professionals from four companies. The analysis of the responses of professionals offer a perception that knowledge within organizations, still gives the traditional way and hence the organizational culture does not encourage social practice learning into believing that there is inhibitory to the emergence of communities of practice factors.

Keywords: Communities of practice. Social practice learning. Organizational learning culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características da perspectiva socioprática da aprendizagem organizacional	30
Figura 2 – Elementos de uma comunidade de prática	38
Figura 3 – Dimensões das Comunidades de Prática	45
Figura 4 - Novos aspectos inibidores ao surgimento de comunidades de prática.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidades da aprendizagem socioprática	33
Quadro 2 – Comparação das CoP's com outras formas de organização grupal.....	40
Quadro 3 - Formas das Comunidades de Prática	44
Quadro 4 - Benefícios das Comunidades de Prática.....	49
Quadro 5 - Valores e Crenças da Cultura Organizacional de Aprendizagem Socioprática.....	53
Quadro 6 - Cultura Organizacional e os Aspectos Inibidores ao Surgimento de Comunidades de Prática	54
Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados Empresa Afrodite	66
Quadro 8 - Perfil dos Entrevistados Empresa Apolo	67
Quadro 9 - Perfil dos Entrevistados Empresa Atenas	67
Quadro 10 - Perfil dos Entrevistados Empresa Hera.....	67
Quadro 11 - Quadro Analítico Sintético	69
Quadro 12 – Formulário de entrevista.....	70
Quadro 13 – Discurso dos entrevistados da Organização Afrodite	72
Quadro 14 – Discurso dos entrevistados da empresa Apolo.....	76
Quadro 15 – Discurso dos entrevistados da empresa Atenas.....	80
Quadro 16 – Discurso dos entrevistados da empresa Hera.....	82
Quadro 17 - Grupos encontrados nas organizações ao invés de Comunidades de Prática	84
Quadro 18 - IC-A – Carga de Trabalho Elevada.....	87
Quadro 19 – Ideia Central B.....	88
Quadro 20 – Ideia Central C.....	90
Quadro 21 – Ideia Central D.....	91
Quadro 22 – Ideia Central E.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fatores inibidores ao surgimento de comunidades de práticas nas organizações pesquisadas.....	86
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CoP	Comunidades de Prática
AO	Aprendizagem Organizacional
PPL	Participação Periférica Legítima
DSC	Discurso Sujeito Coletivo
IC	Ideia Central
AC	Ancoragem
E-CH	Expressão Chave
E1	Entrevistado 1

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	20
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	21
2 APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA	23
2.1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	23
2.2 APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA.....	26
2.3 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM SOCIOPRÁTICA	28
2.4 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA	31
3 COMUNIDADES DE PRÁTICA	35
3.1 CONCEITO	35
3.2 ELEMENTOS COMPONENTES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA.....	37
3.3 ESTÁGIOS DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	41
3.4 VARIEDADE DE FORMAS DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	43
3.5 DIMENSÕES DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA	44
3.5.1 Aprendizagem contextualizada na prática	45
3.5.2 Engajamento mútuo em empreendimentos comuns	46
3.5.3 Negociação de significados	47
3.5.4 Identidade partilhada	47
3.6 A COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO FOMENTADORA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	48
3.7 CULTURA ORGANIZACIONAL: COMO INIBIDORA OU FACILITADORA DO SURGIMENTO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	49
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	58
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALIQUANTITATIVA	58
4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.....	60

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.3.1 As Unidades de Análise	63
4.3.2 Preliminares do Estudo Empírico	65
4.3.3 Perfil dos Entrevistados	66
4.4 COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO.....	67
4.4.1 Entrevista Semiestruturada.....	68
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	72
5.1 EMPRESA AFRODITE: DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	72
5.2 EMPRESA APOLO – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	76
5.3 EMPRESA ATENAS – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	80
5.4 EMPRESA HERA – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	82
6 CONCLUSÃO DA PESQUISA.....	96
6.1 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	99
6.2 FUTURAS PESQUISAS.....	100
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – E-mail de Solicitação de Pesquisa Empírica.....	110
APÊNDICE B – Carta de Caráter Confidencial da Pesquisa Empírica	111

INTRODUÇÃO

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.”

Theodore Roosevelt

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No atual cenário mundial, é indiscutível que a sociedade vem passando por grandes e constantes transformações. As últimas décadas foram intensas na valorização do conhecimento e, atualmente, vivemos uma inflexão entre a linearidade da era industrial e a complexidade da era do conhecimento (SARTORI, 2012).

Na era do conhecimento, as organizações necessitam de investimentos significativos na qualificação profissional da equipe e na criação de ambientes competitivos baseados em aprendizagem (SCHUELTER, 2010). Sendo assim, as organizações necessitam ser mais flexíveis e estruturadas para o aprendizado (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Dessa forma, a aprendizagem organizacional passa a ser vista como uma busca proposital, com o objetivo de reter e incrementar a competitividade, a produtividade e a inovação, em circunstâncias de incerteza tecnológica e de mercado, considerando-se que quanto maiores às incertezas, maior a necessidade de aprender (LARA, 2000; PAIVA, FENSTERSEIFER; ROTH, 2000).

Portanto, para as organizações estarem preparadas a competir de forma mais significativa, pressupõe-se que a aprendizagem organizacional seja um processo fundamental e de extrema relevância. Trata-se de condição essencial para sobrevivência no mercado.

Corroborando com argumento anterior, Antonello e Godoy (2010, p. 32) enfatizam “que as organizações devem tornar-se organizações que aprendem para sobreviver aos tempos turbulentos do ambiente de negócios”. Nesse sentido, o compartilhamento e a troca de conhecimento são cada vez mais percebidos como vantagem competitiva para as organizações, sendo o principal elemento para criação de novos produtos e serviços.

Segundo Terra (2009), o principal recurso das empresas encontra-se efetivamente no conhecimento de seus funcionários e na capacidade de a organização aprender e inovar coletivamente, usar conhecimentos internos e externos em múltiplos contextos e lugares.

Nesse contexto, destaca-se a importância do capital humano como meio de se buscar novas oportunidades de negócios e do gerenciamento das mudanças (BATALHA, 2000). O conhecimento, muito mais que o trabalho intensivo, vai se tornando a maior riqueza.

Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é considerada como um processo dinâmico e interativo, que ocorre simultaneamente em múltiplos níveis, grupo e empresas (CROSSAN LAPE; WHITE, 1999). É algo que surge, normalmente, no ambiente de trabalho através da interação social, onde o foco não está no indivíduo, mas sim na aprendizagem coletiva (ORTENBLAD, 2001). Ocorre, naturalmente, criando um espírito de confiança e cooperação entre os grupos e a organização.

Sendo assim, uma nova abordagem tem merecido uma discussão entre os pesquisadores. A Aprendizagem Socioprática, que envolve a transmissão integral do conhecimento tácito e explícito. A aprendizagem é compreendida pelo emergir de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares.

A Aprendizagem Socioprática busca inserir o conhecimento em um contexto, de tal modo que, seja aperfeiçoado para o uso prático dos indivíduos. O conhecimento torna-se integrado e facilitado pela interação social.

Ela enfatiza o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento muitas vezes não contextualizados e não relacionados ao seu mundo (SENSE; BADHAM, 2008).

Esta abordagem socioprática destaca-se por considerar o processo de aprendizagem como fenômeno incorporado ao cotidiano, sendo, portanto, fruto das interações sociais e rica na compreensão da abordagem organizacional (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

A aprendizagem socioprática pode receber outros nomes, tais como: aprendizagem situada, aprendizagem sócio-interacional, dentre outros. Embora a literatura apresente nomenclaturas diferentes, todas essas abordagens defendem que a aprendizagem seja compreendida de uma maneira articulada entre o explícito e o

tácito, a teoria e a prática, ação e a reflexão, tudo isso, dentro de um contexto onde existem vários agentes, interagindo o tempo todo (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

É nessa perspectiva 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; DAVEL, 2005).

Para Wenger (2003, p. 52), CoP's são grupos de pessoas que compartilham interesses ou paixões por algo que fazem e pretendem aprender, como fazer melhor, a partir do momento em que interagem regularmente.

Para entender melhor a noção de comunidades de prática, três elementos são fundamentais: domínio de conhecimento, comunidade e prática. O primeiro elemento é o tema de interesse do grupo por algo que fazem e pretendem aprender a fazer melhor. O segundo elemento, a comunidade, é a interação e a construção de relacionamento em torno do domínio. Finalmente, o terceiro elemento, a prática, é indispensável para que as pessoas aprendam no grupo como fazer as coisas pelas quais se interessam (SOUZA-SILVA, 2007).

Dessa forma, as comunidades de prática enriquecem o conhecimento individual e organizacional, podendo ser consideradas como eficazes para aprendizagem organizacional pela potencialidade de disseminar o conhecimento em sua integralidade (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Apesar de a comunidade de prática representar um espaço por excelência para aprendizagem organizacional, nem sempre as organizações propiciam condições ao surgimento dessas estruturas sociais. Valores e crenças presentes numa cultura organizacional afetam como as pessoas reagem e se comportam em relação à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Nessa linha, Souza-Silva (2008), defende que uma cultura organizacional marcada por valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e a valorização do elemento humano, favorece a criação de condições cognitivas e afetivas tão importantes para que as pessoas se engajem mutuamente, fazendo florescer as comunidades de prática. Porém, segundo o mesmo autor, a carência de

valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e ao elemento humano pode apresentar aspectos poderosos para inibir o surgimento de comunidades de prática, fragilizando a partilha e a geração de conhecimento organizacional.

Diante do que foi exposto, o problema de pesquisa que fundamenta esta dissertação é: Quais os fatores que funcionam como inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações?

O objetivo geral da pesquisa é identificar quais os fatores que contribuem para inibir o surgimento de comunidades de prática nas organizações, ou seja, quais os elementos presentes no ambiente organizacional que funcionam como obstáculos ao aparecimento de comunidades de prática. Por se tratar de uma pesquisa indutiva, aonde o pesquisador vai a campo para descobrir os inibidores ao surgimento de comunidades de prática, esta pesquisa também tem como objetivo contrastar, no sentido de ampliar ou discordar, os achados desta investigação com o trabalho desenvolvido por Souza-Silva (2007).

Especificamente objetiva-se:

- a) Investigar se há comunidades de prática nas organizações pesquisadas (Afrodite, Apolo, Atenas e Hera);
- b) Identificar os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

1.2 JUSTIFICATIVA

Existem, hoje, várias investigações que abordam o tema relacionado às comunidades de prática. Exemplos dessas investigações não faltam, como a de Santos (2010), modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática; Silva (2011), propostas de diretrizes para o desenvolvimento da gestão do conhecimento por meio de comunidades de prática; Schmitt (2012), fatores críticos de sucesso à manutenção de comunidades de prática e suas dimensões de análise. Porém, são raros os trabalhos existentes que tratam de explorar os fatores que inibem ao surgimento de comunidades de prática (SOUZA SILVA; DAVEL, 2007). Desta forma, conhecer esses fatores que funcionam como obstáculos ao surgimento de comunidades de prática pode trazer avanços à teoria da aprendizagem socioprática quanto à teoria das CoPs.

A despeito do fato da comunidade de prática representar um espaço por excelência para aprendizagem organizacional, nem sempre as organizações reúnem condições para que seus profissionais se disponham a se engajar nessas estruturas sociais. Sendo assim, torna-se fundamental explorar os fatores inibidores ao surgimento dessas comunidades de prática no âmbito organizacional.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está estruturado em seis seções. Nesta primeira seção, apresenta-se a contextualização, problema, objetivos, bem como a justificativa desta pesquisa.

Na segunda seção, discorre-se sobre a Aprendizagem Socioprática, os conceitos abordados por alguns autores, a noção de conhecimentos tácito e explícito e suas vantagens no ambiente organizacional.

A terceira seção concentra-se nas Comunidades de Prática, salientando que elas representam uma estrutura social eficaz à aprendizagem organizacional. Além disso, procura-se destacar que o relacionamento entre a cultura organizacional e as comunidades de prática é elemento crucial para o seu surgimento.

A seção seguinte é dedicada aos aspectos metodológicos da pesquisa, onde se buscou utilizar do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) uma abordagem quali-quantitativa.

A quinta seção traz a análise de resultados da pesquisa aplicada. Por fim, na sexta seção dessa dissertação, apresentam-se as considerações finais, fazendo uma recapitulação breve dos conceitos abordados, com destaque para os resultados obtidos, apontando as implicações da pesquisa, suas limitações e novas perspectivas de investigação a serem desenvolvidas.

APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA

"Educar é ir além das aparências pagando o preço da crítica, da luta, da busca e da libertação."

Paulo Freire

2 APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA

2.1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional (AO) são encaradas como estratégias para as empresas se manterem atualizadas, em face das turbulências e exigências do mercado competitivo, elevando, assim, o desempenho organizacional.

O conhecimento é visto como fonte de vantagem competitiva para as empresas que visam ao seu desenvolvimento (ABBADE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Nesse sentido, gerar e transferir o conhecimento nas empresas são processos de aprendizagem organizacional, considerados de grande importância estratégica para o desenvolvimento competitivo. Além disso, mais importante do que gerar novos conhecimentos é fazer conexões com conhecimentos já existentes, ampliando a rede de relacionamentos internos e externos da organização (ABBADE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Para sobreviver e crescer, a organização, precisa aprender rapidamente não só a perceber o rumo das mudanças, mas também a desenvolver meios de enfrentá-las. Nessa perspectiva, Drucker (1998) afirma:

A gestão do conhecimento é a capacidade de gerenciar, descobrir, mapear, classificar, captar, distribuir, criar, multiplicar e reter conhecimento com eficiência, eficácia e efetividade para que uma organização se coloque em posição de vantagem competitiva em relação às outras para gerar lucro e garantir sua sobrevivência e expansão no mercado.

Nesta mesma linha de pensamento, Porter (1989) argumenta que uma vantagem competitiva, que seja sustentável, constitui a base fundamental do desempenho acima da média e em longo prazo. Isto implica não apenas obter benefícios a partir dos erros dos concorrentes, mas ser capaz de gerar o novo, de criar. As organizações buscam desenvolver estratégias que permitam maior amplitude na divulgação do conhecimento, maior velocidade na incorporação dos processos de trabalho e, conseqüentemente, obter maiores vantagens, visando tornarem-se mais competitivas.

Independentemente da estratégia adotada, atualmente o gerenciamento efetivo do conhecimento corporativo é capaz de garantir às empresas o diferencial competitivo necessário para levá-las a uma posição de liderança (AZEVEDO, 2012).

A aprendizagem organizacional refere-se a um tema que foi difundido especialmente a partir da década de 1960 e 1970 (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Desde então, diversos estudos vêm se aprofundando no assunto, que apresenta visões distintas, inclusive em relação ao seu conceito. Dentro dessa linha de pensamento, alguns autores (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; KIM, 1993; NADLER; GERSTEIN; SHAW, 1993; ANTONELLO; 2011) se destacam pela sua contribuição nas pesquisas sobre o tema.

Porém é nos anos de 1990, que a AO é tratada como fonte principal de vantagem competitiva, um requisito para a sobrevivência das organizações (SENGE, 1990) e torna-se amplamente reconhecida (ANTONELLO; GODOY, 2011). Sendo assim, as empresas buscam investir e adquirir conhecimento, através das pessoas, para conseguir êxito no mercado.

Segundo Collistochi et al., (2012), a aprendizagem pode ser entendida por meio de três dimensões: individual, grupal e organizacional, que se relacionam e se influenciam. Para Argyris e Schön (1978), um indivíduo aprende se estiver em contato com outros indivíduos e com o mundo exterior, por meio da realização de diferentes tarefas.

Neste sentido, a aprendizagem organizacional tem início com a aprendizagem individual, mas não pode ser considerada como uma simples soma de conhecimentos individuais, pois se refere a algo mais amplo (COLLISTOCHI et al., 2012).

O grupo aprende quando existe cooperação entre seus membros, ou seja, quando estes possuem objetivos em comum e buscam alcançá-los. Além disso, a aprendizagem grupal refere-se a um processo onde os membros do grupo devem refletir, agir e buscar um feedback a respeito das atividades que realizam e de seus impactos, além de questionar e discutir seus resultados, com o objetivo de apontar, inclusive, o que ocorreu diferente do esperado (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; EDMONDSON, 1999; COLLISTOCHI et al., 2012) .

Vale ressaltar que os membros de grupos de trabalho possuem habilidades e

comportamentos diferentes, que podem existir pela variação de gerações, o que precisa ser administrado ao longo das atividades cotidianas da organização. Para isso, a empresa necessita se adaptar, por meio de inovação e aquisição de novos conhecimentos, buscando promover a aprendizagem de todos (BUSCH; VENKITACHALAM; RICHARDS, 2008; LOMBARDÍA; STEIN; PIN, 2008; OLIVEIRA et al., 2009).

Contribuindo com esse argumento, Garvin (1993) salienta que uma organização que é capaz de aprender é habilitada a criar, adquirir, transferir conhecimento e modificar seu comportamento para refletir novo conhecimento e insights.

Diante desse cenário, o processo de AO possibilita às empresas adquirir a capacidade para desempenhar funções múltiplas, a alcançar e sustentar um desempenho superior em relação aos seus concorrentes e apresenta-se como elemento essencial que irá condicionar a agilidade para criar e agir, num ambiente extremamente flexível (CARNEIRO, CAVALCANTI E SILVA, 1999).

Conforme afirma Zanelli (2000), com um sistema de aprendizagem com processos eficazes, a organização aumenta sua capacidade estratégica, consolida predisposições para mudanças e estimula a formação de equipes de alto desempenho. O aprendizado contínuo, o aprender a aprender, surge como estratégias capazes de fornecer às organizações as bases para a criação de vantagens e diferenciais competitivos que possam sustentar o seu desempenho superior (CABRAL, 1998).

Além destes aspectos, tornam-se essenciais que os indivíduos e as organizações sejam flexíveis, dispostos a “aprender a aprender”, comportando-se como sistemas abertos que visam sobreviver no mercado. É imprescindível que as organizações sejam capazes de se tornarem empresas que acumulam conhecimento e que utilizam esta bagagem do saber de forma proativa. É latente a necessidade de que as empresas interpretem o meio competitivo de forma diferente, destacando não somente os recursos físicos, mas principalmente os fatores intangíveis da empresa, tal como o conhecimento existente (SANTOS, 2010).

Pode-se afirmar que o que faz a diferença entre as organizações são as pessoas, com suas concepções, sua cultura, suas interpretações e suas construções. Sendo as organizações resultados de construções humanas, pode-se inferir que o

diferencial de cada empresa está nas capacidades e no conhecimento que as pessoas carregam consigo (ZANELLI, 2000).

2.2 APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA

Entre as diversas abordagens de análise da aprendizagem organizacional. A abordagem socioprática destaca-se por considerar o processo de aprendizagem como fenômeno incorporado ao cotidiano, sendo, portanto, fruto das interações sociais e rica na compreensão da aprendizagem organizacional (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Na abordagem socioprática, o indivíduo aprende a partir de um processo sociocultural e baseado na prática. Diferentemente do que acontece na abordagem individual-cognitivista que privilegia apenas a natureza explícita do conhecimento, a socioprática contempla as dimensões explícita e tácita do conhecimento (POLANYI, 1966). Sobre essa concepção, Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000, p. 788) comentam:

Essa 'revolução' rompe com o modelo previamente dominante que implicitamente compreendia os aprendizes como atores individuais, processando informações ou modificando suas estruturas mentais e substitui isso pela ideia de aprendizes como seres sociais que constroem seus aprendizados a partir de interações sociais dentro de um específico contexto de suas práticas laborais. (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000, p.788).

A aprendizagem baseada numa perspectiva socioprática, o conhecimento jamais pode ser desvinculado da prática e de contextos sociointeracionais. Dessa forma, a aprendizagem não é reduzida apenas a cenários como salas de aula, sessões de treinamento tradicionais ou leitura de livros ou manuais. Na verdade, a aprendizagem acontece em diversos espaços como parte integral de experiências, vivências e engajamentos diários nas práticas cotidianas de organizações, comunidades e grupos sociais (DOS SANTOS; BRITO DE JESUS; SOUZA SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

Nessa perspectiva, a questão sociointeracional ganha centralidade e a aprendizagem é sempre concebida como uma ecologia social sustentada pelo pertencimento a padrões sociais como comunidades e sistemas de atividades culturais locais (NICOLINI, GHERARDI e YANOW, 2003; SOUZA SILVA, 2007).

A perspectiva socioprática da aprendizagem possui diferentes nomenclaturas, sendo elas a aprendizagem situada e abordagem socioprática. Embora a literatura apresente nomenclaturas diferentes, ambas as abordagens defendem que a aprendizagem seja compreendida de uma maneira articulada entre o explícito e o tácito, a teoria e a prática, ação e a reflexão, tudo isso, dentro de um contexto onde existem vários agentes interagindo o tempo todo (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Nesse sentido, para tornar o conhecimento integral, é necessário uma quebra de paradigma na maneira de pensar, aprender e conhecer. É preciso ir além do que está disponível em livro, manual, sala de aula ou treinamento. É necessário entender como as pessoas aprendem uma com as outras no cotidiano, a partir das estratégias sociais que transcendem os processos formais utilizados pelas organizações (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Assim, Souza-Silva (2007, p. 60) afirma que: sem querer diminuir a importância da educação formal, advogamos, porém que ela apresenta limitações por causa da sua natureza explícita e unidirecional da transmissão de conhecimento.

Mecanismo de transmissão formal do conhecimento possui capacidade de apenas transmitir a parte explícita, que não apresenta a totalidade do conhecimento. Somente por contextos sociais de aprendizagem conectados a uma prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada na sua integralidade. (SOUZA-SILVA, 2007).

Nessa linha, Souza-Silva e Schommer (2008) contribuem dizendo que, na esfera socioprática, o foco está nas relações sociais entre os indivíduos engajados numa prática. A aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras. A aprendizagem está incrustada nas relações e nas interações entre as pessoas (LAVE; WENGER, 1991).

Assim, conforme expõem Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p.274).

é na vida diária, inclusive no trabalho, que as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos.

Pressupõe-se, então, que toda a atividade na vida dos indivíduos é uma oportunidade para aprendizagem e que a aprendizagem em situações sociais é tão

importante quanto às experiências formais.

