

CORPOS DOCENTES EMPREENDEM CONJUNTAMENTE OU “O CORPO AINDA É POUCO” PARA TANTO? *DO TEACHING STAFF HAVE A JOINT ENTERPRISE OR THIS IS TOO MUCH FOR IT?*

Recebido 05-12-2012

Aceito 30-05-2013

Flavio de Amorim Silveira¹
Julio Cesar Souza Loureiro²
Alexandre Mendes Nicolini³

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar se existe um *empreendimento conjunto* no seio do corpo docente do curso de Serviço Social da Universidade Alfa que justificasse os seus bons resultados em avaliações padronizadas. Esse curso foi escolhido como amostra em virtude de ter sido avaliado com grau máximo pelos avaliadores *ad hoc* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2008, com nota 5 nos quesitos infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica, bem como ter sido avaliado acima da média no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com nota 4 e Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) 3. A primeira parte deste texto apresenta a contribuição de autores que trabalham com comunidades de prática e, conseqüentemente, empreendimento conjunto. Em seguida, demonstra-se a metodologia empregada neste estudo de caso, com aplicação de entrevistas semiestruturadas. Finalmente, analisam-se as categorias que contribuíram para a confirmação da existência do empreendimento conjunto, como o ato de disseminar conhecimentos e de atualizar-se academicamente de forma constante. Este estudo abre agenda para futuras pesquisas que confirmem a existência de comunidades de prática entre docentes.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Comunidade de prática. Empreendimento conjunto.

¹ Possui graduação em Engenharia Civil pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques, graduação em Direito pelo Centro Universitário da Cidade, especialização em Engenharia Econômica pela Universidade Gama Filho, especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques e mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: silveiraflavio@ymail.com.

² Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Veiga de Almeida – UVA, MBA em Gestão de Negócios pelo IBMEC/RJ, MBA em Logística Empresarial pelo IAVM/UCAM e mestrado em Administração pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Atualmente é professor na Universidade do Grande Rio – Unigranrio. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: jcsloureiro1@yahoo.com.br.

³ Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mestrado em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas – FGV e doutorado em Administração pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atualmente é professor adjunto em Administração da Universidade do Grande Rio – Unigranrio. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: alexandrenicolini@hotmail.com.

ABSTRACT

The aim of the paper is to investigate teachers' perceptions of an undergraduate course at an university in Rio de Janeiro on the possible existence of a joint enterprise. This particular course was chosen because it was highly evaluated in terms of infrastructure, teaching staff and pedagogical organization by the educational authorities in Brazil, and had good results in learning standardized tests at ENADE (Exame Nacional de Desempenho). The first part of the paper presents the contribution of authors working with communities of practice and joint enterprises. The second session describes the methodology employed. The concluding session shows the analysis and the categories that contribute to affirm the existence of the joint enterprise, like knowledge dissemination and academic update. This study expects to contribute to future researchers to confirm existence of communities of practice among teachers.

Keywords: Learning. Community of practice. Joint Enterprise.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior tem sido apontado por estudiosos do mundo inteiro como um fator determinante e estratégico na construção da “sociedade da informação”, em que o conhecimento seria apropriado como um recurso econômico por empresas e nações. O conceito foi pela primeira vez discutido por Fritz Machlup (1974), que atraiu para o campo da economia os estudos sobre produção do conhecimento, os quais anteriormente estavam sob a égide da filosofia e da educação. Galvão, Corrêa e Alves (2011) têm opinião complementar: o desenvolvimento tecnológico e científico de um país ou uma região estaria atrelado à capacidade com que as organizações desenvolvem seu processo de formação dos futuros profissionais.

No entanto, apenas autorizar o funcionamento de Instituições de Ensino Superior (IES) não resulta automaticamente na tal sociedade da informação. É necessário construir projetos pedagógicos, reunir conhecimentos, recrutar docentes, encorajar sua titulação e, principalmente, incentivá-los para que ajam como um corpo com um empreendimento conjunto, engajamento mútuo e repertório compartilhado (Wenger, 2000) a fim de que se ofereça uma formação de qualidade aos profissionais desta nova era.

Portanto, este estudo elege como questão de pesquisa um dos pilares da constituição de uma comunidade: existe um *empreendimento conjunto* no seio do corpo docente da Universidade Alfa? O pressuposto seria que o empreendimento docente conjunto é condição precípua para a aprendizagem organizacional e formação de comunidades de prática em um grupo de professores. Busca-se, dentre outros objetivos, fazer face às pressões quanto à competência técnica desses docentes e atingir a “qualidade de ensino nos moldes quantitativos propostos pelo Estado” (CRUBELLATE; MENDES; LEONEL JUNIOR, 2009, p. 127).

O caso abordado neste artigo é o da Universidade Alfa, uma instituição que possui mais de 40 cursos de graduação, extensão e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esta pesquisa foi realizada com o grupo de professores que ministra o curso de graduação em Serviço Social, cuja avaliação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2008 e 2010 foi a melhor dentre todos os cursos de graduação desta universidade. A pressuposição deste estudo é que, em face da sua organização, da convergência de interesses e ações e dos bons resultados obtidos nas avaliações propostas pelo Ministério da Educação (MEC), pode haver a contribuição de um elemento constituinte de comunidades de prática no trabalho do grupo de professores que trabalham neste curso de graduação: o já referido *empreendimento conjunto*.

A pesquisa aqui apresentada foi um estudo de caso que se propôs a descrever e explicar o fenômeno já registrado, baseando-se na realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores da Universidade Alfa, com pesquisa de campo e levantamento de referencial teórico

para análise dos dados. Buscou-se, assim, comprovar ou refutar os princípios estabelecidos no referencial teórico ora apresentado.

A pesquisa bibliográfica verificou a existência de poucos trabalhos sobre casos semelhantes, o que aponta uma lacuna importante a ser preenchida por esta pesquisa. Espera-se contribuir academicamente para esclarecer pontos ainda obscuros sobre o tema e oferecer pistas para instituições e seus gestores compreenderem as razões para o sucesso de um curso superior.

