

Podem Indivíduos e Suas Práticas Promover Aprendizagem Organizacional?

Alexandre Nicolini

Programa de Pós-Graduação em Administração - Unigranrio

Resumo

Há um interesse crescente em entender como pessoas e organizações aprendem a desempenhar melhor suas atividades diárias. Pesquisadores e práticos discutem se a aprendizagem organizacional seria simplesmente a soma dos saberes adquiridos pelos seus trabalhadores ou se essa combinação de conhecimentos individuais mediados pela prática promoveria uma potencialização dos saberes organizacionais. Nesse contexto, emerge o conceito de comunidades de prática, que são grupos sociais que surgem espontaneamente e carregam a história da aprendizagem desse grupo na sua prática laboral. Este artigo se propõe a discutir esse conceito a partir da visão seminal de Lave e Wenger (1991) e da incorporação de outros pesquisadores que se propuseram a construí-lo, a partir dos trabalhos coletados em bases de dados como Capes, Scielo e Ebsco. O texto categoriza os argumentos sobre comunidades de prática segundo sua definição, delimitação e dimensões componentes, para entender posteriormente como se dá a aprendizagem no seio dessas comunidades sociais e qual o papel de mestres e aprendizes nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Aprendizagem organizacional. Comunidades de prática. Mestres. Aprendizes.

Can individuals and their practices promote organizational learning?

Alexandre Nicolini

Programa de Pós-Graduação em Administração - Unigranrio

Abstract

There's a growing interest in understanding how people and organizations learn to perform in a better way their daily activities. Researchers and practioners discuss if organizational learning would merely be the sum of acquired knowledge by its workers or if the combination of individual knowledge mediated by the practice would promote a potentiation of organizational knowledge. In this context emerges the concept of communities of practice, which are social groups that spontaneously appear into the organization and carry the group learning history in their work practices. This paper aims to discuss the concept of communities of practice according to Lave & Wenger (1991) and the following authors who proposed arguments to argue it. The papers were collected in databases like brazilian Capes, Scielo and Ebsco. The text categorizes arguments about communities of practice according to their definition, delimitation and dimensions, to understand how learning takes place within these social communities and what's the role of masters and apprentices in this process.

Keywords: Learning. Organizational learning. Communities of practice. Masters. Apprentices.

1 Introdução

Sabe-se hoje que a aprendizagem desempenha um papel fundamental nos processos de inovação, transformação e de socialização no trabalho, bem como de socialização. A aprendizagem no ambiente de trabalho, no entanto, é um desafio à parte, uma vez que as práticas são tidas como conservadoras e resistentes às mudanças. Talvez porque, desatentas às práticas que seriam correntes, as organizações definam formalmente as suas tarefas, engessando os processos e criando um hiato entre a prática prevista e a prática real. É necessário mudar a compreensão do que compõe as organizações para que, podendo ver além das estruturas aparentes, se entenda que trabalho, inovação e aprendizagem são forças presentes numa comunidade social e se complementam (Brown & Duguid, 1991, p.1).

Quando exerce o papel de sujeito de aprendizagem, o indivíduo faz poucas distinções da origem do conhecimento. Do ambiente formal da escola, procura absorver os conteúdos que julga importantes para o exercício da sua função e quando nesse exercício, como aprendiz, observa o ambiente de trabalho e as atividades nele executadas em termos do “que, quem, quando e como”, numa tentativa de situar a prática no contexto do qual agora faz parte. Não importa, ao aluno/aprendiz, a forma de aprendizagem, seja ela teórica ou prática, desde que ele passe a deter os saberes necessários para enfrentar os desafios colocados pelo seu cargo.

O ambiente de aprendizagem, esse sim, pode fazer muita diferença. Sem desmerecer o domínio escolar necessário à qualificação dos futuros profissionais, imagina-se que esse se torna menos atraente para um futuro profissional desejoso de tomar contato com a prática e aprender a exercer a função para a qual foi escolhido, mas sem dúvida importante para a discussão dos conteúdos teóricos necessários à melhor prática dos aprendizes. Configuram-se, desse modo, dois espaços de formação: as escolas e o ambiente de trabalho.

Trabalho, aprendizagem e inovação, no entanto, são atividades humanas próximas e inter-relacionadas que convencionalmente parecem prontas para entrarem em conflito umas com as outras. Isso porque a prática do trabalho é percebida como conservadora e resistente às mudanças, a aprendizagem no trabalho é considerada um desafio e a inovação é sempre vista como uma ruptura. Entender que trabalho, aprendizagem e inovação são atividades compatíveis e potencialmente complementares, não forças conflituosas, requer outra compreensão do que realmente constituiria uma organização para além das estruturas aparentes (Brown & Duguid, 1991, p.1).