2.3 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM SOCIOPRÁTICA

A abordagem socioprática é apresentada através das seguintes características: a) privilegia a dupla dimensão do conhecimento: tácito e explícito; b) privilegia o contexto prático; c) privilegia as interações; d) mediada por artefatos materiais e simbólicos historicamente situados; e) possui natureza espaço-temporal; f) ricamente intensificada por meio das perturbações das ordens estabelecidas.

A primeira característica diz respeito à dupla dimensão do conhecimento: tácito e explícito. Segundo Souza-Silva (2007), somente por contextos sociais de aprendizagem conectados a uma prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada na sua integralidade. A aprendizagem é contínua. Aprende-se sempre como fruto das interações sociais em comunidades e organizações (PAMPONET-DE-ALMEIDA e SOUZA-SILVA, 2012). Nela, privilegia-se a transmissão integral do conhecimento, tanto na sua dimensão explícita quanto tácita, que só pode ser absorvida em contextos prático-sociais.

A segunda característica refere-se ao contexto prático. A compreensão do conhecimento como algo que não pode ser desvinculado da prática, e de contextos sociointeracionais. Souza-Silva (2007, p.66), sobre essa característica, nos diz que:

Portanto, o foco do processo de aprendizagem migra da mente do indivíduo para estruturas de participação, sendo que a aprendizagem já não é mais entendida apenas como um evento individual, isolado e particularizado e passa a ser compreendida dependente de contextos sociais onde se pensa, trabalha-se, reflete-se e inova-se coletivamente.

Wenger (1998) defende que a perspectiva socioprática do conhecimento representa parte integral de nossas experiências diárias e de nossos engajamentos nas práticas cotidianas de comunidades e organizações. Já Nicollini, Gherardi e Yanow (2003 p. 21) abordam que a perspectiva social foca naquilo que as pessoas realmente fazem. A terceira característica da abordagem da aprendizagem baseada na prática é o privilégio das interações. Nesse sentido, a partilha de conhecimento acontece num grupo social onde a identidade e as perspectivas de mundo são mais ou menos semelhantes.

A quarta característica foca a mediação por artefatos materiais e simbólicos, historicamente situados. Refere-se à ideia de que o processo de aprendizagem, por não estar distante da prática, é também influenciado por artefatos materiais e simbólicos, assim como também por condições históricas específicas (SOUZA-SILVA, 2007). O conhecimento é construído das experiências coletivas de sua força de trabalho, dos talentos que ela recompensa e das histórias compartilhadas dos triunfos e erros das pessoas, ou seja, a aprendizagem é parte integral da prática diária da vida e do trabalho. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece (WENGER, 2003).

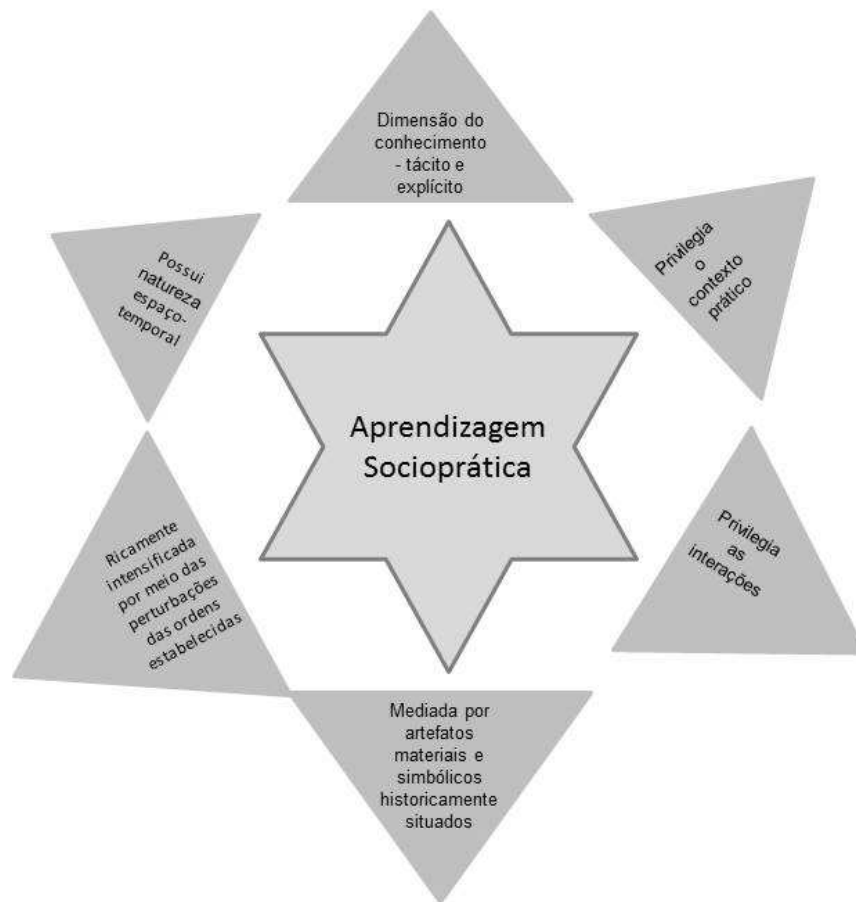
A quinta característica da aprendizagem socioprática aborda sua natureza espaço-temporal. Há uma preocupação com o lugar e o momento, onde acontece a aprendizagem. A aprendizagem acontece em diversos espaços como parte integral de experiências, vivências e engajamentos diários nas práticas cotidianas de organizações, comunidades e grupos sociais (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Visto isso, entendemos que o conhecimento gerado a partir dessa perspectiva é efêmero, provisório e emergente (SOUZA-SILVA, 2007).

Finalizando, apresentamos a sexta característica, ricamente intensificada por meio das perturbações das ordens estabelecidas, que está intimamente ligada à quinta, uma vez que a ideia de efemeridade do conhecimento e o entendimento de que ele está em constante transformação (sendo permanentemente revisado e negociado) por conta das perturbações nas ordens estabelecidas.

Segundo Souza-Silva (2007), essas anormalidades e perturbações se constituem um importante momento para que se desenvolvam novas *expertises*, a fim de se criar novos modelos de inovação.

Nesse sentido, Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) defendem que a inovação surge a partir da tentativa de constituir novas trilhas de ação ou de estender as já existentes dentro de um território mais próximo.

Figura 1 - Características da perspectiva socioprática da aprendizagem organizacional



Fonte: Modificado de Souza-Silva (2007).

Diante das características apresentadas, podemos observar, na figura 1, que o processo de aprendizagem não envolve somente o conhecimento abstrato, mas também, são partes importantes desse processo elementos que facilitam a transmissão do conhecimento, como: a prática, os contextos sociais, os artefatos materiais e simbólicos e o local e o momento em que ocorre o processo de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva socioprática de compreensão do processo de aprendizagem organizacional, emerge as modalidades da aprendizagem socioprática (PAMPONET-DEALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

2.4 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM SOCIOPRÁTICA

Essencialmente, a literatura sinaliza quatro modalidades da abordagem socioprática: a) mentoria; b) interações casuais; c) treinamento *on the job* e) comunidades de prática (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

A mentoria organizacional refere-se a um processo onde uma pessoa mais experiente denominada mentor contribui com a formação profissional de um indivíduo menos experiente chamado comumente de *protégé*, discípulo ou mentorado (REKHA; GANESH, 2012). A mentoria pode ser classificada quanto à hierarquia e a formalização (OLIVEIRA-NETO, 2012). Em relação à hierarquia, ela pode ser caracterizada por três tipos: tradicional, *step ahead mentoring* e *peer mentoring* (PARKER; HALL; KRAM, 2008). A tradicional é quando o mentor encontra-se num patamar hierárquico bem superior ao *protégé*. Na modalidade *step ahead mentoring*, o mentor situa-se apenas em um nível hierárquico acima do *protégé*. Já o *peer mentoring* é quando o mentor situa-se no mesmo nível hierárquico do *protégé*, mas o primeiro possui mais experiência no exercício da função, podendo, assim, trazer excelentes contribuições ao mentorado. Quanto à formalização, a mentoria pode ser compreendida como formal ou informal (CHAO, WALZ; GARDNER, 1992; ENSHER; MURPHY, 2011). É formal quando há uma designação formal da organização, isto é quando ao mentor é designado um *protégé* para que o primeiro contribua com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências deste último. Já a mentoria informal é quando o engajamento entre mentor e *protégé* ocorre de maneira espontânea por conta da afinidade que se estabelece entre o mentor e o mentorado (DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

A interação casual trata da interação fortuita entre as pessoas no cotidiano das organizações. Nessas interações, os indivíduos partilham dúvidas e desafios entre si. Esses contatos promovem a transmissão tanto de conhecimento explícito quanto tácito, pois, ao interagirem, eles exercitam novas habilidades na prática e desenvolvem competências (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

O treinamento *on the job* é muito diferente do tradicional. No tradicional, há, essencialmente, a transmissão apenas do conhecimento explícito. Já o treinamento *on the job* é contextualizado a partir de atividades inseridas no ambiente e contexto

laboral. A aprendizagem acontece quando uma pessoa com mais expertise numa tarefa ou processo ensina a um indivíduo que ainda não domina de forma significativa o *modus operandi* de tal atividade. Assim, através do aprender vendo, ouvindo, fazendo e repetindo pouco a pouco, o novato desenvolve habilidades e conhecimentos para realizar com competência aquele processo ou procedimento (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

A comunidade de prática trata-se de um grupo de pessoas que se engajam mutuamente para que possam se desenvolver em um domínio do conhecimento ligado a uma prática (TREMBLAY, 2007). Três elementos são importantes para se caracterizar uma comunidade de prática: comunidade, domínio do conhecimento e prática (WENGER, 1998). A comunidade refere-se ao um grupo de pessoas que acabam se reunindo com certa frequência. À medida que as pessoas se reúnem acabam por estreitar as relações entre elas, tornando-se um grupo social mais intimista. O domínio do conhecimento diz respeito ao campo do saber específico o qual os membros da comunidade partilham e intercambiam seus conhecimentos. Já a prática trata-se de rotinas, processos, procedimentos, tecnologias, know-how, capazes de construir um arcabouço de reais experiências e vivências dos membros da comunidade de prática que servem de repertório para as discussões, diálogos, conversas e aprendizados (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Assim, as comunidades de prática funcionam como excelentes fóruns para a partilha de conhecimento tácito e explícito (VIEIRA; FEITOSA; CORREIA, 2007; DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

O Quadro 1, a seguir, sintetiza as modalidades e suas características da aprendizagem socioprática.

Quadro 1 - Modalidades da aprendizagem socioprática

Modalidades	Características
Mentoria	Refere-se a um processo onde uma pessoa mais experiente denominada mentor contribui com a formação profissional de um indivíduo menos experiente chamado comumente de <i>protégé</i> , discípulo ou mentorado.
Interações casuais	Trata-se de interações entre as pessoas, sem ser planejadas no cotidiano das organizações, aonde os indivíduos partilham dúvidas e desafios entre si, promovendo a transmissão tanto de conhecimento explícito quanto tácito.
Treinamento <i>on the job</i>	É contextualizado a partir de atividades inseridas no ambiente e contexto laboral. A aprendizagem acontece quando uma pessoa com mais expertise numa tarefa ou processo ensina a um indivíduo que ainda não domina de forma significativa o <i>modus operandi</i> de tal atividade
Comunidades de prática	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.

Fonte: Adaptado de Pamponet-de-Almeida de Souza-Silva (2012).

Como o problema de pesquisa contempla a noção de comunidades de prática (WENGER, 2003) que tem sido considerada como desempenhando significativa importância para a aprendizagem e inovação organizacional (SOUZA-SILVA, 2007), é importante dedicarmos a próxima seção ao aprofundamento e compreensão ao assunto.

COMUNIDADES DE PRÁTICA

"O conhecimento reside nas relações sociais e a ação de conhecer está profundamente vinculada ao pertencimento a uma comunidade de prática. Assim, o foco do processo de aprendizagem muda da mente do indivíduo para estruturas de participação. A aprendizagem não é mais concebida como apenas um fenômeno individual, mas como um fenômeno que envolve toda uma comunidade."

Silvia Gherardi

3 COMUNIDADES DE PRÁTICA

A partir daqui, apresenta-se de maneira detalhada o conceito, os elementos, os estágios, as variedades, as dimensões que constituem as comunidades de prática, iniciando pela definição do termo comunidade.

Optou-se pela teoria seminal de Wenger (1998) para construção do referencial teórico sobre o conceito de comunidades de prática.

3.1 CONCEITO

A origem da palavra comunidade é indo-européia. As raízes *kom* (todos) e *moin* (troca, intercâmbio), juntas, significavam compartilhado por todos. No latim *communis*, a palavra era empregada para referir-se à fonte de certo recurso usado por muitos, como a água. Os franceses adaptaram para *communer*, significando “tornar disponível para qualquer um”. O significado original de comunidade não denota, portanto, um lugar ou espaço definido por fronteiras, mas o compartilhar de recursos, da vida (SENGE et al., 2000).

Em outras palavras, Bacon (2010 p. 24) afirma que comunidade é um sistema humano interdependente. “Um conjunto de pessoas que interagem em um mesmo ambiente”.

Na perspectiva da teoria social da aprendizagem, comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência, ou seja, quem pertence à comunidade é competente para ter acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada (WENGER, 1998). As comunidades caracterizam-se por atividades ou práticas específicas que definem limites de pertencimento e identidades (SENGE, et al., 2000; WENGER, 2000).

Para Carvalho (2013), comunidade seria uma forma de agrupamento baseada na proximidade, partilha de experiências e formas de vida ou visão de mundo, de sensibilidade e experiência. As comunidades são sempre organizações temporais, tanto pelos interesses individuais, como pelo enquadramento institucional e social que ocorrem, definindo-se pela distribuição de uma prática entre os seus diferentes membros.

Porém, como afirma Souza-Silva (2007) nem toda a comunidade é uma comunidade de prática, pois para que se possa entender uma comunidade com sendo de prática, é condição elementar que esses dois conceitos (comunidade *versus* prática) se relacionem.

Nem toda a comunidade é uma comunidade de prática. Embora um bairro seja comumente denominado de comunidade, ele raramente é uma comunidade de prática como nós definimos. Semelhantemente, nem tudo que nós chamamos de prática – tal como como a prática de piano – dá origem a uma comunidade. (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 41).

Nesse sentido, emerge a noção de comunidades de prática, onde um conjunto de pessoas se relaciona entre si a fim de desenvolver em um domínio do conhecimento relacionado a uma prática (WENGER, 2003).

Comunidade de Prática, 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. (SOUZA-SILVA, 2009).

O termo Comunidade de Prática (CoP) foi cunhado por Lave e Wenger (1991), como comunidades que reúnem indivíduos informalmente, com responsabilidades ao processo, por interesse comum no aprendizado e, principalmente, na aplicação prática do aprendido. Compartilham o interesse ou paixão por um conhecimento que fazem e aprendem a fazê-lo melhor, pois interagem regularmente na aplicação deste domínio na prática.

Para Wenger, Trayner e Laat (2012), as comunidades de prática podem ser traduzidas como uma parceria de aprendizagem entre as pessoas que transitam em um mesmo domínio de conhecimento e observam a validade do ato de compartilhar e aprender com o outro.

Nas CoPs, as pessoas disseminam conhecimento especializado e sentem paixão pelo tema do domínio da comunidade (WENGER, 1998). Mcnabb (2007) identifica-as como grupos de indivíduos com interesses, conhecimentos, preocupações, habilidades e treinamento semelhantes, que se agregam em alguma situação social, com o objetivo de compartilhar o que eles sabem ou, mesmo, o que desconhecem.

Os membros estão ligados informalmente e contextualmente, e apresentam o interesse de aplicar na prática os conhecimentos advindos por meio da interação na CoP (WENGER; SNYDER, 2000). Esta também pode ser vista como um mecanismo de ajuda, pois é por meio dela que as pessoas unem forças com o intuito de enfrentar os desafios individuais e coletivos nas organizações (WENGER; TRAYNER; LAAT, 2012).

Aliás, as Comunidades de Prática, apesar da sua ampla divulgação a partir de Lave e Wenger (1991), existem desde tempos longínquos. Na Grécia clássica, por exemplo, “corporações” de serralheiros, oleiros, pedreiros e outros artesãos tinham uma finalidade social (os membros adoravam as mesmas divindades e comemoravam juntos os feriados sagrados) e também a função comercial (os membros treinavam 52 aprendizes e disseminavam as inovações) (WENGER; SNYDER, 2000, p. 140).

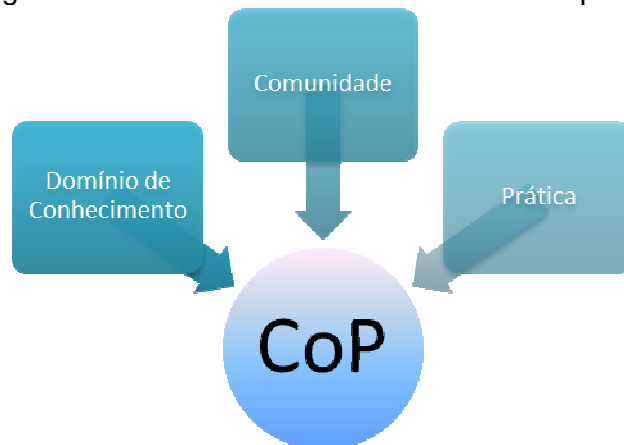
Nestas, conforme alerta Wenger (2000), as CoP's consistem na união de pessoas que se interessam por um conjunto comum de questões, que compartilha e cria conhecimento em um domínio, e, por conseguinte, acaba por organizar uma competência crítica para o sucesso das instituições que as acolhem.

Sendo assim, observa-se que as comunidades de prática começam a ganhar destaque nas organizações, uma vez que essas empresas percebem que elas se constituem em ideais para o gerenciamento e distribuição de conhecimento (SOUZA-SILVA, 2007).

3.2 ELEMENTOS COMPONENTES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

As Comunidades de Prática são definidas pela coexistência de três elementos estruturais: o domínio, a comunidade e a prática (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Figura 2 – Elementos de uma comunidade de prática



Fonte: Elaboração própria com base em Souza-Silva (2007).

O primeiro elemento, domínio de conhecimento, relaciona-se com a ideia 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. Faz-se necessário em uma CoP a ideia que os participantes devem possuir uma vivência prática em comum (SILVA, 2010). “Sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 30).

O domínio fixa a área de interesse ou atividade comum aos membros – é a base sobre a qual as comunidades se reúnem (SCHMITT, 2012).

Para Nunes (2012), a comunidade deve ser definida por um conhecimento de interesse comum com o qual os participantes estão comprometidos. Nesse sentido, as pessoas necessitam gerar um repertório apropriado de ideias, compromissos, memórias e recursos comuns relacionados a uma área particular de conhecimento.

O segundo elemento diz respeito à comunidade. A partilha de conhecimento acontece num grupo social onde a identidade e as perspectivas de mundo são mais ou menos semelhantes. Entende-se por comunidade como um grupo de pessoas que interage (aprende, cria e compartilha, entre si, conhecimentos) e desenvolve uma mesma identidade (SCHMITT, 2012).

Em outras palavras, Nunes (2012) afirma que a comunidade deverá partir da compreensão da necessidade de fazer parte de um grupo de indivíduos que possuem algo em comum. As próprias pessoas de um corpo social se identificam em comunidades quando constatarem uma característica comum entre elas (um interesse,

um local por elas habitado, uma atividade). Nesse sentido, os membros das comunidades de prática devem estar engajados em atividades e discussões conjuntas sobre o seu domínio de interesse, compartilhando informações e construindo relacionamentos que lhes permitam uma aprendizagem conjunta.

Finalmente, o terceiro elemento é a prática, que compreende o fazer alguma atividade com especialidade, com perícia. As pessoas só se desenvolverão num domínio de conhecimento se vivenciar uma prática comum capaz de criar e desenvolver seus repertórios de experiências (SOUZA-SILVA, 2009).

Nesse sentido, Nunes (2012) defende que os membros devem desenvolver um repertório compartilhado de recursos (documentos, informações, vocabulário comum, experiências, histórias, soluções de problemas) que compõem o compartilhamento das práticas individuais e coletivas.

Braga (2008, p. 23), em sua pesquisa, avança no conceito e afirma que:

O sentido da palavra prática, na locução “Comunidade de Prática”, é o de práxis, ou seja, a capacidade advinda da experiência de fazer algo com perfeição: perícia, técnica, maestria, exercício, hábito, saber, especialidade, etc. Ele denota uma série de modos, definidos socialmente, de realizar coisas num determinado domínio: abordagens comuns, padrões estabelecidos, ações, comunicações, soluções de problemas, desempenhos e responsabilidades. Os membros de uma CoP são praticantes de uma determinada área de interesse, ou seja, de um domínio.

As CoPs podem existir dentro de um departamento, entre departamentos, ou mesmo entre organizações – essa configuração depende dos objetivos traçados para cada grupo.

Conforme Santos (2005) adverte, a estruturação das Comunidades de Prática deve ocorrer por consenso dos interessados, e não por decreto da organização. A formação espontânea resulta em “um grupo de pessoas que cooperam de forma direta, sondam-se mutuamente, ensinam umas as outras, exploram juntas um novo assunto.” (SANTOS, 2005, p. 97).

A CoP é determinada por assunto e não por tarefa, como numa equipe de trabalho. Os participantes são voluntários que sentem a necessidade de participar de um grupo no qual existe um tema, uma identidade, que atenda às suas expectativas em relação à criação e compartilhamento de conhecimento (SARTORI, 2012; GOUVÊA, 2005). Gouvêa (2005, p. 43) afirma que:

[as] CoPs surgem das relações e situações que envolvem pessoas no dia a dia, buscando soluções para problemas que enfrentam, incorporando um conjunto de conhecimentos, e que interagem informalmente umas com as outras independente da localização geográfica.

Guo-Jun (2012), ressalta as diferenças entre comunidades de prática e as redes informais de ambientes de trabalho e de outros tipos de redes de relações, como redes sociais. Nas comunidades de prática, a participação é selecionada, as pessoas constataam quando e porque devem se juntar àquela comunidade. Já as redes informais não têm um tópico e uma identidade específica. Delas participam amigos e conhecidos do ambiente de trabalho que têm necessidade de coletar e transmitir informações empresariais.