O texto encontra-se estruturado em seis seções. Na primeira, é apresentada a introdução. Na segunda, expõe-se uma revisão de literatura. Na terceira seção, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Na quarta, são analisadas e discutidas as revelações do campo. Na quinta seção, são apresentadas as conclusões do trabalho e, na sexta, são especificadas as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Comunidade de prática

O termo *comunidade de prática* foi utilizado pela primeira vez por Jean Lave e Etienne Wenger no livro *Situated learning: legitimate peripheral participation*, de 1991, quando estes autores acompanharam estudos sobre aprendizagem que vinham sendo desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores, em especial no *Institute for Research on Learning*, em Palo Alto, Califórnia, nos Estados Unidos. Em seu trabalho, Lave e Wenger (1991) propõem ver a aprendizagem como uma prática social situada, com atributo empírico, como parte do processo de construção social da realidade, entrelaçada com a cultura e a política. Defendem a mudança de foco dos estudos no campo da aprendizagem, da ênfase aos processos que acontecem na mente do indivíduo para a ênfase aos processos sociais relativos à participação das pessoas no mundo social. Propõem a mudança de uma visão em que o processo cognitivo é a força motriz da aprendizagem, que "ressalta os processos mentais do indivíduo, considerando que, no processo de aprendizagem, as novas informações recebidas são associadas a informações já existentes na memória" (Cordeiro e Silva, 2012), para outra, na qual a prática social desempenha o papel principal e em que a aprendizagem é uma de suas características. Finalmente, Lave e Wenger (1991) introduzem os conceitos de aprendizagem pela Participação Periférica Legítima e dentro de Comunidades de Prática.

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002) existem três elementos fundamentais para entender a noção de comunidade de prática: domínio de conhecimento, prática e comunidade. Essa visão é compartilhada por Souza-Silva (2009, p. 178), que aponta tais elementos como os três basilares para melhor entender a noção de comunidades de prática.

Assim, Souza-Silva (2009) ressalta o *domínio de conhecimento*, que se relaciona com a idéia que, em uma comunidade de prática, os seus membros devem aperfeiçoar-se em um domínio de conhecimento por meio da negociação de significados e da partilha de experiências múltiplas. Na comunidade de prática, a partilha de conhecimento acontece em um grupo social em que a identidade e as perspectivas de mundo são mais ou menos semelhantes. Neste contexto, as pessoas só se desenvolverão por meio do domínio de conhecimento, de modo que experimentação e vivência de práticas comuns serão capazes de criar e desenvolver seus repertórios de experiências.

O segundo elemento é *prática*, palavra que deriva de *práxis*, parte integrante da dimensão sócio-histórica verificada na obra de Karl Marx, significando um processo estruturado e contextualizado de tomada de consciência para transformar o mundo e fazer a história. Para

tanto, há que se fundar e dominar os saberes que na prática são necessários. A partir de Marx, a palavra *prática* passou a ser empregada de diversas formas relacionadas, por exemplo, à formação da cultura e de atividades locais (Schommer, 2005). De acordo com Wenger (1998a), qualquer prática é uma prática social. Ainda segundo Wenger (2000), sob a ótica da aprendizagem, há valorização da aprendizagem pelo engajamento e pela experiência da participação direta. Pela prática há a possibilidade de as pessoas experimentarem o mundo, mas não apenas em um sentido mecânico ou funcional, enquanto exercício manual ou cerebral, mas como experiência de significado (Schommer, 2005).

Para o educador Paulo Freire (1987), a noção de práxis é realizada pelos homens sobre o mundo para transformá-lo sob uma perspectiva libertadora, a partir de uma combinação entre ação e reflexão. Na sua concepção, pela palavra ocorre o diálogo, que é caminho para os homens terem significação enquanto tais. Na antropologia, encontra-se o uso do conceito de prática para falar de estruturas e sistemas sem pressupor um efeito determinista nas ações. A prática pode ser encarada como mecanismo de resistência diária às estruturas hegemônicas (Wenger, 1998a). Para Wenger (1998b), Bourdieu (uma importante referência entre os teóricos que tratam de prática) usa o conceito de prática para contestar abordagens estruturalistas ou funcionalistas da cultura, ao enfatizar o caráter criativo de práticas culturais que incorporam relações entre as posições ou classes sociais.

Finalmente, como terceiro elemento tem-se a *comunidade*. A origem da palavra *comunidade* vem do latim *communitas*, que significa comunidade e companheirismo, ou ainda de *communis*, que remete à comum, geral, compartilhado por muitos, público. Os franceses adaptaram este termo para *communier*, com o significado de “tornar disponível para qualquer um”. De acordo com o Dicionário do Pensamento Social, Outwaite e Bottomore (1996) consideram o conceito de comunidade, em ciências sociais, vago e evasivo, de baixo valor analítico. O termo costuma evocar conotações emotivas, sendo empregado de maneira positiva e favorável e contendo idéias implícitas de camaradagem, coesão, comunhão e relações horizontais, mesmo sendo tênues os laços que ligam os seus membros.

O Dicionário de Sociologia (Gazeneuve & Victoroff, 1982) destaca que a *comunidade* pode ser vista como uma coletividade, em que os seus membros estão unidos por laços fortes, pois não se trata de laços explícitos e de contrato, mas de laços formados pelo passado comum e pela tradição, evocando a especificidade das formas de sociabilidade dos seus integrantes.

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). Sob a ótica da teoria social da aprendizagem, as comunidades podem ser vistas como arranjos sociais em que, quem pertence à comunidade pode ter acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada, uma vez que os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como consequência de seus conhecimentos (Wenger, 1998a). As comunidades caracterizam-se por atividades ou práticas específicas que definem limites de pertencimento, participação e identidades (Senge *et al.*, 2000); Wenger (2000).

