

Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”

UNIGRANRIO

Escola de Ciências Sociais Aplicadas

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

Luciano dos Santos Pereira

APRENDIZAGEM SOCIAL DE GESTORES DE PROJETOS

Rio de Janeiro

2013

Luciano dos Santos Pereira

APRENDIZAGEM SOCIAL DE GESTORES DE PROJETOS

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Estratégia e Governança

Orientador: Prof^o. Dr: Alexandre Mendes Nicolini.

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

P436a Pereira, Luciano dos Santos.
Aprendizagem social de gestores de projeto / Luciano dos Santos
Pereira. – 2012.
120; il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande
Rio Professor “José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais
Aplicadas, 2012.

“Orientador: Prof. Alexandre Mendes Nicolini”.
Bibliografia: f. 115-120

1. Administração. 2. Aprendizagem Social. 3. Aprendizagem. 4.
Gerenciamento Estratégico. 5. Administração de Projetos. I. Nicolini,
Alexandre Mendes. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza
Herdy”. III. Título.

CDD – 658

Luciano dos Santos Pereira

"Aprendizagem Social de Gestores de Projetos."

Dissertação apresentada à
Universidade do Grande Rio
"Prof. José de Souza Herdy",
como parte dos requisitos
parciais para obtenção do grau
de Mestre em Administração.

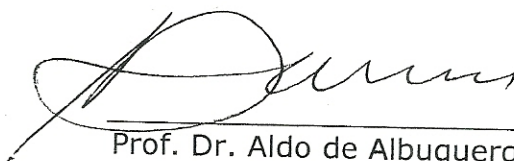
Área de Concentração:
Gestão Organizacional.

Aprovado em 23 de maio de 2012.

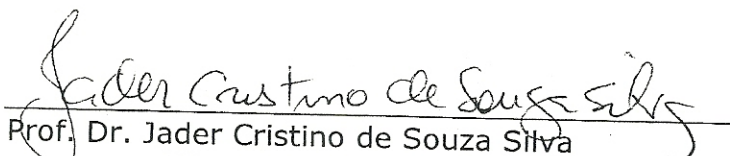
Banca Examinadora



Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini
Universidade do Grande Rio



Prof. Dr. Aldo de Albuquerque Barreto
Universidade do Grande Rio



Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva
UNIFACS

Luciano dos Santos Pereira

APRENDIZAGEM SOCIAL DE GESTORES DE PROJETOS

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Estratégia e Governança.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini.
Universidade do Grande Rio (Orientador).

Prof. Dr. Aldo Barreto
Universidade do Grande Rio.

Prof. Dr. Jader Cristino Souza-Silva.
UNIFACS.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para realização deste trabalho em especial aos meus familiares.

Agradeço aos colegas de mestrado que fizeram parte comigo desta jornada, aos professores e demais funcionários da Universidade e em especial ao meu orientador Alexandre Mendes Nicolini por ter sido paciente quando da delimitação do tema e dos anseios de pesquisa e as amigas Luciene Capra e Beatriz Ayres pelo companheirismo, cordialidade e carinho.

Quero agradecer aos entrevistados por disponibilizar seu tempo para os encontros em especial a Roberto Rocha por abrir os caminhos ao número maior de entrevistados.

Igualmente, gostaria de agradecer à minha família, minha esposa e meu enteado Eduardo pela paciência e carinho. Em memória a meu tio Manoel Almeida, minha sogra Maria Lívia Mancebo Rodrigues e minha avó Honorina Almeida dos Santos, sei que ambos estariam contentes com o resultado.

Agradeço as minhas tias e tios e em especial as minhas primas e primos que compartilharam comigo deste processo de mudança de rumos. Ao meu afilhado Gabriel, novo membro desta comunidade que se constrói e desenvolve.

Meu abraço especial à minha mãe Maria Rosa e ao meu irmão Leonardo Pereira por dar sentido a minha vida e pelos desafios que me fazem enfrentar.

Agradeço a Deus pelo conforto e paciência necessários nas horas mais difíceis deste trabalho.

RESUMO

Aprender de forma social significa envolver-se em relações com outros indivíduos, através de uma prática capaz de alimentar trocas de experiência e conhecimentos de forma reflexiva e coletiva sobre o aprendido. Unir os temas comunidade de prática, estratégia como prática e gestão de projetos, consistiu em uma tarefa complexa, onde delimitar os limites determinou-se necessário. O objetivo deste estudo é analisar como gestores de projeto aprendem de forma social em ambientes de projeto e como esse aprendizado influencia na resolução de problemas emergentes nos projetos. O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa onde foram entrevistados oito gestores de projetos que atuam em empreendimentos ligados ao maior armador nacional (Petrobrás). Para coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado com perguntas abertas, para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Ao final da pesquisa percebeu-se que os gestores aprendem de forma social em ambientes de projetos e que solucionam os problemas emergentes por meio do conhecimento oriundo das comunidades de prática.

Palavras chave: *Comunidades de Prática; Personificação do conhecimento; Estratégia como Prática.*

ABSTRACT

Learning in a social means to engage in relations with other individuals, through a practice capable of powering the exchange of experience and knowledge in a reflective and conference about the learned. Unite the issues community of practice, strategy as practice and project management, consisted of a complex task, which define the limits determined to be necessary. The purpose of this study is to analyze how project managers social learn in project environments and how this learning affects the resolution of emerging problems in the projects. The study consists of qualitative research were interviewed eight project managers that work in enterprises linked to increased national shipowner (Petrobras). To collect data we used semi-structured questionnaire with open questions for data analysis technique was used for content analysis. At the end of the study it was found that managers learn in social environments and projects that address emerging problems through knowledge from communities of practice.

Key words: *Communities of Practice; Personification of knowledge; Strategy as Practice.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Graus de Engajamento	29
Figura 2.	Elementos da COP	35
Quadro 1.	Características da COP	37
Quadro2.	Diferenças de outras estruturas sociais	38
Quadro 3.	Categorias de Análise	79
Quadro 4.	Entrevistados 1 a 3	84
Quadro 5.	Entrevistados 4 e 5	85
Quadro 6.	Entrevistados 6 a 8	86

LISTA DE ABREVIATURAS

COP – Comunidades de Prática

APPL – Aprendizagem pela Participação Periférica Legítima

PMI – Project Management Institute

PMBok – Project Management Book of Knowledge

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. DELIMITAÇÃO	13
1.1 Problema.....	13
1.2 Questões da Pesquisa	15
1.3 Suposições	16
1.4 Sobre a Construção	17
2. APRENDIZAGEM.....	19
2.1. Aprendizagem de Adultos	21
2.2. Aprendizagem Social	24
2.3. Aprendizagem pela participação periférica legítima (APPL)	26
2.4. Comunidades de Prática (CoP)	32
2.4.1. Características das Comunidades de Prática	36
2.4.2. Prática.....	39
2.4.3. Domínio e Significados	41
2.4.4. Identidade	43
3. GERENCIAMENTO DE PROJETOS.....	47
3.1. Aprendizagem em gerenciamento de projetos.....	51
3.2. Aprendizagem em projetos e comunidades de prática	54
4. ESTRATÉGIA.....	59
4.1. Projetos como estratégia deliberada.....	62
4.2. Estratégia como prática e comunidades de prática.....	64
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	70
5.1. Sobre A Pesquisa.....	70
5.2. Sobre a Amostra.....	71
6. ANÁLISE DO MATERIAL	72
6.1. Questões Epistemológicas	73
6.2. A coleta de dados e Análise de Conteúdo	75
6.3. Método	76
6.4. Categorias de Análise.....	78

6.4.1. Formação de Identidades.....	80
6.4.2. Legitimidade e Pertencimento	80
6.4.3. Engajamento	81
6.4.4. Empreendimento Conjunto	82
6.4.5. Repertório compartilhado	82
6.5. Analisando os resultados.....	83
6.5.1. Perfil dos participantes da pesquisa.....	83
6.5.2. Aprendendo em comunidade nas múltiplas relações entre mestres e aprendizes	87
6.5.3. Aprendendo, legitimando- se e construindo o conhecimento em comunidade.....	91
6.5.4. Aprendendo em coletividade e engajado na construção do conhecimento em comunidade.....	97
6.5.5. Construindo conhecimento em conjunto com a comunidade.....	101
6.5.6. Compartilhando estórias da construção de conhecimentos em comunidade	105
6.5.7. Construindo conhecimentos em meio à resolução de problemas...	108
6.5.8. Transmitindo o conhecimento aprendido na comunidade da prática	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

As falhas nos planos deliberados funcionam como o fio condutor à aprendizagem organizacional. Este pensamento, baseado em Henry Mintzberg (1978), salienta que uma estratégia corresponde a um fluxo informacional em constante evolução. Compreender uma estratégia como um fluxo informacional, significa que ela é um processo de adaptação à realidade, que ocorre por meio das ações dos planejadores/gestores e demais componentes da organização. Seguindo esta linha, a estratégia pensada enquanto um processo em evolução constante é passível de ser modificada, adequada, reconstruída e construída por meio das ações cotidianas do trabalho, do aprendizado acumulado dos seus dirigentes e das ações de grupos de indivíduos no ambiente laboral.

