

Área temática: Administração Geral
Comunidades de Prática e Seus Condicionantes Organizacionais: um estudo de caso

AUTORES

JEFFERSON DAVID ARAUJO SALES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

profsales@hotmail.com

MARIA CONCEIÇÃO MELO SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

ceica@infonet.com.br

ISABELA NEVES FERRAZ

Universidade Federal de Pernambuco

isabelanf@gmail.com

ROMMEL DE SANTANA FREIRE

professorrommel@uol.com.br

Resumo: A literatura especializada em aprendizagem organizacional tem apresentado a comunidade de prática – CoP - como um instrumento apropriado para um aprendizado compartilhado nas organizações (EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998). Assim, este artigo tem como objetivo central compreender como se apresentam os condicionantes organizacionais que agem no surgimento das comunidades de prática nos contextos institucionais. O quadro teórico tem como base a *situated learnig* (aprendizagem situada), a cultura organizacional os elementos sociolaborais inibidores das CoP (SOUZA-SILVA, 2009). O estudo possui um caráter qualitativo onde foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com professores-coordenadores de curso de uma faculdade privada. Os dados foram tratados com análise de discurso que busca a exploração do sentido das palavras. Como resultado, percebeu-se que a atuação de alguns elementos culturais (sociais e laborais) inibem o surgimento das comunidades de prática. Dentre os elementos sociais, destacam-se os relacionamentos pessoais fracos e a falta de reconhecimento do trabalho realizado por parte dos dirigentes da empresa. Já os inibidores laborais encontrados foram a grande carência de autonomia na ação, infra-estrutura desfavorável para a interação das pessoas em todos os níveis, excesso de burocracia, carga de trabalho dos entrevistados bastante excessiva e, por fim, as condições de trabalho (recursos e remuneração) desfavoráveis.

Palavras-chave: comunidades de prática; cultura organizacional; aprendizagem organizacional.

Abstract: The literature of organizational learning has presented the Community of Practice - CoP - as an instrument for a shared learning in organizations (EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998). Therefore, this article aims at understanding how to present the organizational constraints that act on the emergence of communities of practice in institutional contexts. The theoretical framework is based on situated learnig (situated learning), organizational culture elements sociolaborais inhibitors CoP (SOUZA-SILVA, 2009). The study has a qualitative character which were applied semi-structured interviews with teachers, course coordinators to a private college. Data were treated with discourse analysis that seeks to exploit the meaning of words. As a result, it was noticed that the performance of some cultural elements (social and labor) inhibit the emergence of

communities of practice. Among the social elements, the highlights are weak personal relationships and lack of recognition of work done by the leaders of the company. Already inhibitors were found to work great lack of autonomy in action, infrastructure, unfavorable for the interaction of people at all levels, excessive bureaucracy, workload of the respondents quite excessive and, finally, working conditions (resources and pay) unfavorable.

Keywords: communities of practice; organizational culture; organizational learning.

1 Introdução

As comunidades de prática são compreendidas como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, ou um conjunto de problemas, ou uma “paixão” sobre determinada temática, e que aprofundam seu conhecimento interagindo dentro de um determinado ambiente (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002). Esses grupos apresentam, em sua essência, a idéia de desenvolver e disseminar conhecimentos a partir de experiências práticas em contextos coletivos. Idéia essa que se mostra bastante compatível com a realidade das organizações, que, ao serem representadas por aglomerados de pessoas, buscam desenvolver conhecimentos (*know how*), processos, produtos e serviços numa esfera institucional em que todos os envolvidos, de alguma forma, fornecem ou recebem contribuições.

A aprendizagem organizacional é o conceito que se encontra por trás e dando sustentação a toda essa idéia de troca e desenvolvimento de conhecimentos dentro do contexto organizacional, sendo definida por Tremblay (2004) como um fenômeno coletivo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos que consegue transformar a gestão das situações e as próprias situações, de modo que a dimensão coletiva da organização pode ser ativada por meio da circulação e difusão de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento das relações entre as competências existentes. Desse modo, busca-se incentivar a aprendizagem organizacional para que a organização, como um todo, consiga desenvolver novas idéias ou criar novos produtos de acordo com as necessidades ambientais. E isso deve ser visto como um ciclo que sempre está se renovando.

Lucena (2005) argumenta que se deve descartar a alternativa de se manter, por longos períodos, práticas já estabelecidas. E isto ocorre porque não há como manter os mesmos processos ou os mesmos conhecimentos por toda a vida da organização. Sempre se fará necessário que novos produtos sejam criados, que novos processos surjam e, conseqüentemente, que novos conhecimentos sejam desenvolvidos e disseminados.