Outro conceito que aglutina a tríade domínio de conhecimento, prática e comunidade é o *hábito*. Na sua teoria da ação, Bourdieu (1996) trata da relação bilateral entre as estruturas objetivas, originárias dos campos sociais, e as estruturas incorporadas (do *habitus*). O *habitus* é um corpo socializado, estruturado, que incorporou estruturas de um mundo ou parte dele e que ordena tanto a percepção quanto a ação no mundo. O autor ainda procura evidenciar a relação entre *posições sociais* e as *disposições* ou *habitus* e as *tomadas de posição* (escolhas) que os agentes fazem. O *habitus* ajuda a perceber como a unidade de estilo de um campo vincula as práticas e os

bens de um agente ou de uma classe de agentes. Baseado na noção de habitus, Bourdieu (1996) defende que a maior parte das ações humanas não são intencionais, calculadas ou orientadas conscientemente para um objetivo. São disposições adquiridas que fazem com que a ação pareça intencional: "A prática tem uma lógica que não é a da lógica" (Bourdieu, 1996, p.145).

Logo, a partir da atuação de pessoas em conjunto para transformar o mundo, os conceitos de *comunidade* e de *prática* tornam-se convergentes. Adotando o termo *comunidade de prática* como uma unidade e não como uma junção opcional de dois conceitos, parece correto interpretar a prática como a fonte de coerência de uma comunidade (Nicolini, 2007). Para Schommer (2005), o tempo e a prática fortalecem a comunidade, criando uma responsabilidade compartilhada.

Uma comunidade de prática para ser caracterizada como tal depende da presença do domínio do conhecimento, da prática e da comunidade. No entanto, nem toda comunidade define-se pelas práticas que compartilha, assim como nem toda prática está inserida no âmbito de uma comunidade específica. As comunidades de prática referem-se a conhecer, praticar e também a estar junto, por meio da construção e formalização de um hábito, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo uma identidade própria que imprimirá à comunidade uma distinção entre outras e conferindo-lhe o *status* de *comunidade de prática*.

2.2 Dimensões de uma Comunidade de Prática

Para ser evidenciada a existência de uma comunidade de prática, esta deve contar como o resultado da inter-relação de três dimensões: *empreendimento conjunto* (comum aos seus membros), baseado na negociação de significados, da responsabilidade mútua e da participação sem necessidade de homogeneidade; *engajamento mútuo*, que denota as conexões entre os seus membros, pela realização de tarefas em conjunto, pela complexidade e diversidade social de seus membros e pelo esforço de manutenção do grupo; e aquilo que ela produz representado por um *repertório compartilhado*, como histórias, objetos, artefatos, ações, conceitos e tudo o que é construído pela comunidade que pode possuir significado apenas quando contextualizado nela (Nicolini, 2007). A Figura 1 mostra a relação entre essas dimensões:



Figura 1: Dimensões de uma comunidade de prática.
Fonte: Nicolini (2007, p. 96), adaptado pelos autores.

A primeira dimensão refere-se ao *empreendimento conjunto* como resultado do processo de negociação conduzido pelos participantes mutuamente engajados na busca de um objetivo comum ao grupo. Esse objetivo não é declarado, mas cria entre os membros uma responsabilidade, que é compartilhada e que se torna parte integral da prática de uma comunidade (Wenger, 1998a).

Em algumas comunidades, o desentendimento pode ser um motor para o empreendimento, levando à negociação conjunta de objetivos e dos meios para alcançá-los. Se as reações individuais aos problemas e desafios enfrentados pela comunidade de prática podem variar de um integrante para outro, as reações coletivas estão interconectadas porque seus membros estão engajados mutuamente em um empreendimento conjunto (Gherardi, Nicolini & Odella, 1998).

Na realidade, um empreendimento conjunto nunca é determinado unicamente por uma ordem externa, por uma prescrição, por uma imposição ou por qualquer indivíduo participante da comunidade de prática. Mesmo que a comunidade se origine por uma externalidade, a prática emerge da forma como a comunidade vai dar resposta a ela; mesmo que existam membros específicos com mais poder do que outros, a prática emerge de uma resposta comunitária a tal externalidade. A prática é o resultado de como os membros de uma comunidade lidam com o que eles acham que é o seu objetivo. A prática é uma propriedade da comunidade onde ela acontece (Wenger, 1998a).

A segunda dimensão advém do fato que a prática forja uma responsabilidade mútua, um engajamento entre os seus membros. Essa responsabilidade é central na definição das circunstâncias sobre as quais, seja como uma comunidade ou como indivíduo, seus membros devem preocupar-se ou não com o que fazem com aquilo que acontece à sua volta e se devem procurar novas relações de significado para esses eventos (Schommer, 2005). O *engajamento mútuo* é o nome dado ao esforço dos membros de uma comunidade de prática em se aperfeiçoarem em um domínio de conhecimento por meio da negociação de significados e da partilha de experiências múltiplas; é a chave para se diferenciar um grupo de pessoas de uma verdadeira comunidade de prática. Em uma comunidade, deve existir sempre a preocupação mútua entre os parceiros e o ambiente que os cerca. Em conjunto devem ser definidas as prioridades, os objetivos, os processos, as ações e as reformulações; enfim, deve-se formar a percepção de responsabilidade conjunta e da necessidade de prestar contas à comunidade, sentimento este incorporado à rotina diária. Nas comunidades de prática, as pessoas são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente em um empreendimento conjunto (coletivo), orientadas por um senso de propósito comum: a vontade de fazer algo juntamente com outras pessoas (Kimble & Hildreth, 2004).

A terceira dimensão é o *repertório compartilhado*, que compreende rotinas, palavras, ferramentas, histórias, posturas, símbolos, ações, objetos ou conceitos que a comunidade adotou ou produziu no curso da sua existência. São elementos que podem ser bastante heterogêneos. Não ganham coerência por si mesmos, uma vez que só fazem sentido quando contextualizados na comunidade e porque pertencem à trajetória da prática de uma comunidade engajada na busca de seu empreendimento. Esse repertório pode ser ressignificado, adquirindo novos significados se a comunidade de prática avança e vivencia novas situações. Um repertório acumulado anteriormente pela comunidade de prática nunca é uma barreira para que possa receber um novo significado, mas uma fonte para ser usada na produção de novas significações (Wenger, 1998a).