Ao delinear um plano para a gestão de um empreendimento/projeto, é necessário compreender que este não é realizado de maneira inerte com o ambiente de atuação. O ato de planejar compreende a ação de identificar limitações internas e externas a execução do plano. Entretanto, diversos são os planos que são deliberados a priori, sem o devido conhecimento do ambiente, ou são planejados compreendendo todas as nuances intempestivas e as possíveis mudanças que venham à ocorrer no futuro. Desta forma, os planos deliberados demonstram dificuldade em atingir a plenitude das ações, pois a imprevisibilidade do ambiente e da própria estrutura organizacional correspondem as suas limitações, que determinam a elaboração de caminhos críticos, ações preventivas, que objetivam manter a estabilidade e cumprir objetivos. Desta forma, pode-se salientar, que uma estratégia inicial é passível de sofrer variadas modificações entre o seu processo de concepção e aplicação prática.

Ao elaborar o plano e determinar seus caminhos, o objetivo é oferecer estabilidade a gestão do negócio/projeto, fornecer uma moldura de controle sobre as ações pré-determinadas no ambiente o empreendimento, estabelecer mecanismos de controle capazes de identificar problemas, tratá-los e solucioná-los, bem como, acompanhar o desenvolvimento das equipes, monitorar e controlar custos, pessoal, equipamentos e demais elementos necessários à boa execução, garantindo a

qualidade dos produtos e/ou serviços a serem realizados. Igualmente, os planos não nascem ao acaso, planos compreendem ações dos gestores/planejadores, que correspondem as suas experiências, seu aprendizado, as estruturas de pensamento dominantes nos grupos de trabalho, nos níveis empresarias e acadêmicos. Ou seja, os planos são a representação das linhas pensamento e as escolhas dos gestores, empresas, e da sociedade em geral. O plano elaborado pelo planejador/gestor, corresponde a uma estrutura de pensamento, seguida, validada, constituída e legitimada socialmente entre os seus pares e a sociedade, resultado da lógica das empresas e das próprias escolas de formação de profissionais.

Para fins de definição, este estudo entende o plano de gerenciamento de projetos, como uma estratégia, e *per se* como uma prática, em todas as suas fases, da concepção a adaptação. Assim, a estratégia é compreendida como um recurso resultante da reprodução social, que ocorre por meio das sequências de atividades em ação, onde os sujeitos envolvidos possuem um sentido negociado, um modelo de pensamento socialmente construído, que poderá reforçar ou refutar novas situações. Mediante ao exposto, a estratégia é observada sobre duas perspectivas: a) estratégia como recurso: relacionada recursividade social, associada aos estudos de Giddens (1984), do Habitus de Pierre Bourdieu (1990) e da Teoria Institucional de Di Maggio e Powel (1991) e b) a estratégia como prática adaptativa, que compreende o plano estratégico como uma ação adaptativa, de ajustes a realidade, “um fluxo informacional” (MINTZBERG, 1978) ligado aos estudos de Sztompka (1991) sobre o tornar social e de Lave e Wenger (1991) sobre comunidades de prática.

Planos ora deliberados, apresentam desvios que determinam ações para solucioná-los. O ato de solucionar problemas em si, corresponde a uma ação emergente aos planos, uma ação adaptativa sobre a prática, que norteia a gestão. Para Mintzberg (1978, 1985) esse tipo de ação adaptativa corresponde a um processo de aprendizado e conhecimento. Portanto, é no ato da resolução dos problemas oriundos das imperfeições dos planos, da instabilidades do ambiente, que o aprendizado dos gestores neste trabalho é investigado. Igualmente, observa-

se como esse aprendizado influencia a realidade prática “estratégia/plano deliberado” e como estes profissionais retêm conhecimentos de gestão, e como traduzem o aprendizado na solução de problemas à prática, como uma estratégia emergente.

O plano modificado de sua moldura inicial, compreende um sistema de *feedback* contínuo e transformação social (SZTOMPKA,1991). Deste modo, planos estratégicos deliberados estão em constante transformação social, cultural e dos valores.

Foi por meio das falhas no processo de planejamento, os erros de execução, os desvios da prática que serviram como fio condutor para este estudo. Assim, buscou-se compreender como gestores e pares solucionam problemas na prática, e como este processo de aprendizado influência à prática/plano estratégico. Assim, a esta perspectiva adicionou-se o conceito de comunidades de prática, envergado por Lave e Wenger (1991) que considera o aprendizado e conhecimento com sendo produzidos e disseminados por meio de um processo de participação, onde indivíduos detentores de um domínio (conhecimentos), organizados em uma comunidade criam, adaptam e reificam conhecimentos, por meio de ações de reciprocidade, na prática (JARZABKOWSKI, 2002, LAVE e WENGER, 1991).

Por outro lado, este estudo toma como ponto de partida a prerrogativa utilizada por Sense (2007), que considera o ambiente de projetos, como composto por diversas comunidades de prática, que se tocam, se aglutinam e atuam no aperfeiçoamento das práticas de gerenciamento, e conseqüentemente solucionam problemas emergentes ao ambiente através do aprendizado. O autor salienta, que essa comunidade de prática (projeto) é composta por diversas outras comunidades presentes no ambiente. Compreendendo a estratégia/plano de gerenciamento de projetos como uma prática, buscar-se-á identificar por meio dos discursos dos sujeitos (gestores/coordenadores de projetos), como esses indivíduos aprendem em comunidade, e como este aprendizado incide sobre a prática/estratégia.

Na parte empírica, notou-se a presença de uma condição voluntária ao aprendizado entre os entrevistados e níveis engajamento com a prática, e a formação de uma comunidade. Igualmente, notou-se que os gestores de projeto, aprendem de forma social, por meio da troca de conhecimentos com os seus pares, e que estes atuam de forma coletiva sobre problemas emergentes nos projetos. Igualmente, notou-se que os conhecimentos oriundos da participação coletiva, influenciaram a prática e fortaleceram os laços de aprendizagem e cooperação entre os pares. Também, cabe informar que a presença deste aprendizado, tornou-se elemento capaz de promover formas diferenciadas de fazer o trabalho no ambiente de projetos, reificando o conhecimento da comunidade de prática, em verdadeiro contraponto as visões mais ortodoxas de aprendizado no espaços organizacionais, direcionados a gestão do conhecimento e a lições aprendidas.

Para observação dos resultados da pesquisa, inicialmente buscou-se identificar a presença de uma CoP, em um segundo momento analisou-se como o aprendizado dos gestores influencia e dinamiza a resolução de problemas e como essas novas ideias são transportadas para um contexto prático e estratégico. (JARZABKOWSKI, 2002; LAVE e WENGER, 1991).

Do ponto de vista metodológico essa pesquisa consiste em um estudo qualitativo-descritivo e explicativo realizado por meio de entrevistas no campo, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado com perguntas abertas. Os depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos para um formato adequado a leitura pelo software Atlas ti. A escolha do universo e amostra investigados compreendeu a um grupo de oito gestores que atua em empreendimentos de alta complexidade ligados ao PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), lançado em janeiro de 2007 com o objetivo estabelecer parâmetros de crescimento da economia brasileira de forma acelerada e sustentada.

Os entrevistados atuam como gerentes de empreendimentos em cinco grandes empresas na área de construção e montagem. Tendo relação direta com projetos de alta complexidade, compostos por diversas interfaces de gerenciamento. A alta complexidade da gestão foi o elemento motivador para escolha dos

entrevistados, tendo em vista, que quanto maior for a turbulência nos empreendimentos, maior à eminência de desafios à execução dos planos estratégicos, e maior seriam os episódios relacionados à resolução de problemas, configurando novas ações emergentes sobre a prática.

Ao final da pesquisa, notou-se à existência de comunidades de prática no ambiente de projetos, conforme apontado por Sense e que os entrevistados encontram-se inseridos e participam dessas comunidades de prática, partilhando conhecimentos, experiências, aprendizado, e o reificam na prática. Confirmou-se, que o conhecimento oriundo do compartilhamento destas ações, resultou na resolução de problemas nos projetos, e percebeu-se que os entrevistados solucionam seus problemas por meio de ações colaborativas, em conjunto com os demais membros da equipe.

1. DELIMITAÇÃO

1.1 Problema

A busca pelo equilíbrio e estabilidade das organizações direcionaram os gestores à utilização de um número maior de ferramentas destinadas a sua eficiência. Esta busca reflete-se em módulos de controle destinados à capacidade de prever o futuro e de manter a estabilidade dos empreendimentos. Esta linha de pensamento preconiza a presença de uma racionalidade instrumental em estudos organizacionais (MORGAN, 1996).