Logo, parece nítido que as comunidades de prática podem agir como um dos instrumentos ideais para a gestão da aprendizagem organizacional. As comunidades de prática fornecem um modelo teorizado e prático para colaboração de aprendizagem organizacional, reconhecendo a existência de múltiplos saberes e sendo *locus* de aprendizagem em uma organização, já que a pessoa pode participar, simultaneamente, de várias comunidades (CHURCHMAN; STEHLIK, 2007). É por isso que muitos consideram essas comunidades como sendo estruturas sociais bastante eficazes para o processo de aprendizagem organizacional, já que conseguem disseminar os conhecimentos explícitos e tácitos de maneira integral.

A presente pesquisa tem o objetivo de identificar os elementos da cultura organizacional ligados aos valores e as crenças que, de alguma forma, inibem o surgimento de comunidades de prática nas organizações. Para isso, foi levada a efeito uma pesquisa qualitativa em uma faculdade particular. O rol de atores entrevistados foi composto por três professores que, no momento da pesquisa, exerciam cargos de coordenação de curso. Para fundamentar o estudo foi feita uma revisão de conceitos sobre as comunidades de prática, bem como sobre a cultura organizacional.

A estruturação do trabalho contém todas as etapas e achados resultantes da elaboração desta pesquisa. Na seção 2 é apresentada a fundamentação teórica pertinente ao assunto. Na seção 3 são expostas as estratégias e os procedimentos metodológicos utilizados. A descrição dos resultados, nessa linha de raciocínio, é apresentada na seção 4. Por fim, na seção 5, são feitas as discussões e considerações finais.

2 Comunidades de Prática

O arcabouço conceitual das comunidades de prática parte do conceito de *situated learning* (aprendizagem situada) onde o aprendizado ocorre em consonância com a atividade realizada, o contexto, bem como a cultura no qual está situada. O componente base para tal abordagem é a interação social, que engloba o engajamento do indivíduo em uma comunidade (ARAUJO, 1998; SCHOMMER, 2005; SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008; MARIA et al., 2008). Logo, a noção de comunidade de prática - CoP emerge como representante da estrutura social ideal para os processos de aprendizagem nos níveis individual e organizacional (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000; SOUZA-SILVA, 2009; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007).

As comunidades de prática (CoP) podem ser entendidas como um grupo de pessoas que, aglutinadas, buscam desenvolver tarefas em comum no intuito de criar algo coletivo em um domínio específico do conhecimento, vinculado a determinada prática (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Esse conceito foi introduzido por Lave e Wenger (1991) e desenvolvido posteriormente por Wenger (1998). Para esses autores, as CoP representam um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, constituindo uma condição intrínseca para a existência de conhecimento. É a partir do desenvolvimento de uma prática comum que se define uma CoP, o que inclui a negociação de significados entre os membros participantes, o engajamento mútuo em empreendimentos conjuntos e um repertório compartilhado de atividades, símbolos e artefatos (ROHDE; KLAMMA; JARKE; WULF, 2007).

A característica principal das CoP reside no fato de que elas proporcionam a oportunidade de seus componentes desenvolverem capacidades e conhecimentos através do intercâmbio de experiências. Isso também pode ocorrer pela incorporação de competências socialmente legitimadas (WENGER, 1998).

A definição básica das CoP repousa no entendimento de três elementos norteadores: i) o domínio do conhecimento; ii) a prática; iii) a comunidade. Esses três elementos possibilitam que os grupos formados possam ser analisados e classificados como CoP.

O primeiro elemento, o domínio, reporta-se à idéia de que os membros de CoP devem se aperfeiçoar em alguma área de conhecimento por meio de negociação de significados e da partilha de experiências múltiplas. Wenger et al (2002 in SOUZA-SILVA, 2009) complementam essa idéia argumentando que “sem um compromisso claro com um domínio do conhecimento, a comunidade é apenas um grupo de amigos”. Ou seja, o domínio corresponde à área de conhecimento em torno das quais as comunidades se formam, revelando as características identitárias do grupo.

Já o segundo elemento, a prática, leva à noção de que os envolvidos só poderão se desenvolver em algum domínio de conhecimento se estiverem convivendo com uma prática comum que seja capaz de criar e desenvolver repertórios de experiências. A prática é, portanto, o desafio que aproxima as pessoas e mobiliza as suas ações (WENGER, 2004), não levando em consideração apenas a forma como o trabalho é realizada, mas, igualmente, como o conhecimento é criado e utilizado (BREU; HEMINGWAY, 2002).