Os repertórios, no entanto, são fontes ambíguas de significados para os membros da comunidade, pois há um forte componente tácito na maneira como as pessoas lidam com eles. Essa ambiguidade se traduz na necessidade de contínuos reparos de comunicação e de desenho dos processos, dado que os repertórios não são explícitos. Em contrapartida, possibilita sua dinâmica e a infinita geração de novos significados. A ambiguidade não é um obstáculo a superar,

mas uma condição inerente para se trabalhar. Situar a ambiguidade no contexto da história de mútuo engajamento de uma comunidade renderá novas oportunidades de negociação entre os seus membros (Wenger, 1998a).

O repertório compartilhado reflete uma história de engajamento mútuo, e sua ambiguidade permite a ressignificação dos artefatos, dos símbolos e das atividades em outras situações e contextos. A ambiguidade não implica limites para o significado, mas evidencia as diferentes maneiras pelas quais uma história pode ser significativa no exercício de uma prática compartilhada dentro de um empreendimento conjunto (Schommer, 2005).

2.3 Empreendimento Conjunto

Como visto anteriormente, a partir da definição de *empreendimento conjunto*, em que a comunidade de prática pode ser vista como o resultado do processo de negociação conduzido pelos participantes mutuamente engajados na busca de um objetivo comum ao grupo, a comunidade de prática pode ser mais bem definida como o resultado da inter-relação de três dimensões: a negociação de significados, a participação sem necessidade de homogeneidade e a responsabilidade mútua.

2.3.1 Negociação de Significados

A primeira dimensão refere-se à *negociação de significados*. Para entender seu significado contextualizado nas comunidades de prática, é necessário compreender que cada indivíduo possui experiências próprias (conhecimentos, talentos, experiências, valores, entre outras) e que existem padrões de competências sociais presentes em comunidades de prática, que normalmente não estão alinhados com as experiências individuais dos seus membros. Logo, a partir do relacionamento entre as diferentes experiências e a competência socialmente definida, a aprendizagem acontece (Souza-Silva, 2005).

Dentro das comunidades de prática, surgem contextos privilegiados para a negociação de significados e para a aprendizagem (Wenger, 1998a), que podem ser entendidas como redes sociais auto-geradoras, isto é, redes vivas, pois produzem os próprios significados (conteúdos, objetos, repertório, entre outros) em um contexto comum (Capra, 2003). Ao contrário das aulas expositivas, os ouvintes das narrativas em uma rede social não são receptores passivos do conhecimento. Eles podem concordar, acrescentar pontos de vista ou, até mesmo, discordar radicalmente daquilo que está sendo contado pelo expositor. É nessa ação dinâmica de reflexão sobre as múltiplas experiências das pessoas que a aprendizagem e negociação acontecem (Souza-Silva, 2005).

Ressalta-se, entretanto, que os conteúdos gerados dentro das comunidades de prática, a partir da negociação de significados, possuem significação apenas quando observados no contexto daquele grupo. São situações que, por serem forjadas a partir da constante interação e negociação de significados, ao serem expostas fora do grupo, podem perder parcial ou totalmente seu significado original. São fragmentos de situações que evocam significação em função das experiências vivenciadas ou da contextualização transmitida por seus membros.

2.3.2 Participação sem necessidade de homogeneidade

Como segunda dimensão, existe a *participação sem necessidade de homogeneidade*, em que se verificam diferentes formas legítimas de participação em uma comunidade de prática. Nem todos os membros precisam ser igualmente ativos, atuarem todo o tempo ou participarem

de todas as atividades. Alguns membros centrais costumam ser mais ativos, até como forma de encorajar e cativar outros a entrar na comunidade (Smith & Mckeen, 2002). A Figura 2 traduz a distribuição e o posicionamento dessas categorias, descritas no texto.

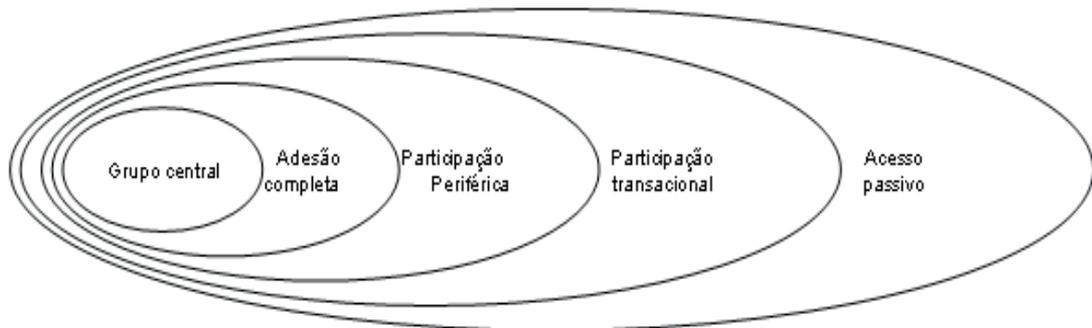


Figura 2: distribuição e posicionamento das categorias.
Fonte: (Wenger, 1998b), adaptado pelos autores.

As identidades dos diversos membros vão se tornando cada vez mais articuladas, compartilhando cada vez mais assuntos e interesses, mas não se fundem umas às outras e mantêm sua individualidade. Relações mútuas de engajamento forjam, ao mesmo tempo, diferenciação e homogeneização (Wenger, 1998a). Cada participante tem suas próprias teorias e modos de entender o mundo; logo, as visões da comunidade de prática são diferentes umas das outras. Algumas dessas visões e teorias são opostas e contraditórias.

A participação sem necessidade de homogeneidade surge das diferenças existentes entre as competências de cada membro, o que cada um sabe, os conhecimentos que possui, o que faz, como faz e a habilidade que possui para aprender com os demais o que não sabe e não faz. Podem ocorrer competências que se sobrepõem e que se completam, o que não significa a existência de homogeneidade entre os membros. A homogeneidade não é requisito ou condição básica para a existência de uma comunidade de prática nem mesmo resultado dela. O que torna o engajamento possível é justamente a diversidade. Cada participante de uma comunidade de prática encontra um espaço único dentro dela e possui uma identidade única, construída a partir do nível de interação, dedicação e participação. Essa identidade se torna mais integrada e mais definida no curso do engajamento na prática.