Para Souza-Silva (2007), o termo comunidades de prática refere-se a um determinado tipo de estrutura social com uma específica proposta e, portanto, distinta de outras estruturas, tais como: grupo de trabalho formal, equipe de projeto e redes informais. O quadro 2 ilustra o argumento do autor.

Quadro 2 – Comparação das CoP's com outras formas de organização grupal

	Comunidades de Prática	Grupo de Trabalho formal	Equipe de Projeto	Rede Informal
Objetivos	Desenvolver as competências dos participantes; gerar e trocar conhecimentos.	Desenvolver um produto/serviço	Realizar uma determinada tarefa	Colher e transmitir informações empresariais
Participantes	Os participantes se autoselecionam	Voluntários que se apresentam ao gerente do grupo	Pessoas escolhidas pelos gerentes	Amigos e conhecidos do meio empresarial
O que há em comum	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo.	Requisitos de trabalho e metas em comum.	Metas e pontos importantes do projeto	Necessidades mútuas
Duração	Enquanto houver interesse na manutenção do grupo	Até a nova criação de produto ou serviço	Até o término do projeto	Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manter o contato

Fonte: Traduzido e adaptado de Wenger e Snyder (2000).

Quando os três elementos, domínio, comunidade e prática funcionam em harmonia, estes criam uma CoP, uma estrutura de conhecimento ideal para assumir responsabilidades para um efetivo desenvolvimento e compartilhamento de conhecimento (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 29). A combinação e o desenvolvimento desses três elementos acima definidos constituem uma CoP.

A intersecção dos três elementos que compõem uma CoP é fundamental para se chegar ao sucesso e poder usufruir dessa ferramenta que auxilia a criação e o compartilhamento do conhecimento humano. A arte de desenvolver uma CoP está em usar a sinergia entre o domínio, a comunidade e a prática, para que a CoP possa evoluir e atingir seu potencial (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Santos (2010) complementa, que as três dimensões da CoP são interligadas e indissociáveis. Seus membros são influenciados o tempo todo pela reciprocidade e assim realizam tarefas em conjunto; há grande cumplicidade entre eles, estão sempre compartilhando repertório, negociando significados e aprendendo uns com os outros.

3.3 ESTÁGIOS DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

A forma de participação e engajamento dos indivíduos nas CoP's se altera com o aprendizado e legitimação do grupo (ANTONELLO; FLACH, 2010). Para explicar este fenômeno, Lave e Wenger (1991) desenvolveram um conceito analítico de participação periférica legítima (PPL), em que a aprendizagem é concebida como um assunto basicamente social, como participação na prática.

A ideia da legítima participação periférica é a de que, ao ingressarmos como noviços numa comunidade de prática há, normalmente, grande divergência entre a nossa experiência e a competência social de uma comunidade. Assim, nossa participação na comunidade de prática é, inicialmente periférica. (SOUZA-SILVA, 2007).

Os novos membros de uma comunidade de prática, inicialmente, situam-se em uma zona periférica. Com o passar do tempo, ao demonstrar seus conhecimentos e aprendizados obtidos, o indivíduo recebe a legitimação do grupo. O nível de participação periférica é constituído pelas pessoas que pertencem à comunidade,

mas com menos engajamento e autoridade. Na medida em que os novatos ou recém chegados se movem da periferia destas comunidades para o centro, eles se tornam mais ativos e engajados na construção da cultura das CoP's. A partir desse momento, assumem o papel de experts, tornando-se referências do meio. São praticantes (práticos) das comunidades, plenamente engajados, que estariam no nível de adesão completa (ANTONELLO; FLACH, 2011).

Sendo assim, Nunes (2012) menciona que os participantes, vão se tornando mais experientes na medida em que usam a aprendizagem como uma forma de adaptação ao grupo, mostrando o valor da sua participação.

Portanto, a PPL enfatiza que toda prática é dependente de um processo social pelo qual é sustentada e perpetuada, pois a aprendizagem ocorre por meio do engajamento naquela prática (CAMILLIS, 2010). A Aprendizagem não é somente situada na prática, mas “é uma parte integrante da prática social generalizada no mundo vivido” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

A participação periférica ocorre por causa das múltiplas e diferentes formas de engajamento dos membros no grupo, bem como pelos seus modos de alocação nos campos de participação definidos pela comunidade de prática. Lee e Roth (2003) propõem que participar periféricamente é ser alocado no mundo social.

Nesse sentido, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) defendem que participação periférica legítima refere-se ao modo como os membros socializam, aprendem e perpetuam as práticas organizacionais. Os aprendizes adquirem conhecimentos e habilidades quando passam a participar das práticas socioculturais. Assim, “periférico” significa o caminho que um novato deve seguir para ser reconhecido como participante da comunidade e “participação legítima” significa que esse caminho é um processo social e não apenas cognitivo (CAMILLIS, 2010).

Entretanto, segundo Antonello e Flach (2012) não há um lugar na comunidade de prática denominado periferia, assim como não há unicamente um centro ou uma essência. A participação periférica sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento da prática por meio de um envolvimento crescente com os membros da CoP.

A participação periférica legitimada não é uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, sob um ponto de vista analítico a respeito da aprendizagem, pois se trata de um modo de compreensão da aprendizagem imbricada nas práticas sociais da Comunidade de prática. (LAVE; WENGER, 1991).

Participação periférica legitimada, portanto, refere-se ao desenvolvimento de identidades por meios das habilidades conhecidas na prática, da reprodução delas e da transformação das comunidades de prática (ANTONELLO; FLACH, 2012).

Sendo assim, a passagem de identidade de aprendiz para a de mestre é denominada de identidade transitiva (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; SOUZA-SILVA, 2007).

A identidade transitiva ocorre quando o aprendiz vai construindo, aos poucos uma identidade frente a uma audiência (sua comunidade de prática). Num determinado nível, as regras que governam a performance de uma atividade particular já terão sido internalizadas pelo ex-aprendiz, assumindo papel de mestre e sendo sua nova identidade legitimada pelos seus pares (SOUZA-SILVA, 2007).

Cabe ressaltar que a associação a uma comunidade não é somente harmônica. Conflitos, tensões, descontinuidades podem coexistir em todo o processo. Wenger, McDermott e Snyder (2002) afirmam a importância de não haver uma homogeneidade de pensamentos, para que a heterogeneidade estimule e enriqueça as relações e a criatividade na busca de soluções.

3.4 VARIEDADE DE FORMAS DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

Atualmente, as CoP's podem ser originadas de diversas maneiras. Algumas são fluidas, outras informais, surgindo sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturas formais das organizações (SOUZA-SILVA, 2007).

Sendo assim, as comunidades de prática podem assumir uma variedade de formas (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). O quadro a seguir demonstra as variedades que uma CoP pode apresentar.

Quadro 3 - Formas das Comunidades de Prática

Longo ou curto prazo	Para se ocorrer uma comunidade de prática é fundamental que seus membros interajam regularmente as práticas vivenciadas. No entanto, a CoP poderá durar anos com o desenvolvimento do conhecimento ou poderá ser mais efêmera para apoiar a gestão. O período é determinado em quanto houver interesse em manter o grupo.
Pequena ou Grande	A CoP pode possuir diversas proporções em tamanho, podendo ser pequena ou grande. Quando o tamanho de uma CoP for grande, há subdivisão dentro da própria comunidade para permitir que as pessoas participem ativamente.
Cultivada ou não-cultivada	A cultura organizacional é um fator importante para o surgimento e desenvolvimento da CoP. Há empresas que possuem uma cultura organizacional que suportam as comunidades de prática sem violar suas características essenciais. Porém, em outras organizações a cultura organizacional inibe o seu surgimento e desenvolvimento.
Dentro ou fora da organização	Comunidades de prática podem ser formadas por pessoas pertencentes a um mesmo departamento, a uma mesma empresa ou até as empresas diferentes.
Local ou Regional	A CoP pode ser formada por pessoas localizadas em outras regiões, países, conectadas por tecnologias. O que importa é a interação frequente entre os participantes.
Homogênea ou Heterogênea	Muitas comunidades de prática podem ser compostas por pessoas de mesma formação educacional, porém isso não é uma regra. Há comunidades que são formadas por pessoas com distintas formações gerando novos domínios do conhecimento.

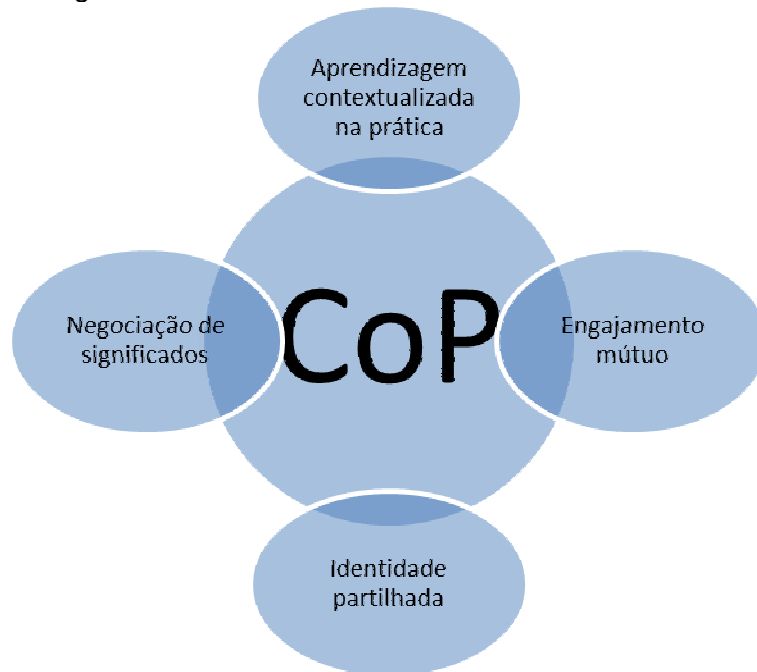
Fonte: Adaptado de Souza-Silva (2007).

3.5 DIMENSÕES DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

Ao ser criada, uma comunidade de prática desenvolve dimensões que a caracterizam. Segundo Souza-Silva (2007), há quatro dimensões de relações pelas quais a prática é a fonte de coerência de uma comunidade de prática, são elas: a aprendizagem contextualizada na prática, o engajamento mútuo em

empreendimento comum, identidade partilhada e a negociação de significados. A seguir será apresentada cada noção separadamente.

Figura 3 – Dimensões das Comunidades de Prática



Fonte: Souza-Silva (2007).

3.5.1 Aprendizagem contextualizada na prática

O conhecimento, na CoP, está diretamente imbricado na prática (SOUZA-SILVA, 2007). Entende-se por prática – conhecimento compartilhado pelos membros, incluindo um conjunto de estruturas, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos compartilhado entre as pessoas na CoP (CARVALHO, 2013). Nesse sentido, a aprendizagem é um processo decorrente da participação social e o envolvimento com a prática é o pressuposto para a sua efetivação (LAVE; WENGER, 1998). É por isso que muitos autores são unânimes ao defender que as comunidades de prática estão em melhor posição para potencializar a geração do conhecimento, pois elas podem combinar seus aspectos tácitos e explícitos (SOUZA-SILVA, 2007).

A prática define o que os membros fazem. Não é possível “saber” sem “fazer”, por isso, ao fazer alguma atividade, os membros aprendem (SANTOS 2010).

Assim, a aprendizagem tem a ver com a nossa participação em uma prática e nossa habilidade de partilhar experiências com outras pessoas, inclusive, podendo gerar transformações nessa mesma prática (WEICK *et al*, 2004).

3.5.2 Engajamento mútuo em empreendimentos comuns

Engajamento é uma palavra importante na obra de Sartre, que a conceitua como “[...] o compromisso que assumimos perante nós e os outros no dar-mo-nos a uma ação concreta, no implicarmo-nos na própria vida ativa, no assumirmos uma posição ou atitude.” (SARTRE, 1978 p.7).

Para Schommer (2005) uma prática não existe no abstrato, existe porque as pessoas engajam-se em ações cujos significados são negociados entre elas.

O processo de engajamento mútuo é fundamental para a existência de comunidades de prática, pois está ligado à participação ativa nas atividades de uma determinada comunidade. (SOUZA-SILVA, 2007).

Nesse sentido, Schmitt (2012) complementa que o engajamento trata-se do empenho do trabalho em grupo, pois a interação com o outro aprofunda a experiência a ponto de se aprender o que se pode fazer e quais serão as reações das respectivas ações.

Nessa interação entre os membros do grupo, é definida a competência que se espera de cada um. O que cada um sabe o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, ou seja, ao conhecimento e às ações complementares dos demais membros. Pode haver competências que se sobrepõem, mas não significa que haja homogeneidade entre os membros (SCHOMMER, 2005).

Diante dessa limitação, Wenger (2000) destaca outros dois modos de participação à comunidades de prática – imaginação e alinhamento – os quais também contribuem para o processo de aprendizagem e para formação de identidade.

Segundo Santos (2010), a imaginação, é a criação de imagens do mundo e a busca de conexões nas relações entre espaço e tempo, extrapolando a própria experiência pessoal. Pela imaginação pode-se visualizar a prática como história contínua, em que se busca a concepção de novos procedimentos. Já, o alinhamento, é a

coordenação da energia e das atividades de um grupo de pessoas, de modo que se encaixem nas estruturas, a fim de colaborar com a amplitude dos empreendimentos. Está relacionado ao direcionamento e ao controle da energia, de forma a possibilitar uma ação social organizada.

3.5.3 Negociação de significados

Segundo Souza-Silva (2007), a negociação de significado é intensa em comunidade de prática, pois, ao longo do tempo, ela desenvolve uma atmosfera que estimula interações e relacionamentos baseados em respeito mútuo e confiança.

Nesse sentido, a ideia da negociação de significados está ligada a uma contínua interação e troca de experiência, pois é nesse relacionamento entre as nossas experiências e a competência socialmente definida que a aprendizagem acontece (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA, 2007).

Assim, a experiência individual enriquecida por competência social e vice-versa tem o poder de gerar um ambiente propício de aprendizagem, evoluindo as práticas de uma comunidade (SOUZA-SILVA, 2007).

Para Wenger (1998), a negociação de significados envolve a interação de dois processos, que são a participação e a reificação. A primeira, segundo Santos (2010) refere-se a um processo que abrange o fazer, o conversar, o pensar, o sentir e o pertencer, que envolve o corpo, a mente, as emoções e as relações sociais. A participação é pessoal ou social e podem abranger todos os tipos de relações conflituosas, harmoniosas, intimistas, políticas, competitivas e cooperativas. A segunda, reificação, diz respeito ao tratamento de uma abstração, como se ela existisse, como um objeto material concreto. De acordo com Souza-Silva (2007, p. 92), a “reificação é aquilo que dá forma a nossa experiência prática”.

3.5.4 Identidade partilhada

A identidade individual é constituída por meio das relações sociais que se estabelecem numa comunidade, pois através da participação em comunidades, pode-se adotar suas crenças e reconstruir nossa identidade (SOUZA-SILVA, 2007).

A identidade que surge da forma como a aprendizagem transforma quem nós somos e constrói histórias pessoais de quem somos no contexto das nossas comunidades: aprendemos através do processo de construção da nossa própria identidade. (FIGUEIREDO, 2002, p.5).

Assim, a identidade partilhada inclui rotinas, palavras, ferramentas, caminhos de fazer as coisas, gestos, símbolos, ações, conceito que a comunidade produz e adota durante sua trajetória de existência, tornando-se parte de sua prática (SOUZA-SILVA, 2007).

3.6 A COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO FOMENTADORA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nesse novo contexto organizacional, as CoP's, uma ferramenta da gestão do conhecimento, assumem um papel relevante, pois constituem poderosos mecanismos disseminadores do conhecimento. À medida que seus membros se reúnem, para tipicamente partilharem informações, insights, experiências e discutirem questão comum, eles também ajudam uns aos outros a resolverem seus problemas (SOUZA-SILVA, 2007).

Sendo assim, a comunidade de prática constitui em ideal tecido social de partilha e disseminação do conhecimento, pois combina sua própria dinâmica, aspectos cognitivos e emocionais tão necessários para que a aprendizagem aconteça em sua integralidade (WENGER, 1998).

À medida que os profissionais se engajam em comunidades, eles vão percebendo cada vez mais o valor em suas interações, o que gera um ciclo virtuoso que nutre as comunidades de prática e intensifica a partilha do conhecimento organizacional (SOUZA-SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, o mesmo autor, assinala que as comunidades de práticas criam benefícios tanto de ordem individual quanto de caráter organizacional, de acordo com a figura a seguir:

Quadro 4 - Benefícios das Comunidades de Prática

Benefícios da CoP	Curto Prazo	Longo Prazo
Para Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum para incrementar a qualidade do processo; - Promoção de maior sinergia interdepartamental; - Ideal configuração social para a disseminação de conhecimentos explícitos e tácitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retenção de talentos; - Capacidade de desenvolvimento de novas estratégias organizacionais; - Habilidade para prever desenvolvimentos tecnológicos e mudanças ambientais; - Geração de vantagem competitiva para organização.
Para os Membros da Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à competência legitimada da comunidade; - Apoio técnico e emocional nos desafios profissionais; - Senso de pertencimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum para expandir talentos e expertise; - Rede para se manter atualizada com novos conhecimentos e tecnologias; - Reputação e identidade profissional incrementada.

Fonte: Souza-Silva (2007).

3.7 CULTURA ORGANIZACIONAL: COMO INIBIDORA OU FACILITADORA DO SURGIMENTO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

A partir da análise do referencial teórico, alguns autores (SCHEIN, 1990; NEVIS, DIBELLA; GOULD, 1995; POPPER; LIPSHITZ, 1998; SOUZA-SILVA, 2007) afirmam que existem ambientes mais propícios para que haja o surgimento de aprendizagem nas organizações. Esses ambientes são marcados por uma cultura organizacional fomentadora de mecanismos de aprendizagem.

Sendo assim, primeiramente, é necessário entender o conceito de cultura organizacional para, após, iniciar a discussão sobre os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

A visão de uma das principais correntes conceituais, emblematicamente representadas por Edgard Schein, se apresenta com uma definição bastante objetiva para cultura organizacional. Segundo o próprio Schein (2009, p. 11), cultura organizacional é:

o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber e sentir, em relação a esses problemas.

Tendo em vista as ideias de Schein, cultura organizacional pode ser entendida como o ponto de convergência entre a forma de agir, de pensar e de se relacionar dos indivíduos, num dado cenário organizacional (MIRANDA, 2010).

Apoiado nessa noção, Nevis, DiBella e Gould (1995) afirmam que a natureza do aprendizado e como ela ocorre são determinados pela cultura e as subculturas de uma organização. Dependendo do tipo de cultura predominante e da abertura que se dá ao aprender organizacional, uma empresa pode abrir-se ou fechar-se ao processo de aprendizagem organizacional.

Seguindo a compreensão de que existe um ambiente que proporciona as condições necessárias para o aprendizado (POPPER; LIPSHITZ, 1998), Joo e Lim (2009) definem a cultura organizacional de aprendizagem como as habilidades organizacionais para criar, obter e transferir conhecimento; e modificar comportamentos que refletem novos conhecimentos e insights.

Nesse sentido, os valores e crenças presentes numa cultura organizacional afetam o modo como as pessoas reagem e se comportam em relação ao fenômeno de aprendizagem organizacional (SOUZA-SILVA, 2009).

Portanto, para que a aprendizagem seja potencializada, é necessário que a organização esteja inserida em uma cultura organizacional apropriada, ou seja, que exista um sistema normativo de valores e crenças compartilhadas que molde como os membros da organização se sentem, pensam e se comportam (OLIVEIRA NETO, 2012).

Assim, Popper e Lipshitz (1998) criaram um modelo de mecanismos de aprendizagem organizacional com o intuito de explicar como a aprendizagem pode ser otimizada. Tais autores (POPPER; LIPSHITZ, 1998, p. 170) definiram esses mecanismos como “arranjos estruturais e processuais institucionalizados, que permitem as organizações sistematicamente coletar, analisar, reter, disseminar e usar informações relevantes para o seu desempenho e de seus membros”. Quando esses mecanismos, baseados em cinco valores hierarquizados, são usados na sua

forma mais completa e integral, os membros da organização ficam engajados em aprender, em ajudar os outros a aprender e, em dividir seu aprendizado com os outros (OLIVEIRA NETO, 2012).

Dessa forma, o modelo conceitual de Popper e Lipshitz (1998) demonstra como a predominância de cinco valores poderão produzir uma cultura de aprendizagem e gerar comprometimento organizacional. São eles: a) aprendizagem contínua, b) informações válidas, c) transparência d) orientação para o assunto e) responsabilização. A aprendizagem contínua é a essência da sobrevivência do indivíduo e da organização. É a forma que a organização se adapta a um ambiente de constante mudança (FIOL; LYLES, 1985).

Segundo Oliveira Neto (2012), para que haja informações válidas são importantes dois outros valores: a transparência e a orientação para o assunto. A transparência é valor do profissional que o permite obter feedbacks construtivos. Ela é encorajada quando a admissão do erro se torna uma coisa legítima dentro da organização. Quando existe uma cultura, na qual se entende que todos são passíveis de erro e que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Existe também o sentimento de que é possível se tentar coisas novas, e optar por outras soluções e caminhos.

A orientação para o assunto é manifestada quando opiniões e afirmativas são julgadas de acordo com seus méritos, dissociada da identidade e status da pessoa que as produziu. Esse valor é importante para que a informação circule na organização, pois o profissional se sente apto a oferecer informações relevantes, independente da posição hierárquica no qual esteja. A orientação para o assunto favorece a democratização, a meritocracia e a abertura de canais de comunicação dentro da empresa.

A responsabilização é o valor que torna o indivíduo responsável por suas ações e por suas consequências. A responsabilização facilita derrubar obstáculos para um aprendizado mais efetivo, pois o indivíduo se identifica como responsável das suas ações e dos seus erros (POPPER; LIPSHITZ, 1998).

No que se refere à cultura de aprendizagem, Nevis, Dibella e Gould (1995), descrevem a organização como um sistema de aprendizado através de um modelo de duas partes. A primeira parte refere-se às orientações ao aprendizado, que são os valores e práticas que refletem onde a aprendizagem acontece e a natureza do que é aprendido. Essas orientações definem o estilo de aprendizado que a empresa

emprega. A segunda parte são os fatores facilitadores; eles são as estruturas e os processos que afetam como o aprendizado ocorre e o quanto efetivo ele é. Independente do estilo de aprendizado que a organização empregue, os fatores facilitadores beneficiam o aprendizado, quando empregados (OLIVEIRA NETO, 2012).