Por fim, a comunidade, como terceiro elemento, traz a idéia da partilha de conhecimentos acontecendo no grupo social em que os seus componentes possuem, pelo menos, alguma coisa em comum. Esse algo em comum faz com que a comunidade exista. Na concepção de Lave e Wenger (1991), o termo comunidade não implica necessariamente co-presença, existência de um grupo bem definido com identificação e demarcação socialmente visível; o termo implica, por sua vez, em participação em um sistema de atividades no qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que estão fazendo e sobre o que isto significa em suas vidas e comunidades.

Tornar-se um membro pleno de CoP requer acesso a uma ampla gama de atividades em curso, a informação, os recursos e as oportunidades para participação, devendo existir entre os membros engajamento com as tecnologias da prática cotidiana, bem como a participação nas relações sociais, processos de produção e outras atividades da comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Salienta-se ainda que a adesão das pessoas a essas comunidades acontece de maneira informal, voluntária e espontânea (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Não existe a preocupação de seguir padrões que definem, por exemplo, a estrutura formal de uma organização. Dessa forma, as CoP se diferenciam-se de outras formas de estruturas tais como departamentos, times ou equipes (ver quadro 1).

Características	CoP	Outras estruturas (departamentos)
Adesão das pessoas	Informal, voluntária e espontânea	Não voluntária e ordenada pela organização
Associação	Não padronizada	Determinada pela gestão da empresa
Objetivos	Desenvolver e partilhar conhecimento	Desenvolver produtos ou serviços ou realizar funções administrativas
Gestão	Auto-geridas	Controlada pela empresa

Quadro 1: Comunidades de práticas versus outras estruturas: suas características
Fonte: Pesquisa bibliográfica

Apesar de ser vista como uma estrutura informal e que age de maneira paralela à organização, as CoP possuem fortes laços com a estrutura formal por conta da maneira como se apresenta o engajamento dos seus membros (LAVE; WENGER, 1991). Esses membros são também profissionais com papéis definidos na estrutura formal e que partilham entre si experiências e conhecimentos ligados às práticas profissionais (multiassociativismo).

Mesmo tendo grandes predisposições para situações de aprendizagem, as CoP necessitam de contextos organizacionais favoráveis a tanto, pois, cabe as organizações a realização de iniciativas de fomento à criação e fortalecimento desses grupos, de modo a respeitar sua essência livre e flexível (GELINSKI, 2009). É preciso que surjam condições fecundas que levem os profissionais a quererem se engajar neste tipo de estrutura social. Mas essas condições fecundas, porém, nem sempre estão disponíveis. Assim, torna-se essencial explorar as condições ideais para que as CoP se desenvolvam na esfera organizacional (SOUZA-SILVA, 2009).

3 Cultura Organizacional

Segundo O'Dell e Grayson (1998) a maior parte das pessoas possuem uma vontade natural de aprendizado e compartilhamento de seus conhecimentos. Contudo, muitas vezes, essa vontade pode ser impedida pela atuação de diversos fatores. Pode-se dizer que o sucesso das práticas de compartilhamento depende diretamente dos valores arraigados na história da organização, de suas políticas, crenças, verdades, costumes e missão, isto é, da cultura organizacional, que atua como elemento indispensável no favorecimento ou inibição das trocas de saberes nas organizações (CANDIDO, 2007).

É por isso que, para muitos autores, os contextos propícios ao surgimento das comunidades de prática, em que a troca de conhecimentos é algo imprescindível, derivam da cultura organizacional. Ou seja, é a cultura de uma organização que define ou valida o surgimento, ou não, das comunidades de prática. Em outras palavras, são os valores e as crenças presentes na cultura organizacional que afetam o modo como as pessoas reagem e se comportam em situações de aprendizagem organizacional.

Ora, se a cultura organizacional influencia a aprendizagem organizacional, e se a comunidade de prática se constitui num espaço proeminente de aprendizagem organizacional, logo, pela lógica, podemos pressupor que a cultura organizacional

também influencia o surgimento de comunidades de prática. (SOUZA-SILVA, p. 179, 2009).

Schein (1990) argumenta que a cultura organizacional age como um sistema de valores e crenças que, quando compartilhados, moldam a forma como as pessoas da organização pensam, sentem e agem.