A utilização de métodos cartesianos para o desenvolvimento das atividades do empreendimento, sua organização e posterior ação, reflete o uso das melhores práticas em ambientes de projeto, por meio de um processo racional, deliberado, rigidamente controlado e decomposto para atingir objetivos e controlar a realidade (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000). É constatado que na busca pela estabilidade, poucas organizações são capazes de intentar medidas aptas a controlar, monitorar e garantir a implementação e execução de seus sistemas de controle de acordo com o concebido (GOOLD e QUINN, 1990).

Mintzberg, ao criticar os planos estratégicos das escolas do planejamento e do design salienta que estes desconsideram a existência de um ambiente organizacional turbulento, e ao desconsiderar essa variável, abandonam o ponto de vista de que os planos estratégicos são estruturas em transformação. Desta forma, salienta o autor que não existiriam planos estratégicos que não se modificam entre a concepção e a implantação, ou seja, a representação de um plano estratégico inicial necessariamente não irá corresponder a sua forma final (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

Ao inserir seus planos deliberados na realidade, gestores e equipe de projetos estabelecem seus caminhos críticos, identificam os problemas a serem ultrapassados, e por meio de técnicas gerenciais determinam de seus caminhos críticos e matrizes de causa e efeito. Entretanto, é necessário compreender que

ações complementares são necessárias para atingir objetivos, ou seja, é necessário re-administrar as ações, com intuito de promover soluções aos problemas emergentes. Para Mintzberg (2000), o ato de buscar soluções aos desvios dos planos/estratégias é conhecido como estratégia emergente. O autor salienta, que uma estratégia emergente corresponde a uma resposta dos gestores aos desvios dos planos, elas seriam a conjunção de um fluxo informacional e correspondem a um processo de aprendizagem organizacional, resultante da evolução das ações não planejadas. Esse fluxo informacional, corresponde a um processo de *feedback* entre a estrutura organizacional e a superestrutura social, é o resultado do trânsito de informações entre a sociedade e a organização, bem como, dos seus fluxos internos e das contribuições ocasionadas pelo aprendizado.

Por meio da resolução de problemas emergentes no ambiente de projetos, gestores são capazes de estabelecer modos diferenciados de fazer o trabalho, readequar a prática, aprender e compartilhar conhecimentos com os demais membros do grupo. Em um panorama emergente, todos os membros de uma comunidade estão aptos a participar e influenciar a estratégia. Para Mariotto (2003), por exemplo, esse processo se caracteriza como uma ação que em sua maioria vem de baixo, consequência do conhecimento detalhado comumente presente nos níveis hierárquicos menores (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000; MARIOTTO, 2003).

Os problemas na estrutura de gestão de um empreendimento/projeto, são o fio condutor para analisar como estes profissionais estabelecem suas relações com os pares, repartindo e construindo novos conhecimentos, capazes de influenciar a prática. Compreende-se assim, que pouco deste conhecimento é registrado, adquirido e transmitido para outros empreendimentos, devido ao forte aquecimento do setor de construção no país associado à rotatividade de funcionários, e poucas organizações capazes de compreender estes processos de aprendizado como mudanças ricas, oriundas do aprendizado destes funcionários.

Neste estudo o ambiente de projetos é compreendido como espaço de aprendizado organizacional, em que indivíduos compartilham experiências

transformadoras para as suas vidas e para organização. A prática, é o elo entre o gestor e equipe para o aprendizado, como um processo em constante construção, que evolui da prática/deliberada a um processo prático emergente nos empreendimentos. Deste modo, compreendem-se os empreendimentos como ambientes complexos, capazes de sofrer influências do ambiente interno e externo, capazes de modificar a sua estrutura, em meio a um processo emergente. (MINZTZBERG, 1978, 1985, 2000),

A lacuna desta pesquisa, compreende analisar o aprendizado no ambiente de projetos sobre duas perspectivas: a) A primeira salientada por Sense (2007) que trata a aprendizagem situada em ambiente de projetos, e considera o ambiente de projetos, como composto por membros de variadas comunidades de prática, que se aglutinam por meio do trabalho e trocam conhecimentos relacionados às ações do projeto. b) a segunda, emerge da proposta de Jarzabkowski (2002) que considera um plano estratégico como uma prática em constante transformação, um processo de *feedback* contínuo, que recebe influência dos membros da comunidade de prática.

1.2 Questões da Pesquisa

O objetivo desta pesquisa é identificar como gestores e membros da equipe de projetos, aprendem por uma perspectiva social a solucionar problemas emergentes e como este aprendizado influencia a estratégia.

Assim, buscou-se identificar questões a serem respondidas com objetivo de promover à resposta ao problema de pesquisa, bem como, alinhar o referencial teórico necessário para a condução.

A primeira questão tem por finalidade identificar elementos que indiquem a presença da aprendizagem de forma colaborativa no ambiente de projetos.

A segunda questão busca identificar como os gestores e demais membros da equipe de projetos, se inserem em processos de aprendizagem no ambiente de projetos. Assim, é necessário compreender como se dá este processo de aprendizado social.

A terceira questão pretende analisar qual o impacto do aprendizado dos gestores e membros da equipe de projetos, como catalisadora do processo de resolução de problemas emergentes nos planos/estratégia e na emergência de novas ações sobre a prática decorrentes disto?

A quarta questão pretende compreender, como gestores e membros da equipe de projetos, demonstram o aprendizado.

1.3 Suposições

Gestores, ao tentar controlar a estrutura, buscam reduzir as incertezas mesmo que de modo equivocado. Em sua busca pelo estado estável, se distanciam das oportunidades de aprendizado que emergem por meio das falhas (CLEGG, CARTER e KORNBERGER, 2004; SCHON, 1971).

[...] vivemos num tempo da perda do estado estável, um período em que as visões estáveis da ocupação, religiões, organizações e sistemas de valores foram erodidos. ... a crença no estado estável é forte e profunda nos seres humanos, que a institucionalizaram em todo domínio social; constitui uma espécie de padrão contra a ameaça da incerteza, inerente às mudanças; quanto mais radical a proposta de mudança, mais enfática é a defesa, mais urgente a confiança no estado estável (SCHON, 1971).

Nessa busca pela estabilidade, gestores de projetos esquecem que deliberar é prever, um prognóstico, uma inferência sobre a realidade; e esquecem que a

realidade encontra-se em constante transformação. Gestores de projetos, importam-se com a solução do problema e não com a causa, fato gera certa miopia na resolução dos problemas e resulta em jogos de poder na organização (ARGYRIS e SCHON, 1978). Assim, oportunidades para o aprendizado acabam dispersas no caminho entre a causa e solução, o que reprime as tensões necessárias e positivas a resolução de problemas e ao aprendizado. .

Os pressupostos da pesquisa correspondem às inferências que o autor possui sobre o campo. Assim, destacam-se os principais pressupostos presentes neste estudo.

No primeiro pressuposto esperamos encontrar certa resistência ao trabalho colaborativo dentro do ambiente de projetos por parte dos gestores. Engajados em produzir elementos de comunicação e controle, gestores e membros da equipe de projetos distanciam-se dos problemas reais e do potencial de aprendizado presente neles. Envolvidos em suas tarefas, pouco se relacionam com os demais membros do grupo, enfraquecendo as relações de troca de conhecimentos e as formas sociais de aprendizado.

No segundo pressuposto, acredita-se que durante a pesquisa de campo, uma perspectiva social seja negligenciada em prol de métodos mais voltados a organização do aprendizado.

No terceiro pressuposto acredita-se que existam barreiras por parte dos gestores e equipe de projetos, a transmissão de conhecimentos, bem como, sua disposição para atuarem de forma coletiva.

1.4 Sobre a Construção

Para a investigação sobre como se dá o processo de aprendizado e como o aprendizado destes gestores influencia a recondução dos planos deliberados, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e pesquisas documentais, porém, esta trajetória é inicialmente composta por uma introdução onde é apresentado o tema.

Em sequência, são apresentados o problema da pesquisa, as questões a serem respondidas e as suposições do autor. Posteriormente, é indicada a metodologia a ser utilizada. O estudo é resultado de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa.

Em seguida é apresentado o referencial teórico que tem por finalidade embasar as perguntas da pesquisa, com referência aos assuntos relacionados à aprendizagem, à aprendizagem social, à aprendizagem em projetos e estratégias como prática.

Na sequência, são apresentados os caminhos percorridos para análise dos dados da pesquisa, os resultados e as considerações do autor.

2. APRENDIZAGEM

O tema aprendizagem em estudos organizacionais apresenta em suas premissas um emaranhado de suposições e hipóteses, que têm por finalidade compreender os meios, as formas, os planos, as técnicas e os processos que se destinam a responder: Como se aprende em organizações? Como o conhecimento é assimilado individual e coletivamente?

Embora, perguntas aparentemente simples, respondê-las é uma atividade complexa, composta de diversos desafios epistemológicos e variadas visões ontológicas. Explorar o caminho da aprendizagem é enveredar por uma pluralidade de conceitos e estar disposto a enfrentar o desafio, transvertido em *paradoxo*, em que indivíduos e organizações se tornam responsáveis pelas suas práticas cotidianas, que envolvem a vida e o trabalho.