O trabalho de Souza-Silva (2007) é mais específico quando trata de explicar que há uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática, potencializando o surgimento de comunidades de prática, que representam uma modalidade de aprendizagem numa perspectiva socioprática. A essa cultura específica, o autor, denomina de cultura organizacional de aprendizagem socioprática.

Segundo Souza-Silva (2007), a cultura organizacional de aprendizagem socioprática, apresenta dois conjuntos de valores e crenças que agem simultaneamente, produzindo uma cultura organizacional particular, são eles: a) valorização da aprendizagem socioprática; b) valorização do elemento humano.

A primeira dimensão é a valorização da aprendizagem socioprática. Esta dimensão orienta as pessoas a compreender que a aprendizagem acontece eficazmente a partir de situações sociointeracionais, capazes de privilegiar a disseminação de conhecimentos explícitos, mas sobretudo tácitos. Portanto, esses valores crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática agem na interpretação ou nos processos cognitivos do indivíduo, favorecendo um comportamento receptivo a modelos de aprendizagem menos tradicionais e distintos daqueles baseados numa lógica escolarizante de transmissão explícita (SOUZA-SILVA, 2007).

Para Oliveira Neto (2012), o entendimento do elemento social e de interação influencia as pessoas a agir de forma receptiva a modelos de aprendizagem menos tradicionais de transmissão de conhecimento explícito. Também, dentro desses valores, a organização cria condições necessárias para que haja interações sociais mais frequentes e numerosas. Mas, não bastam apenas às condições fecundas ao engajamento cognitivo, são necessários também as condições propícias ao engajamento afetivo para o surgimento de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

A segunda dimensão da cultura organizacional de aprendizagem socioprática é a valorização do elemento humano na organização. Esta dimensão gera condição que influencia o engajamento afetivo dos indivíduos às comunidades de prática. Nesse

conjunto de valores, há os aspectos sociolaborais (relacionamento respeitoso; autonomia profissional, reconhecimento do trabalho e inexistência de nepotismo) e outros concretos-econômicos (contrato de trabalho com maior envolvimento profissional com a organização; remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado; bons recursos de suporte à atividade profissional) que criam um ambiente organizacional positivo, contribuindo com a afetividade, cooperação e fidelidade entre as pessoas dentro da organização, tão relevantes para a criação de condições afetivas capazes de fomentar a disposição das pessoas em se associarem às comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Portanto, para que comunidades de prática surjam, é necessário o engajamento de corpos, mentes e emoções das pessoas (WENGER, 1998). Somente quando as condições cognitivas e afetivas são propícias é que se cria um contexto fecundo capaz de influenciar a disposição dos membros de uma organização em se aglutinarem ao redor de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Assim, a empresa que possui uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática contribui, criando condições propícias ao surgimento e desenvolvimento de comunidades de prática. Os valores e crenças da cultura são responsáveis por guiar o comportamento das pessoas na organização (SCHEIN, 1990). Nesse sentido, a estrutura de análise a seguir sintetiza o que já foi mencionado anteriormente.

Quadro 5 - Valores e Crenças da Cultura Organizacional de Aprendizagem Socioprática

Valores e Crenças	Aspectos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da aprendizagem socioprática; e - Criação de condições cognitivas ao engajamento das pessoas em comunidades de prática. 	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.
		<ul style="list-style-type: none"> - Concepção do conhecimento como imbricado nas relações sociolaborais e legitimado pela competência de uma comunidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do elemento humano; e - Criação de condições 	Sóciolaborais	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento respeitoso e amistoso entre profissionais; - Autonomia; - Reconhecimento; e

Valores e Crenças	Aspectos	Descrição
afetivas ao engajamento das pessoas em comunidades de prática.		- Inexistência de nepotismo
	Concreto- Econômico	- Contrato de trabalho que promove maior envolvimento do profissional com a organização; e - Remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado.

Fonte: Souza-Silva (2007).

Porém, segundo o mesmo autor, a carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e ao elemento humano pode apresentar aspectos poderosos para inibir o surgimento de comunidades de prática, fragilizando a partilha e a geração de conhecimentos.

Dessa forma, o quadro a seguir, aborda a carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e ao elemento humano, promovendo inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

Quadro 6 - Cultura Organizacional e os Aspectos Inibidores ao Surgimento de Comunidades de Prática

Carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática	Inibidores Interpretativos	- Concepção aprendizagem acontecendo eminentemente a partir de mecanismos explícitos e formais.
		- Concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder.
Carência de valores e crenças ligados à valorização do elemento humano	Inibidores sóciolaborais	- Carência de relacionamento respeitoso e amistoso. - Carência de autonomia. - Carência de reconhecimento. - Existência de Nepotismo.
	Inibidores concreto econômicos	- Contrato de trabalho típico horista. - Carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado.

Fonte: Souza-Silva (2007).

A existência de inibidores interpretativos é subdividido em: a) concepção da

aprendizagem como uma atividade eminentemente formal e explícita; b) concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder.

No primeiro inibidor interpretativo, concepção da aprendizagem como uma atividade eminentemente formal e explícita, a aprendizagem não é vista como uma atividade colaborativa onde se privilegia a partilha coletiva de experiências dos profissionais. A noção de formação é confundida com a do treinamento tradicional, compreendida de forma limitada com um processo de transmissão unidirecional de conhecimentos explícitos (SOUZA-SILVA, 2007).

O segundo inibidor interpretativo é a concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder. Ao interpretar que o conhecimento é um bem pessoal e que pode gerar vantagem competitiva, poder e prestígio, o profissional teme partilhá-lo para não perder, exatamente tal prestígio e poder (SOUZA-SILVA, 2007).

Nesse sentido, Souza-Silva (2007) assevera que todos esses inibidores interpretativos são capazes de promover o desengajamento cognitivo dos indivíduos em relação à ideia das comunidades de prática e, conseqüentemente, limitando seu surgimento.

Além desses inibidores interpretativos, há outros inibidores relacionados à carência de valores e crenças de valorização do elemento humano, que gera dois grupos: os sóciolaborais e os concreto-econômicos.

Os primeiros inibidores (carência de relacionamento amistoso e respeitoso, carência de autonomia, carência de reconhecimento e existência de nepotismo) dizem respeito às experiências relacionadas às práticas sociais e as relações de trabalho presentes no cotidiano da vida organizacional.

Já os inibidores concreto-econômicos representam as condições físicas e econômicas inscritas no contexto da organização. São eles que realçam as estruturas e recursos da organização na interação com o indivíduo (contrato de trabalho, remuneração, benefícios). Quando a organização investe em recursos físicos e desenvolvimento profissional, o funcionário se sente mais respeitado e entende que o discurso de valorização do indivíduo é transformado em algo concreto (SOUZA-SILVA, 2007).

Portanto, as comunidades de prática não surgem naturalmente e espontaneamente em qualquer contexto organizacional. Não basta apenas que as pessoas possuam

um desejo em se desenvolver em um domínio do conhecimento, para que as comunidades de práticas apareçam. Os valores e crenças presentes na cultura de uma organização influenciam a forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam. Assim, eles acabam exercendo influência no surgimento ou não de comunidades de práticas em organizações (SOUZA-SILVA, 2007).

METODOLOGIA DE PESQUISA

"Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida ninguém, exceto tu, só tu.

Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias.

Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar.

Aonde leva? Não perguntes, segue-o!"

Nietzsche

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALIQUANTITATIVA

A pesquisa científica é o encadeamento entre a abordagem teórica e o fato empírico, nexos na formatação do método. A construção adequada do método admite um levantamento claro e uma análise exata dos dados que auxiliam na compreensão do aporte teórico (MINAYO; SANCHES, 1993). “O vínculo entre signo e significado, conhecimento e fenômeno” (NEVES, 1996, p.2), decorrem da perspectiva do investigador. Logo, é de suma importância adotar um método que tenha relação entre o objeto de pesquisa e o referencial que será analisado. Assim haverá factibilidade no processo (MINAYO; SANCHES, 1993; NEVES, 1996; FIGUEIREDO; SOUZA, 2008).

Nesse sentido, realizamos a pesquisa qualiquantitativa que acreditamos ser mais apropriada para se chegar à resposta central deste trabalho: **Quais os fatores que funcionam como inibidores ao surgimento de comunidades de prática em organizações?**

A defesa por uma integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa é crescente em trabalhos acadêmicos na área de estudos organizacionais. Tendo em vista o enriquecimento que pode advir da união de métodos, muitos autores têm tentado romper, por meio de seus argumentos, com a falsa dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa (SOARES; CASTRO, 2012; VIEIRA, 2006; PECCI, 2004; MARTIN, 1999; BRYMAN, 2004; RUIZ, 2004).

A possibilidade de integração dessas pesquisas, entretanto, é questionada diante da distância que parece haver entre elas. Muitos autores debatem suas diferenças, dando bases para a discussão a respeito da possibilidade de conversação entre os dois tipos de pesquisa (SOARES; CASTRO, 2012).

Segundo Firestone (1987), há autores que defendem que métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa estão baseados em paradigmas diferentes, e que por isso enxergam de forma diferente o mundo social, a ciência e a forma de conduzi-la.

Segundo Bryman (2004), pesquisadores quantitativos tendem a ter uma visão da realidade social como algo estático, enquanto pesquisadores qualitativos levam em

conta as mudanças que ocorrem na realidade social, adotando uma visão processual. Firestone (1987) complementa esta ideia ao afirmar que pesquisadores quantitativos veem a realidade social de forma objetiva, enquanto pesquisadores qualitativos a enxergam como algo construído socialmente.

Porém, para Howe (1988), o fato de esses métodos terem suas raízes históricas ligadas às epistemologias positivistas e interpretativistas, não compromete as pesquisas que utilizam ambos os métodos. Nesse sentido, a pesquisa quali-quantitativa não é oposta ou contraditória em relação à pesquisa quantitativa, ou a pesquisa qualitativa, mas de necessária predominância ao se considerar a relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos e a pesquisa (SOARES; CASTRO, 2012).

Assim, ao pensar as diferenças entre as duas tradições como uma questão de técnica, alguns autores defendem a possibilidade de compatibilizá-las. Bauer, Gaskell e Allum (2004), por exemplo, explicitam seu desejo de superar essa dicotomia. Nesse sentido, os autores argumentam seu ponto de vista ao afirmar que não há quantificação sem qualificação, assim como não há análise estatística sem interpretação. Indo ao encontro de Bauer, Gaskell e Allum (2004), Bryman (1984) afirma que, mesmo em pesquisas que se baseiam quase exclusivamente em um dos dois métodos de pesquisa, o outro também está sempre presente. Já para Howe (1988) as duas formas de pesquisa são inseparáveis.

Nesse sentido, alguns autores argumentam em defesa da existência de métodos que possuem características dos dois tipos de pesquisa. Vieira (2006) defende que, muitas vezes, é difícil classificar um método como qualitativo ou quantitativo. Martin (1990) complementa essa ideia ao afirmar que a distinção entre os dois tipos de pesquisa deve ser pensada em termos de um *continuum*, em que os métodos mistos estão localizados no ponto central da escala.

Em defesa da integração entre os métodos, alguns autores ressaltam as vantagens que advém desta união. A este respeito, Landim *et al* (2006) defendem a riqueza trazida pela combinação dos métodos, já que as vantagens do método qualitativo se integram às vantagens do método quantitativo. Também em defesa da integração entre os métodos, Günther (2006) argumenta que perguntas de pesquisa geralmente são multifacetadas e, portanto, comportam mais de um método.

Neste sentido, conforme Bryman (2004), a pesquisa qualitativa e quantitativa se combina para fornecer uma visão mais ampla do fenômeno em estudo. A pesquisa quantitativa pode ser adotada, por exemplo, para preencher algumas lacunas deixadas pela pesquisa qualitativa. Bryman (2004) ainda apresenta duas outras formas mais elaboradas em que este tipo de combinação pode se dar. A primeira ocorre quando a combinação se dá por meio da utilização da pesquisa qualitativa como forma de acessar os elementos processuais e da pesquisa quantitativa para acessar os elementos estruturais. A segunda ocorre quando a pesquisa quantitativa é utilizada para captar preocupações do pesquisador, e a pesquisa qualitativa, para captar a perspectiva dos sujeitos investigados. Assim, foram considerados como trabalhos que pertencem a esta categoria, aquele em que os autores utilizam as duas formas de pesquisa e justificam seu uso como uma forma de obter uma visão geral ou ter uma visão mais completa do campo.

4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica que surge no final de década de 1990 no Brasil, por iniciativa de Lefevre e Lefevre (2005), com o intuito de identificar as representações coletivas de um determinado grupo de indivíduos. Esta técnica de coleta de material empírico foi apresentada à comunidade acadêmica em 2000, no livro “O Discurso do Sujeito Coletivo: uma Nova Abordagem Metodológica em Pesquisa Qualitativa”. Embora tal metodologia tenha sido construída objetivando, inicialmente, suprir uma necessidade de investigação qualitativa na área das ciências da saúde, a mesma vem sendo adotada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, os quais buscam técnicas eficazes para o processamento e a expressão de formas coletivas de pensamento (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

O DSC constitui um caminho metodológico que se propõe contemplar informações comuns a distintos discursos individuais, reconstruindo-os num pensamento coletivo diferente de outros discursos relacionados. Em outras palavras, ao final do processo, têm-se como resultado depoimentos coletivos confeccionados a partir de extratos de distintos depoimentos individuais. Esses depoimentos coletivos escritos na primeira pessoa do singular visam produzir, no receptor, o efeito de um posicionamento coletivo (PAIXÃO; SOUZA-SILVA; MELO; CERQUINHO, 2013).

A proposta do DSC é quali-quantitativa por expressar dimensões distintas de um mesmo fenômeno estudado. O método tem natureza eminentemente qualitativa, pois se atém ao discurso (pensamento, material falado), uma variável de qualificação. Porém quantitativo quando opiniões, para poderem se firmar como representações coletivas, são compartilhadas por um determinado número de indivíduos. A partir do momento em que qualifica uma ideia também pretende analisar seu grau de compartilhamento entre os indivíduos pesquisados (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012). A análise do discurso é feita através de depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação do indivíduo, sejam textos ou documentos escritos. O conteúdo com o mesmo sentido é reduzido a um único discurso (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009). Os mesmos autores conceituam essa técnica da seguinte forma:

O DSC pode ser visto como um conjunto de artifícios destinados a permitir que o pensamento coletivo, enquanto realidade empírica, se auto-expresse, ou, usando o referencial da teoria da complexidade, se auto-organize, viabilizando o resgate e trazendo à luz do dia as representações sociais sob a forma de discursos instituintes de sujeitos coletivos. (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009, p. 1203).

Nesse sentido, a análise de discurso segundo Lefevre e Lefevre (2006) permite reconhecer o significado tanto do que está explícito na mensagem quanto do que está implícito. Dessa forma, a análise de discurso leva em consideração aspectos verbais, paraverbais (pausas, entonação, hesitação, etc.) e não verbais (gestos, olhares, postura corporal, etc.) apresentando-se como um método importante para realização deste estudo e evitando possíveis distorções nos resultados obtidos.

O DSC demonstra opiniões coletivas completas e densas, abrindo a possibilidade de diálogo entre o individual e o coletivo. Lefevre, Lefevre e Marques (2009) afirmam que, dentro dessa ótica, o todo não mais constitui a soma das partes, mas a interação que se dá entre elas.

Sales, Souza e John (2007) em conformidade com Lefevre e Lefevre (2003) arrematam a explanação sobre o conceito e a estrutura do DSC afirmando que sua aplicação nas pesquisas quali-quantitativas está associada ao exame do pensamento coletivo ou social. Por esse motivo, é tido como instrumento que apresenta uma atuação dupla, pois pode ser empregado tanto no estudo das representações coletivas quanto na quantificação dessas falas, crenças e tradições.

O intuito do DSC é, justamente, unir as ideias comuns nesses discursos para identificar a sua representatividade social e coletiva. Gondim e Fischer (2009, p. 22) afirmam que “o DSC se atém à identificação dos sentidos e busca escrevê-los na teoria das representações sociais”. Segundo Lefevre e Lefevre (2006), tem-se de ter cuidado para não achar que a metodologia seja a representação definitiva de um grupo social. O DSC é uma camada importante dessas representações. Diretamente sobre essa camada, outras camadas podem ser agregadas.

A técnica do DSC é um processo complexo, subdividido em vários momentos. Assim, para que os discursos individuais possam ser categorizados e, posteriormente, analisados e interpretados, resultando numa expressão coletiva, são adotadas figuras metodológicas que começam pela detecção das expressões-chave (E-CH), seguidas das ideias centrais (ICs), ancoragens (ACs) e o discurso do sujeito coletivo em si (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2006).

As expressões-chave (E-CH): são fragmentos da manifestação coletiva selecionados dos depoimentos individuais para identificar os sentidos que melhor descrevem seu conteúdo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; 2006; GONDIM; FISCHER, 2009). Essa fase deve observar a precisão da oralidade para assegurar a regularidade da comunicação (GONDIM; FISCHER, 2009). Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012) recomendam ainda, que os trechos dos depoimentos devem ser destacados pelo pesquisador, pois revelam a natureza da linguagem.

As ideias Centrais (ICs) não devem ser consideradas como interpretação do discurso porque revelam e descrevem de forma condensada e precisa a essência das respostas nos depoimentos, assim como, permitem que cada grupo de respostas expresse similaridade ou complementaridade nos sentidos. Outrossim, podem existir mais de uma IC no discurso, que devem ser avaliadas separadamente e trabalhadas no processo de categorização. A ideia central é uma síntese descritiva do sentido, é um compêndio da manifestação individual ou coletiva (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; 2006; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

As ancoragens (ACs): são fórmulas sintéticas, ou expressões linguísticas que descrevem as ideologias, os valores e as crenças presentes nos depoimentos individuais ou agrupados sob a forma de afirmações genéricas destinadas a ajustar situações específicas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; 2006) São as próprias

expressões de um conteúdo ou conhecimento em dado discurso que representa o pensamento de certo grupo social (SALES; SOUZA; JOHN, 2007).

Por último, dá-se o Discurso do Sujeito Coletivo, que é a fase final do método, ou seja, é a junção das expressões-chave (E-CH) existentes nos depoimentos; das ideias centrais (ICs) que revelam similitude e complementaridade para concatenar o sentido; da ancoragem (AC) que explicita a manifestação de crenças para enquadrar a fala do interlocutor e, por fim, a formulação do discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular e constituído pelas expressões-chave que têm a mesma ideia central ou ancoragem (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

Assim, entende-se que o discurso do sujeito coletivo apresenta-se adequado para realização do estudo que se propõe. Faz-se necessário, porém, conhecer os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos para a coleta do material empírico.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.3.1 As Unidades de Análise

Diferentemente da pesquisa quantitativa, onde a amostra é determinada por métodos estatísticos, a definição da amostra na pesquisa qualitativa é feita com base em critérios que demonstrem a pertinência da unidade escolhida (BRYMAN, 2004). Em outras palavras, na pesquisa qualitativa, para a escolha da amostra, faz-se necessário analisar se a unidade de análise empírica tem as condições e características suficientes que permitam compreender o fenômeno pesquisado (SOUZA-SILVA, 2007).

Com o intuito de identificar e delimitar a unidade empírica de análise estabeleceram-se alguns critérios. Dessa forma, a organização deve ter as seguintes características:

- a) Possuir tempo de mercado superior a dez anos. Essa característica estabelece que a organização é madura no mercado e que já tem uma cultura

sólida para se proceder a pesquisa.

- a) Ser uma empresa com mais de 50 colaboradores. Definindo uma organização com essa quantidade de colaboradores, entende-se que há a possibilidade de promover mais facilmente o processo de aglutinação de pessoas em torno de comunidades de prática.

A escolha das unidades de análise empírica baseou-se pela facilidade de contato com os diretores administrativos das organizações. Assim, realizou-se um estudo em quatro organizações de diferentes negócios que são denominadas de: Organização Afrodite; Organização Apolo; Organização Atenas e Organização Hera.

Dessa forma, identificou-se que as organizações Afrodite, Apolo, Atenas e Hera possuem o ambiente propício para a pesquisa em questão.

A Organização Afrodite é uma empresa com ampla experiência em outsourcing de desenvolvimento de software, consultoria, desenvolvimento de software customizado e teste de software. Desde 1992, a Organização Afrodite vem fornecendo com sucesso uma série de soluções de software para importantes clientes no Brasil e corporações internacionais. Esta sediada em Porto Alegre/RS. Possui dois laboratórios e mais de 100 estações de trabalho, com uma equipe extremamente qualificada, todos os 80 colaboradores com ensino superior concluído ou em formação.

A Organização Apolo é uma indústria no segmento de fabricação de cabides e serviços logísticos. Atua no mercado desde 2001, fornecendo soluções de cabides para as grandes magazines, como Renner, C&A, Leader entre outras. A matriz esta localizada em Porto Alegre/RS e possui filial São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul. Possui 600 funcionários, sendo a maioria com ensino fundamental e ensino médio. Somente os funcionários do setor administrativo (financeiro, contábil e RH) que possuem ensino superior concluído ou em formação.

A Organização Atenas é uma empresa que desenvolve soluções e sistemas de TI com base nas necessidades específicas de empresas de médio a grande porte em âmbito global, desde 1991. Buscam a excelência em oferecer serviços como Fábrica de Software, Fábrica de Projetos, Fábrica de Testes e Outsourcing. Esta sediada em Porto Alegre/RS, Canoas/RS e Rio de Janeiro. Todos os 250 funcionários possuem

ensino superior concluído ou em formação.

A Organização Hera é uma empresa que acolhe crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, no contraturno escolar, na faixa etária de 0 a 18 anos, visando a promoção integral de suas vidas. Desde 1976, atua na assistência social, saúde e educação, desenvolvem-se atividades socioeducativas nas áreas de cultura, esporte, lazer, artes, linguagens, tecnologia, saúde, ecologia e espiritualidade, a partir de uma perspectiva pedagógica calabriana, em projetos e serviços realizados em parceria com iniciativas públicas e privadas. Esta sediada em Porto Alegre/RS. Possuem 120 funcionários, todos com ensino superior concluído ou em formação.