Complementando o pensamento, Aktouf (1993) diz que a cultura organizacional representa a relação entre as atividades econômicas e a vida social e simbólica em que a infraestrutura (que representa os fundamentos) sustenta e contamina as superestruturas (idéias, ideologias e conhecimentos). Assim, em uma relação dialética, a cultura é expressa em duas dimensões: a imaterial e a material. Nesta relação, a dimensão material predomina sobre a imaterial, fazendo com que os fatos concretos e as experiências vividas das pessoas prevaleçam sobre as representações simbólicas.

As percepções particulares de uma organização podem ser entendidas como um reflexo daquilo que se construiu em vida social no macroambiente. A construção de valores e crenças vem a partir de resultados das experiências das pessoas ao longo da sua vida organizacional. Para Aktouf (1993), a cultura é, em primeiro lugar, uma forma de vida concreta e, em segundo plano, a representação das imagens e convicções. Nesses moldes, as percepções particulares de uma organização nada mais são do que reflexo daquilo que se construiu em vida social no ambiente.

Se realmente a cultura organizacional atua de forma determinante no surgimento das comunidades de prática, então parece ser interessante estudar o papel dessa cultura na criação de contextos apropriados que incentivam a aparição de tais comunidades.

4 Comunidades de Prática e Cultura Organizacional

Souza-Silva (2009), ao estudar os fatores inibidores do surgimento das comunidades de prática, identifica, a partir da aprendizagem e valorização dos elementos humanos, um conjunto de três elementos culturais que atuam como limitadores de tais fenômenos. O quadro 2, abaixo, apresenta esses fatores inibidores:

Valores e Crenças	Inibidores	Descrição
Aprendizagem	Interpretativos	- Concepção de aprendizagem acontecendo a partir de mecanismos explícitos e formais - Concepção de conhecimento com instrumento de poder
Valorização do elemento humano	Sociolaborais	- Carência nos relacionamentos interpessoais - Carência na autonomia da ação docente - Carência no reconhecimento - Nepotismo
	Indicadores concreto-econômicos	- Contrato de trabalho (horista) - Carência na remuneração e salários compatíveis com o mercado - Carência de recursos de suporte à docência

Quadro 2: Fatores inibidores e suas definições
Fonte: Elaboração baseada em Souza-Silva (2009)

Assim, os valores e crenças importantes para a existência das comunidades de prática firmam-se na aprendizagem e na valorização do elemento humano. No caso da aprendizagem, os fatores inibidores surgem como elementos interpretativos voltados para o entendimento do que seja aprendizagem e da consideração do conhecimento como elemento de poder.

Com relação à valorização dos elementos humanos, surgem dois fatores inibidores: os sociolaborais, que demonstram a relação entre o trabalho e as pessoas, e os indicadores

concreto-econômicos, que se voltam para a instrumentalização do trabalho e para as questões econômicas.

Dos casos estudados, em apenas um foi detectada a existência de uma comunidade de prática, levando o autor a acreditar que essas comunidades não surgem de forma espontânea em qualquer contexto organizacional, existindo assim limites. Esses limites, em um efeito cascata, bloqueiam o surgimento das comunidades de prática, prejudicando o compartilhamento do conhecimento e, conseqüentemente, impedindo a aprendizagem baseada numa perspectiva socioprática (SOUZA-SILVA, 2009).

A pesquisa que se segue fez um recorte no modelo de Souza-Silva (2009) e observou apenas os fatores inibidores sociolaborais dentro da valorização do elemento humano. Porém, é importante salientar que surgiram elementos novos que não foram detectados na pesquisa de Souza-Silva (2009).

5 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de um único caso com orientações qualitativas. Em situações onde o objeto de estudo é um fenômeno social, as abordagens qualitativas apresentam-se como alternativas interessantes (MERRIAM, 1998).

Um caso pode ser entendido como um sistema delimitado, tendo no seu bojo um objeto, em vez de um processo. Assim, a ênfase está nas pessoas ou programas e não nos eventos e processos (STAKE, 1995). É dessa forma que a presente pesquisa se fundamenta.

A relação tempo descrita aqui pode ser entendida como seccional, uma vez que os dados foram coletados em um único momento, mas os respondentes tiveram que se reportar a acontecimentos, experiências e vivências passadas para dar suas respostas.

As pesquisas qualitativas não possuem a preocupação com a quantidade de casos ou unidades pesquisadas. Aqui o que importa é a riqueza dos dados apresentados em cada coleta ou em cada entrevista. Sobre isso, Stake (1995) salienta que o mais importante é maximizar o que se quer saber. Assim, foram três os sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Os professores selecionados exerciam, no momento da pesquisa, cargos de coordenação de curso, além da atuação em sala de aula. Os critérios de seleção desses sujeitos foram: 1) estar exercendo cargo de coordenação de curso a mais de um ano na instituição; 2) ter mais de cinco anos de experiência em sala de aula; 3) ter tido outras experiências profissionais em outras instituições de ensino superior. O apoio da direção da instituição foi fundamental nesse processo.