2.3.3 Responsabilidade Partilhada

Entende-se por responsabilidade partilhada aquela que cada pessoa tem pelas suas ações e suas consequências, bem como pela aprendizagem a partir dessas consequências. Em outras palavras, trata-se de possuir a capacidade de extrair as lições das experiências vivenciadas, dos acertos e dos erros cometidos enquanto membro da comunidade de prática.

A ampliação da negociação dos significados e do poder dos membros para decidir inclui ações como permitir o acesso à informação, ouvir outras opiniões e perspectivas, assumir riscos, explicar razões, tornar processos e políticas organizacionais mais transparentes, incentivar contribuições, definir direitos individuais, centralizar ou distribuir autoridade, abrir processos decisórios, argumentar, dividir responsabilidades e confrontar (Wenger, 1998b). Os membros da comunidade de prática possuem liberdade para conceder autonomia aos membros neófitos e de níveis mais avançados, criar

restrições, ampliar a discussão, estabelecer regras, reconhecer e atribuir valor às contribuições, entre outras ações típicas de grupos organizados no âmbito da sua comunidade de prática.

3 METODOLOGIA

A primeira parte da pesquisa desenvolvida neste estudo de caso foi bibliográfica e buscou referencial teórico nas principais publicações da área de administração e em livros nacionais e estrangeiros sobre o tema. Já a pesquisa de campo partiu da observação participante de uma reunião de colegiado convocada para planejar as atividades do primeiro semestre de 2011, quando foi possível observar os posicionamentos de cada participante e a dinâmica do grupo – todos os professores estiveram presentes. Nos dias que se seguiram, a pesquisa valeu-se da aplicação de uma entrevista semiestruturada junto a todos os professores do curso de Serviço Social da Universidade Alfa, incluindo o coordenador do curso. As entrevistas foram feitas no início de 2011, com um roteiro dividido em três blocos, contendo perguntas sobre:

1. Comunidade:
 - O que motiva este grupo e o que o mantém?
 - Existem divergências de opinião dentro do grupo?
 - Se existem como elas são tratadas?
2. Pessoas:
 - O que leva você a participar deste grupo?
 - Você se sente responsável pelos rumos e resultados do grupo?
3. Artefatos:
 - Quais os elementos de cultura que são compartilhados pelo grupo?
 - Qual o elemento mais valioso para você neste grupo?

A amostra estudada foi proposital, pois se trata do grupo de professores que anima o curso de graduação, e foi censitária, pois abarcou todos os docentes que ministram este curso de graduação, incluindo o coordenador do curso. Foram realizadas 12 entrevistas individuais semiestruturadas. O grupo entrevistado apresenta heterogeneidade no aspecto de sua formação acadêmica. Todos os professores são pós-graduados e metade são mestres e doutores. O tempo de cada entrevista variou entre 15 e 97 minutos.

As entrevistas foram aplicadas pessoalmente e registradas em meio digital. Foram anotadas as reações, respostas e demais observações dos entrevistados. As informações obtidas com as entrevistas foram descritas separadamente e, posteriormente, analisadas de forma comparativa, buscando verificar semelhanças e diferenças entre as opiniões dos professores. Utilizou-se da *análise de discurso* para analisar as entrevistas e as observações colhidas em campo, a fim de captar os sentidos claros e ocultos emitidos nos depoimentos colhidos, pois “em todo discurso há um sentido oculto que pode ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.100). Assim, durante as entrevistas, enquanto o gravador registrava o que era dito, o entrevistador registrava por escrito as expressões corporais e faciais que transmitiam sentimentos por vezes contrários ao que era explanado.

Na discussão dos dados, cada entrevistado recebeu uma denominação que corresponde a: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e assim sucessivamente. Não se identificou nem se

classificou os professores segundo sua titulação por questões de sigilo. Nas entrevistas, perguntou-se sobre a existência e o significado de empreendimento conjunto na vida destes profissionais, identificando os aspectos verificados na elaboração do referencial teórico, refletido nos principais aspectos e características por eles explanadas. Das três dimensões analisadas, apenas a que se refere à *participação sem necessidade de homogeneidade* teve duas vozes discordantes entre os 12 entrevistados, o que lança uma tênue dúvida sobre este aspecto, que poderá em futuras pesquisas ser mais profundamente investigado. Na seção seguinte, serão apresentados os resultados desta investigação.

4 PRINCIPAIS RESULTADOS

Visando identificar a existência ou não de um *empreendimento conjunto* do corpo docente no curso de graduação da Universidade Alfa, procurou-se identificar os principais aspectos constituintes do tema nas entrevistas, cotejados com o referencial teórico pesquisado. Portanto, a pesquisa limitou-se a investigar as categorias de *participação sem necessidade de homogeneidade*, *negociação de significados* e *responsabilidade partilhada*.

O item relativo à *participação sem necessidade de homogeneidade* foi confirmado por dez dentre os 12 entrevistados, revelando um percentual de 83,33% e reforçando o prescrito por Wenger (1998a) sobre as diferenças existentes entre as competências de cada membro, o que cada um sabe, os conhecimentos que possui, o que faz, como faz e a habilidade que possui para aprender com os demais. Isso ficou claro na verificação das origens acadêmicas do grupo quanto à diferenciação: nas idades (de 26 a 58 anos de idade); no nível de titulação (dois têm pós-doutorado, três são doutores, dois estão em processo de doutoramento e cinco são mestres); na instituição de origem (três docentes têm graduação nos quadros da própria Universidade Alfa e nove são formados em outras instituições mais renomadas); e no gênero (três homens e nove mulheres).

Há também a participação em vários níveis de envolvimento com as atividades, de modo que cinco docentes são responsáveis por até três disciplinas e sete docentes ministram até dez disciplinas, o que confirma, portanto, conforme indicado pela literatura pesquisada, ser a *ausência de homogeneidade* um dos fatores essenciais para que ocorra tanto o *engajamento mútuo* quanto o *empreendimento conjunto*. A divergência de pontos de vista e das posições muitas vezes pode ser o estímulo que faltava, isto é, o agente catalisador, tendo sido evidenciado que, apesar de não concordarem com os posicionamentos de determinados colegas de trabalho, os entrevistados mantêm o foco no objetivo daquele grupo, seja o de educar os alunos da melhor forma possível, a paixão pelo que fazem ou o interesse em manter a atualização acadêmica. Esta discordância de opiniões e multiplicidade de pontos de vista pode ser o catalisador necessário para o atingimento dos objetivos da comunidade. Embora não haja um nível igual de resposta de cada indivíduo, o trabalho do grupo por meio do engajamento mútuo leva ao empreendimento conjunto, confirmando o descrito por Gherardi et al. (1998).