Reconfigurar, meios, formas, ritmos e o *modus operandi* por meio da ação dos atores no trabalho, são formas de aprendizado repercutidas em estudos organizacionais, sob suas diversas nuances, em uma obra de verdadeira engenharia social, onde a gestão fornece receitas por intermédio de seus dirigentes, em meio a capacidade de racionalização do conhecimento, através de um pragmatismo gestor (JAPIASSU, 1994, p. 7).

Optar, por discutir o aprendizado em organizações por meio das interações presentes na vida, dos relacionamentos, nas ligações e afeições entre grupos, corresponde a compreender o processo de aprendizagem social como parte de um cimento social afetivo, constituído de engajamento, mútuo compromisso e repertório negociado. Neste trabalho, não se pretende um modelo geral, uma receita, mas sim compreender como indivíduos se transformam e transformam a realidade em um determinado contexto, de modo a analisar o seu aprendizado por meio de sua relação com os pares.

Para Paulo Freire (2005), o aprendizado e o conhecimento são obtidos por meio da coletividade e da prática. Logo, este é um processo dialético de ação e

reflexão sobre as práticas cotidianas no mundo. O aprendizado não é um processo assimétrico, mas sim simétrico, não é o resultado de uma via de mão única, mas de mão dupla, uma relação em que aprendizes e mestres, caminham unidos no processo de construção do conhecimento, um processo progressivo de reflexão crítica e de consciência.

Desta forma, como uma constante na vida, aprender de forma coletiva e crítica nos permite refutar a crença que indivíduos aprendem apenas dentro de salas de aula, numa visão tradicional do que seja aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991; KOLB, 1984; LEWIN, 1951; PIAGET, 1975). Desconsiderar fatores como motivação, potencialidade e experiência do mundo da aprendizagem, equivale ao retorno à visão bancária da aprendizagem citada por Freire, essencialmente descontextualizada e teórica.

Neste sentido, diagnosticar como adultos aprendem é uma questão fundamental para os estudos organizacionais. Para Knowles (1984), a aprendizagem de adultos é a arte capaz de fazer os adultos aprenderem, por meio da capacidade de compreender como estes organizam e como potencializam o seu aprendizado para atividades práticas.

Já para Hergenhahn (1988), a aprendizagem é compreendida como um processo de mudança. Esse processo de mudança comportamental é resultado de uma constante atividade, resultante das experiências, do convívio social e das relações construídas durante a vida. O aprendizado corresponde a um fato social, que é parte de todo o conjunto de relações criadas ao longo da vida. Relacionar-se com os outros indivíduos, corresponde a uma relação potencial a tal, e diante de uma perspectiva social, compreende uma mudança ao longo da vida.

Diferente da perspectiva construtivista de Piaget, a capacidade potencial não está ligada aos estados físicos do corpo biológico, ou com o amadurecimento de suas faculdades cognitivas. A potencialidade, reside nas relações, nas influências culturais e na capacidade de determinar sentido e reflexão. Gestores e membros de equipes de projetos encontram-se situados em um ambiente potencial *per se*,

composto de domínio, prática e comunidade. Para Hergenhahn (1988) a faculdade potencial, funciona como fósforo e gasolina no mesmo ambiente, para a combustão do aprendizado. Aprender significa dar sentido às atividades da vida. Indivíduos apreendem e refletem sobre o que faz sentido, o que lhe dá prazer, de modo a aumentar a sua estabilidade e reduzir as incertezas com a realidade.

Corroborando com o exposto, Knowles (1984), salienta que adultos aprendem por meio de uma busca de sentido, ou seja, aprender o que é importante para suas vidas, o que é importante para suas atividades no mundo, e o que é importante é parte de suas experiências anteriores com o mundo. Entretanto, o homem organizacional sofre diversificadas influências do ambiente organizacional, dos códigos de conduta das empresas, o que determina a forma como constituem seus relacionamentos, por meio dos elementos culturais, que influenciam o processo de aprendizagem (SOUZA-SILVA, 2005).

Assim, aprender depende do contexto, do ambiente, da cultura, do cotidiano e da finalidade do aprendizado. Aprender de forma social significa, estar envolvido em relações com outros indivíduos, por meio de uma prática situada, capaz de promover trocas de conhecimentos entre os membros de uma equipe de projetos, tornando-os capazes de refletir sobre a prática e sobre o aprendido. Profissionais, quando inseridos em um ambiente de projetos, estão em condição potencial para que o aprendizado ocorra

Desta forma, com intuito de elucidar a questão é necessário identificar como os adultos aprendem e delimitar as suas diversas correntes ontológicas neste texto é fundamental. Indivíduos adultos organizam o conhecimento, potencializam seu aprendizado é uma jornada onde diversos são os caminhos e correntes para a sua compreensão. Na próxima seção apresentamos as principais correntes ligadas à aprendizagem de adultos.

2.1. Aprendizagem de Adultos

Uma das principais premissas em aprendizagem organizacional é a de que lidamos com indivíduos adultos, amadurecidos cognitivamente e dotados do conjunto de experiências que acumularam durante a vida. Cabe salientar, que a aprendizagem de adultos não é um consenso, mas uma área da ciência que compreende diversas abordagens que intentam em descrever os processos de aprendizagem destes indivíduos por diversificadas perspectivas.

Deste modo, para melhor expor estes pontos de vista, é necessário apresentar as principais correntes abordadas de modo a esclarecer o tema. Assim, utilizou-se do trabalho de Merriam e Caffarella (1999), que permitiu estabelecer uma divisão das principais correntes de aprendizagem de adultos. Em sua perspectiva ontológica, os autores estabelecem as principais linhas de pesquisa, tendo nas abordagens Comportamental, Cognitiva, Humanista, Social e Construtivista a base para o desenvolvimento dos estudos permitindo estabelecer os limites e identificar suas principais linhas teóricas.

A primeira abordagem Comportamental ou Behaviorista é focada no comportamento,, onde aprender é um processo que ocorre por meio da interação com o ambiente e o aprendido. O aprendido é parte de uma ação de reforço e aceitação das práticas na coletividade. Mediante este processo, mimetizar comportamentos, corresponde a um processo de aceitação. Quanto maior aceitação, melhor a capacidade de absorção e reforço da prática. Entretanto, deve-se salientar que um comportamento não aceito ou refutado provavelmente não ocorrerá novamente e naturalmente será rejeitado pelos outros componentes do grupo.

A segunda abordagem Cognitivista, sinaliza que indivíduos aprendem pela ocorrência dos eventos cotidianos. Estes buscam estabelecer sentido às coisas no mundo de modo a possibilitar a compreensão do ambiente que o cerca. Nesta abordagem, é necessário reorganizar as suas práticas e experiências, onde quem aprende atua de forma ativa sobre o processo de aprendizagem. Nesta abordagem, o indivíduo possui controle do processo de aprendizagem, ou seja, aprende o que deseja, de forma singular e prática. Sua ação é ancorada na cognição, onde o ato

de conhecer é o foco da aprendizagem. Os cognitivistas investigam os processos mentais do ser humano de forma científica, tais como: a forma perceptiva deles do conhecimento, a sua capacidade de processar informações e a sua capacidade de compreender enunciados (MERRIAM e CAFFARELLA, 1999).

A terceira, abordagem Humanista, valoriza a capacidade que indivíduos têm de determinar o caminho da aprendizagem. Este processo ocorre devido à possibilidade ilimitada que os indivíduos possuem de aprendizagem. Desta forma, os indivíduos são considerados responsáveis pelas escolhas, ou seja, estes determinam o que aprender em um processo de aprendizado auto-conduzido. Os Humanistas valorizam a experiência dos indivíduos, considerando a carga e o cabedal de conhecimentos adquiridos durante toda a sua trajetória de vida (MERRIAM e CAFFARELLA, 1999).

A quarta, abordagem Construtivista, compreende a aprendizagem como um processo de interação, assimilação e acomodação de conhecimentos. A interação corresponde à relação que os indivíduos possuem com o mundo e com o cotidiano. A assimilação compreende o estabelecimento de equilíbrio entre a atividade mental do indivíduo e a uma novidade que permite uma mudança do seu cabedal de conhecimento. No entanto, acomodar, corresponde à formação de um nova forma de compreensão ou de um novo conhecimento. Para os construtivistas, este modo é ampliado a medida em que os indivíduos conseguem estabelecer o maior número de interações com o ambiente(mundo).