Descrições formais de tarefas usualmente desconsideram como as pessoas realizam o seu trabalho; mudanças propostas em rotinas de trabalho não raro o fazem da mesma forma e a

aprendizagem é o último recurso imaginado por gestores para unificar a visão de quem lida com o trabalho que precisa ser feito, ou seja, aproximar a visão individual da visão organizacional. Assim, descrições formais de trabalho estão usualmente abstraídas da prática real, e inevitavelmente ou intencionalmente omitem os seus detalhes, produzindo um hiato entre as regras ditadas pelas organizações e a prática que efetivamente se percebe. Numa sociedade que valoriza o conhecimento explícito, os detalhes de uma prática de trabalho tendem a não ter importância nem serem considerados essenciais. Acredita-se que a prática será facilmente desenvolvida uma vez que as descrições formais tenham sido compreendidas. Assim, educação, treinamento e tecnologia de gestão geralmente focam em representações abstratas em detrimento – ou até exclusão – da prática real. Mas, desvinculadas da prática, essas abstrações distorcem ou obscurecem o que é intrínseco à prática. A prática é um elemento central para entender o trabalho, assimilá-lo via treinamento e intensificá-lo via inovação preferencialmente em comunidades. (Brown & Duguid, 1991, p.1)

Sendo assim, este ensaio teórico apresenta as variáveis que influenciam a aprendizagem organizacional por intermédio das comunidades de prática. A pesquisa para esclarecer como se manifesta o processo de aprendizagem de mestres e aprendizes em comunidade foi bibliográfica, por meio da leitura dos artigos e livros que abordam a aprendizagem a partir de um olhar social, descrevendo a relação de aprendizagem com as organizações e investigando a influência dos grupos sociais nesse processo. Os livros utilizados são dos autores que inseminaram essa ideia, Jean Lave e Ethienne Wenger, e de outros teóricos que a desenvolveram posteriormente. Os artigos reúnem autores de posicionamentos diversos quanto à aprendizagem e às comunidades de prática, o que enriquece o texto, e foram coletados no Portal de Periódicos da Capes, Scielo e Ebsco. O texto procurou categorizar os argumentos sobre comunidades de prática segundo sua definição, delimitação e dimensões componentes, para entender posteriormente como se dá a aprendizagem no seio dessas comunidades sociais e qual o papel de mestres e aprendizes nesse processo.

2 Referencial teórico

2.1 Comunidades de prática

A palavra comunidade tem sua origem nas raízes *kom* (todos) e *moin* (troca, intercâmbio), significando “compartilhado por todos” (Schommer, 2005, p.106). No entanto, definir uma comunidade a partir da totalidade dos seus membros pode vir a ser problemático. Uma

comunidade pode estar dentro de uma área geográfica limitada, mas não necessariamente os indivíduos que vivam nessa área representariam uma comunidade (Outhwaite & Bottomore, 1996, p.115). Isso torna a definição de uma comunidade complexa, pois os limites de qualquer grupo com autoidentificação se tornam fluidos e intangíveis.

Já o termo prática deriva de *praxis*, que integra uma dimensão sócio-histórica com origem na obra de Karl Marx, representando um processo contextualizado de tomada de consciência para fazer a história e transformar o mundo. Uma perspectiva ecoada por Paulo Freire, que define a prática como sendo a combinação libertadora entre ação e reflexão, realizada pelos homens, sobre o mundo, para transformá-lo (Schommer, 2005, p.108).

Pode-se então dizer que, estando os homens agindo em conjunto para transformar o mundo, os conceitos de comunidade e de prática tornam-se convergentes. Numa perspectiva da utilização do 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.

O termo comunidade de prática – interpretado de forma unitária – foi proposto no livro *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo através do tempo e na relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática seria a condição intrínseca para a existência do conhecimento, pois providenciaria o suporte interpretativo necessário para que este fizesse sentido (Lave & Wenger, 1991, p. 98).

A comunidade de prática é um grupo de pessoas com interesses comuns, que trabalham informalmente de maneira independente, mas responsável por essa comunidade, para promover a aprendizagem, resolver problemas ou desenvolver novas ideias (Smith & McKeen, 2003, p.4). Nesse tipo de comunidade, as pessoas compartilham objetivos, interagindo e colaborando diretamente para aprender pelos outros e com os outros novas habilidades, dividindo suas experiências e seu conhecimento de um modo que favorece a inovação (Schommer & França Filho, 2006, p.3)

Já o que caracteriza uma comunidade de prática é constituir-se num ambiente que sustenta o engajamento de seus membros e promove a oportunidade para que esses desenvolvam suas capacidades e partilhem aprendizagens, “construindo conhecimento por meio do intercâmbio mútuo e de múltiplas experiências, bem como através da incorporação de uma competência socialmente legitimada” (Souza-Silva, 2005, p.58).

Segue-se uma definição de comunidade de prática mais relacionada ao mundo das empresas

No nível mais simples, elas são um pequeno grupo de pessoas (...) que trabalharam juntas por um período de tempo. Não um time ou uma força-tarefa, e não necessariamente um grupo autorizado ou identificado. (...) eles são pares na execução de um “trabalho real”. O

que os mantém juntos é um senso comum de propósito e uma necessidade real de saber o que cada um dos outros sabe (Brown & Gray, 1995 apud Kimble & Hildreth, 2004, p.3, tradução nossa).