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada que se caracteriza pelo fato do pesquisador seguir um conjunto de questões previamente definidas, fazendo isso, todavia, em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal e podendo, no momento que achar oportuno, dirigir a discussão para o assunto que lhe interessar (BONI; QUARESMA, 2005).

As três entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho, no início ou final do expediente. Tiveram duração de, aproximadamente, 30 minutos e foram filmadas com o consentimento dos respondentes. As entrevistas foram realizadas em dias intercalados, pois assim o pesquisador teve tempo hábil de transcrever os conteúdos entre uma entrevista e outra. A primeira entrevista foi transcrita antes da realização da segunda, e assim por diante.

O pesquisador teve o cuidado de registrar em um diário suas percepções com relação às reações e comportamentos dos entrevistados. As imagens filmadas também serviram como dados para a pesquisa.

Como as entrevistas foram semi-estruturadas, o entrevistador utilizou a estratégia de elaborar uma agenda com os temas e perguntas de interesse da pesquisa, deixando o entrevistado à vontade para respondê-las da forma que acreditasse ser a mais apropriada.

Como o objetivo da pesquisa está em compreender os elementos sociolaborais que inibem o surgimento das comunidades de prática, a agenda de pesquisa foi composta por

questões que abordavam temas como relacionamentos interpessoais (tanto entre pares quanto entre coordenadores e dirigentes), atuação tanto do docente quanto do coordenador, reconhecimento do trabalho e condições de trabalho.

A análise dos dados consistiu em interpretar e consolidar o que foi relatado pelos respondentes. A análise de discurso foi utilizada na interpretação dos dados por ter como característica dominante a exploração do sentido das palavras (VERGARA, 2005). Os procedimentos adotados nessa análise foram os seguintes: 1) leitura das transcrições das entrevistas (pelo menos duas vezes para cada entrevista); 2) identificação das primeiras idéias ou opiniões apresentadas pelos entrevistados; 3) identificação dos pontos-chave do discurso; 4) elaboração das categorias de análise a partir dos pontos-chave.

É importante salientar que as categorias não foram criadas a priori, mas que surgiram no decorrer da interpretação dos dados. Cada entrevistado foi considerado pela pesquisa como uma unidade de análise.

6 Análise dos Resultados

Os resultados das pesquisas qualitativas são sustentados pelas citações de trechos das entrevistas concebidas pelos atores, bem como por notas de campo ou evidências documentais (MERRIAM, 1998). Assim, esta seção tem o compromisso de apresentar a interpretação dos autores da pesquisa sobre o caso estudado.

Os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa são professores que ocupam funções de coordenação de cursos. Além de exercerem funções administrativas de coordenação, os professores-coordenadores também ministram disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação. Também fazem parte de diversos conselhos e colegiados. O quadro 3 apresenta alguns dados acerca dos entrevistados.

Pode-se verificar que entre os sujeitos da pesquisa (todos com nomes fictícios), dois são do sexo masculino e apenas um é do sexo feminino. O mais novo tem 32 anos e o de maior idade tem 41 anos. Nenhum dos três participantes declarou já ter tido outras experiências com coordenação de curso nas instituições que já passaram. Também é interessante observar que dois participantes, Ricardo e Sérgio, possuem outras atividades profissionais durante o período da manhã. É importante relatar que todos os coordenadores de curso possuem contratos de trabalho de 40 horas semanais com a faculdade pesquisada.

Nome	Sexo	Idade	Tempo de experiência	Ocupação	Outros dados
Ricardo	M	39	3 anos	Coordena os cursos de Tecnologias para Internet e Gestão de Sistemas de Informação	É o coordenador em atuação mais antigo. Possui outras atividades profissionais no período da manhã. Não possui mestrado.
Flávia	F	32	1 ano e 6 meses	Coordena o curso de Administração e é membro do Conselho Administrativo da instituição	Possui graduação e mestrado em Administração. Não possui outras atividades profissionais.
Sérgio	M	41	2 anos	Coordena os cursos de Marketing e Processos Gerenciais. Também atua como membro do Conselho de Ensino da instituição	Possui outras atividades profissionais no período da manhã. Possui graduação em Administração e mestrado em Educação.