4.3.2 Preliminares do Estudo Empírico

Assim que foi definida a metodologia a ser utilizada e as unidades de análise adequadas, partiu-se para planejar, elaborar e viabilizar todos os recursos e instrumentos necessários para realização do estudo. Dessa forma, foram adotadas as seguintes ações:

a) Primeiramente, foi feito um contato com os diretores administrativos de cada organização, solicitando a realização da pesquisa empírica.

b) Após o primeiro contato, foi elaborado um e-mail comunicando de forma concisa o principal objetivo da pesquisa e justificando a escolha da unidade de análise, conforme Apêndice A.

c) Elaborou-se um documento que garantisse ao entrevistado a confidencialidade dos dados pesquisados. Com esse propósito, foi preparado um formulário de confidencialidade, Apêndice B, onde o pesquisador garante ao entrevistado: proteção e segurança dos dados coletados; não discutir os resultados confidenciais da investigação junto aos entrevistados; não utilizar os dados ou informações coletadas que não sejam autorizados pelo entrevistado e nem utilizar para outras finalidades diferentes daquelas ligadas ao propósito da pesquisa; e proteger a identidade dos entrevistados.

Vale ressaltar que estas medidas visam salvaguardar a confidencialidade e a consumação da pesquisa. Esses cuidados facilitaram o processo de coleta de dados e permitiu aos entrevistados se sentirem livres para expor suas opiniões, amenizando os medos de repressão e contribuindo, assim, para aumentar a confiabilidade da pesquisa.

4.3.3 Perfil dos Entrevistados

Lefevre e Lefevre (2012) fazem algumas observações sobre a escolha de entrevistados na pesquisa do DSC. Na escolha do estrato da população, o pesquisador deve saber se os atores podem ter ideias distintas sobre um determinado tema. É importante que a amostra demonstre o espectro das diversas opiniões sobre o assunto. Assim, para esta pesquisa, cada diretor administrativo de cada empresa indicou 10 funcionários de diferentes níveis hierárquicos. A escolha do número de 10 funcionários por empresa deu-se em virtude que queremos trabalhar com uma amostra de 40 discursos, pois se pode utilizar o método DSC tanto para uma amostra grande como para uma amostra pequena. Participam dessa amostra, profissionais em diferentes funções e tempo de empresa.

Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados Empresa Afrodite

Cargo na Organização	Tempo na Organização
Analista de Software	3 anos e 6 meses
Analista de TI	3 anos
Analista financeiro	2 anos
Analista Pleno de Pesquisa	3 anos
Assistente de Departamento Pessoal	9 anos e 5 meses
Assistente de Projetos	7 anos e 2 meses
Gerente de Projetos	5 anos
Gerente de Projetos	4 anos e 9 meses
Gerente de RH	3 anos
Gerente Financeiro	5 anos e 3 meses

Quadro 8 - Perfil dos Entrevistados Empresa Apolo

Cargo na Organização	Tempo na Organização
Analista de DP	5 anos e 9 meses
Analista de RH	3 anos e 6 meses
Analista Financeiro	3 anos
Assistente Administrativo	2 anos
Assistente do departamento fiscal	3 anos e 4 meses
Controller	2 anos e 7 meses
Encarregado de Departamento Fiscal	3 anos e 3 meses
Gerente de Operações	3 anos
Gerente Financeiro	6 anos e 7 meses
Secretária	1 ano e 2 meses

Quadro 9 - Perfil dos Entrevistados Empresa Atenas

Cargo na Organização	Tempo na Organização
Analista de DP	4 anos
Analista de Sistemas	2 anos e 6 meses
Analista de Suporte	1 ano e 2 meses
Analista Financeiro	3 anos
Analista Pleno de Testes	4 anos e 2 meses
Desenvolvedor de Java	2 anos e 7 meses
Diretor Administrativo	10 anos
Gerente de Projetos	4 anos e 6 meses
Gerente de Projetos	5 anos e 8 meses
Gerente de RH	3 anos e 7 meses

Quadro 10 - Perfil dos Entrevistados Empresa Hera

Cargo na Organização	Tempo na Organização
Analista de DP	4 anos
Assistente Administrativa	1 anos e 7 meses
Assistente de Coordenação Pedagógica	3 anos e 2 meses
Assistente Social	6 anos
Coordenadora Pedagógica	15 anos
Diretora Administrativa	20 anos
Educadora Infantil	2 anos e 8 meses
Educadora Infantil	3 anos e 2 meses
Psicóloga	1 ano e 6 meses
Secretária	2 anos

4.4 COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO

Para Godoy e Bispo (2012), a escolha das fontes adequadas de informação é fundamental para a obtenção dos dados requeridos. Assim, dentre os vários instrumentos disponíveis na literatura para coleta de dados, optou-se pela entrevista semi- estruturada.

Segundo Lefevre e Lefevre (2009), a análise do discurso do sujeito coletivo é feita através de depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação do indivíduo,

sejam textos ou documentos escritos. O conteúdo com o mesmo sentido é reduzido a um único discurso.

Nesse sentido, as entrevistas aconteceram no ano de 2014, nos meses de janeiro e fevereiro dentro de cada organização pesquisada. Das 40 pessoas entrevistadas, 17 eram mulheres (representando 42,5% da amostra) e 23 eram homens (representando 57,5% da amostra). Todos os respondentes possuem ensino superior concluído ou em formação. É válido salientar que os entrevistados tiveram acesso ao questionário somente no momento da entrevista.

4.4.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista, segundo Martins (2006), trata de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo principal é compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações. Além disso, complementa o autor, uma entrevista pode oferecer elementos que possam corroborar com as evidências coletadas por outras fontes, aumento do grau de confiabilidade do estudo.

Para Souza-Silva (2007), as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em questões abertas, permitindo relativa margem para se aprofundar em determinados assuntos que surgem durante a interação com o entrevistado. Entretanto, Martins (2006, p.28) alerta que o processo de entrevista deve ser cuidadosamente planejado e que alguns aspectos devem ser observados e adotados, a exemplo de: “ouvir mais do que falar”; “evitar divagações”; “registrar os dados e as informações durante a entrevista” e, se possível, “com a concordância do entrevistado, usar gravador”.

Considerando essas recomendações, optou-se por gravar, de forma cuidadosa e confiável, todas as entrevistas com a intenção de proteger a fidelidade do que foi falado. Essa opção deu mais condições ao pesquisador para pensar e agir durante a entrevista na busca de maiores esclarecimentos sobre o tema, em questão (MARTINS, 2006).

Souza-Silva (2007) alerta sobre a importância de registrar as mensagens não verbais, considerando que elas são ricas em sentimentos e crenças, que, muitas vezes, não são expressas em palavras. Outra ação que visou resguardar a fidedignidade e o máximo de aproveitamento das informações decorrentes da

pesquisa foi a definição de que somente o pesquisador do estudo poderia realizar a entrevista.

Para Lefevre e Lefevre (2012), as perguntas abertas sobre um tema e seus desdobramentos, dirigidas a indivíduos entrevistados isoladamente, são o modo mais adequado de se obter depoimentos que possam conformar o pensamento de uma coletividade.

Por se tratar de uma pesquisa indutiva, aonde o pesquisador vai a campo para descobrir os inibidores ao surgimento de comunidades de prática, esta pesquisa possui um parâmetro de modelo de análise da teoria de Souza-Silva (2007). Nesse sentido, também é um objetivo da pesquisa contrastar, no sentido de ampliar ou discordar, os achados desta investigação com o trabalho desenvolvido por Souza-Silva (2007) conforme o quadro analítico a seguir.

Quadro 11 - Quadro Analítico Sintético

Dimensões de Análise	Categorias de Análise	Subcategoria de Análise
Aprendizagem Socioprática	Carência de Valores e Crenças Ligados à Valorização da Aprendizagem Socioprática	Inibidores Interpretativos.
	Carência de Valores e Crenças Ligados à Valorização do Elemento Humano	Inibidores Sócio Laborais
		Inibidores Concreto-Econômico

Fonte: Souza-Silva (2007).

Desse modo, para realização do questionário, foi necessário estruturá-lo minuciosamente. Assim, foi elaborado um formulário de entrevista a partir do quadro analítico, que permitiu a definição das dimensões de análise, categorias de análise e subcategorias, direcionando assim a construção das questões que orientaram a entrevista semiestruturada e, conseqüentemente, permitiram compreender melhor o problema de pesquisa.

Este trabalho que faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente sobre comunidades de prática e outras modalidades de aprendizagem menos tradicionais ligadas a uma abordagem de cunho mais socioprático e interacionista, porém para

esta investigação de mestrado somente duas questões foram utilizadas.

O propósito da primeira questão (Poderia dar exemplos de comunidades de prática existentes em sua organização e como elas surgiram?) é verificar se há comunidades de prática dentro das organizações investigadas através dos relatos dos entrevistados. Já para a segunda questão (Quais fatores inibidores atuam no surgimento de comunidades de prática dentro da sua organização?), o objetivo é identificar os elementos que funcionam como obstáculos a emergência de comunidades de prática e, dessa forma, responder ao problema desta pesquisa.

Quadro 12 – Formulário de entrevista

CADASTRO DO ENTREVISTADO			
Sigla:	Início__: __	Fim:__: __	Data:
Nome:			
Cargo:	Idade:	Sexo:	
Tempo de Empresa:			
QUESTIONÁRIO			
<p>Comunidade de Prática é um grupo de pessoas que se reúnem de forma espontânea e informal para que possam se desenvolver em um determinado campo do conhecimento ligado a uma prática específica. Esses grupos surgem, informalmente, isto é as reuniões acontecem de forma espontânea e sem qualquer imposição ou determinação da empresa. Com base nesse enunciando, responda as questões a seguir:</p>			
<p>1) Poderia dar exemplos de comunidades de prática existentes em sua organização e como elas surgiram?</p> <p>Objetivo: Verificar se há comunidades de prática dentro das organizações investigadas através dos relatos dos entrevistados.</p>			
<p>2) Existem fatores inibidores atuando no surgimento de comunidades de prática dentro da sua organização?</p> <p>Objetivo: Identificar os elementos que funcionam como obstáculos a emergência de comunidades de prática.</p>			

Fonte: a autora

ANÁLISE DOS RESULTADOS

*"Não deixaremos de explorar.
E o final de toda nossa exploração
será como chegar aonde começamos,
e conhecer o lugar pela primeira vez."*

T. S. Eliot, Os quatro quartetos

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de identificar os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações, fez-se 40 entrevistas com funcionários de quatro organizações. É válido salientar que todas as entrevistas foram respondidas no ano de 2014, nos meses de janeiro e fevereiro. Das 40 pessoas entrevistadas, 17 eram mulheres (representando 42,5% da amostra) e 23 eram homens (representando 57,5% da amostra). Todos os respondentes possuem ensino superior concluído ou em formação. Os respondentes são oriundos de quatro diferentes organizações, sendo: a) duas empresas da área de TI; b) uma empresa do segmento de indústria; e c) outra organização do segmento de educação infantil. Todas do estado do Rio Grande do Sul, cidade de Porto Alegre.

Inicialmente, a análise consistiu em refletir sobre os discursos dos entrevistados referentes à primeira questão. Vale lembrar que a primeira questão são os exemplos de comunidades de prática existentes na organização e como elas surgiram. Tal questão possuía o propósito de verificar a existência ou não de comunidades de prática nas organizações estudadas. Como pode ser constatado, em nenhuma organização foi verificada a existência de comunidades de prática. Neste sentido, pode-se seguir adiante, buscando descobrir quais fatores que funcionam como inibidores ao surgimento de comunidades de prática. As organizações pesquisadas foram: a) Afrodite, b) Apolo, c) Atenas e d) Hera.

5.1 EMPRESA AFRODITE: DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Quadro 13 – Discurso dos entrevistados da Organização Afrodite

Entrevistados	Respostas
E3	Nesse sentido desse conceito, não temos comunidades.
E4	A empresa não tem este grupo. Temos somente cursos e grupos que trabalham em projetos.
E5	Não existem comunidades de prática aqui dentro da empresa.
E6	Não possui nada aqui.
E7	A gente não tem exemplo disto aqui.
E1	Aqui, nós temos grupos de colegas que viraram amigos e praticam atividades de lazer nas horas vagas, como futebol. Esses amigos têm saídas à noite ou encontros em finais de semana. Há, também, grupos de pessoas que realizam cursos e eventos de uma área de interesse em comum, como participação em congressos de software.

Entrevistados	Respostas
E2	Temos colegas que trabalham em determinado projeto que fazem reuniões para descobrirem soluções para problemas do trabalho (ou mesmo formas de otimizar a rotina do trabalho), mas que exigem uma pesquisa e busca por conta própria, terminando quando o projeto acaba.
E8	Existe constantemente workshops internos abordando diversos assuntos relacionados à área de atuação da empresa, englobando a atuação de todos profissionais desde a analistas, gestores, desenvolvedores e testadores de software. Fora isso, existe também pequenos seminários, abordando assuntos de TI e assuntos sugeridos pelos colaboradores da empresa. Recentemente, tivemos o workshop que falava sobre Oracle ADF, que nada mais é um framework (ferramenta) que possibilita desenvolver aplicações Java (linguagem de programação de software) e interfaces web rápido e fácil.
E9	Nós temos os workshops que são trocas de conhecimentos entre os colaboradores da empresa para um alinhamento dos conhecimentos. Cada funcionário possui especialidades específicas e em reuniões passa para o resto da equipe. O RH faz uma agenda desses encontros.
E10	Inicialmente, quando entrei na empresa, essas práticas eram mais comuns. Haviam workshops, fóruns de discussão, wiki, talks e os dojos. Todos ainda existem, mas com menos força que outrora. Os dojos são os que permanecem com mais empenho, participei de um na semana passada. Dojos são eventos rápidos que duram cerca de duas horas, com conversa entre participantes e exemplos reais. Os talks são ainda mais rápidos, cada participante tem 5 minutos para falar sobre algum tema; o intuito é gerar discussão e ensinar os primeiros passos de uma técnica ou tecnologia. Geralmente, a empresa disponibiliza as datas que ocorrerão estes eventos. Workshops técnicos já foram extintos, mas reuniam os profissionais mais influentes da empresa sobre determinada tecnologia para discutir tendências, novidades e apresentar cases de importância significativa.

Fonte: Discurso dos Entrevistados

Como pode ser percebido no quadro 9, os entrevistados E3, E4, E5, E6 e E7 são assertivos, sinalizando que não há comunidades de prática na Organização Afrodite. O E1, por sua vez, confunde os grupos de amigos que desfrutam de atividades de lazer e esporte com comunidades de prática. Além disso, o E1 pensa que grupos de pessoas que participam de cursos representam comunidades de prática. A luz do referencial teórico, nenhum desses grupos representa uma comunidade de prática conforme o conceito seminal de Wenger (1998).

Para Wenger (1998), uma comunidade de prática é grupo de pessoas que se engajam mutuamente para que se desenvolvam em um domínio do conhecimento ligado a uma prática (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA, 2009). Um grupo de amigos que apenas desfruta de momentos de lazer ou de prática de esporte não representa uma comunidade de prática, dentre outros motivos, porque eles não estão reunidos para que se desenvolvam em um determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática. Inclusive, o referencial teórico desta dissertação sinaliza uma série de estruturas sociais que não podem ser confundidas com comunidades de prática, a

exemplo de grupo de trabalho formal, equipe de projeto e rede informal. Estas estruturas sociais estão apresentadas no quadro 2 desta dissertação.

Já o E2, equivocadamente, assemelha a comunidade de prática a um grupo de pessoas que trabalham, formalmente, em um determinado projeto organizacional. Como visto na revisão de literatura (WENGER; SNYDER, 2000; SOUZA-SILVA, 2007), a comunidade de prática não pode ser confundida com grupos pertencentes à estrutura hierárquica formal da organização. Só por isso, o exemplo de comunidade de prática apresentado pelo E2 não se configura como uma CoP.

Observa-se, na resposta do E8, a interpretação incorreta do conceito de comunidades de prática, pois os exemplos relatados pelo E8 são de treinamentos tradicionais e formais que acontecem no ambiente organizacional. Conforme o referencial teórico desta dissertação, a aprendizagem, na CoP, acontece sem que o conhecimento seja desvinculado da prática e de contextos sociointeracionais, contemplando as duas dimensões do conhecimento: tácito e explícito (LAVE e WENGER, 1998; SOUZA-SILVA, 2007; CARVALHO, 2013). Portanto, o treinamento tradicional que privilegia apenas a dimensão explícita do conhecimento não pode ser caracterizado como uma CoP.

Para o E9, a troca de conhecimentos entre os colaboradores acontece conforme a agenda de encontros que o RH elabora. Percebe-se pela resposta do E9 que a empresa organiza e controla os encontros. Nota-se que o E9 não compreende o conceito de CoP, pois uma comunidade de prática surge sem qualquer imposição ou determinação da empresa (WENGER, 1998; SOUZA-SILVA, 2007). O engajamento da CoP é pela paixão, comprometimento e identificação com o grupo e sua expertise (WENGER, 1998). A aglutinação das pessoas em uma comunidade de prática é um processo informal e espontâneo e não é isso que ocorre nos workshops relatados pelo entrevistado E9. Sartori (2012), inclusive, afirma que os participantes são voluntários, que sentem a necessidade de participar de um grupo no qual existe um tema, uma identidade, que atenda às suas expectativas em relação à criação e compartilhamento de conhecimento. O caráter informal é um fator crucial para potencializar o conhecimento em uma comunidade de prática.

Também pode ser observado na resposta do E10 que o conceito de comunidade de prática foi confundido com os treinamentos formais existentes na empresa, deixando claro que é a empresa quem toma a iniciativa e organiza as datas que ocorrerão

esses eventos. Nesse sentido, percebe-se que não há semelhança com o que a literatura aborda sobre o conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998). As comunidades de prática são grupos de pessoas que colaboram entre si por interesse comuns de trabalho, sem uma relação hierárquica (SANTOS, 2010). Dos-Santos *et al* (2013), inclusive, afirma que a aprendizagem na CoP acontece em diversos espaços como parte integral de experiências, vivências e engajamentos diários nas práticas cotidianas de organizações, comunidades e grupos sociais.

Segundo Souza-Silva (2007), há três elementos fundamentais para a existência da CoP, domínio do conhecimento, vivência prática e comunidade (grupo social). E, segundo o mesmo autor, o fenômeno ocorre de maneira espontânea sem a participação direta da empresa.

Diante desses elementos fundamentais da CoP, Santos (2010) complementa, que as três dimensões da CoP são interligadas e indissociáveis. Seus membros são influenciados o tempo todo pela reciprocidade e, assim, realizam tarefas em conjunto, há grande cumplicidade entre eles, estão sempre compartilhando repertório, negociando significados e aprendendo uns com os outros através das relações sociais que se consolidam informalmente.

Identifica-se nas respostas dos entrevistados (E1, E2, E8, E9 e E10) que afirmaram ter comunidades de prática na Organização Afrodite, um equívoco em relação ao conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998), pois há na Organização outras formas de estrutura grupal, como: grupo formal de trabalho, onde o objetivo é desenvolver produtos/serviços; redes informais para cumprir propósitos esportivos e alguns tipos de treinamento, tais como: workshops, seminários, e cursos. Em síntese, os discursos dos entrevistados sinalizam para a inexistência de comunidades de prática na Organização Afrodite.

5.2 EMPRESA APOLO – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Quadro 14 – Discurso dos entrevistados da empresa Apolo

Entrevistados	Respostas
E4	Acho que aqui não tem. Temos somente cursos de formação de capacitação como o curso de aperfeiçoamento das práticas no trabalho e cursos práticos ministrados pelos próprios colaboradores.
E6	Temos outros grupos, mas nesse sentido de comunidades de prática acho que não existe.
E8	Pensando bem no conceito, acho que não existem comunidades de prática.
E9	Aqui na empresa, nós temos grupos que surgem somente para resolver problemas específicos, uma vez que existe uma aproximação natural pelo fato dos funcionários fazerem as refeições na empresa. Acredito que não exista este grupo aqui.
E1	Acredito que sim. Esses dias, por exemplo, o pessoal fez uma reunião de última hora. Todo mundo se reuniu para falar com o chefe para dar sugestões e resolver alguns problemas e melhorar algumas coisas. Essas reuniões acontecem quando precisam melhorar alguma coisa ou quando algumas pessoas estão insatisfeitas.
E2	Existem encontros organizados pelos próprios colaboradores, quando um deles quer compartilhar algo com os demais. No entanto, não há certa frequência, ocorre somente quando alguém descobre algo novo. Trata-se de um <input type="checkbox"/> workshop <input type="checkbox"/> com duração aproximada de 1 hora onde são abordados diversos assuntos, novas tecnologias, etc. A ideia surgiu através de um colaborador que trouxe para a empresa esta iniciativa. Há, também, grupos que fazem artes marciais que contratam um professor para dar aula numa sala dentro da empresa.
E3	Aqui dentro tem, poderia te citar como exemplo um grupo que faz artes marciais, pelo prazer do esporte e para ter qualidade de vida. Nós somos, aproximadamente, 10 pessoas que se reúnem 2 vezes por semana numa sala aqui dentro da empresa com autorização do diretor. Contratamos um professor para dar as aulas.
E5	Acho que aqui na empresa tem bastante instruções e aulas de formação técnica e troca de experiências entre os funcionários. Podem ser observadas ocorrências destas dentro das diversas seções e departamentos quando o pessoal se reúne e troca experiências e conhecimento. O pessoal ajuda bastante quando tem uma pessoa nova no setor, por exemplo, quando eu entrei fui ajudado por muitos colegas e também ajudo as pessoas que entram, retribuindo o apoio que recebi.
E7	Eu acredito que sim. Quando estamos de serviços prestamos informações do cotidiano entre os funcionários, debatendo alguns assuntos, também existem cursos, seminários e/ou instruções sobre um tema específico. Os cursos e seminários englobam uma gama maior de assuntos e possuem maior duração. As instruções são de curta duração e abordam um assunto mais específico com o objetivo de padronizar procedimentos.
E10	Tem um programa legal aqui na empresa que são os grupos de estudos. Esses grupos de estudos são para estudar os programas corporativos ou problemas relacionados ao dia-a-dia, para a difusão de conhecimentos. Surgiu porque estavam enfrentando dificuldades quando do lançamento de um sistema de pagamento de pessoal.