A quinta abordagem, Social ou Situada do aprendizado, entende a aprendizagem como um processo onde indivíduos aprendem quando situados e envolvidos em uma perspectiva prática no trabalho, que se dá por meio da troca e compartilhamento de conhecimentos. Esta noção situada da aprendizagem, compreende a um processo dialético, em que os indivíduos caminham para um processo de aceitação e legitimação. Aprender em uma perspectiva social, significa pertencer, e o pertencimento é conquistado por meio dos níveis de engajamento em uma comunidade. Pertencer, é um processo em que o indivíduo busca uma posição de legitimidade dentro de uma comunidade. Esse processo corresponde à

transposição de barreiras e limites de aceitação, de forma negociada, a fim de tornar-se membro, ser aceito pela comunidade. Nesta abordagem, a busca por uma posição periférica na comunidade, representa o primeiro passo para adentrar e participar de forma legítima ao processo aprendizado social.

Em aprendizagem social, o indivíduo evolui dentro da comunidade de acordo com seu grau de compromisso com a prática compartilhada, e constrói sua identidade com o grupo de forma a pertencer e contribuir. O papel do aprendiz se debruça sobre um contexto político, cultural e social de trocas com seus pares.

Para os objetivos deste trabalho, a visão a ser abordada no seu desenvolvimento, será da aprendizagem social. Assim, buscou-se analisar o aprendizado no ambiente de projetos, por meio dos relacionamentos construídos entre os membros do grupo.

2.2. Aprendizagem Social

Estar situado em um processo de aprendizagem é estar envolvido em processo prático de trabalho, que, por sua vez, compreende a troca e compartilhamento de conhecimentos, onde indivíduos situados são capazes de compreender os elementos de comunicação, valores partilhados e promover ações conjuntas de engajamento, em uma relação de mestres e aprendizes. O conceito de aprendizagem social ou situada foi proposto inicialmente por Jean Lave e Etienne Wenger em 1991, como algo ligado a um processo transitório, um elo entre a cognição e o processo de aprendizagem em si. Sua corrente de pensamento tem suas raízes em uma perspectiva marxista herdada dos estudos de Vygotsky (HAY, 1996).

Sob esta perspectiva, o aprendizado é compreendido como um elemento social, onde indivíduos na prática e em contato com outros membros desenvolvem habilidades e expertises. Em um ambiente de projetos, indivíduos encontram-se situados em uma ação de troca de conhecimentos e evolução de suas expertises.

Estando situados e inseridos socialmente no ambiente de trabalho, promovem relações com os demais membros da equipe de projetos, de modo a trocar e apurar os seus conhecimentos. Nesta abordagem, a aprendizagem não acontece na mente dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os indivíduos, manifestando-se nos comportamentos destes indivíduos nas suas ações no cotidiano do trabalho (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; WENGER, 2000).

Para a aprendizagem seja considerada situada é necessário a presença da empiria (prática), fio condutor para que os membros compartilhem e reflitam sobre o domínio de conhecimentos. A prática é o elo que promove a reflexão sobre o conhecimento. Assim, a atividade de gerenciamento de projetos pressupõe autoridade sobre um domínio, sobre uma prática de gestão, sobre a forma de conduzir uma estratégia. Desta forma, estar situado é mais do que “aprender fazendo”, pois a aprendizagem não é considerada um tipo de atividade, mas um aspecto de todas as atividades (LAVE e WENGER, 1991).

O ambiente organizacional em aprendizagem social é o espaço que favorece a relação entre pares profissionais (aprendizes e mestres) onde estão presentes os modos de fazer o trabalho e os ritmos de execução. No trabalho, mediante o domínio de uma prática, são construídas as afinidades pela relação de confiança, por meio da interação entre os membros de forma coletiva. Profissionais gestores, quando inseridos dentro do ambiente de trabalho aprendem de forma situada e compartilham suas experiências com os demais membros do grupo. Estes ensinam e aprendem dentro desta relação dialética entre conhecimento e aprendizagem envoltos pela prática.

Como parte de um processo descritivo, compreender a natureza do fenômeno do aprendizado é identificar suas classes de trabalho, como estes indivíduos se envolvem com outros pares, como esse cimento social é construído e como se constitui a aprendizagem. O ambiente organizacional é para o aprendiz a oportunidade de crescer em um espaço de trocas, onde ser protagonista/coadjuvante influenciador/influenciado, significa estar presente no centro de um processo de ensino / aprendizagem, que integra conteúdo, contexto

de formação sócio--histórica e a formação da comunidade (BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989; LAVE e WENGER, 1991).

Alicerçada sobre dois pilares conceituais : a) a participação e b) a formação de uma comunidade de prática, a aprendizagem social encerra em si, a questão de como indivíduos aprendem em comunidades de praticantes e como traduzem seus caminhos para deixar as margens da comunidade e alçar ao centro do sistema. Composta de uma relação de aprendizes e mestres, a aprendizagem social não significa uma via de mão única, uma vez que membros jovens podem ser capazes de trazer novas experiências e fazer novas reflexões sobre o conhecimento produzido até aquele momento. Ser aprendiz neste contexto, não significa menor grau de importância, mais um domínio menor sobre o domínio da prática.

Profissionais, quando inseridos em um processo de aprendizagem social, atuam como mestres e aprendizes dentro dos domínios do projeto. Onde, aprender de forma social é uma condição em que os papéis se invertem, o aprendiz assume a posição de mestre, enquanto o mestre a de aprendiz em prol do desenvolvimento do conhecimento. (BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989; LAVE, 1988).

Entretanto, adentrar a este processo de aprendizagem requer do indivíduo ingressante compreender as regras, valores e requisitos para a legitimidade de participação na comunidade. No próximo item, busca-se elucidar o processo de aceitação e ingresso destes indivíduos neste círculo de aprendizado e conhecimento.

2.3. Aprendizagem pela participação periférica legítima (APPL)

Um processo de aprendizagem situada significa a troca de conhecimentos de forma posicionada em uma comunidade. Assim, participar, corresponde a transitar em um contexto social, político e cultural, correspondente a assimilação de valores e regras que delimitam os limites de aceitação do novo integrante pelo grupo de membros da comunidade. Profissionais quando se inserem em uma organização ou projeto carregam consigo modos de desempenhar suas atividades que são adequados de acordo com o ambiente no qual estão inseridos. Como em uma microssociedade a comunidade possui regras que delimitam os caminhos à legitimidade e a aceitação, regras essas que os profissionais engajados, se esforçam para compreender.

A prática, artefatos e histórias são os elementos que estabelecem a ligação, em uma teia social invisível e complexa, com tolerâncias e restrições individuais e coletivas. Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada não é um tipo de atividade, mas um aspecto de todas elas, de modo a transitar entre a construção de sentidos individuais e coletivos por meio da negociação. Para que profissionais aprendam de forma social é necessário que eles compreendam essas regras e valores que constituem as formas de legitimação em uma perspectiva situada. Aprender é um ato evolutivo, onde deve-se ser hábil para se engajar e interpretar os elementos críticos de sua inserção. Aprender de um ponto de vista social é compreender a existência de regras para este pertencimento, sendo necessário compreender as questões políticas e as relações de poder presentes nos grupos de aprendizado. A legitimidade é necessária para participar do processo de aprendizado. Ser aceito, é condição essencial para adentrar ao grupo e aprender. A este processo político, em que o aprendiz busca a legitimidade, definiu-se como participação periférica legítima (APPL) (LAVE e WENGER, 1991).

“Em um sistema APPL, aprender depende essencialmente de tornar-se membro e participar das regras e dos processos de construção de conhecimentos de uma comunidade. Assim, o possível ingressante deve ser capaz de captar a visão subjetiva do grupo de aprendizagem, compreender suas histórias, sua

linguagem, artefatos e o momento oportuno para expor e adquirir a habilidade de comportar-se como membro da comunidade” (BROWN e DUGUID, 1991).

Participar de forma periférica é mais do que simplesmente aprender situado na prática de uma comunidade, aprender é parte integral da prática, um processo político, onde o aprendiz possui papel diferenciado na estrutura de uma comunidade (HANKS e WENGER, 1991). Profissionais que desejam aprender de forma social, devem conhecer as formas de adentrar a comunidade, a fim de adquirir habilidades para tornar-se membro efetivo. Ao situar-se diante deste processo, seus graus de aceitação e de engajamento com o grupo determinam a sua posição no âmbito da aprendizagem.

Kimble e Hildreth (2004) sintetizam a complexidade de um sistema APPL quando salientam que o aprendizado é um ato de progressão do aprendiz da extrema periferia ao centro de domínio de conhecimentos de uma comunidade. A busca pela centralidade não corresponde a um plano estático e estável, novos membros aderem à comunidade enquanto outros mais experientes a deixam, e, assim, novos relacionamentos são criados e novas reflexões sobre o domínio da comunidade podem ser agregadas.

A entrada de novos membros dentro de um sistema de aprendizado social corresponde a um processo em que o aprendiz aprende com a comunidade, entretanto o inverso também é verdadeiro. Profissionais de projeto possuem experiências de projetos anteriores que são oportunidades para a reflexão sobre os domínios de conhecimentos em um novo ambiente. As experiências de novos membros, podem mudar os rumos da comunidade, bem como, influenciar os significados e o conhecimento compartilhado dentro da comunidade.