Um dos principais retornos das comunidades de prática para as organizações estaria na facilitação da aprendizagem e na disseminação de idéias e *know-how* (Lucena & Melo, 2006, p.3). A comunidade de prática serviria como um complemento à organização formal para estimular a mudança, a aprendizagem e a partilha de conhecimentos.

2.1.1 Delimitação das comunidades de prática

Uma comunidade de prática pode variar, sendo pequena e íntima ou grande o bastante para requerer subdivisões necessárias para proporcionar participação ativa; durando pouco ou muito tempo, num período suficiente para o desenvolvimento de uma prática; se estabelecendo local ou regionalmente, com interações presenciais, ou mesmo internacionalmente, via recursos telemáticos; com membros de formação educacional homogênea ou heterogênea, sendo a última então ligada por interesses transversais; localizada dentro ou fora das fronteiras organizacionais, sejam elas internas ou externas; cultivada ou não pela gestão organizacional, dependendo do seu grau de informalidade em relação à estrutura da entidade que a abriga (Wenger et al, 2002).

Para melhor delimitar o conceito de comunidade de prática é interessante compará-la com outras formas organizacionais que a ela se assemelhem em alguns aspectos. Construiu-se, então, o quadro a seguir, que compara as articulações sociais em grau crescente de estrutura formal, sob os aspectos de seus propósitos, membros, razões de engajamento e tempo de duração estimado:

Quadro 1: Comparação entre as comunidades de prática e outras estruturas sociais, por grau crescente de estrutura formal

| Grau de Formalização | Estruturas sociais | Qual é o propósito? | Quem pertence? | Quais as razões do engajamento? | Quanto tempo dura? |
|--|-----------------------|---|---|--|---|
|  | Rede informal | Formar redes afetivas; trocar informações diversas | Amigos e colegas de trabalho; amigos de amigos | Mútuas necessidades afetivas e de relacionamento | Perduram até o momento em que as pessoas nutrem relacionamentos sociais entre elas |
| | Comunidade de Prática | Criar, expandir e partilhar conhecimentos e desenvolver capacidades individuais | Auto-seleção baseada em <i>expertise</i> ou paixão por um domínio do conhecimento | Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e sua <i>expertise</i> | Evolui e morre organicamente. Dura o tempo que houver relevância do tópico de interesse e a percepção do valor de interagir e empreender juntos |
| | Time operacional | Cuidar de uma operação ou processo continuado | Aqueles designados pela gestão | Responsabilidade partilhada pela operação | Tende a ser continuado (mas dura até que a operação seja necessária) |
| | Departamento formal | Gerar produtos ou serviços | Aqueles designados pela gestão | Requerimentos para o emprego e busca dos objetivos organizacionais | Tende a ser permanente (pelo menos até uma possível reorganização do organograma ou configuração da empresa) |

Fonte: Souza-Silva (2005, p.64).

Quando se fala em formas organizacionais, cabe imaginar que uma organização é o resultado de duas visões. Uma é o desenho da sua estrutura, que define papéis, qualificações e distribuição de autoridade, na qual se definem as relações de responsabilidade. A outra é a prática, que dá vida à organização e que frequentemente é uma resposta ao próprio desenho da organização (Smith & McKen, 2003, p.5).

Assim, uma rede informal seria a estrutura social menos formal, formada por pessoas com vínculos afetivos e que perduram até o momento em que essas pessoas mantenham os relacionamentos que estabeleceram. Não se nota nenhum objetivo específico, seja ele implícito ou explícito, que não seja o de agregação de pessoas com características comuns.

Já uma comunidade que tenha por objetivo desenvolver um determinado domínio de conhecimento e fazê-lo em conjunto, comprometidos entre si e unidos pela paixão e *expertise* que tenham em comum, pode ser classificada como uma comunidade de prática. Note-se que o desejo de desenvolvimento mútuo em determinada *expertise* é um dos elementos-chaves para se compreender a noção de comunidade de prática, pois, sem esse objetivo, a comunidade voltaria a ser apenas um grupo de amigos (Souza-Silva, 2005, p.59). As comunidades de prática não se formam por uma vontade súbita, mas costumam desenvolver-se informalmente, acumulando, através do tempo, uma história de aprendizagem. Há, nessas comunidades, um senso comum de empreendimento e uma percepção do valor que vai sendo agregado.

Nos times organizacionais já há um planejamento e medidas deliberadas para que a ação ocorra. Eles são compostos para cuidar de uma operação e partilham responsabilidades sobre ela. Guardam semelhança com as comunidades de prática, já que podem se desfazer ao final do interesse que mantinha os seus membros juntos.

Um departamento formal, com membros designados pela gestão, objetivos vinculados ao sucesso da organização e vontade de se perpetuar encontra-se no ponto mais distante do que seria uma comunidade de prática. Assim como um time operacional, um departamento formal que se perpetue pode ser controlado formalmente e existir apenas em benefício da organização. Uma comunidade de prática, ao contrário, é automotivada e autodirigida, e seu desenvolvimento é dirigido pelos interesses dos seus membros, que não necessariamente são os interesses da organização a que pertencem (Kimble & Hildreth, 2004, p.4).