Fonte: a autora

Na Organização Apolo, os entrevistados E4, E6, E8 e E9 deixam clara a inexistência de comunidades de prática, sinalizando que dentro da organização há outros grupos que não se assemelham com o conceito de comunidades de prática (WENGER,

1998).

O E1 confunde as reuniões de trabalho com o propósito de promover sugestões de melhoria para a empresa, com o conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998). Em relação ao referencial teórico, a estrutura da CoP se diferencia das outras estruturas pertencentes a estrutura formal da organização (WENGER; SNYDER, 2002). A CoP refere-se a um determinado tipo de estrutura social com uma específica proposta que é desenvolver as competências dos participantes, promovendo o intercâmbio dos conhecimentos através da prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Já o E2 confunde comunidades de prática a um grupo de pessoas que não se reúne com determinada frequência. A frequência dos encontros é importante, pois torna o grupo mais intimista que depois de um tempo adquire o status de comunidade. Em outras palavras, para se ocorrer uma comunidade de prática é fundamental que seus membros intercambiem regularmente as práticas vivenciadas. No entanto, a CoP poderá durar anos com o desenvolvimento do conhecimento ou poderá ser mais efêmera. O período é determinado enquanto houver interesse em manter o grupo. Para existir comunidades de prática é imprescindível que seus membros interajam regularmente, discutindo questões importantes de suas práticas (SOUZA-SILVA, 2007).

Além disso, o grupo salientado pelo E2 não possui um específico campo do conhecimento. Ao contrário ele aborda assuntos diversos. O E2 também relata que há um grupo de colegas que desfrutam de momentos de prática de esporte. Como visto na revisão de literatura (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; SOUZA-SILVA, 2007), para existir comunidades de prática é imprescindível que seus membros, engajados voluntariamente, interajam regularmente e desenvolvam suas capacidades individuais, compartilhando conhecimentos sempre ligados à uma prática. Por esta razão, o exemplo de comunidade de prática apresentado pelo E2 não se configura como uma CoP.

O discurso do E3, equivocadamente, assemelha as comunidades de prática a um grupo de colegas praticantes de artes marciais. Um grupo de colegas que apenas desfrutam da prática de esporte não representam uma CoP, pois para constituir comunidades de prática é essencial que estejam reunidos e discutindo um determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática (WENGER; SNYDER,

2002).

Inclusive, a revisão de literatura sinaliza que os relacionamentos informais de amizades e coleguismo são saudáveis para promover a confiança e incentivar uma maior disposição para partilha de conhecimentos. Porém, sabe-se que para emergir a CoP somente isso não é suficiente, além desses laços de amizades uma comunidade de prática deve representar um grupo de pessoas que resolvem se aglutinar entre si para realizar empreendimentos em comum com vistas ao desenvolvimento em um domínio de conhecimento vinculado a uma determinada prática (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

No discurso do entrevistado 5, há uma confusão entre treinamento tradicional e comunidade de prática. Como verificado no referencial teórico, o treinamento difere da comunidade de prática, pois o primeiro apenas privilegia o conhecimento explícito no processo de aprendizagem. Além disso, não existe um maior intercâmbio de experiências entre as pessoas. Portanto, pode ser constatada, através da fala de tal entrevistado, a existência de interações casuais e mentoria. Essas modalidades também privilegiam a transmissão da dupla natureza do conhecimento, mas não são comunidades de prática conforme pode ser visto no referencial teórico. As interações casuais não possuem uma frequência de encontros, tornando os grupos mais intimistas e transformando-os em comunidades. Já o processo de mentoria é uma relação de aprendizado comumente entre duas pessoas (mentor e protégé) não se configurando em uma CoP (SOUZA-SILVA, 2007).

Novamente, percebe-se, na resposta do entrevistado E7, que podem existir interações casuais que, como explicado no parágrafo anterior, não representa uma comunidade de prática. Além disso, o E7 confunde a ideia de comunidade de prática com a modalidade de treinamento tradicional de aprendizagem. Em tais treinamentos, o aprendizado acontece de maneira explícita através de cursos, seminários e/ou instruções. Este tipo de modalidade não caracteriza comunidades de prática porque, na CoP a aprendizagem acontece no intercâmbio de conhecimentos entre as pessoas, promovendo a partilha de conhecimentos explícitos e tácitos (SOUZA-SILVA, 2007). A CoP enfatiza o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos

relacionados ao mundo (SENSE; BADHAM, 2008).

Já o E10 confunde o conceito de Wenger (1998) sobre comunidades de prática com a estrutura de grupos de estudos formais para resolver problemas específicos da empresa. O grupo de estudo mencionado pelo entrevistado 10 não se caracteriza uma CoP porque é formal. Em outras palavras, é criado através de uma determinação da empresa, buscando solucionar os problemas organizacionais. Esta estrutura social difere de comunidades de prática, pois o propósito da CoP é criar e expandir conhecimentos e desenvolver capacidades individuais, onde um grupo de pessoas possui uma paixão por um domínio do conhecimento baseado na expertise do grupo, ou seja, as pessoas interagem e aprendem juntas (SOUZA-SILVA, 2007).

Wenger, Trayner e Laat (2012) corroboram com o argumento acima, esclarecendo que as comunidades de prática podem ser traduzidas como uma parceria de aprendizagem entre as pessoas que transitam em um mesmo domínio de conhecimento e observam a validade do ato de compartilhar e aprender com o outro. Sendo assim, o grupo de estudo não compreende uma comunidade de prática, pois o primeiro não é constituído por pessoas que se engajam voluntariamente. A associação do grupo de estudo é determinada pela empresa e coordenada por um líder que o forma para atingir um objetivo organizacional dentro de um dado período de tempo. Em contraste, nas comunidades de prática, o engajamento se dá pelo comprometimento, identificação com o grupo e sua expertise, não existindo uma hierarquia visível nem um limite de tempo para alcançar os objetivos que é a geração de conhecimentos e efetivação da aprendizagem (WENGER, 2002).

Quando a aglutinação das pessoas é espontânea, voluntária e informal e quando os três elementos (domínio do conhecimento, comunidade e prática) coexistem, há o surgimento de uma CoP compreendida como uma estrutura social ideal de aprendizagem organizacional e compartilhamento de conhecimento (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

5.3 EMPRESA ATENAS – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Quadro 15 – Discurso dos entrevistados da empresa Atenas

Entrevistados	Respostas
E2	Acho que aqui na empresa ainda não tem muitas formas de aprendizagem. Eu entendo como cursos e treinamentos. Aprendemos mesmo praticando as atividades no dia-a-dia da empresa. Treinamentos para aperfeiçoamento faltam aqui. Não existe um grupo assim aqui!
E3	Sempre repassamos para os funcionários novos as atividades. Faz parte da integração. Existe uma divisão sistemática de funções, onde profissionais ligados a uma especialidade determinada atendem a uma demanda necessária. Acho que isto não é comunidade de prática.
E7	Acho que não temos comunidades.
E8	Não existem comunidades de práticas na empresa. Existem outros grupos, mas este acredito que não.
E9	Acredito que não tenha na empresa comunidades de práticas. Temos treinamentos, só isto.
E10	A única forma de aprendizagem que vejo na organização é via treinamento com outros funcionários. Hora marcado com data hora e conteúdo proposto ou no dia-a-dia conforme a necessidade e demanda.
E1	Existe uma comunidade que se junta, por indicação da diretoria. A diretoria escolhe algumas pessoas geralmente são as que se destacam mais. Para estudar e dividir conhecimentos acerca de programas corporativos que a empresa usa. Esse grupo apareceu por necessidade, em virtude de determinadas ferramentas dos programas não terem sido apresentadas em cursos.
E4	Temos a CIPA. Ela tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho. Foram eleitos sete funcionários por indicação da diretoria da empresa e teve inscrições para quem quisesse se candidatar. Daí, foi feito uma eleição dos quais foram escolhidos os sete mais votados.
E5	Existem pelo menos duas comunidades, uma que se dedica ao estudo de programas corporativos, fazendo cursos para divulgar conhecimentos e outra relativa aos conhecimentos de logística. As duas comunidades surgiram sob a liderança de alguns gerentes, pois precisávamos de treinamentos. Esses gerentes escolhem, através da avaliação de desempenho, as pessoas que participarão.
E6	As pessoas almoçam na empresa e tem muito contato pessoal, permitindo interações diversas que proporcionam a troca de experiência informal muito grande. Cabe destacar que nas transferências internas é previsto um tempo para passagem de conhecimentos do antigo ocupante para o novo ocupante do cargo.

Fonte: a autora

Na Organização Atenas, os entrevistados E2, E3, E7, E8, E9 e E10 afirmam a inexistência de comunidades de prática.

O E1, equivocadamente, constata que o grupo de pessoas que se reúne indicado pela diretoria se constitui numa comunidade de prática. Dessa forma, ao contrário do que acontece em comunidades de prática, o engajamento nesse grupo não é informal e voluntário. Em outras palavras, a relação de poder hierárquico (diretor sobre funcionário) influencia na decisão do engajamento. Neste caso, o exemplo de

comunidade de prática apresentado pelo E1 não se configura como uma CoP.

Como vimos no referencial teórico desta dissertação, uma comunidade de prática representa um conjunto de pessoas que se engajam informal e voluntariamente, realizando empreendimentos comuns para avançarem num determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática (WENGER, 2003).

Já o E4 confunde uma comissão de funcionários (CIPA) com comunidades de prática. O exemplo relatado pelo E4 não se caracteriza uma CoP, pois tal grupo não está constituído para promover a partilha de experiências entre os funcionários. Além disso, a sua criação é proveniente de uma necessidade legal e organizacional, não sendo formado a partir de um engajamento informal e espontâneo. Em outras palavras, quando a relação das pessoas no grupo é hierarquizada e não é voluntária sendo impostos e atrelados formalmente à dinâmica organizacional, contraria o contexto característico e típico de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Santos (2005) adverte, ainda, que a estruturação das comunidades de prática deve ocorrer por consenso dos interessados e não por decreto da organização. A formação espontânea resulta em “um grupo de pessoas que cooperam de forma direta, sondam-se mutuamente, ensinam umas as outras, exploram juntas um novo assunto” (SANTOS, 2005, p. 97).

De modo equivocado, o E5 considera um grupo de estudo que transmite o conhecimento em formato de treinamento tradicional com comunidades de prática. Nesse caso, não se constata uma CoP, pois a maneira como este grupo está constituído não promove a partilha de experiência entre os funcionários, ou seja, o formato do curso objetiva a transmissão do conhecimento formal. A luz do referencial teórico, a lógica estruturante do curso é baseada na noção tradicional do treinamento onde o conhecimento encontra-se em uma suposta fonte de conhecimento (funcionários que estudaram os programas corporativos) e os receptores passivos daquilo que se presume ser conhecimento (SOUZA-SILVA, 2007). Ao contrário, numa CoP a aprendizagem acontece eminentemente pela partilha de conhecimentos entre os pares. Todos acabam sendo mestres e aprendizes ao mesmo tempo. McNabb (2007) identifica a CoP como grupos de indivíduos com interesses, conhecimentos, preocupações, habilidades e treinamento semelhantes, que se agregam em alguma situação social com o objetivo de compartilhar o que eles sabem ou mesmo o que desconhecem.

Segundo Castro *et al* (2012), a aprendizagem numa perspectiva socioprática está relacionada com a prática dos indivíduos dentro da organização. Ao desenvolver suas atividades diárias, grupos são formados para a troca de experiências, conhecimentos e dúvidas, tendo dentre seus motivos à busca pela solução de problemas.

Para o E6, a interação na hora do almoço onde os funcionários conversam e trocam experiências é considerada uma comunidade de prática. Embora as comunidades de práticas pressupõem relacionamentos e interações entre as pessoas, ela não representa somente isso. Além da relação interpessoal uma CoP 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 (SOUZA-SILVA, 2007).

Identifica-se pelas respostas dos entrevistados da empresa Atenas a inexistência de comunidades de prática.

5.4 EMPRESA HERA – DISCURSO DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Quadro 16 – Discurso dos entrevistados da empresa Hera

Entrevistados	Respostas
E2	Na verdade, eu não sei se é uma comunidade de prática, acho que é um encontro de colegas de trabalho. Aqui dentro da organização, tem um pessoal que sai para algum lugar e eles conversam sobre diversos assuntos.
E4	Olha aqui dentro da empresa acredito que ainda não temos comunidades de prática.
E5	Não temos isto aqui dentro, não!
E6	Dentro aqui da empresa, eu acredito que não tenha não.
E7	Eu acho que tem intenções, mas comunidades de prática de fato não há.
E8	Acho que de fato não existe. De vez em quando, alguns colegas se reúnem para tomar chimarrão e conversam sobre diversos assuntos.
E10	Isto não acontece dentro da empresa. Temos somente pessoas que debatem sobre diversos assuntos num encontro informal, mas não com essas características.
E1	Sim, eu acredito que tenha sim comunidades de prática. Eu não conhecia o conceito, mas agora estou pensando na estrutura e na organização do espaço. Há subgrupos que se reúnem por uma afinidade e por uma intenção que a gente não controla. Eu enxergo esses grupos como pessoas que tem afinidades e se reúnem após a hora do almoço para tomar um chimarrão e acabam falando de diversos assuntos da vida pessoal, mas também acabam falando de assuntos do trabalho. Na verdade, é um grupo de amigos que se reúnem para conversar.
E3	Existem através dos grupos de trabalho dentro da empresa. Nós conversamos e trocamos experiências com a finalidade de solucionar algum tipo de problema aqui dentro da empresa.

E9	Acredito que tenha, eu percebo, às vezes, um determinado grupo de pessoas reforçando algumas ações aqui na empresa, treinando os demais funcionários. Vejo esse grupo debater alguns assuntos quando tem alguns problemas ligados à empresa.
----	--

Fonte: a autora

Pelas respostas do E2, E4, E5, E6, E7, E8 e E10, percebe-se a inexistência de comunidades de prática dentro da Organização Hera.

O discurso do E1 trata de um grupo de colegas que possuem afinidades e se reúnem, após o almoço, para tomar um chimarrão e conversar sobre diversos assuntos. Este grupo não se constitui em uma comunidade de prática. Uma comunidade de prática é caracterizada, sobretudo, pela oportunidade de seus membros de desenvolver suas capacidades, construindo conhecimento por meio do intercâmbio mútuo de múltiplas experiências, bem como através da incorporação de uma competência legitimada (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; GHERARDI, 2001). Nesse sentido, a preocupação em se desenvolver num determinado domínio do conhecimento é um dos elementos-chaves para se compreender a noção de comunidades de prática. Sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos (WENGER; MCDERMOTT ; SNYDER, 2002).

O E3 afirma, equivocadamente, que os grupos de trabalhos existentes na empresa para solucionar problemas são comunidades de prática. Apesar da variedade de formas que uma comunidade de prática pode apresentar, todas elas surgem mais informalmente e possuem significativos níveis de autonomia, não podendo ser confundidas com outras configurações sociais, tais como, por exemplo, aquelas que constituem a estrutura formal de uma organização (SOUZA-SILVA, 2007). Portanto, um grupo de trabalho não é considerado uma comunidade de prática por conta do seu caráter formal.

Já o E9 relata, em seu discurso, um grupo de pessoas que proporcionam treinamentos para os demais colegas da empresa. Nota-se a não compreensão do conceito de comunidades de prática. A CoP não pode ser confundida com um treinamento tradicional que cuida de transmitir apenas a parte explícita do conhecimento, inviabilizando o formato de aprendizagem existente numa CoP onde todos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo (WENGER, 1998). Portanto, o exemplo dado pelo E9 não se constitui numa CoP. Em outras palavras, a

aprendizagem na CoP privilegia a dupla dimensão do conhecimento: tácito e explícito. Segundo Souza-Silva (2007), somente por contextos sociais de aprendizagem conectados a uma prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada na sua integralidade.

A aprendizagem é contínua. Aprende-se sempre como fruto das interações sociais em comunidades e organizações (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Nela, privilegia-se a transmissão integral do conhecimento, tanto na sua dimensão explícita quanto tácita, que só pode ser absorvida em contextos prático-sociais.

Portanto, pode-se constatar que foram encontrados grupos com características distintas daquelas que explicam uma comunidade de prática. Exemplos destes grupos podem ser verificados no Quadro 17.

Quadro 17 - Grupos encontrados nas organizações ao invés de Comunidades de Prática

Grupos Encontrados	Por que não são comunidades de Prática?	Empresas
Informal	Há relacionamento de amizade e coleguismo. No entanto, não partilham um domínio específico de conhecimentos.	Afrodite Apolo Hera
Grupo de Projetos	- O engajamento não é voluntário. É determinado pela empresa.	Afrodite Apolo Atenas Hera
Workshop, Seminário, Curso e Treinamento	- Não existe mútua partilha de conhecimentos, pois a transmissão do conhecimento é unidirecional (instrutor-ouvinte).	Afrodite Apolo Atenas
Gestão	- As pessoas estão ligadas umas as outras por relações formais e hierarquizadas determinadas pela empresa. - O objetivo do grupo é imposto e está intimamente subordinado aos objetivos organizacionais.	Apolo Atenas

Fonte: Discursos dos Entrevistados

Em síntese, esses grupos não representam comunidades de prática. Para emergir uma CoP é necessária uma aglutinação de pessoas, voluntariamente, em torno da paixão de desenvolver-se em um domínio do conhecimento ligados à uma prática (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

Segundo Souza-Silva (2007), quando estes aspectos se apresentam, separados ou combinados, contrariam o contexto característico e típico de comunidades de prática conforme explorado no referencial teórico deste trabalho.

Após as análises das respostas dos entrevistados, constatou-se a inexistência de comunidades de prática nas organizações Afrodite, Apolo, Atenas e Hera. Assim, pode-se partir para a análise da segunda questão que trata mais precisamente de responder a pergunta central desta investigação que é descobrir quais fatores inibem o surgimento de comunidades de prática em organizações.

A segunda pergunta (Quais fatores inibidores atuam no surgimento de comunidades de prática dentro da sua organização?) serviu para levantar os elementos que funcionam como obstáculos a emergência de comunidades de prática e, dessa forma, responder ao problema desta pesquisa.

Neste sentido, foram analisados os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática dos discursos dos 40 entrevistados pertencentes as quatro empresas investigadas. Utilizou-se o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para tabular e analisar o material empírico (DSC).

O tratamento quantitativo do material coletado refere-se à frequência a qual os discursos individuais eram classificados de acordo com as Ideias Centrais (IC). Como uma única resposta pode conter mais de uma expressão chave, o somatório da frequência das ideias centrais foi superior à quantidade de respostas obtidas.

Tabela 1 - Fatores inibidores ao surgimento de comunidades de práticas nas organizações pesquisadas

	Ideias Centrais	Freq. Absoluta (N)	Freq. Relativa	Freq. Acumulada (%)
IC-A	Carga de trabalho elevada	23	36,51%	36,51%
IC-B	Carência de maior integração entre os profissionais	12	19,05%	55,56%
IC-C	Carência de interesse e iniciativa para se desenvolver	8	12,70%	68,25%
IC-D	Carência de autonomia para os profissionais	6	9,52%	77,78%
IC-E	Empresa foca somente no resultado	4	6,35%	84,13%
IC-F	Hierarquia	3	4,76%	88,89%
IC-G	Carência de incentivo por parte da organização	2	3,17%	92,06%
IC-H	Centralização da informação pelos diretores	2	3,17%	95,24%
IC-I	Falta de Plano de Carreira	1	1,59%	96,83%
IC-J	Carência de maturidade profissional	1	1,59%	98,41%
IC-K	Diversidade de Formação das pessoas	1	1,59%	100,00%

Fonte: a autora

As cinco ICs selecionadas (IC-A, IC-B, IC-C, IC-D e IC-E) representam, em conjunto, aproximadamente de 80% das expressões chaves contidas nos discursos dos respondentes. Por conta da representatividade, sendo escolhidas para análise mais detalhada e para a construção dos DSCs.

Os DSCs demonstrados a seguir refletem o entendimento dos funcionários entrevistados, acerca dos fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

Quadro 18 - IC-A – Carga de Trabalho Elevada

Ideia Central: Carga de trabalho elevada
<p>Devido a grande demanda de projetos é impossível realizar a troca dos conhecimentos dentro da organização. Isso dificulta a aprendizagem. Não há muito espaço para o "ócio criativo" dentro do expediente da empresa. Aqui dentro, não conseguimos realizar nada além do planejado, dos projetos. Sempre os projetos serão prioridades. Entro, aqui, às 8h:00min quando vejo já é meio dia e não fiz nada do que eu planejei. Só apago incêndio. Imagina eu ter disponibilidade de participar de um grupo desses. Não há disponibilidade dos colaboradores por causa da correria do trabalho. Tudo é sempre corrido Depois cada um tem sua vida pessoal. Tem pessoas que estudam à noite e outras têm famílias. Os horários diferem muito depois do trabalho. Além do mais, tenho minha vida pessoal, minha família. É tudo muito corrido. As pessoas estão numa correria aqui dentro que quando dá o horário de ir embora querem sair correndo. Mal temos tempo de conversar com o colega para trocar ideias de como resolver certos problemas. É um sufoco.</p> <p>Dependendo das funções de seus integrantes, poderá haver conflito de tempo disponível. Ainda tem a questão do tempo, pois, aqui dentro, não tem espaço e depois do horário todos têm alguma coisa para fazer. Dentro do expediente é mais complicado ainda. As pessoas para conseguir se reunir tem que ter um tempo "x" do dia delas para se desenvolver. Só que é nesta questão que impede, pois a nossa atividade é muito puxada e tem certos dias que você não tem horário para sair. Os mais novos que mostram serviço e acabam sobrecarregados não tem tempo durante o expediente. Muito serviço acumulado provoca falta de tempo, desânimo e falta de motivação.</p> <p>É, assim, aqui dentro, temos várias atividades. A carga de trabalho é um inibidor muito forte, pois não temos muitos recursos para lidar com a carga de trabalho e precisamos de mais tempo para conseguir fazer nossas atividades. O pessoal fica mais no seu departamento cumprindo suas atividades e é corrido aqui na empresa, dificultando termos espaço para conversar e sugerir alguma coisa. Talvez, se fosse disponibilizado algum horário no período de trabalho poderia ser muito produtivo. Acho que também a direção pode ser mais flexível para dar um tempo dentro do horário de trabalho. Na realidade, a manhã e a tarde são muito agitadas e sobra pouco tempo. Daí, depois, vamos embora. Ninguém consegue se encontrar, pois não temos um tempo livre para discutirmos um assunto que não seja ligado à empresa.</p>

O Quadro 18 apresenta o discurso do sujeito coletivo da ideia central A (IC-A). A partir deste discurso, pode-se constatar que o primeiro fator inibidor ao surgimento de comunidades de prática é a Carga de Trabalho Elevada. Os respondentes afirmam ser impossível partilhar o conhecimento devido à elevada demanda de trabalho. A alta carga de trabalho promove a completa falta de tempo, desânimo e carência de motivação para se partilhar conhecimento entre as pessoas.