Quadro 3: Dados dos participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

É igualmente importante apresentar algumas características da instituição pesquisada. A faculdade em questão foi criada por professores aposentados de instituições federais de ensino e já atua há mais de doze anos. Atualmente está instalada em dois prédios, sendo um no interior de um shopping center e o outro em um edifício nas imediações do mesmo shopping.

Na última avaliação do ENADE a faculdade foi classificada como a segunda melhor instituição de ensino, ficando atrás apenas da universidade federal daquele estado. Abaixo, seguem alguns dados importantes para a pesquisa:

Características da faculdade pesquisada	Quantidade
Cursos existentes	12
Alunos regularmente matriculados	3.700
Professores	105
Coordenadores	7*

Quadro 4: Características da faculdade pesquisada

Fonte: dados da pesquisa

* Alguns professores-coordenadores gerenciam mais de um curso

Carência de Valores e Crenças de Valorização ao Elemento Humano: os inibidores sociais e laborais

Os inibidores sociolaborais dizem respeito às práticas sociais sobre às relações de trabalho que existem no dia-a-dia das organizações e que de alguma forma impedem o surgimento das comunidades de prática.

Esses inibidores reúnem elementos inerentes aos relacionamentos das pessoas na organização bem como as práticas laborais existentes e institucionalizadas. Observa também a interação, ou influência, do “sócio” sobre o “laboral” e vice-versa.

Para fins didáticos da pesquisa os elementos inibidores chamados de sociolaborais foram separados em “sociais” e “laborais”. O quadro 5 apresenta os inibidores que foram encontrados nos discursos dos entrevistados (terceira coluna).

Valores e Crenças	Inibidores	Descrição
Valorização do Elemento Humano na organização	Sociais	- Relacionamentos interpessoais fracos ou pouco incentivados - Falta de reconhecimento do trabalho realizado
	Laborais	- Carência de autonomia na ação - Infra-estrutura desfavorável para a interação das pessoas - Excesso de burocracia - Carga de trabalho excessiva - Condições de trabalho (remuneração e recursos) desfavoráveis

Quadro 5: Fatores inibidores sociais e laborais

Fonte: dados da pesquisa

Inibidores Sociais

Relacionamentos pessoais fracos ou pouco incentivados: fator que diz respeito à carência de um relacionamento respeitoso e amistoso entre professores, funcionários e dirigentes da instituição. Nas três entrevistas este elemento inibidor foi mencionado fortemente.

Parece evidente, quando não há bons laços de relacionamentos entre os indivíduos, independente dos cargos ou funções que ocupam, que a integração da equipe pode ser

prejudicada. Como resultado tem-se uma fraca interação entre os componentes da organização.

Um dos entrevistados relatou que uma ex-coordenadora via os seus pares não como colegas de uma equipe, mas como concorrentes dentro do mesmo contexto. Por conta disso, ela fazia questão de manter a competitividade no ambiente organizacional.

Também surgiram reclamações sobre a postura de superioridade exercida pela direção da faculdade. Todos os entrevistados argumentaram que os dirigentes fazem questão de manter o regime “mão-de-ferro”, tornando a relação direção “versus” coordenação a mais rígida possível. Um dos entrevistados disse que “falta um relacionamento mais amistoso por parte da direção com os funcionários, professores e, principalmente, coordenadores”. O relato abaixo confirma o exposto:

“o diretor da faculdade nunca me chamou para pedir opiniões ou falar de outras coisas. Tenho experiência profissional e acadêmica sobre a área que atuo, que é a informática, mas ele só me chama para dar bronca. Não tenho prazer algum em ir à sala dele ou manter um bom canal de comunicação”.

Fica claro que tal fator inibidor quebra o terceiro elemento norteador das comunidades de prática: a comunidade.

Falta de reconhecimento do trabalho realizado: este fator inibidor surge como consequência do primeiro mencionado. Ele representa a carência de reconhecimento tanto da parte da direção, quanto da instituição, do trabalho realizado pelos coordenadores. Foi relatado que, para a direção, tanto os professores, quanto os coordenadores, não sabem trabalhar. Mesmo se esforçando para desenvolver um bom trabalho, os coordenadores não vêem da direção o devido reconhecimento.

“nunca sou chamado para receber elogios. Posso me matar de trabalhar, mas o diretor acha que só cumpri a minha obrigação. Outro dia decidimos realizar um evento e a direção não nos apoiou. Mesmo assim o fizemos. O resultado foi bastante positivo e o diretor só se pronunciou dizendo que no próximo ano teremos que realizar a segunda edição do evento. Não fez nenhuma menção aos nossos esforços e dedicação”.