Na comunidade dos professores da Universidade Alfa, seus integrantes identificam duas pessoas que desempenham papel central naquele grupo. Uma delas acumula o cargo de coordenação do curso e é conhecida pelo notório talento de perceber e descobrir o potencial individual, investindo nos iniciantes e direcionando-os, bem como pela capacidade de motivar o grupo e redirecionar aqueles que estão passando pelas esferas de participação, até chegar ao nível mais homogêneo possível. A outra pessoa pertencente ao núcleo do grupo foi aluna da primeira turma do curso de Serviço Social daquela universidade e, como o grupo, está em busca da constante atualização acadêmica. Tais pessoas estão no grupo desde o seu princípio e participam do

processo de construção, avaliação e aperfeiçoamento das propostas pedagógicas, articulando o envolvimento e amadurecimento em torno de atividades e projetos do curso. Seu nível de engajamento parece contagiar e motivar os demais. Todavia, isso não significa que o grupo concorde com tudo que propõem, prescrevem, constroem ou dizem. Pelo contrário, essas duas pessoas são bastante questionadas, parecendo haver espaço para reflexão sobre os distintos papéis que desempenham os componentes deste grupo.

A variedade explicada pela falta de homogeneidade está também evidenciada na postura de alguns membros: enquanto alguns professores acentuam o tom crítico ao sistema, outros docentes têm postura mais conciliadora, superando as dificuldades com criatividade. Há, por exemplo, os que consideram que a Universidade Alfa deveria disponibilizar mais recursos audiovisuais de forma a dar maior cobertura e suporte aos docentes, enquanto outros verificam nesta carência de apoio uma oportunidade para utilizarem sua criatividade e não deixarem de cumprir seu compromisso com a qualidade do ensino. São estes eventos que confirmam o pensamento de Schommer (2005), de que as comunidades de práticas envolvem múltiplos níveis de participação e adesão, já que o engajamento produz a aprendizagem de diversas formas, envolvendo as competências e habilidades de cada membro. O que o torna isso possível é a diversidade e o envolvimento de cada participante, formando um espaço com identidade única que se integra ao longo do engajamento, na prática. A seguir, são apresentados alguns trechos das entrevistas que ilustram a participação sem necessidade de homogeneidade:

"Há claro, em todo grupo existem divergências, mas é a partir destas divergências que a gente chega a um consenso do que é melhor pro aluno, pro curso" (Professor 1).

"Divergência teórica... Elas existem obviamente, mas não chega a comprometer a unidade do grupo, não... Muito pelo contrário, assim... E, no mais a gente dialoga, a gente conversa... Acho que é um grupo assim, muito aberto ao diálogo" (Professor 2).

"O curso [...] é igual a (rede de televisão) Globo, tem a novela das cinco (17 horas), a Malhação, os que começam, tem a novela das 6 (18 horas) com um pouquinho mais de experiência, tem a novela das 7 (19 horas), até você chegar à novela das 8 (20 horas) que trabalham os que têm mais experiência, então o curso tem um pouco dessa história dos jovens atores e dos atores com mais experiência" (Professor 10).

Como ilustrado e evidenciado por meio da análise da transcrição das entrevistas, o envolvimento pode produzir aprendizagem de diferentes formas, já que as fronteiras de uma comunidade de prática são mais flexíveis e permeáveis do que as das unidades organizacionais. Wenger (1998b) define algumas categorias de engajamento: grupo central, formado por um pequeno grupo, no qual a paixão e o engajamento energizam e contagiam a comunidade; adesão completa, composta por membros que são reconhecidos como praticantes e definem a comunidade; participação periférica, reunindo as pessoas que pertencem à comunidade, porém com menos engajamento e autoridade, talvez pelo fato de serem novatos ou porque eles não têm muito compromisso pessoal com a prática; a participação transacional, em que pessoas de fora da comunidade interagem com ela ocasionalmente para receber ou prover um serviço sem tornar-se um membro da comunidade; e, finalmente, o acesso passivo, composto por um grande número de pessoas que tem acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, como suas publicações e seu material informatizado. A distinção destas categorias é útil porque contribui com um aspecto diferente de pertencimento ao grupo, criando uma compreensão e estabelecendo normas e relações de reciprocidade que refletem essas ações.

Outro aspecto exposto por todos os professores ao longo das entrevistas confirma a

visão de Wenger (1998b) sobre empreendimento conjunto: de que a *negociação de significados* é vista como o resultado de um processo entre os membros da comunidade a partir de uma negociação que espelha o complexo envolvimento das pessoas nesta comunidade. É o que os entrevistados procuraram ressaltar nas falas transcritas a seguir:

“Eu acredito que essa troca é fundamental... além do compromisso do projeto ético político que eu já falei, mas, do ponto de vista mais das relações ali entre o grupo...” (Professor 2).

“O colegiado tem grupos e subgrupos de troca de informações, práticas, experiências e interlocuções intelectuais, no sentido de que professores que tem mais afinidade temática nas suas disciplinas, se falam o tempo todo para trocar informações sobre a ementa, sobre o programa, sobre as práticas do dia a dia de sala de aula” (Professor 4).

“No caso de participação em congressos e cursos, todos estão sempre se informando e passando informações” (Professor 10).

“Os professores colaboram mutuamente, trocam relação de metodologia, planos de ensino (Professor 12).