Uma comunidade de prática traz consigo características únicas que a destacam das outras formas organizacionais, até mesmo porque a preocupação dos seus membros é maior com o conteúdo do que com a forma: primeiro, ela tem uma história de aprendizagem através do tempo e pela qual avança e se desenvolve; segundo, ela não tem obrigatoriamente uma agenda prevista de ações, mas um acontecer que depende dos interesses da comunidade e do desenrolar das relações com o ambiente; terceiro, a aprendizagem é o elemento-chave do grupo e resulta da sua maneira particular de se relacionar com o mundo; quarto, uma comunidade de prática é responsável apenas por si e pelas políticas implícitas para ela própria; quinto, não há chefes, e as lideranças tendem a emergir a cada diferente situação ou assunto debatido (Smith & McKeen, 2003, p.4).

2.1.2 Dimensões das Comunidades de Prática

Nessa perspectiva, as comunidades referenciadas aqui são mais fluidas, interpenetrantes e emergentes porque o processo de afiliação de seus membros surge do processo de aprendizagem na

prática. Mas elas não foram criadas para cumprir uma tarefa, não são canônicas e nem reconhecidas pela organização formal. Essa oposição entre dois tipos de comunidade, uma formal e outra informal, traz à tona importantes comparações a esse respeito: a prática do trabalho e a aprendizagem dela decorrentes precisam ser entendidas não em termos de grupos que foram administrativamente compostos, mas em termos de comunidades que emergem; e a tentativa de introduzir “times” ou “grupos de trabalho” canônicos no espaço de trabalho para promover a aprendizagem, usualmente, baseia-se no pressuposto de que sem incentivo diretivo não haverá iniciativas coletivas de aprendizagem. O fato, entretanto, é que elas acontecem espontaneamente e que reorganizações conduzidas via grupos canônicos desorganizam grupos. Nesse sentido:

O processo de trabalhar e aprender em conjunto gera uma situação laboral que os trabalhadores valorizam, e eles resistem, se perturbados por seus empregadores, através de eventos como a reorganização do trabalho. Essa resistência pode surpreender os empregadores que pensam no trabalho como *commodity* a ser rearranjada para servir aos seus objetivos. O problema para os trabalhadores é que a comunidade por eles criada não era parte da série de acordos de trabalho separados, com os quais o empregador povoou o espaço de trabalho, nem era o papel da comunidade ter o seu trabalho aceito. O trabalho somente pode continuar livre de perturbação se o empregador for persuadido a ver a comunidade como necessária para levá-lo a cabo. (Orr, 1996, p.48, tradução nossa)

Uma comunidade de prática seria definida, então, como o resultado da inter-relação de três dimensões. Um empreendimento comum, que esclarece do que se trata a comunidade de prática; o engajamento mútuo, que denota as conexões entre os seus membros; e o que ela produz, representado por um repertório compartilhado (Kimble & Hildreth, 2004, p.3). A figura a seguir mostra a relação entre elas:

Figura 1: Dimensões da prática que unem uma comunidade



Fonte: Adaptação de Wenger (1998, p.5;72, tradução minha).

O engajamento mútuo dos participantes de uma comunidade é característico que há uma prática comum entre eles. Uma prática não existe no abstrato, mas porque há pessoas engajadas em ações cujos significados estão sendo negociados entre elas. Elas não são apenas um agregado de pessoas definidas por alguma característica comum (Wenger, 1998, p.73).

Criar condições para o engajamento mútuo permite que essa dimensão ajude a definir uma comunidade de prática e mantenha sua coerência. Os aspectos instrumentais da prática são a parte mais visível desse processo. O trabalho de manutenção da comunidade, no entanto, pode ser a parte menos visível, menos valorizada ou mesmo não reconhecida. Uma comunidade de prática deve prestar atenção ao trabalho de fazê-la permanecer unida (Wenger, 1998, p.74).

Para que a comunidade de prática se mantenha ativa, o engajamento voluntário é uma condição *sine qua non*. Seu êxito dependerá do engajamento espontâneo dos seus membros interessados em se desenvolver num determinado domínio do conhecimento e se manter conectados pela ligação emocional com seus pares. Esses laços ajudam a fortalecer a associação dos membros. Ao contrário de uma estrutura departamental, de origem unilateralmente deliberada, na comunidade de prática o engajamento não pode pressupor imposição, embora essa característica associativa possa ser incentivada e estimulada (Souza-Silva, 2005, p.70).