A falta de reconhecimento só faz com que os atores envolvidos diminuam o seu apreço e afetividade pela faculdade.

Inibidores Laborais

Carência de autonomia na ação: este fator foi mencionado significando que os coordenadores não possuem autonomia pedagógica ou administrativa para decidir sobre situações particulares dos seus cursos.

Argumenta-se que, com a mercantilização do ensino e o crescimento vertiginoso do número de faculdades no Estado, algumas “regalias” foram dadas aos alunos. Agora, o aluno é tido como cliente e jamais pode ser contrariado. Isso faz com que tanto o professor quanto o coordenador tenha sua autonomia de atuação reduzida e limitada aos objetivos mercadológicos da instituição.

“no semestre passado tive que aprovar quatro alunos do primeiro período que realmente não estudaram e teriam que repetir a minha disciplina. Mas por solicitação da direção, refiz as provas finais e eles foram aprovados. Hoje é normal o aluno dizer que se for reprovado vai mudar de faculdade...”

Infra-estrutura desfavorável para a interação das pessoas: este fator diz respeito ao aspecto de que, atualmente, a faculdade tem a sua estrutura dividida em dois prédios. No prédio maior funcionam a direção, biblioteca, secretaria e mais sete cursos. Já no prédio

menor funcionam os outros cinco cursos, juntamente com suas coordenações. Segundo os entrevistados, a distância física reduz drasticamente as interações e troca de experiências entre os coordenadores. Um dos entrevistados fez o seguinte comentário:

“às vezes preciso tirar uma dúvida ou trocar alguma idéia com um outro coordenador que está no outro prédio, mas fica difícil porque nem sempre tenho como ir até lá”.

Excesso de burocracia: fator que, pela fala dos atores, remete ao aspecto de que existem muitas normas ou procedimentos desnecessários na instituição. A quantidade de portarias e resoluções é excessivamente grande. Segundo um dos entrevistados:

“existem até portarias que mandam a gente ler portarias. O pessoal brinca dizendo que o diretor vai fazer uma portaria marcando provas de conhecimento das portarias”.

O excesso de burocracia acaba por inibir ou limitar a ação criativa dos indivíduos na organização.

Carga de trabalho excessiva: é fator que traduz a queixa constante quanto ao excesso de trabalho dos coordenadores. Percebe-se que o problema não está em exercer as tarefas pertinentes à função de coordenador, mas a diversas atividades operacionais que são impostas e que devem ser realizadas, como, por exemplo, fazer campanha de vestibular em cursinhos, empresas e colégios.

As tarefas operacionais, que na realidade deveriam ser alocadas para outros setores, acabam por ocupar os coordenadores, que deixam de lado tarefas como o planejamento das atividades extraclasse do curso ou a própria gestão pedagógica.

“nós nos ocupamos tanto com tarefas operacionais que não nos resta mais tempo algum para criar coisas novas ou refletir sobre possíveis melhorias no nosso curso. Na verdade, nos limitamos a apagar incêndios todos os dias”.

Como nota-se na fala acima, o excesso de tarefas acaba por eliminar qualquer tentativa de momentos criativos ou inovadores.

Condições de trabalho (recursos e remuneração) desfavoráveis: sobre esse fator, os atores entrevistados relatam que em um contexto geral as condições de trabalho são boas, porém, se for observada uma seqüência histórica de acontecimentos, tais condições vêm perdendo sua qualidade ao longo dos anos.

Os recursos (computadores, impressoras, *datashow*, *software* de gestão, entre outros) aparecem não como o desejado, mas conseguem atender as necessidades dos profissionais. Porém, alguns relatam que os recursos de sala de aula são controlados ao extremo:

“tivemos uma reunião com o diretor onde a pauta era o uso correto das canetas pilotos em sala de aula. Sei que isso é importante, mas acredito que poderia produzir muito mais se aquele tempo de reunião não me fosse tomado.”

Quanto ao contexto das condições de trabalho foi mencionada, ainda, a questão da defasagem salarial. Se for relacionada com os valores praticados no mercado, a instituição pesquisada fica um pouco atrás das demais. Orientações de trabalhos de conclusão de cursos não são remuneradas e isso gera grandes dificuldades para conseguir professores que queiram orientar. Muitos professores deixam a instituição por acreditarem que outras podem pagar melhor.