Além dos depoimentos, verificou-se, na observação da reunião de colegiado, uma preocupação constante em trocar e equalizar informações, fossem elas obtidas em congressos, em bibliografia lida ou produzida ou pela observação de novas práticas de mercado. Além das informações técnicas, foram verificadas as competências docentes utilizadas no curso, como os padrões de aula ministrados em diferentes turmas, a variação de rendimento dos estudantes e a busca de novas formas de transmitir o conhecimento. Verificou-se que as narrativas apresentadas representam a principal modalidade de negociação de significados para os professores entrevistados da Universidade Alfa: há um vivo intercâmbio de experiências por meio da valorização da fala dos docentes. Contando histórias dos eventos específicos de suas ações docentes, trocando formas e experiências vivenciadas em salas de aula, conversando sobre metodologias para transmissão de conhecimento e preparando a viagem de membros do grupo para um congresso em outro país os membros partilham suas vivências.

Já a *responsabilidade partilhada*, terceira das categorias escolhidas, foi verificada em 100% da amostra entrevistada. Todos os entrevistados demonstraram a importância da negociação e do envolvimento na comunidade, a troca constante de experiências, o sentimento de pertença e de se sentir responsável pelos resultados atingidos pela escola, situações que são instigantes e configuram uma forma de navegar entre a região periférica e o centro da comunidade. As transcrições de algumas das declarações dos entrevistados ilustram este entendimento:

“Eu faço um pouco de tudo, as melhorias, os avanços e venho participando agora de outra forma... é paixão mesmo, é você gostar, é você somar, engrandecer também o curso, fazer um curso de qualidade, sempre estar buscando parcerias, sempre buscando junto, buscar uma qualidade, então nós realizamos palestras, realizamos... aula extra no sábado, enfim buscar lá uma qualidade dos docentes e dos alunos também [...] É o mais valioso (o compromisso com a formação profissional, com a atuação profissional), quando você tem compromisso com a profissão e a paixão também e gostar busca do prazer em estar participando de congressos, trabalhando fim de semana, a gente trabalha muito, se deixarem à gente trabalha de domingo a domingo” (Professor 3).

“Eu entendo que o que você chama de comunidade de prática seja algo espontâneo, e não algo direcionado, então me sinto tão responsável quanto os outros colegas, não sinto nem mais nem menos. Eu acho que se meu trabalho der certo e se puder trocar com os

colegas, o trabalho alheio vai bem e vice-versa. Somos responsáveis coletivamente pelo bom andamento do trabalho pedagógico de uma turma" (Professor 4).

"É a unidade! É a unidade do grupo, não tenho nenhuma dúvida, por essa unidade, por esse coleguismo, por esta possibilidade de realmente conversarmos" (Professor 5).

"Compartilhamos e o conceito principal para definir isto é solidariedade" (Professor 8).

"A compreensão, o comprometimento, os mesmos objetivos, os mesmos interesses, acho que tudo isso contribui" (Professor 9).

É necessário ressaltar que a importância da responsabilidade partilhada não é somente para com os outros membros do corpo docente. Todos os entrevistados destacaram a preocupação com os estudantes, que assumem papel essencial para o grupo, como as declarações dos entrevistados a seguir comprovam:

"Todos os professores têm o mesmo raciocínio 'tem que cobrar' dos alunos, pois no mercado de trabalho eles vão ser cobrados. Nós temos este comprometimento" (Professor 1).

"O grupo tem uma preocupação imensa com a formação profissional dos alunos, então nós temos um projeto que se chama projeto ético, político e social" (Professor 3).

"Me sinto responsável! Extremamente responsável pela formação deles (alunos)" (Professor 7).

Finalmente, é importante lembrar que o espírito de corpo pode ter um papel importante para a manutenção do empreendimento conjunto, embora uma parte expressiva dos professores não tenha se formado na mesma área. Neste aspecto, destaca-se a declaração seguinte:

"Há uma identidade, assim, muito bem estabelecida entre os docentes, é uma corporação que tem uma identidade muito clara, e, assim, eu acho que o núcleo desta identidade é o que a gente chama de projeto ético político profissional" (Professor 2).

Finalizados os trabalhos com as entrevistas, procurou-se seguir as orientações de Mattos (2005), buscando uma linha de contato entre as entrevistas individuais e as entrevistas de vários professores, de forma a obter uma interpretação palpável. As entrevistas mostraram que, em relação aos professores do curso de Serviço Social da Universidade Alfa, todos os dados indicam positivamente a existência de um empreendimento conjunto. Quanto aos demais aspectos que caracterizam uma comunidade de prática, embora os indicativos sejam favoráveis, é necessário aprofundar a pesquisa de outros dois pré-requisitos para que se possa afirmar com total segurança sua existência: o engajamento mútuo e o repertório compartilhado.

5 CONCLUSÕES DO TRABALHO

A literatura sobre comunidades de prática, a coleta dos dados e a análise das revelações do campo permitem pressupor a provável existência de uma comunidade de prática formada pelos docentes do curso de Serviço Social da Universidade Alfa. O domínio de conhecimento dos professores, tanto pela qualificação apresentada e certificada pelo sistema educacional quanto pela competência demonstrada nos assuntos pedagógicos, parece justificar os ótimos resultados obtidos em avaliações padronizadas aplicadas pelo MEC. A prática das atribuições docentes é

preocupação expressa por todos os membros do corpo, alvo de discussões, colaboração, ressignificação e aprimoramento, como observado ao longo de três horas e meia da reunião de colegiado e na grande maioria das entrevistas. A certeza da ação conjunta, entrelaçada e retroalimentada pelos colegas, permite acreditar na forte vida comunitária dos indivíduos entrevistados, conforme expõem Wenger, McDermott e Snyder (2002).

Há indícios suficientes que justifiquem, *a posteriori*, a investigação da existência concomitante de engajamento mútuo (realização de tarefas em conjunto, complexidade e diversidade social de seus membros e esforço de manutenção do grupo), de repertório compartilhado (histórias, objetos, artefatos, ações e conceitos) e de empreendimento mútuo, segundo a proposição teórica de Wenger (1998b). Nesse contexto, pesquisas futuras poderiam averiguar se a essência das comunidades de prática está presente, tal como faz este artigo.

Como este artigo se concentra nas percepções dos professores sobre a existência de um *empreendimento conjunto* do corpo docente, utilizou-se das principais dimensões deste empreendimento: negociação de significados e envolvimento na comunidade; participação sem necessidade de homogeneidade; e responsabilidade partilhada.