Portanto, obter legitimidade para a participação é um processo onde estão presentes poder e autoridade é receber uma licença para o aprendizado. Tornar-se um participante legítimo é o primeiro dos elementos constituintes do conceito de

APPL (KIMBLE e HILDRETH, 2004). Tal qual a uma pista virtual, o ingresso do aprendiz dentro de uma comunidade de aprendizado corresponde a um *revezamento*, em que estar na largada não é o suficiente. É necessário crescer no decorrer na corrida e reduzir a distância com os outros membros, aliar-se para o resultado final.

Para que a distância seja reduzida é necessário demonstrar compromisso com os objetivos da comunidade, engajar-se em suas práticas e acreditar em um projeto comum. Para profissionais em um ambiente de projeto, o sucesso do empreendimento representa objetivos comuns, socialmente partilhados entre os membros.

Desta forma, pode-se salientar que quanto maior for o nível de engajamento, maior o compromisso deste com a equipe, e melhor será a sua condição para o aprendizado. O Engajamento do aprendiz é como a metáfora de uma corrida em que o aprendiz busca uma posição de maior protagonismo dentro da comunidade, aperfeiçoando seu grau de conhecimento sobre o domínio da comunidade. Assim, o grau de engajamento do aprendiz com a comunidade é o segundo elemento de um sistema APPL. Este grau de engajamento, evolui de acordo com o grau de compromisso que o novo membro possui com as premissas da comunidade (KIMBLE e HILDRETH, 2004).

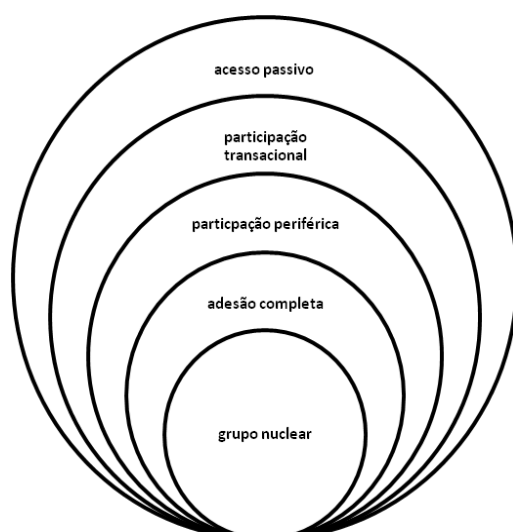


Figura 1 - Graus de Engajamento
Fonte: adaptado de Kimble e Hildreth, 2004.

Agente Passivo – corresponde ao indivíduo que tem acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, mas que não interage com os seus componentes. O agente passivo representa um *Free Rider* (caroneiro) do conhecimento da comunidade. Ele recebe conhecimento, mas não partilha suas experiências com o grupo.

Aprendiz transacional – corresponde aos indivíduos que possuem uma relação inconstante com a comunidade. Ele interage com a comunidade de forma ocasional.

Participação Periférica – envolve a relação que o aprendiz exerce com os demais membros da comunidade em menor nível de engajamento e autoridade. A atuação de forma periférica ocorre pelo fato de os indivíduos serem novatos ou não possuírem ainda compromisso pessoal com a prática.

Grupo Nuclear - corresponde aos indivíduos que detém o maior conhecimento e domínio sobre as práticas na comunidade. São eles os responsáveis pela gênese e seu desenvolvimento.

A participação é uma condição essencial ao aprendizado em um sistema APPL. A participação do aprendiz é uma condição satélite, onde este é capaz de permear a comunidade e romper com as fronteiras de participação. Gestores em um ambiente de projetos participam e permeiam as comunidades presentes no ambiente de projetos. Romper as fronteiras da comunidade, tem a ver com a sua busca de posição ao centro da comunidade.

O terceiro elemento é relacionado à posição do aprendiz no processo de aprendizagem e seu posicionamento na comunidade. A participação periférica não corresponde a uma posição de menor importância no grupo social, ao contrário, corresponde à posição que o aprendiz ocupa no processo. Ser periférico tem a ver com o seu grau de engajamento neste processo de negociação de conhecimentos (KIMBLE e HILDRETH, 2004).

[...] o aprendiz que se introduz em uma comunidade de profissionais, é uma ilustração do que se entende como aprendizagem organizacional. Essa experiência pode propiciar que ele aprenda de forma situada e apreenda o conhecimento necessário para o desenvolvimento de si mesmo e da comunidade a que agora se esforça para pertencer (NICOLINI, 2007, p. 84).

Como parte de um processo dialético, transitório e situado, aprendiz e grupo encontram-se em processo de construção coletiva de saberes. A ação de ambos é capaz de multiplicar, disseminar e agregar novos conhecimentos a comunidade. Em uma via de mão dupla, as tensões exercidas entre o grupo e novos entrantes promovem novos modos de desenvolver o conhecimento.

Como um sistema transacional, o aprendizado em sistema APPL reúne e dissemina saberes que são construídos de maneira social em comunidade. Esta lógica nos remete a pensar que todos os membros de uma comunidade são influenciados e influenciam as experiências do outro, por meio do conhecimento compartilhado. Diante do exposto, este processo revela que as relações de poder não estão ligadas aos níveis hierárquicos da organização formal. Profissionais inseridos em um processo de aprendizagem social ocupam posição de mestre e aprendiz de acordo com o grau de engajamento e o domínio de conhecimentos presentes na comunidade (NICOLINI, 2007).

Ser aprendiz, em sistema APPL é estar envolvido em um processo emancipador, ético e transparente em busca de igualdade pelo conhecimento, reforçando a capacidade coletiva, fortalecendo indivíduos e grupo. Ser aprendiz em um modelo APPL é saber reforçar uma visão de mundo comum. Porém, buscar esta inserção não corresponde esquecer a crítica, é necessário identificar as fragilidades em um determinado domínio, ser capaz de contribuir com novas rotinas, propor novas regras e atividades de forma positiva, buscando inovar a partir desta visão de mundo compartilhada.

A aprendizagem pela participação periférica legítima corresponde a aprender pela prática, estando situado em uma comunidade. A comunidade corresponde à rede de relações e relacionamentos aos quais os indivíduos se inserem no processo de aprendizagem. Aprender em conjunto, nos leva além da aprendizagem formal onde os ambientes são elaborados para uma avalanche de regras. Aprender em comunidade é participar de uma teia invisível que muitas vezes não é percebida pelos seus próprios membros. Na próxima seção apresenta-se o conceito de comunidade.

2.4. Comunidades de Prática (CoP)

O aprendizado social é o resultado da troca de conhecimentos entre indivíduos que se encontram situados em uma comunidade, ligados socialmente e inseridos empiricamente por uma prática. Segundo Wenger (2003), Souza-Silva e Davel (2005), uma comunidade de prática (CoP) pode ser definida como “um grupo de pessoas que se aglutina entre si para realizar empreendimentos comuns com vistas ao desenvolvimento em um domínio de conhecimento, vinculado a uma prática”.

Para Lave e Wenger (1991), o conceito de comunidade é essencial para situar o conhecimento no mundo vivo, localizado, mas seu uso na perspectiva da aprendizagem situada não se refere necessariamente a uma entidade cultural, primordialmente compartilhada, e sim a arranjos sociais nos quais os integrantes são valorizados e reconhecidos através da participação e competência.

Enquanto construções sociais, comunidades de prática não recaem sobre o pensamento individual do mestre, mas em algo essencialmente social e desenvolvido por meio da interação no entorno de suas atividades (COOK e BROWN, 1999; LAVE e WENGER, 1991).

Podemos dizer que uma Comunidade de Prática designa um grupo de pessoas que compartilham um interesse comum, um problema que enfrentam

regularmente, interagindo diariamente, e que se unem para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno de um tópico, ou são descritas como um grupo interdependente de pessoas com conhecimento complementar que interagem através de recursos e outras relações (WENGER, 2000, p. 225).

Para Brown e Duguid (2000), Comunidades de Práticas são um grupo de indivíduos que trabalham juntos durante longo período e que, por terem compartilhado práticas, também compartilham experiências ricas. A participação em comunidades é uma ponte conceitual entre o processo de mudança em uma relação recíproca em que indivíduos e práticas culminariam em um novo esquema de pensamento sobre a prática.

Para Lave e Wenger (1991), uma comunidade não implica necessariamente em copresença, um grupo bem identificado, ou limites socialmente visíveis, corresponde a um sistema de atividades em que os participantes compartilham compreensões relativas ao que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas individual e coletivamente (LAVE e WENGER, 1991, p. 74).

Igualmente, Comunidades de Prática correspondem a estruturas sociais, e tais como, possuem seus elementos constitutivos e são compostas por elementos essenciais. Os seus elementos essenciais envolvem uma relação dialética entre três dimensões.

A primeira, o Engajamento Mútuo dos participantes, corresponde ao grau de pertencimento do aprendiz ao grupo. Estar engajado é compartilhar as visões de mundo comuns, é estar envolvido e comprometido com os propósitos da comunidade. Uma prática não é abstrata, ela existe porque existem 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).