Com a elevada carga de trabalho, a organização cria um dificultador para o engajamento dos corpos, mentes e emoções das pessoas em prol da ideia da comunidade de prática (WENGER, 1998).

O funcionário dispõe de reduzidíssimo ou quase nenhum tempo para participar de momentos de troca de experiência sobre qualquer assunto profissional com os seus colegas, inibindo sua participação em contextos sociais de aprendizagem. Isso age como um obstáculo a qualquer germen de comunidade de prática. Esse é um fator que pode muito bem ser compreendido com um inibidor inserido na categoria concreto-econômico a partir da pesquisa realizada por Souza-Silva (2007).

Para Souza-Silva (2007), os inibidores concreto-econômicos representam, dentre outros, a carência de elementos que permitem um nível de trabalho saudável, respeitando os limites e condições humanas de modo que os desafios laborais sejam fomentadores de satisfação e qualidade de vida. Ao contrário, existe, na empresa, um excesso de trabalho que distancia sobremaneira seus profissionais de toda sorte de aglutinação informal com vistas à interação e partilha de conhecimentos. Seus corpos e mentes, após a jornada laboral, encontram-se significativamente exauridos, inibindo as atitudes de engajamento mútuo e voluntário com o objetivo de se partilhar o conhecimento. Resultado, torna-se muito difícil qualquer iniciativa semelhante à de uma CoP.

Quadro 19 – Ideia Central B

Ideia Central: Carência de maior integração entre os profissionais

Devido às pessoas estarem espalhadas em locais diferentes dificulta a realização de reuniões de integração. Não chegamos a criar um vínculo de colegas. Eles se veem pouco, não temos grupos que fazem *happy hour* depois do expediente e isso eu acho que dificulta mesmo. Aqui na empresa, há muita rotatividade, fazendo que o grupo se "enfraqueça". Quando você começa a fazer uma amizade, o colega sai da empresa e até você estabelecer bem este vínculo demora, tornando muito complicado a integração das pessoas. As salas, aqui dentro, são separadas e não conseguimos conversar muito. Isso fica ruim, pois não chegamos a criar uma amizade com os colegas. Acabamos nos vendo somente nos horários de entrada, saída para almoço e quando encerra o expediente. Não há interação! Cada um faz sua função e não compartilhamos nenhuma experiência profissional. Isto acaba separando as pessoas, pois, se não temos esta abertura, não adianta nada ter uma comunidade de prática. Acho que falta um pouco de entrosamento. Acho que a gente tem um conhecimento muito legal de várias áreas e com diversos conhecimentos, mas não conseguimos formar um grupo porque não há um entrosamento. Temos uma frequência de troca de pessoas dentro da equipe. Acho que precisamos mais de integração com os colegas, e isso dificulta mesmo, pois acabamos não criando vínculo para algo a mais. Como temos pouca relação de amizade, as pessoas são mais individualistas, não percebo a intenção dos colegas em compartilhar experiências com a sua equipe de trabalho. Cada um quer fazer o seu trabalho e ir embora. Ninguém pensa no todo, em construir algo junto, de cooperar com o colega, por isso que é muito difícil conseguir unir todos. Acredito que esse individualismo é em virtude de não nos conhecermos bem, de não compartilharmos os assuntos. Não sabemos dos problemas de trabalho dos colegas, cada um cuida de si, tem suas responsabilidades.

O Quadro 19 trata do discurso do sujeito coletivo da ideia central B (IC-B). Neste discurso, vê-se claramente que a carência de maior integração entre os colegas representa um significativo inibidor ao surgimento da CoP. Tal carência de integração pode ser percebida através de algumas constatações: a) alguns elementos da infraestrutura da empresa, tais como: a) *layout* e a disposição das salas, as quais trabalham as pessoas; b) a alta rotatividade existente nas organizações e c) o clima

individualista. Tudo isso enfraquece os vínculos interpessoais não permitindo o surgimento de comunidades.

O fraco vínculo causado pela carência de integração entre as pessoas alimenta, no cotidiano organizacional, um clima individualista que impede movimentos de adesões relacionados à partilha de experiências e de geração de conhecimento numa perspectiva socioprática (SOUZA-SILVA, 2007).

Ora, sabe-se que a partir do referencial teórico nenhuma comunidade de prática emerge sem que o grupo crie uma identidade (WENGER, 2003), e, conseqüente, maior vínculo entre os membros fazendo que estes tenham relações mais intimistas capazes de gerar uma comunidade.

Tal inibidor insere-se na categoria sociolaboral da pesquisa realizada por Souza-Silva (2007), que trata sobremaneira dos elementos que promovem relações interpessoais saudáveis e cruciais ao engajamento dos indivíduos à ideia da comunidade de prática. Uma cultura organizacional que não prioriza a integração das pessoas e a interação entre elas torna frágeis as relações sociais e, conseqüentemente, a aglutinação das pessoas em torno da criação de grupos capazes de intercambiar conhecimentos e experiências do tipo de comunidades de prática.

Em outras palavras, quando não há espaço para as pessoas se ajudarem mutuamente, não se cria um ambiente para um maior entrosamento entre diferentes profissionais, fazendo com que eles não interagem para tirar dúvidas sobre o trabalho ou mesmo para falar dos seus sentimentos em relação a determinado assunto. Cria-se, então, um ambiente refratário ao surgimento de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Nesse sentido, Schmitt (2012) complementa que a interação com o outro aprofunda a experiência a ponto de se aprender o que se pode fazer e quais serão as conseqüências das respectivas ações. Isso faz com que os profissionais da organização passem a trocar com maior frequência seus conhecimentos, experiências e vivências por meio das discussões de suas práticas laborais, contribuindo para o surgimento de CoP. Assim, a carência de maior integração entre as pessoas reflete um importante elemento inibidor ao engajamento do corpo, mente e emoções das pessoas em prol do desenvolvimento de comunidades de prática.

Quadro 20 – Ideia Central C

Ideia Central – Carência de interesse e iniciativa para se desenvolver

Falta iniciativa própria dos colaboradores em querer se desenvolver, pois ninguém quer fazer algo a mais. No entanto, somente aquilo que é proposto pelo superior. Acredito também que as pessoas precisam ter iniciativa porque o tempo está escasso para todos. O comprometimento das pessoas com o trabalho é muito pouco, ninguém teve a iniciativa de formar esse tipo de grupo. Estamos muito focados somente nas obrigações da função e não despertou um assunto que tenha um interesse em comum. Percebo que não há o desejo de trocar e partilhar experiências e acabamos deixando de lado. Não vejo muito meus colegas antigos querendo melhorar suas práticas tudo está bom, estão na zona de conforto. As pessoas saem da zona de conforto quando tem algum treinamento que a função exige. Depois, tudo volta ao normal! Falta interesse de participar, pois como não temos um espaço dentro do horário de trabalho as pessoas não querem ficar mais tempo com os colegas para algo que não seja imposto pela empresa.

O Quadro 20 trata do discurso do sujeito coletivo da ideia central C (IC-C). A partir do discurso, a carência de interesse e iniciativa para se desenvolver identifica-se como fator inibidor ao surgimento de comunidades de prática. Os entrevistados afirmam que não possuem o desejo de trocar e partilhar experiências com os seus colegas, devido estarem focados somente em suas obrigações funcionais. Ou seja, não valorizam a aprendizagem numa perspectiva sócio-interacionista.

Percebe-se que a concepção de aprendizagem acontece eminentemente a partir de mecanismo formal e explícito, não valorizando a partilha de conhecimentos entre os funcionários, promovendo a falta de interesse e iniciativa de participação em contextos sociais de aprendizagem (SOUZA-SILVA, 2007).

Neste discurso do sujeito coletivo, está implícita a forma como as pessoas concebem o processo de aprendizagem. As pessoas podem não criar o desejo de se aglutinarem ao redor de uma comunidade de prática, talvez porque elas não concebem a aprendizagem como um fenômeno colaborativo onde se privilegia a partilha coletiva de experiências dos funcionários. Ao contrário, a aprendizagem pode ser compreendida a partir de um processo formal e tradicional, onde a transmissão do conhecimento acontece de forma unidirecional e explícita a partir de quem detém o conhecimento. Dessa forma, inibe-se o surgimento de comunidades de prática.

Esse inibidor pode ser compreendido pela categoria interpretativa a partir da pesquisa realizada por Souza-Silva (2007). Segundo o autor, os inibidores interpretativos promovem o desengajamento cognitivo dos indivíduos em relação à ideia das comunidades de prática e, conseqüentemente, limitando seu surgimento. Assim, quando não se valoriza a aprendizagem em contexto sócio-interacional as

peças acabam se fechando à concepção de que, ao partilhar conhecimento, incrementam-se os repertórios de experiência de quem partilha. Dessa forma, as pessoas não possuem interesse e iniciativa de se aglutinar em espaços sociopráticos, inibindo o surgimento de CoP.

Quadro 21 – Ideia Central D

Ideia Central: Carência de autonomia para os profissionais
<p>Precisamos sempre nos reportar ao nosso chefe. Dependendo do humor dele, ele aceita o novo ou não. Isso desmotiva, pois não temos autonomia de implantar sem antes conversar com ele. Há muita desconfiança no nosso trabalho. Por exemplo, tudo tem que ser passado para o diretor, ele centraliza tudo. A sensação é que há forte desconfiança nas nossas ações e isto dificulta muito a criação de algo novo e novas ideias. Eles não dão autonomia. Querem ver tudo o que estamos fazendo. Isso é horrível! A gente não entra numa empresa com autonomia. Muitas vezes, até conseguir essa liberdade demora um tempo, mas aqui ainda se torna difícil porque há uma hierarquia a ser seguida na empresa. Existem muitas funções e as pessoas dependem sempre de alguém, gerando a falta de autonomia. Essa falta de autonomia gera desmotivação no grupo e ninguém propõe algo novo porque quando conseguimos implantar é muito demorado, passa por muitas pessoas até ser aprovado. Às vezes se perde no meio do caminho. Acho que somos bem responsáveis para resolver algo sem ter a interferência de um superior.</p>

O Quadro 21 apresenta o discurso do sujeito coletivo da ideia central D (IC-D). A partir desse discurso, nota-se que a carência de autonomia para os profissionais é um importante fator inibidor ao surgimento de comunidades de prática. Os respondentes relatam que a falta de autonomia desmotiva qualquer ação no grupo e, conseqüentemente, faz com que as pessoas sintam-se desestimuladas ao engajamento afetivo com a organização. Com a carência de autonomia, a organização cria um dificultador para o engajamento das pessoas ao redor de comunidades de prática (WENGER, 1998).

Logo, sem os momentos de interações e partilhas de experiências entre os funcionários, gradativamente, estes vão perdendo a motivação e ânimo de trabalhar, pois a falta de autonomia faz com que o indivíduo somente execute sua atividade e não expresse ou compartilhe sua experiência. Dessa forma, cria-se fatores limitantes ao seu engajamento afetivo em relação à ideia das comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Esse é um fator que pode ser compreendido como um inibidor inserido na categoria sociolaboral da pesquisa realizada por Souza-Silva (2007), que diz respeito às experiências relacionadas às práticas sociais e as relações de trabalho presentes no cotidiano da vida organizacional e trata sobremaneira dos elementos que promovem

relações interpessoais saudáveis e cruciais ao engajamento dos indivíduos a ideia da comunidade de prática. Afinal de contas, para Souza-Silva (2007), uma cultura que não valoriza o elemento humano prejudica as relações sociais e, conseqüentemente, o surgimento de comunidades de prática, pois os colaboradores da organização vão resistir a qualquer movimento que surja no seio da empresa.

Em suma, a carência de autonomia tão presente no discurso dos profissionais favorece o desengajamento afetivo para com a organização e promove a falta de envolvimento e de comprometimento, inclusive com as atividades relacionadas à aprendizagem socioprática. Resultado: o funcionário não engaja afetivamente a nenhuma iniciativa que venha a surgir no interior organizacional, como por exemplo uma CoP.

Quadro 22 – Ideia Central E

Ideia Central: Empresa foca somente no resultado

Primeiro ponto fundamental é a busca do atingimento dos objetivos organizacionais que estão acima de tudo. A diretoria entende que qualquer coisa que não esteja ligado diretamente aos resultados organizacionais não terá muita validade. Isto acaba sendo um fator inibidor. Percebo somente o foco da empresa no resultado e não no desenvolvimento dos seus funcionários. Caso você não dê resultado é substituído na hora. Fica desempregado! Isto é ruim, então só se faz o que a função pede nada mais! Aqui, tem-se horário para cumprir. As ações são planejadas e precisamos executá-las. A gente tem metas para atingir e precisamos alcançá-las. Isto tira a gente desse caminho do desenvolvimento, pois o foco da empresa será sempre no resultado. Cabe à direção enxergar esse aprendizado como algo que dê resultado.

O Quadro 22 apresenta o discurso do sujeito coletivo da ideia central E (IC-E). Neste discurso, vê-se claramente o foco da empresa somente nos resultados e não no desenvolvimento das pessoas é considerado um importante inibidor ao surgimento da CoP. Como consequência desse inibidor, os entrevistados afirmam que a organização não proporciona condições para os profissionais se desenvolverem.

Essa relação de trabalho, em que as pessoas se sentem ameaçadas e forçadas a dar resultados a qualquer custo dentro das organizações, inibe o surgimento de comunidades de prática, pois pode-se criar uma competição exagerada dentro da organização, dificultando a partilha de conhecimentos. Além disso, quando o funcionário percebe ênfase exacerbada apenas nos resultados e não no seu desenvolvimento, ele se sente coisificado o que acaba por gerar insatisfação para o profissional e, conseqüentemente, enfraquece o engajamento afetivo do mesmo na

ideia de surgimento de uma CoP.

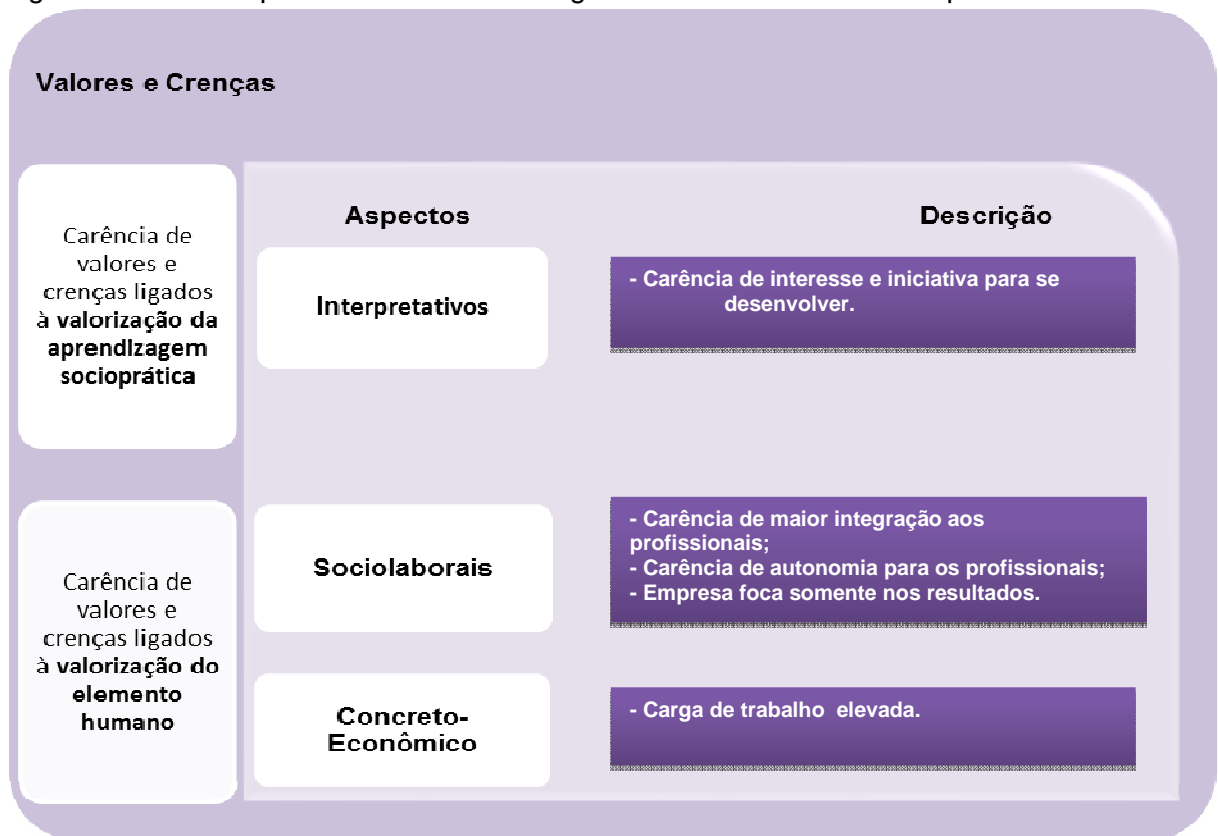
Em outras palavras, percebe-se no discurso: [...] “Caso você não dê resultado é substituído na hora. Fica desempregado! [...] ” que a organização não desenvolve políticas de valorização e desenvolvimento do funcionário e este, é considerado como um objeto que pode ser trocado a qualquer momento. Nesse sentido, cria-se limites ao surgimento das comunidades de prática no ambiente organizacional.

Sendo assim, a organização que foca somente nos resultados inibe o engajamento das emoções das pessoas tão importante para o desenvolvimento de comunidades de prática (WENGER, 1998).

A partir da teoria de Souza-Silva (2007), esse é um fator que pode muito bem ser compreendido com um inibidor inserido na categoria sociolaboral. Segundo o autor, o aspecto sociolaboral trata sobremaneira dos elementos que promovem relações interpessoais saudáveis e cruciais ao engajamento dos indivíduos a ideia da comunidade de prática. Dito de outra forma, focar nos resultados e pouco no desenvolvimento das pessoas impede que o profissional sedimente valores que criam positivos laços emocionais e de fidelidade empresarial entre as pessoas dentro da organização os quais são cruciais para a criação de condições afetivas capazes de fomentar a disposição dos indivíduos em se associarem às comunidades de prática (WENGER, 1998).

Após a análise de resultado, constatou-se novos inibidores ao surgimento de CoP inseridos nas categorias apresentadas na tese de doutorado de Souza-Silva (2007), conforme mostra o gráfico a seguir:

Figura 4 - Novos aspectos inibidores ao surgimento de comunidades de prática



Fonte: A autora, baseado em Souza-Silva, (2007).

Os DSCs encontrados nas respostas dos entrevistados referentes aos fatores inibidores ao surgimento de CoP, segundo a percepção dos entrevistados, confirmam a teoria de Souza-Silva (2007). Porém esta pesquisa contribui para literatura, identificando novos fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática inserido nas categorias de valores e crenças da teoria de Souza-Silva (2007). Percebe-se que há mais fatores na falta da valorização do elemento humano nas organizações investigadas criando obstáculos ao surgimento de comunidades de prática e, conseqüentemente, fragilizando a partilha da aprendizagem entre os funcionários.

Estes fatores acabam afetando também a valorização da aprendizagem socioprática, pois nessa perspectiva, a aprendizagem acontece em diversos espaços como parte integral de experiências, vivências e engajamentos diários nas práticas cotidianas de organizações, comunidades e grupos sociais (DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

CONCLUSÕES DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

"Não ser útil a ninguém equivale a nada valer"

René Descartes

6 CONCLUSÃO DA PESQUISA

Esta seção possui como objetivo apresentar as contribuições que esta dissertação gerou suas limitações e as recomendações para investigações futuras.

Neste estudo, teve-se como finalidade identificar quais os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações pesquisadas. Para alcançar esse propósito, aplicou-se O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que representa uma abordagem metodológica quali-quantitativa.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, realizar uma revisão teórica de dois construtos: aprendizagem socioprática e comunidades de prática. Na revisão da literatura sobre aprendizagem socioprática, inicialmente, foi apresentado o conceito com base nos principais autores, Lave e Wenger (1991); Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000); Souza-Silva e Schommer (2008). Foram também apresentadas as características e as modalidades da abordagem socioprática.

A terceira seção tratou, detalhadamente, de apresentar o construto de comunidades de prática. Foram apresentados o conceito, os elementos, os estágios, as variedades, as dimensões que constituem as comunidades de prática, com base na teoria seminal proposta por Wenger (1998). Ainda nesta seção, tratou-se dos inibidores ao surgimento de comunidades de prática, seguindo a análise do referencial teórico proposto pelo trabalho científico de Souza-Silva, (2007). Tal autor buscou explicar quais valores de uma cultura organizacional, potencializam o surgimento de comunidades de prática. Segundo Souza-Silva (2007), a cultura organizacional de aprendizagem socioprática, apresenta dois conjuntos de valores e crenças que agem simultaneamente, produzindo uma cultura organizacional particular, são eles: a) valorização da aprendizagem socioprática; b) valorização do elemento humano. O primeiro conjunto de valores (de valorização da aprendizagem socioprática) orienta as pessoas a compreenderem que a aprendizagem acontece eficazmente a partir de situações sociointeracionais, capazes de privilegiar a disseminação do conhecimento em sua dupla natureza: explícita e tácita. O segundo conjunto de valores e crenças de uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática é aquele ligado à valorização do elemento humano na organização. Nesse conjunto de valores, há os aspectos sócio-laborais (relacionamento respeitoso

e amistoso entre dirigentes e liderados e entre os profissionais como um todo; autonomia profissional, reconhecimento do trabalho exercido pelo profissional; inexistência de nepotismo) e outros concreto-econômicos (contrato de trabalho que promova maior envolvimento do profissional com a organização; remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado; bons recursos de suporte à atividade profissional).