Outro amálgama identificável nas comunidades é a relação antagônica entre a diversidade e a homogeneidade dos seus membros. Ora, o que se traduz em riqueza na formação de uma comunidade é a diversidade de origens, culturas e formas de pensar, mas o que se traduz em

eficácia na consecução dos seus objetivos é a homogeneidade que o grupo vai construindo na medida em que as pessoas trabalham juntas. As respostas aos seus dilemas e aspirações estão conectadas às relações que os seus membros criam em si, mutuamente engajados. Eles “trabalham juntos, se vêem todos os dias, se falam a todo momento, trocam informações e opiniões e influenciam diretamente a compreensão de cada um de forma rotineira” (Wenger, 1998, p.75).

Por outro lado, contradições, discordâncias, tensões e conflitos são resultados prováveis da diversidade de posicionamento entre os membros de uma comunidade de prática que enfrentam dilemas conjuntamente. A presença dessa heterogeneidade pode permitir uma ampla partilha de experiências, intensificando o processo de aprendizagem. O engajamento mútuo favorece os empreendimentos comuns no que se refere à ação de realizar projetos conjuntamente, conversando, trocando experiências, relatando vivências. Trata-se da maneira com que os membros se vinculam com os outros e negociam significados em busca de respostas para aqueles dilemas, uniformes ou não (Souza-Silva, 2005, p.72; Gherardi et al, 1998, p.290).

De modo geral, todavia, cada membro acha o seu espaço e estabelece a sua identidade na comunidade de prática. Essa identidade se define individualmente, mas torna-se cada vez mais integrada à comunidade conforme o grau de engajamento do indivíduo com a prática, sem que isso implique uma fusão da identidade individual com a grupal. A diferenciação cresce entre elas ao mesmo tempo em que a homogeneidade (Schommer, 2005, p.112).

O engajamento mútuo é uma combinação de competências diversas que se conectam para entregar um trabalho homogêneo. Um indivíduo conecta o que sabe e o que faz com outros indivíduos que tenham diferentes conhecimentos e habilidades que a ele não pertencem e que lhe sejam complementares. Quando se pertence a uma comunidade de prática, é importante oferecer e receber ajuda para bem desempenhar o seu trabalho. Com essa troca, as relações entre os membros se estabelecem e sua interconexão se torna mais profunda, tornando a comunidade de prática um emaranhado de relações interpessoais.

A segunda dimensão das comunidades de prática a ser analisada é o empreendimento conjunto. Ele é o 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 se torna parte integral da prática de uma comunidade (Wenger, 1998, p.77).

Da mesma forma que a homogeneidade não é um requisito para o engajamento mútuo, também não o é para um empreendimento conjunto. Em algumas comunidades, o desentendimento pode ser um motor para o empreendimento, levando à negociação comunitária dos objetivos e dos meios para alcançá-los. Se as reações individuais aos desafios e dilemas enfrentados pela

comunidade de prática podem variar de uma pessoa para outra, as reações coletivas estão interconectadas porque seus membros estão engajados mutuamente num empreendimento conjunto (Gherardi et al 1998, p.290).

Na realidade, um empreendimento comum nunca é determinado unicamente por uma ordem externa, por uma prescrição 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 haja membros específicos com mais poder do que outros, a prática emerge de uma resposta comunitária à 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, 1998, p.80).

A prática origina uma responsabilidade mútua intermembros. 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 o que acontece à sua volta, e se devem procurar novas relações de significado para esses eventos. Definir o que importa e como importa, o que fazer, o que dizer, o que justificar, o que exhibir; e quais as ações e artefatos que precisam ser melhorados, renovados ou esquecidos para criar um sentimento de *accountability*, de compromisso comum que se torna parte integrante da prática (Schommer, 2005, p.113).

A terceira dimensão a ser considerada é o repertório compartilhado – rotinas, palavras, ferramentas, *modus operandi*, histórias, posturas, símbolos, ações 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, porque pertencem à trajetória da prática de uma comunidade engajada na busca de seu empreendimento. Esse repertório pode ser ressignificado se a comunidade de prática avança e vive novas situações. Um repertório acumulado anteriormente nunca é uma barreira para ressignificar, mas uma fonte para ser usada na produção de novas significações (Wenger, 1998, p.83).

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 dinamicidade e a infinita geração de novos significados. A ambiguidade não é um obstáculo a superar, mas uma condição inerente para se trabalhar. Situá-la no contexto da história de mútuo engajamento de uma comunidade renderá novas oportunidades de negociação intermembros (Wenger, 1998, p.84).

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, pois 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 (Schommer, 2005, p.114).