A segunda o Empreendimento Conjunto inclui a fidelidade aos objetivos da comunidade e representa um processo de negociação conduzido pelos participantes

engajados sob um objetivo comum. Esse objetivo cria entre os membros da comunidade responsabilidade comum que se torna parte integral da comunidade (WENGER, 1998, p. 77).

Em uma comunidade de prática, seus empreendimentos não são declarados formalmente, e seus integrantes devem ser fiéis aos seus objetivos. O empreendimento conjunto satisfaz a projetos de interesse da comunidade de prática, onde seus membros negociam os significados e transformam os domínios por meio da ação prática.

Os membros de uma comunidade de prática devem ser fiéis aos interesses da comunidade, haja vista que enquanto uma visão coletiva do aprendizado a comunidade é o que os mantém fortes. Um empreendimento conjunto é o resultado de um processo de reflexão e negociação de significados. O empreendimento conjunto não apenas representa um objetivo, mas cria entre os seus membros a responsabilidade mútua sobre o desenvolvimento do conhecimento. Para Wenger (1998), uma comunidade de prática realiza os seus compromissos de acordo com os seus membros, com restrições e recursos em conformidade com a sua realidade.

A terceira dimensão Repertório Compartilhado é o produto derivado da troca de conhecimentos partilhados e das atividades dos membros de uma comunidade de prática. Seus produtos correspondem às histórias, regras, posturas, rotinas, palavras, símbolos, modos de trabalho e termos específicos que são divididos pelos membros definindo suas características.

O Repertório compartilhado é algo adotado pelo grupo e sedimentado de acordo com sua existência. Esse pode ser ressignificado se a comunidade de prática avançar e viver novas situações. Um repertório acumulado anteriormente nunca é uma barreira para o ressignificar, mas uma fonte experiencial para novas ressignificações (WENGER, 1998, p. 98).

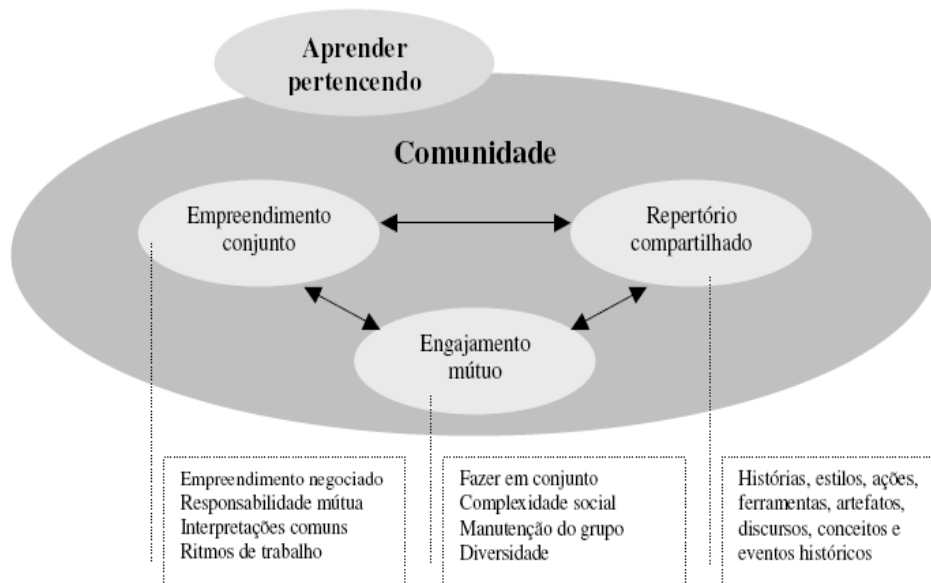


Figura 2 - Elementos da COP

Fonte: Nicolini, 2007, p.98

Uma comunidade de prática é uma entidade informal onde seus membros encontram-se ligados por uma teia invisível, muitas vezes não perceptível aos demais membros da organização. Ela é composta pela prática, significado, domínio, identidade e aprendizado. Uma comunidade de prática é a ponte conceitual entre o processo de aprendizagem dos profissionais no ambiente de projetos, sua forma de solucionar problemas por meio por meio do aprendizado. Entretanto, as comunidades de prática possuem características próprias e se diferenciam de outras estruturas sociais dentro do ambiente de trabalho. Na seção seguinte apresentam-se as características de uma CoP e suas diferenças com as outras estruturas sociais presentes no ambiente de trabalho.

2.4.1. Características das Comunidades de Prática

As comunidades de prática são estruturas sociais antigas ligadas à transmissão de conhecimentos entre mestres e aprendizes, com objetivo de transmissão de ofícios entre os seus membros. Antes da escrita os ensinamentos eram transmitidos na relação entre mestres e aprendizes por meio da oralidade, pelo ato de contar histórias ou utilizar-se de sinais como formas de perpetuar, transmitir e refletir sobre os ofícios.

As comunidades de prática nos remetem a tempos antigos. Na Grécia clássica, por exemplo, "corporações" de metalúrgicos, oleiros, pedreiros e outros artesãos tiveram ambos uma finalidade social (seus membros adoravam as mesmas divindades e celebravam juntos os feriados) com uma função de negócio (membros aprendizes eram treinados e disseminavam as inovações). Na Idade Média, outros grupos tem papéis semelhantes ao dos artesões em toda Europa. Hoje, as comunidades de prática são diferentes em um aspecto importante: em vez de serem compostas principalmente de pessoas que trabalham por conta própria, muitas vezes eles existem dentro das grandes organizações (WENGER e SNYDER, 2000, p. 140) (tradução nossa).

Nos dias atuais as comunidades de prática podem ser de vários tipos e formas e surgir de maneira diferenciada. Citados por Souza-Silva, Lee e Cole (2003) algumas possuem características de informalidade e surgem sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturas formais de uma organização. Também, podem surgir por meio de equipes de trabalho formais e grupos de trabalho específico. Abaixo apresenta-se quadro que demonstra as principais características das comunidades de prática.

Quanto ao	Podem ser	Características
Dimensão	Pequena ou grande	Podem assumir diversas proporções em termos de tamanho, podendo ser pequenas e íntimas ou com significativo número de pessoas. Quando grandes existem subdivisões que permitem que os seus membros participem plenamente.
Tempo de vida	Longo ou curto prazo	Comunidades de prática podem durar anos ou não dependem do tipo de empreendimento realizado. Um grupo de pesquisadores envolvidos numa descoberta científica, necessariamente determinam uma comunidade de longo prazo. Indivíduos envolvidos na solução de uma não conformidade em um projeto representam um esforço de
Localização no espaço	Local, Regional	Do ponto de vista local esta pode ser formada por indivíduos que trabalham numa mesma organização ou que residem relativamente próximas em uma relação face a face. Na esfera regional ela pode funcionar interligadas por indivíduos de diversas regiões de um país ou continente, com auxílio das tecnologias de informação.
Conhecimentos partilhados	Homogêneas ou Heterogêneas	Sendo homogêneas por meio de indivíduos com a mesma formação educacional. Heterogêneas grupos multidisciplinares.
Limites de atuação	intraorganizacional ou extraorganizacional	Podem ser formadas por pessoas pertencentes a um mesmo departamento, a uma mesma empresa ou até a empresas diferentes
Surgimento	Espontâneas ou Cultivadas	Espontâneas surgem no seu interior, conferindo apoio e recurso sem, contudo, violar a autonomia e a informalidade que representam características essenciais da comunidade de prática. Cultivadas estruturas paralelas, normalmente, possuem ligações mais intensas ou menos intensas com a

Quadro 1 – Características da CoP
Fonte: Wenger e Snyder, 2000

Uma comunidade de prática representa um esforço informal dos seus membros, não podendo ser confundidas com outras formas de agrupamento de pessoas. Assim é necessário diferenciá-las de outras estruturas sociais.

Em Souza-Silva (2005), pode-se notar as diferenças entre as comunidades de prática e as demais estruturas sociais. O autor salienta a diferença entre as comunidades de prática, os departamentos de trabalho, equipes ou times operacionais e redes informais no ambiente das organizações. Uma comunidade de prática, tem como objetivo desenvolver um determinado domínio de conhecimento e fazê-lo em conjunto, de forma coletiva, onde os indivíduos se encontram comprometidos entre si e unidos pela paixão, habilidades, envolvimento e desejo sobre o conhecimento. Sem estes elementos que as motivam, as comunidades de prática se tornariam um grupo de amigos (SOUZA-SILVA, 2005, p. 59).

Para Nicolini (2007), uma das semelhanças entre as comunidades de práticas com outras estruturas sociais é a sua capacidade de desfazer-se ao final do interesse que a mantinha viva. Por exemplo, um departamento formal possui um objetivo comum, entretanto seus interesses não estão ligados ao desenvolvimento de competências ou habilidades e expertises, mas tem em seu amálgama, a necessidade da eficiência e de resultados positivos para a organização. O quadro abaixo de Sousa-Silva torna explícita a diferença de comunidades de prática com outras estruturas sociais presentes nas organizações.