Como base nesse trabalho de Souza-Silva (2007), buscou-se investigar os fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações, buscando contrastar no sentido de corroborar ou ampliar a teoria defendida por tal autor.

Em outras palavras, a coleta do material empírico tinha o objetivo de buscar identificar nas organizações estudadas se elas teriam os mesmos inibidores encontrados na investigação de Souza-Silva (2007). Porém, o resultado comprova que outros fatores inibidores surgiram para ampliar a literatura sobre comunidades de prática, tais fatores estão ligados à carência de valorização a aprendizagem socioprática e à carência de valorização do elemento humano. Aspectos tão importantes para que as comunidades de prática possam emergir.

Neste sentido, utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo, a etapa empírica constou de duas partes. A primeira a de saber se existiam comunidades de prática nas organizações pesquisadas. Como não foram encontradas CoP's nas organizações em questão, partiu-se para o segundo momento que foi o de perceber os inibidores aos surgimentos dessas estruturas sociais tão importantes ao processo de aprendizagem organizacional.

A partir da análise do material empírico coletado foram identificados, na primeira questão, pelo discurso dos entrevistados, a inexistência de comunidades de prática nas organizações Afrodite, Apolo, Atenas e Hera. Nas respostas dos entrevistados, alguns foram enfáticos afirmando a não existência de comunidades de prática. Outros entrevistados confundiram, equivocadamente, o conceito de comunidades de prática com o que aborda a literatura (LAVE; WENGER, 1991; EASTERBY-SMITH, CROSSAN; NICOLINI 2000; SOUZA-SILVA; SCHOMMER 2008).

As formas de organização grupal encontradas nas empresas pesquisadas estão evidentes nos discursos dos entrevistados. As estruturas encontradas não se caracterizam uma CoP, pois segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002) para emergir uma comunidade de prática é essencial a combinação dos três elementos estruturais que caracterizam as CoPs: domínio, comunidade e prática. Numa comunidade de prática, os participantes são voluntários que sentem a necessidade de participar de um grupo no qual existe um tema, uma identidade, que atenda às suas expectativas em relação à criação e compartilhamento de conhecimento (SARTORI, 2012). A aglutinação das pessoas é espontânea, voluntária e informal e quando os três elementos (domínio do conhecimento, comunidade e prática) coexistem, há o surgimento de uma CoP (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). No entanto, isto não foi constatado na pesquisa realizada dentro das organizações pesquisadas.

Neste caso, como não foram encontradas comunidades de prática nas organizações investigadas, resolveu-se fazer o discurso do sujeito coletivo de todas as pessoas entrevistadas. A partir da análise do material empírico coletado, foram identificadas, onze ideias centrais. Das onze ICs encontradas, gerou-se o discurso coletivo das cinco que representam em conjunto por volta de 80% das ideias centrais inseridas nos discursos dos pesquisados, que são elas: IC-A (Carga de trabalho elevada); IC-B (Carência de maior integração aos profissionais); IC-C (Carência de interesse e iniciativa para se desenvolver) IC-D (Carência de autonomia para os profissionais); IC-E (Empresa foca somente nos resultados).

Os DSCs encontrados nas respostas dos entrevistados referentes aos fatores inibidores ao surgimento de CoP, segundo a percepção dos entrevistados, confirmam a teoria de Souza-Silva (2007). Porém esta pesquisa contribui para a literatura, identificando novos fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática inserido nas categorias de valores e crenças da teoria de Souza-Silva (2007). Percebe-se que foi encontrado mais fatores na falta da valorização do elemento humano nas organizações investigadas criando obstáculos ao surgimento de comunidades de prática e, conseqüentemente, fragilizando a partilha da aprendizagem entre os funcionários.

Estes fatores relacionados à carência da valorização do elemento humano acabam afetando também a valorização da aprendizagem socioprática, pois a aprendizagem acontece em diversos espaços como parte integral de experiências, vivências e engajamentos diários nas práticas cotidianas de organizações, comunidades e grupos sociais (DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; SILVA; FRANCO, 2013).

Nesse sentido, corroborando com Souza-Silva (2007), a partir do estudo em questão e com base no questionamento principal desta pesquisa, chega-se a conclusão de que a inexistência da cultura organizacional de valores e crenças ligados à valorização do elemento humano e da valorização da aprendizagem socioprática funciona como inibidor para criação do engajamento cognitivo e do afetivo, tão importantes para predispor aglutinação das pessoas em comunidades de prática.

6.1 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Através dos resultados obtidos, a implicação desta pesquisa é a constatação de que há culturas organizacionais especiais que influenciam no emergir de CoP's. Portanto, as comunidades de prática não surgem naturalmente e espontaneamente em qualquer contexto organizacional como advoga Souza-Silva (2007). Não basta apenas que as pessoas possuam um desejo em se desenvolver em um domínio do conhecimento, para que as CoP's apareçam. Os valores e crenças presentes na cultura de uma organização influenciam a forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam. Assim, acabam exercendo influência no surgimento ou não de comunidades de práticas.

Outra implicação são os fatores inibidores encontrados na investigação das organizações pesquisadas, ampliando a teoria defendida por Souza-Silva (2007). Nesse sentido, esta pesquisa demonstra que para a organização construir ambientes mais fecundos ao surgimento de comunidades de prática, necessita cultivar determinados valores. Assim, se uma organização deseja estimular esse tipo de grupo ligado a uma prática, é importante cultivar os valores influenciadores no processo que facilite o surgimento de comunidades de prática.

Esta dissertação também apresenta limitações. A quantidade de quatro organizações pesquisadas não pressupõe generalizações. Este número de empresas pesquisadas foi devido à facilidade de acesso da autora com as empresas. Dessa forma, não se pode tecer generalizações acerca dos resultados encontrados para outras organizações, ainda que haja, neste estudo, importantes *insights* e contribuições para a teoria concernente à aprendizagem socioprática e comunidades de prática. Outra limitação é na escolha dos participantes que ficou com o critério de cada diretor, podendo os mesmos escolher os funcionários mais apropriados para responderem a pesquisa.

6.2 FUTURAS PESQUISAS

Surge, a partir de limitantes desta dissertação, a proposição de futuras pesquisas. Primeiramente, sugere-se a refazer a pesquisa contemplando um maior número de organizações e entrevistados, com o intuito de verificar a congruência de resultados e a observância das peculiaridades em cada uma delas. Além disso, seria de valiosa relevância se futuras pesquisas pudessem entender e comparar organizações sediadas em estados diferentes, para identificar novos fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática.

Seguem algumas possíveis questões a serem investigadas em trabalhos vindouros:

- a) Ampliar o quadro de fatores inibidores pesquisando novas organizações;
- b) Investigar a possibilidade de enquadramento de novos fatores inibidores em novas dimensões de análise, baseando-se na teoria de Souza-Silva (2007).
- c) Pesquisar se há comunidades de práticas em organizações com baixo *turnover* fazendo a relação com as organizações com alto *turnover*.

Espera-se, portanto, que esta dissertação possa contribuir na ampliação do conhecimento sobre o aprendizado socioprática, em específico sobre comunidades de prática, dentro de uma cultura organizacional que fomente e ajude a desenvolver o aprendizado organizacional.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, E. B.; ZANINI, R. R.; SOUZA, A. M. Orientação para Aprendizagem, Orientação para Mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 1, p. 118-136, 2012.
- ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **Revista Gestão.Org**, v. 8, n.2, p. 193-208, maio/ago. 2010.
- ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, artigo 9, Rio de Janeiro, mar. 2011.
- ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo; GUDOLLE, Lucas Socoloski. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 13, n. 1, jan./fev. 2012, p. 14-39.
- ANTONELLO, Cláudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Shmidt. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, p. 310-332, mar./abr. 2010.
- ARGYRIS, C. ; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1978.
- AZEVEDO, Debora. Tensões e Extensões da Aprendizagem Organizacional – possíveis questões epistemológicas. In: ENANPAD, **Anais...** 2012.
- BACON, J. **A arte das comunidades virtuais**. São Paulo: Novatec, 2010.
- BASTOS, A.; GONDIM, S.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **RAUSP**, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.
- BATALHA, M. O. **Recursos humanos para o agronegócios brasileiro**. Brasília: CNPq, 2000.
- BAUER, M. W.; GALKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRAGA, M. M. **Especificação dos serviços essenciais a uma plataforma de Software para comunidades de prática**. 2008. 92 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. New York: Taylor & Francis eLibrary, 2004.

BRYMAN, A. The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? **The British Journal of Sociology**, v. 35, n. 1, p. 75 – 92, 1984.

BUSCH, Peter; VENKITACHALAM, Krishna; RICHARDS, Debbie. Generational differences in soft knowledge situations: status, need for recognition, workplace commitment and idealism. **Knowledge & Process Management**, v. 15, p. 45-58, Jan./Mar. 2008.

CABRAL, A. C. A. A evolução da estratégia: em busca de um enfoque realista. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., Foz do Iguaçu, 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

CAMILLIS, Patricia Kinast de; ANTONELLO, Claudia Simone. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** (Online), São Paulo , v. 11, n. 2, apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CARNEIRO, J. M. T.; CAVALCANTI, M. A. F. D.; SILVA, J. F. Os determinantes da sustentabilidade da vantagem competitiva na Visão Resource-Based. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23, Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...**, Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

CARVALHO, Maria Araújo. **Framework conceitual para ambiente virtual colaborativo das comunidades virtuais de prática nas universidades no contexto de e-gov**. Florianópolis: [s.n.], 2013.

CASTRO, Conrado Gomide de et al. **Comunidades de prática no desenvolvimento de motores: o caso INJET**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CHAO, G. T.; WALZ, P. M.; GARDNER, P. D. Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. **Personnel Psychology**, v. 45, n.3, p. 619–636, 1992.

COLLISTOCHI, C. et al. A relação entre as gerações e o processo de aprendizagem em uma organização bancária. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS -GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** ANPAD, 2012

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning Framework:from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

DOS-SANTOS et. al. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. In: ENANPAD, 2013. **Anais...** 2013

DRUCKER, P. **As fronteiras da Administração**: onde as decisões do amanhã estão sendo determinadas hoje. São Paulo. Pioneira, 1998.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M. e NICOLINI, D. Organizational learning debates: past, present and future. **Journal of Management Studies**, v.37, n.6, p.783-796, 2000.

EDMONDSON, Amy. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, p. 350-383, jun. 1999.

ENSHER, E. A.; MURPHY S. E. The mentoring relationship challenges scale: the impact of mentoring stage, type, and gender. **Journal of Vocational Behavior**, v.79, n.1, p.253-266, 2011.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, 336p.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4. p. 803-813, oct. 1985.

FIRESTONE, W. A. **Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research**. **Educational Research**, v. 16, n. 7, p. 16 – 21, Oct., 1987.

GARVIN, David A. Building a Learning Organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 71, n. 4, p. 78-91, jul./ago. 1993.

GHERARDI, S. **From organizational learning to practice-based knowing**. Human Relations, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, set. 1998.

GODOY, Arilda Schmidt.; BISPO, Marcelo de Souza. Etnometodologia enquanto Caminho Teórico-metodológico para Investigação da Aprendizagem nas Organizações. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 5, art. 3, pp. 684-704, set./out. 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v.2, n.1, p. 09-25, set./dez. 2009.

GOUVÊA, M. T. A. de. **Um modelo para fidelização em comunidade de prática**. 2005. 199 fls. Dissertação (Mestrado em Informática) –Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago, 2006.

GUO-JUN, Qi; Aggarwal, C.C.; Huang, T. Community Detection with Edge Content in Social Media Networks. Data Engineering (ICDE), 2012 IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIGITAL OBJECT IDENTIFIER, 28., 2012. **Annals...** 2012.

HOWE, K. R. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. **Educational Research**, v. 17, n. 8, p. 10 – 16, nov. 1988.

JOO, Baek-Kyoo; LIM, Taejo. The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 16, n. 1. p. 48-60, aug. 2009. Trimestral

KIM, D. H. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; SANTOS, Z. M. S. A. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53 – 58, 2006.

LARA, D. M. **Avaliação de uma experiência de aprendizagem organizacional focada em times**: um estudo de caso. 2000. 153 p. Dissertação (Mestrado)MS – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

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

LEE, S.; ROTH, W. M. Becoming and belonging: learning qualitative research through legitimate peripheral participation. **Forum: Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung**, v. 4, n. 2, p. 1-22, 2003.

LEFÈVRE, F., A. M. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUSC, 2005. p.256

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A.M. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa – desdobramentos. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A.M. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v.10, n.20, p.517-524, jul./dez. 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A.M. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed. 2012. 224p.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M. C; COSTA MARQUES, C. da. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência e Saúde Coletiva** v. 14, n. 4,

jul./ago., 2009, p.1193-1204.

LOMBARDIA, Pílar García; STEIN, Guido; PIN, José Ramón. **Políticas para dirigir a los nuevos profesionales: motivaciones y valores de la generación Y.**

Documento de investigación. DI-753. Mayo, 2008. Disponível em:

<<http://www.iesep.com/Descargas /spdf/Gratuitos/R130.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2013.

MARTIN, J. Breaking up the mono-method monopolies in organizational analysis. In: HASSARD, J.; PYM, D. **The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives.** London: Routledge, 1990.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2006

MCNABB, David E. **Knowledge management in the public sector: a blueprint for innovation in government.** Armonk, Nova York: ME Sharpe, Inc., 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 23, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 23, jul./set. 1993.

MIRANDA, Thais Bittencourt de. **Cultura organizacional em períodos pós-transformação: um estudo de caso do desenbanco-desenbahia.** Salvador, 2010.

NADLER, David A.; GERSTEIN, Marc S.; SHAW, Robert B. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial.** 2. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996.

NEVIS, Edwin C.; DIABELLA, Anthony J.; GOULD, Janet M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, v. 36, n. 2, p. 73-85, winter, 1995.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach.** New York: Sharpe, 2003.

NUNES, Israel Honorino. **Diretrizes estratégicas para o desenvolvimento de comunidades de prática na área comercial de uma empresa de distribuição de energia elétrica.** 2012. Tese. (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

OLIVEIRA NETO, Constantino de Carvalho. **Mentoria e cultura organizacional: um estudo de caso na organização Performance auditoria e consultoria empresarial.** 2012. Dissertação (Mestrado)- UNIFACS, Salvador, 2012.

OLIVEIRA, Elton Parente de et al. Desenvolvimento do processo decisório através da aprendizagem organizacional. In: ASSEMBLÉIA ANUAL DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 45., 2009. **Anais... 2009.**

ORTEBLAND, A. On differences between organizational learning and learning organizational. **The Learning Organizacional**, Edinburgh, v. 8, n.3 2001.

PAIVA, E. L.; FENSTERSEIFER, J. E.; ROTH, A. V. A relação entre competitividade e o processo estratégico na área de produção: uma análise baseada no conhecimento organizacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24, Florianópolis, 2000. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2000.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro et al. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **R.Adm.**, São Paulo, v.48, n.3, p.516-529, jul./ago./set. 2013

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores: Como aprendem os gestores na Pegasus. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD – ENEO, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENEO, 2012.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N.C. **Aprendizagem organizacional e formação de gestores: um estudo de caso na Braskem.** 2011. Dissertação (Mestrado)- Universidade Salvador - UNIFACS, Salvador, 2011.

PARKER, P.; HALL, D. T.; KRAM, K. E. Peer coaching: a relational process for accelerating career learning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 4, p. 487–503, 2008.

PECI, A. Além da dicotomia objetividade-subjetividade. In: VIEIRA, M. M. F. ; ZOUAIN, D.M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração.** Rio de Janeiro: a FGV, 2004.

POLANY, M. **The tacit dimension.** Lindon: Routledge & Kegan Paul, 1966.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 34. n. 2 p. 161-179, jun. 1998. Trimestral.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva.** 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989. 512p.

REKHA, K.N; GANESH, M.P. Do mentors learn by mentoring others? **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 1, n. 3, p. 205-217, 2012.

RUIZ, F. M. Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: complementariedade cada vez mais enriquecedora. **Administração de Empresas em Revista**, Curitiba, n. 3, p.

37 – 47, 2004.

SALES, F.; SOUZA, F. C.; JOHN, V. M. O emprego da abordagem dsc (discurso do sujeito coletivo) na pesquisa em educação. **Linhas**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2007.

SANTOS, Fladimir F. dos. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em Comunidade virtual de prática**. 2010, 242 p. Tese. Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2010.

SANTOS, N. **Gestão do conhecimento organizacional**. Florianópolis: [s.n.], 2005. (Apostila criada para o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento).

SARTORI, Viviane. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento de conhecimento na educação a distância**. Florianópolis: [s.n.], 2012.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução e notas de Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

SCHEIN, Edgar H. Organizational culture. **American Psychologist**, v. 45, n. 2, p. 109–119, feb. 1990.

SCHEIN, Edgar. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SCHMITT, Sabrina Rebelo. **Fatores críticos de sucesso à manutenção de comunidades de prática e suas dimensões de análise**. Florianópolis: [s.n.], 2012.

SCHOMMER, Paula Chies. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre Universidade Sociedade**. [S.l.]: [s.n.], 2005.

SCHUELTER, G. **Modelo de educação a distância empregando ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best-Seller, 1990

SENGE, Peter M et al. **Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education**. New York: Doubleday, 2000.

SENSE, A. J.; BADHAM, R. J. Cultivating situated learning within project management practice: a case study exploration of the dynamics of project-based learning. **International Journal of Managing Projects in Business**, v. 1, n. 3, p. 432-438, 2008.

SILVA, Alessandro Machado. **A aprendizagem organizacional e formação do sucessor**: um estudo de caso da Loja Barreto. Salvador: [s.n.], 2010.

SILVA, Roberta Salgado Gonçalves da. **Proposta de diretrizes para o desenvolvimento da gestão do conhecimento por meio das comunidades de prática**. São Carlos: [s.n.], 2011

SOARES; V. B.; CASTRO, D. C. Ou isto ou aquilo? A integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa em estudos organizacionais no Brasil. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2012, Curitiba. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

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

SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações e Sociedade**. v.15, n.4, jan./mar. 2008.

SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. Conceptions, practices and challenges in faculty development: learning from the Brazilian experience. In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. 2005. **Paper...** Montréal, Canada: AERA, 2005.

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.

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

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de; FISCHER, Tânia; DAVEL, Eduardo. Organizações Familiares e tipologia de análise: o caso da organização Odebrecht. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 23., 1999. **Anais...** 1999.

TERRA, J.C.CT. **Gestão 2.0**: como integrar a colaboração e a participação em massa para o sucesso nos negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TREMBLAY, D. G. Virtual communities of practice. **Organizações e Sociedade**, v.14,

n.43, 2007.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F. ; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 13 – 28.

VIEIRA, N. D. S.; FEITOSA, M. G. G. ; CORREIA, F. B. D. C. Há vantagens em se compartilhar conhecimentos entre consultores? Comunidades de prática de consultores: Um estudo de caso na região metropolitana de Recife/PE. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

WEICK, Karl E.; WESTLEY, Frances. **Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro**. In: CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Orgs). Edição brasileira. **Handbook de estudos organizacionais**. (CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. – organizadores da edição original – Handbook of organization studies). São Paulo: Atlas, 2004. (V3. Ação e análise organizacionais). p. 361-88.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds). **Knowing in organizations: a practice-based approach**, New York : Sharpe, 2003.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization**, v.7, n.2, p. 225-246, 2000.

WENGER, E.; SNYDER, W. M.. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, jan./fev. p. 13, 2000.

WENGER, E.; TRAYNER, B.; LAAT, M. **Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework**. 2011. Disponível em: <http://www.open.ou.nl/rs/mlt/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf > Acesso em: 28 maio 2012.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002

WENGER, Etienne. **Communities of practice. Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E; MCDERMOTT, R; SNYDER, W.M. **Cultivating communities of practice. A guide to Managing knowledge**. Boston Harvard Business School, 2002.

ZANELLI, J.C. Interações humanas, significados compartilhados e aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: GEO/ANPAD, 2000.

APÊNDICE A – E-mail de Solicitação de Pesquisa Empírica

E-mail de Solicitação de Pesquisa Empírica

Ao Diretor Administrativo da Empresa _____.
Prezado Sr. _____,

Sou Profa. Denise Chiappa e curso o Mestrado em Administração pela Universidade Salvador (UNIFACS) no estado da Bahia. Meu tema de pesquisa trata dos fatores inibidores ao surgimento de comunidades de prática nas organizações.

Como meu objeto de pesquisa empírica é o processo de aprendizagem organizacional, acredito que sua empresa poderá muito contribuir com minha investigação científica.

Neste sentido, gostaria de saber se seria possível que essa respeitosa organização indicasse-me, no mínimo 10 (dez) profissionais de diferentes áreas, para que eu pudesse entrevistar?

Se considerar necessário, posso enviar um documento formal da Instituição de Ensino, legitimando o nosso pedido e ratificando o caráter científico-acadêmico do nosso estudo.

No aguardo de sua resposta, agradeço imensamente desde já.

Profa. Denise Chiappa
Mestranda em Administração
UNIFACS - Universidade Salvador
Laureate International Universities

Com Conhecimento:
Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva
Doutor em Aprendizagem Organizacional, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
/Michigan
State University (USA)

APÊNDICE B – Carta de Caráter Confidencial da Pesquisa Empírica

Eu, Denise Schmitz Chiappa, mestranda pela Universidade de Salvador da Bahia, realizando a etapa de campo na empresa _____, formalmente, comprometo-me à:

Assegurar a proteção e a segurança dos dados coletados junto aos entrevistados e conversar os registros em local seguro;

Não discutir os resultados confidenciais da investigação obtidos junto aos entrevistados;

Não utilizar os dados coletados para outras finalidades diferentes daquelas ligadas ao propósito inicial da pesquisa;

Não utilizar, de forma nenhuma, qualquer dado ou informação que o entrevistado solicitar explicitamente a exclusão;

Tomar as medidas cabíveis para proteger a identidade dos entrevistados e prevenir a identificação acidental tanto dentro do tratamento e análise dos dados quanto na difusão dos resultados da pesquisa.

Denise S. Chiappa

Data ___/___/___.

Fonte: adaptado de Souza-Silva (2007)