2.2 Aprendizagem nas comunidades de prática

Fazer parte das atividades em progresso e partilhar das histórias do grupo oferece ao novo membro a experiência de estar presente em momentos significativos da comunidade a que pertence e, lá situado, poder aprender. Esse noviço percebe a diferenciação da aprendizagem situada em comparação ao ensino escolar: Os objetivos da aprendizagem são bem mais fortes para um aprendiz do que para o aluno, pois o último se preocupa em demonstrar por meio de testes um conhecimento que não experimentou, enquanto o primeiro o aprendeu na prática, trabalhando, vivenciando. Lecionar, no entanto, continua sendo um ponto central nesse processo: O processo de aprendizagem não pode prescindir do professor, embora os aprendizes devessem recrutá-lo na organização do que se chama currículo individual de aprendizagem. (Becker, 1972, como citado em Lave & Wenger, 1991, p.86)

Um currículo de aprendizagem, então, seria um currículo visto da perspectiva dos aprendizes, provedor de situações didáticas que se desenvolvem na participação em uma específica comunidade social e engendrada por relações que conectam seus membros a eles mesmos, a outras instituições e a seus objetivos. Contrastando-lhe, um currículo de ensino seria construído simplesmente para a instrução dos aprendizes. Nesse caso, daria – e limitaria – os recursos de aprendizagem, faria uso de uma visão externa sobre o que se deve saber e o significado do que é aprendido seria mediado por um instrutor (Lave & Wenger, 1991, p.97). Podem-se ver as diferenças entre os dois currículos, em vários aspectos, no quadro a seguir:

Quadro 1: Uma comparação entre o ensino pelos sistemas tradicionais e a aprendizagem por meio da participação periférica legítima (meios mais frequentemente utilizados)

| | Ensino pelos sistemas tradicionais | Aprendizagem pela participação periférica legítima |
|---------------------------------|------------------------------------|--|
| Currículo | De ensino | De aprendizagem |
| Tipo de aprendizagem | Aprendizagem individual | Aprendizagem social |
| Local da aprendizagem | Escola | Comunidade de prática |
| Percurso da aprendizagem | Verticalizado | Centrípeto |

| | | |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| Focus da aprendizagem | Ensino | Aprendizagem |
| Locus do conhecimento | Professor | Estruturas da comunidade |
| Relação ensino-aprendizagem | Professor-aluno | Mestre-aprendiz, antigos membros-novos membros, aprendizagem entre pares de aprendizes |
| Transmissão do conhecimento | O discurso do professor | Histórias construídas, discutidas e difundidas pelos membros da comunidade |
| Resultado da aprendizagem | Aprendizagem fragmentada | Aprendizagem situada |

Fonte: Elaboração do autor.

O currículo de aprendizagem é essencialmente situado, pertencente a uma comunidade, característico dela. Ele permite o acesso aos recursos essenciais de aprendizagem, às pessoas que detêm distintos conhecimentos e à estrutura onde estão as práticas de trabalho. Cabe ao aprendiz desenhar o seu próprio caminho – o currículo –, à medida que percebe, na prática, o que é necessário e importante aprender para desempenhar sua missão na comunidade de prática (Schommer & França Filho, 2006, p.4).

Se o ensino está limitado à narração pura e simples, ele conduz os alunos apenas a decorar os conteúdos programáticos das disciplinas e transformá-los em simples receptores desses conteúdos, de poucos vínculos com outras disciplinas e com a própria realidade, pois “o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele” (Freire, 1987, p.59). Se tanto mais “capazes” serão os educadores quanto maior a quantidade de conteúdos que eles conseguirem ministrar, tanto mais “aplicados” serão os educandos quanto maior a quantidade de conteúdos que souberem armazenar. Daí que os currículos plenos de ensino sejam cada vez mais extensos e detalhados, o que se traduz numa “tendência prevalecente ao longo de nossa tradição educacional, a que se deve a excessiva densidade dos nossos planos de estudo” (CFE, 1991, p.45).

Assumir que os recursos de aprendizagem estão presentes somente nos programas de formação de aprendizes, de caráter intrinsecamente voltado para o trabalho, mas sem contato com o próprio, vai trazer mais contradições a serem esclarecidas. Se, por exemplo, a forma de educação nesses programas relaciona significativamente trabalho e aprendizagem, então o trabalho e a compreensão crescente dos novos membros encerram relações complexas e dinâmicas das atividades. Pode, no entanto, ocorrer que a estrutura do processo de aprendizagem não coincida com a dinâmica das atividades da comunidade; a ordenação da aprendizagem e da prática diária não são necessariamente as mesmas, o que pode trazer problemas para mudar e aprofundar a compreensão dos seus membros (Lave & Wenger, 1991, p.86).

2.2.1 Mestres e aprendizes nas Comunidades de Prática

A relação mestre-aprendiz, sempre lembrada quando se fala em processo de aprendizagem, também deve ser levada em consideração, pois, na prática, os papéis de mestre variam surpreendentemente no tempo e no espaço, e tal relação não é mesmo onipresentemente característica do processo de aprendizagem no qual o “aluno” está engajado. Relações intencionais ou mesmo contratuais com um mestre específico também podem ser comuns, porém mais importante do que prover o magistério é garantir a legitimidade dos mestres.

Assim, a prática de uma comunidade social cria o currículo potencial num sentido amplo – aquele que será absorvido pelos aprendizes participando periférica e legitimamente. Há objetivos fortes para aprender por que os novatos, como participantes periféricos, podem desenvolver uma visão do que trata todo o empreendimento e o que há para ser apre(e)ndido. O ato de aprender não deixa de ser um ato improvisado – um currículo de aprendizagem revela diversas oportunidades para o engajamento na prática – e não se trata, em absoluto, de um conjunto de normas para a prática correta (Lave & Wenger, 1991).