Um último aspecto está ligado aos tipos de contratos de trabalho. Os coordenadores possuem contratos de 40 semanais, porém os demais professores assinam contratos do tipo horista. Isso faz com que a grande maioria dos professores só permaneça na instituição o

tempo necessário para ministrar suas aulas, acabando, assim, com qualquer iniciativa de criação de espaços de interação e coletividade.

7 Conclusão

Esta pesquisa consistiu numa tentativa de observar os condicionantes da cultura organizacional, ligados a valores e crenças, cuja ausência na organização dificulta o surgimento das comunidades de prática. Dentre os diversos fatores, fez-se um recorte para que fossem observados apenas aqueles relativos à valorização do elemento humano (sociais e laborais).

Parece claro que no caso estudado não existe nenhuma comunidade de prática. Mais que isso, não existem condições organizacionais favoráveis para que uma comunidade de prática seja criada e prospere. No caso em tela, as comunidades de prática não surgem ou fluem livremente.

Isso provavelmente se deve à inexistência de condicionantes da cultura organizacional que sejam capazes de minimizar tal realidade. Tais condicionantes podem ter sua natureza na valorização do elemento humano, por exemplo. Porém, é importante salientar que outros elementos, com outras naturezas, podem também inibir o surgimento das CoP, mas estes não fizeram parte do recorte desta pesquisa.

Com os achados da pesquisa, foram identificados condicionantes laborais inibidores que não estão contidos no modelo inicial de Souza-Silva (2009), são eles: carência de autonomia na ação das pessoas, isso porque a instituição não permite iniciativas inovadoras; infra-estrutura desfavorável para a interação das pessoas, uma vez que não existem ambientes propícios para momentos de interação; uso abusivo da burocracia nos tramites internos; e uma carga de trabalho excessiva. Com tais achados, espera-se contribuir para o avanço e aprofundamento do modelo de Souza-Silva (2009).

Pro fim, parece pertinente que na cultura organizacional existam valores e crenças que maximizem a importância do elemento humano através de políticas e práticas voltadas para tal fim. Através destas medidas, torna-se possível a criação de condições ideais (cognitivas e afetivas) para o engajamento coletivo das pessoas. Esta criação de condições favoráveis pode, inclusive, ser uma das formas de se incentivar o surgimento de comunidades de prática no contexto estudado.

Referências

- AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: os abusos conceituais e as lições empíricas. In: CHANLAT, J. F. (Ed) **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. v. 2. São Paulo: Atlas, 1993. p. 39-80.
- ARAUJO, L. Knowing and learning as networking. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p.317-336, 1998.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul., 2005.
- BREU, K; HEMINGWAY, C. Collaborative processes and knowledge creation in communities-of-practice. **Creativity and Innovation Management Journal**, 11 (3), 147-153, 2002.
- CANDIDO, Tania Eloisa. **A influência da cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação, PUC-SP, São Paulo, 2007.

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

GELINSKI, João Vitor Vieira. **Cultura Organizacional e Cognição em Comunidades de Prática**: Diagnóstico da situação dos Serviços de Documentação e Informação (SDI/FEUP). Porto: FEUP, 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) – Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto, 2009.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LUCENA, Eduardo. A aprendizagem de gerentes-proprietários de pequenas empresas varejistas que acontece por meio de relacionamentos sociais. In: **XXIX EnANPAD**. Brasília, 2005.

MARIA, Ana Sílvia Rocha Ipiranga et al. A Comunidade de Prática da Rede NÓS: colaborando e compartilhando conhecimentos em arranjos produtivos locais. **Organização & Sociedade, Salvador**, v. 15, n. 44, p.149-170, jan. 2008.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

O'DELL, Carla; GRAYSON, C. Jackson. If only we knew what we know: identification and transfer of internal best practices. **California Management Review**. Berkeley, v.40, n.3, p. 154-174, primavera, 1998.

ROHDE, M.; KLAMMA, R.; JARKE, M.; WULF, V. Reality is our laboratory: communities of practice in applied computer science, **Behav. Inf. Technol.** (26:1) 2007, pp 81-94.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture**. American Psychologist, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade** (Tese de doutorado). FGV/EAESP, São Paulo, 2005. 341 p.

SOUZA-SILVA, Jader C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de práticas em organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 2, 176-189, 2009.

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, Jader C.; SCHOMMER, Paula Chies. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 44, n. 15, p.105-127, jan. 2008.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle. Communities of Practice: what are the conditions for implementation in a virtual multi-organization community? **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 31, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo, Atlas, 2005.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice. Book review**. Cambridge, MA: Harvard Business School Press. 2002.

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

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

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. **Ivey Business Journal**, London, 2004.