Verificou-se a existência de fortes indícios de que, em face da sua organização, da convergência de interesses e ações e dos bons resultados obtidos nas avaliações propostas pelo MEC, pode haver a contribuição de uma comunidade de prática formada pelo grupo de professores designados para trabalhar neste curso de graduação. Isso ocorre porque um dos seus pressupostos, o *empreendimento conjunto*, está presente. Tal fato é ratificado uma vez que o corpo docente analisado atende às três principais características dessa dimensão:

- Negociação de significados – conforme apresentado no item 4, 100% dos professores entrevistados confirmaram a importância e existência da negociação de significados. Parece claro que, não obstante o fato de que os docentes tenham perfis e percepções acerca do que é qualidade de ensino e nível de exigências muito diferentes, esse índice confirma o entendimento da percepção e preocupação constante em trocar e equalizar informações obtidas (Wenger, 1998b).
- Participação sem necessidade de homogeneidade – conforme apresentado no item 4, dez dentre 12 entrevistados, ou seja, 83,33% dos professores entrevistados confirmaram a importância e existência da participação sem necessidade de homogeneidade. A própria composição do corpo docente, um exercício de diversidade que foi apontado na apresentação dos resultados de campo, confirma o entendimento de que, em algumas comunidades, o desentendimento pode ser um motor para o empreendimento (Gherardi et al., 1998).
- Responsabilidade mútua, partilhada – conforme apresentado no item 4, 100% dos professores entrevistados confirmaram a importância e existência da responsabilidade partilhada. As entrevistas deixaram claro que cada um, ao seu modo e nas suas tarefas, exercita diferentes níveis de centralidade na comunidade em questão, confirmando o entendimento de Wenger ao afirmar que a responsabilidade compartilhada se torna parte integral da prática de uma comunidade (Wenger, 1998a).

Os índices percentuais alcançados na avaliação das três características do empreendimento conjunto são relevantes e permitem afirmar que a questão desta pesquisa – “Existe um *empren-*

dimento conjunto no seio do corpo docente da Universidade Alfa?" – foi plenamente respondida. Verificou-se que há suficiente embasamento teórico e empírico para afirmar que a resposta é positiva.

Futuros estudos devem procurar indícios e evidências de engajamento mútuo e repertório compartilhado, confirmando assim se existe a presença das três dimensões da Comunidade de Prática. Da mesma forma, mais estudos devem ser realizados com o propósito de identificar as opiniões de outros agentes deste processo, que interagem com o grupo mesmo que não façam parte direta do mesmo. Ressalta-se que esta pesquisa é inovadora, pois o foco do empreendimento conjunto foi pouco explorado até hoje. As implicações e a relevância deste estudo para o campo são valiosas, pois acrescentam conhecimento sobre as comunidades docentes e possíveis explicações sobre a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. (1996). **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus.
- BOURDIEU, P. (2007). **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRUYNE, P., HERMAN, J., & DE SCHOUTHEETE, M. (1991). **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CAPRA, F. (2003). **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável** (3a ed.). São Paulo: Cultrix.
- CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista da Administração da UFSM**. Santa Maria, Rio Grande do Sul. UFSM, v. 5, n. 2, p. 243-261, mai./ago. 2012.
- CRUBELLATE, J. M.; MENDES, A. A.; LEONEL JUNIOR, R. S. Ambiente regulativo, respostas estratégicas e qualidade de ensino superior em organizações de ensino superior (ies) do estado do Paraná. **Revista da Administração da UFSM**. Santa Maria, Rio Grande do Sul. UFSM, v. 2, n. 1, p. 116-129, jan./abr. 2009.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido** (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALVÃO, H. M.; CORRÊA, H. L.; ALVES, J. L. Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. **Revista da Administração da UFSM**. Santa Maria, Rio Grande do Sul. UFSM, v. 4, n. 3, p. 425-441 set./dez. 2011.
- GAZENEUVE, J., & VICTOROFF, D. (1982). **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Verbo.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D., & ODELLA, F. (1998). **Toward a social understanding of how people learn in organizations**. In: Management Learning, 29 (3), Set.
- KIMBLE, C., & HILDRETH, P. (2004). **Communities of practice: going one step to far?** In: Proceedings du Tème colloque de L'Association Information and Management (AIM). Every: AIM.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). **Situated learning. Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACHLUP, F. **Production and distribution of knowledge in the United States**. São Paulo, United Press, 1962.
- MATTOS, P. L. C. L. (2005). A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. In: **Revista da Administração Pública**. Rio de Janeiro, FGV, 39(4), jul./ago.
- NICOLINI, A. M. (2007). **Aprender a Governar. A**

- Aprendizagem de Funcionários Públicos para as Carreiras de Estado.** Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- ORLANDI, E. P. (2005). **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos** (6a ed.). Campinas: Pontes.
- OUTHWAITE, W., & BOTTOMORE, T. (1996). **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Zahar.
- SCHOMMER, P. C. (2005). **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade.** Tese de doutorado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, SP, Brasil.
- SENGE, P. M., CAMBRON-MCCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J., & KLEINER, A. (2000). **Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.** New York: Doubleday.
- SMITH, H. A., & MCKEEN, J. D. (2002). Creating and facilitating communities of practice. In: HOLSAPPLE, Clyde W. **Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matters**, Vol. 1. Berlin: Springer Verlag.
- SOUZA-SILVA, J. C. (2005). **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior.** Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- SOUZA-SILVA, J. C. (2009). **Condições e Desafios ao Surgimento de Comunidades de Prática em Organizações.** Revista de Administração de Empresas. Vol. 49, n. 2, p. 178, abr./jun.
- VERGARA, S. C. (2002). **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração** (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R., & SNYDER, W. (2002). **Cultivating communities of practice.** Boston: Harvard Business School Press.
- WENGER, E. (1998a). **Communities of practice. Learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998b). **Communities of practice. Stewarding knowledge.** Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (2000). **Communities of practice and social learning systems.** In: Organization articles. London, Thousand Oaks, CA, and New Dheli, Sage.