Recursos para o processo de aprendizagem provêm de uma grande variedade de fontes, não somente da atividade pedagógica. Descentralizar noções comuns como magistério e pedagogia é uma estratégia fundamental para a aprendizagem situada, para se mudar a concepção de que aprender é um fenômeno que acontece com indivíduos, isoladamente, para uma nova concepção; de que aprender se dá numa comunidade social, via participação periférica legítima. Ao contrário da teoria centralizada de aprendizagem cujo *locus* de autoridade está no professor, numa teoria descentralizada, move-se do ensino o foco da análise para os recursos presentes na estrutura de aprendizagem da comunidade social – na qual o professor é apenas um deles (Lave & Wenger, 1991, p. 94).

A descentralização do magistério, propondo-se o conceito de currículo situado, pode ser classificada como uma elaboração do conceito relacionado de currículo de aprendizagem de Lave e Wenger, pois enfatiza que seu conteúdo é mais proximamente relacionado com aspectos materiais, econômicos e simbólicos específicos, estando mais identificado com as características sociais e as atividades de trabalho da comunidade de prática em questão. Tal currículo é assim definido:

É característico da entrada em um novo ambiente social que aos indivíduos seja dado um conjunto específico de tarefas e atividades que os habilite a participar da interação social dinâmica e aprender enquanto eles se tornam membros competentes daquele contexto social específico. Nós denominamos este conjunto de atividades e tarefas

de “currículo situado”, (...) oferecido aos novos membros numa ordem mais ou menos definida (Gherardi et al 1998, p.279, tradução nossa).

O currículo situado apresenta uma natureza indisfarçavelmente tácita. Ele está imerso nos hábitos e tradições de uma comunidade de prática, sustentado e transmitido tacitamente de uma geração a outra, embora sempre incorporando modificações no sistema de práticas. Ele é mais um produto variável do ambiente de trabalho dinâmico, das interações sociais e das relações de poder do que uma pré-condição do pensamento, ação e aprendizagem (Gherardi et al, 1998, p.281).

Descrevendo um estudo etnográfico feito na Itália, junto às pequenas construtoras, com o profissional designado como *construction site manager*, os autores exploraram o que seria a expertise prática e as habilidades tácitas passadas de trabalhadores antigos para os novatos, identificando os processos pelos quais novos conhecimentos eram assimilados pelos últimos. A pesquisa sugeriu que havia padrões estabelecidos e bem definidos de atribuições a serem delegadas aos novatos, o que foi considerado palatável por outros trabalhadores na mesma empresa e por outras empresas da indústria de construção, validando o experimento.

Assim, o novato passou basicamente por duas fases de aprendizagem: uma fase de aproximação da comunidade, na qual observava as operações desempenhadas por um mestre de obras sênior, e outra fase prática, na qual os novatos começavam a ter responsabilidades por algumas das tarefas, mesmo que demonstrassem ter mais habilidades para desempenhar uma tarefa do que outra. A fase final, alcançada bem mais tarde durante sua carreira, denotava que o novo mestre de obras havia se tornado experiente e confiável aos olhos dos seus pares e da organização à qual pertencia, cumprindo, assim, o currículo situado “proposto” inicialmente (Gherardi et al, 1998, p. 282).

Durante tais fases, o aprendiz se relaciona também com outros atores, como aprendizes mais antigos, trabalhadores seniores e outras figuras ocupacionais que operam em conexão com a comunidade de prática e que se constituem potenciais oportunidades de aprendizagem para ele. Assim, quando o aprendiz tiver ganhado suficiente experiência, pela interação tanto verbal quanto comportamental ele pode começar a aprender não apenas por intermédio dos membros seniores, mas também entre eles. Ele começa a perceber “lições” subjacentes às histórias contadas na sua presença e “roubar” truques profissionais e técnicos observando os outros no exercício de suas tarefas, sem nenhuma necessidade de explicação complementar (Gherardi et al, 1998, p.290).

Um currículo situado, todavia, não está condicionado aos profissionais seniores de uma carreira, embora eles possam ter grande influência. Mesmo no caso de profissionais que não

trabalham com seus pares, a aprendizagem guia o seu currículo: Eles aprendem com a experiência de funcionários mais antigos, com a experiência de profissionais em funções semelhantes e com a experiência de profissionais com muitos anos de carreira. O currículo é dirigido pela necessidade de aprender a desempenhar a sua função; é ministrado pelos atores que tenham experiências relevantes para o aprendiz; o conhecimento é transmitido por histórias que são discutidas e difundidas no seio da comunidade, cabendo ao aprendiz aprender o seu significado.

3 Conclusão

A aprendizagem é vivamente influenciada pela convivência com os seus pares e com os colegas de trabalho em funções correlatas. A aprendizagem do indivíduo na função e na prática profissional é uma questão muito ligada ao ambiente de trabalho e aos profissionais que o compartilham, e não acontece somente a partir da instrução por um profissional mais experiente num curso de formação: Isso é apenas falar da prática. Aprender situadamente implica estar imerso no local de trabalho, em interação com os colegas e desfrutando da legitimidade conferida à posição de aprendiz, que lhe garante um distanciamento das atividades centrais e mais importantes enquanto apreende os conhecimentos necessários para praticar.

Compartilhar objetivos e meios numa comunidade também é um importante caminho para a aprendizagem. A aprendizagem decorre de tais discussões, pois a cada uma delas o aprendiz terá mais informações, mais conhecimento, mais experiência e mais argumentos, deixando progressivamente de ser ingênuo para assumir um papel relevante no grupo.

Na medida em que evolui a comunidade, suas histórias, rotinas, ferramentas e *modus operandi* ganham progressivamente maior complexidade. Esses repertórios desfrutam de uma adaptabilidade dinâmica que acontece à medida que seus membros se relacionam e evoluem. Os aprendizes, mesmo que periféricamente, acompanham esse movimento, pois estão inseridos nessa comunidade. A aprendizagem, então, se desenvolve a partir do engajamento progressivo do aprendiz com o trabalho e com a complexidade dos conhecimentos necessários para a boa prática. É esse domínio que o levará a posições mais importantes na comunidade. Mas é bom lembrar que o domínio da prática não é um objetivo estático. Os saberes acumulados são mutáveis, assim como os profissionais que os dominam: se resilientes pela história acumulada de sucessos e insucessos, são sensíveis e perturbáveis por novas experiências.

Para o aprendiz de uma comunidade, aprender é muito mais que dominar o *know-how* das suas atividades e nelas ser considerado por seus pares como alguém competente para realizá-las; também extrapola compreender o *know-why* das suas tarefas bem como suas consequências, algo

que pode e deve ser provido pelos sistemas de educação profissional formais. Aprender engloba saber quem está envolvido nas suas atividades, o que fazem, como pensam e de que forma se comportam. É saber o *what-if*, ou seja, antecipar o que aconteceria em caso dessa ou daquela mudança. Assim, abranger uma grande quantidade de saberes é necessário para entender o que mantém um grupo unido e coerente para o aprendiz, um dia, poder ocupar um lugar central na comunidade.

Referências

- Brown, J. ; Duguid, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2, 1991.
- Conselho Federal de Educação. *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. Brasília, 1991.
- Easterby-Smith, M; Snell, R; Gherardi, S. Organizational learning: diverging communities of practice? *Management learning*, 29, 1998.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gherardi, S.; Nicolini, D.; Odella, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29, 1998.
- Kimble, C.; Hildreth, P. Communities of Practice: Going One Step Too Far? In: Association Information and Management (AIM). http://www.aim2004.int-evry.fr/pdf/Aim04_Kimble_Hildreth.pdf.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Lucena, E.; Melo, J. O papel de uma comunidade de prática na aprendizagem de gerentes de agências bancárias. *Anais do X Colóquio Internacional sobre poder local*, Salvador, 2006.
- Outhwaite, W.; Bottomore, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- Orr, J. *Talking About Machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca: ILR Press, 1996.
- Schommer, P. Investimento social das empresas: cooperação organizacional num espaço compartilhado. *Organizações e Sociedade*. Salvador, 7, 2000.
- _____. *Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade*. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, 2005.
- Schommer, P.; França Filho, G. A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. *Anais do X Colóquio Internacional sobre poder local*. Salvador, 2006.
- Smith, H.; Mckeen, J. Creating and facilitating communities of practice. In: Holsapple, C. *Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matters*. Berlin: Springer Verlag, 2002.

Souza-Silva, J. *Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior*. Tese (Doutorado). Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

Weick, K.; Westley, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: Caldas, M., Fachin, R.; Fischer, T. *Handbook de estudos organizacionais*. (Clegg, S.; Hardy, C.; Nord, W. Handbook of organization studies). São Paulo: Atlas, 2004.

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

_____. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 2000.

Wenger, E., McDermott, R.; Snyder, W. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Yanow, D. Seeing organizational learning: a 'cultural' view. *Organization* articles, 7, 2000.



Alexandre Nicolini

Doutor em Administração pela UFBA, tendo realizado seu estágio de doutoramento na Université Paris Dauphine. É também Mestre em Administração Pública pela FGV e Administrador de Empresas pela UERJ. Trabalha atualmente como Professor Adjunto no Núcleo Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Unigranrio. Sua atuação profissional e orientação de pesquisa estão intimamente ligadas às inter-relações da aprendizagem individual, social, teórica e prática, baseadas em sua experiência como pesquisador, professor, gestor acadêmico, avaliador ad hoc do MEC e líder de tema de Processos de Ensino na ANPAD. Entre os seus trabalhos científicos, destacam-se os artigos que discutem a formação em Administração no Brasil e o seu papel como avaliador de trabalhos científicos nas mais importantes revistas e congressos científicos da área.

Contato: alexandre.nicolini@unigranrio.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4311363017406021>