Estruturas Sociais	Qual é o propósito?	Quem pertence?	Quais as razões do engajamento?	Quanto tempo dura?
Comunidade de Prática	Criar, expandir e partilhar conhecimentos e desenvolver capacidades individuais	Auto-seleção baseada na expertise ou paixão por um domínio do conhecimento	Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e sua expertise	Evolui e falece organicamente. Dura o tempo que houver relevância do tópico de interesse e a percepção de valor em interagir e
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 no organograma ou configuração da empresa)
Time Operacional	Cuidar de uma continuada operação ou processo	Aqueles designados pela gestão	Responsabilidade partilhada pela operação	Tende a ser continuado (mas dura até que a operação seja necessária)
Rede Informal	Suprir necessidades afetivas; trocar informações diversas	Amigos e colegas de trabalho; amigos de amigos	Mútuas necessidades afetivas e de relacionamento	Perduram até o momento que as pessoas nutrem relacionamentos sociais entre elas

Quadro 2 - Diferenças entre CoP e outras estruturas sociais
Fonte: Souza-Silva, 2005

Outro exemplo, como a presença de equipes e times operacionais, sinaliza que estes grupos correspondem a uma ação continuada, vinculada a processos e planos deliberados de gestão. Uma comunidade prática é uma ação emergente, ela surge de forma espontânea para suprir a necessidade ou falta de um recurso ou competência. Diferente das equipes e times operacionais não possui uma hierarquia formalizada por organogramas e sistemas de controle como cronogramas de execução.

Uma comunidade de prática é fluída e o desenvolvimento de suas ações se dá na medida da compreensão e reflexão do conhecimento. Uma comunidade de prática é auto motivada e autodirigida, e seu desenvolvimento é dirigido pelos interesses dos seus membros, que necessariamente não são os interesses da organização a que pertencem (KIMBLE e HILDRETH, 2004, p. 4).

Já uma rede informal não possui um compromisso com o desenvolvimento de expertises e habilidades para o aprendizado no trabalho. Sua diferença com a comunidade de prática é que estas se constituem por meio de vínculos afetivos, voltados para o desenvolvimento de amizades e outras relações de afeto, não existe compromisso com o aprendizado, suas intenções são de manter os relacionamentos afetivos e a formação de núcleos de amizade. Em uma rede informal, não existe compromisso mútuo e engajamento, mas afinidades, nelas não há presença de uma prática social, onde indivíduos reflitam sobre o fazer das suas atividades.

A necessidade da prática é o fio condutor ao processo de aprendizagem por meio de comunidades de prática. A prática é o elemento que dá vida a comunidade. Na próxima seção apresenta-se o conceito de prática em comunidades de prática.

2.4.2. Prática

Para Giddens (1984), a prática pode ser compreendida como a relação entre agente e estrutura. Estruturas são os sistemas coletivos onde atores executam suas atividades cotidianas. Estas são capazes de restringir e permitir a ação humana e

também são criadas e recriadas por meio de novas reflexões. As estruturas, sejam elas macrossociais (sociedade) ou microssociais (organizações), determinam a relação dos indivíduos com a prática, bem como seus comportamentos durante a ação.

Uma prática em aprendizagem social, corresponde ao fazer, mas não de forma isolada e descontextualizada. A prática em comunidade é o elemento que dá sentido a troca de conhecimentos, corresponde à perspectiva empírica do aprendizado de forma situada (WENGER, 1998). A prática é a cola da comunidade de prática, e por meio dela são mantidas as relações e construído o conhecimento.

Sztompka (1991) considera a prática como um processo adaptativo entre a realidade estrutural e o contexto social. A prática é o elemento transformador do conhecimento anteriormente postulado, porque a vida ou vivo estão em constante mudança e autotransformação. Diante desta perspectiva a prática é o elo potencial da aprendizagem em um grupo social (comunidade). Ela é um processo evolutivo de ordem social, onde a estrutura externa mais ampla é o que está acontecendo em uma sociedade e estrutura interna corresponde à ação de um grupo envolvido em sua construção local da prática, o que as pessoas estão fazendo (JARZABKOWSKI, 2002, p. 9).

É por meio da prática, que as trocas entre mestres e aprendizes atravessam suas linhas temporais e imaginárias de legitimação e participação. A comunidade é um sistema de atividades, nas quais os participantes compartilham compreensões relativas ao que estão fazendo, e o que isso significa em suas vidas e para as suas comunidades (WENGER, 2003, p. 74). A prática leva à noção de que o envolvido só pode se desenvolver em algum domínio de conhecimento, se estiver convivendo com uma prática comum, que seja capaz de criar e desenvolver repertórios e experiências. Profissionais de projetos encontram-se envolvidos nas práticas cotidianas das suas atividades de trabalho. Eles possuem por meio das ações conjuntas com os demais membros capacidade de refletir e ressignificar as suas atividades. A prática é o desafio que aproxima as pessoas e mobiliza as suas ações na comunidade (WENGER, 2004).

Para Wenger (2002), a prática representa o conhecimento na ação, e não reflete uma dicotomia entre o prático e teórico, mas sim o elo com a teoria. A prática é o elemento cultural que mantém a grupo/comunidade de prática unida(o), ela é um processo coletivo que integra os indivíduos e demonstra de forma explícita o conhecimento produzido. São as práticas que determinam o sucesso ou fracasso de organizações.

Porém, uma prática corresponde a um domínio de conhecimentos que é partilhado. Domínios correspondem ao conhecimento, o alvo, o objetivo a ser atingido. Na próxima seção apresenta-se o domínio de uma comunidade.

2.4.3. Domínio e Significados

Um dos elementos fundamentais de uma comunidade de prática é o domínio. O domínio corresponde ao conhecimento criado por meio da participação e contribuição dos membros na comunidade de aprendizado (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002). O domínio de conhecimentos auxilia o processo de crescimento e progresso, não só das questões diárias relacionadas com o trabalho, mas também o desenvolvimento estratégico da comunidade de prática. Portanto, domínios de conhecimento são estratégicos e dinâmicos na comunidade.

O engajamento na comunidade prática envolve um duplo processo de construção de domínio e significados, por um lado os seus membros encontram-se envolvidos diretamente nas atividades por meio de conversas, reflexões e demais formas de participação coletiva, por outro são capazes de produzir artefatos físicos e conceituais através de palavras, ferramentas, documentos, métodos de realização das atividades e outras formas de reificação (WENGER, 2012, p. 1).

O domínio é desenvolvido com a prática situada no mundo da vida, que pode representar a presença de um hábito socialmente aceito, ou compreender uma atividade dentro de um grupo de trabalho (BORDIEU, 1991). Para o gestor estar envolvido e participar de uma prática, significa experimentar o fazer e o desenvolver

de uma atividade situada. Para que a ação seja completa é necessário compreender as linguagens, os métodos e os conhecimentos que permeiam a ação da prática, ou seja, o seu domínio. Uma comunidade de prática não nasce do abstrato, mais é parte de um empreendimento conjunto onde os participantes devem estar plenamente engajados com o seu repertório e compreender os seus significados.

O processo de negociação de significados compreende a presença de um domínio socialmente aceito e situado historicamente. O contexto de uma comunidade de prática corresponde a uma perspectiva histórica, onde os valores negociados fazem sentido para seus participantes. O significado não existe nas pessoas ou no mundo, mas na relação dinâmica coexistente entre estes (WENGER, 1998).

Assim, o domínio de uma comunidade de prática é obtido por meio da participação. Participar é compartilhar os seus conhecimentos por meio da prática situada. Por meio da participação, o domínio de conhecimentos é construído e reconstruído, reconfigurando suas formas por meio de um processo negociado de aprendizagem organizacional. O domínio pode ser sedimentado dentro da comunidade de prática, bem como reconfigurado de acordo com os objetivos do grupo em uma relação de crescimento e desenvolvimento. Para Wenger (1998), participar é atuar dentro do contexto de aprendizagem, é ser parte, atuar, tomar parte e compartilhar com os demais alguma atividade situada.

Para Wenger (2012), a participação e a reificação não correspondem a uma estrutura fechada em si mesma. Gestores no trabalho negociam as suas experiências enquanto um processo dinâmico, ativo e vivo. Com o seu desenvolvimento ao longo do tempo, e por meio da interação da participação, o conhecimento é reificado criando uma história social da aprendizagem, que combina as perspectivas individual e coletiva dos seus participantes. Esta história dá origem a uma comunidade com participantes que definem as suas competências, bem como um conjunto de regras e valores pelos quais se reconhecem.

Assim, para os gestores é necessário, compreender o que importa para a comunidade e como desenvolver esta perspectiva sobre as atividades dela no mundo, do mesmo modo é intrínseca a sua capacidade de envolver-se de forma produtiva com os demais membros, de modo a garantir engajamento e recursos à comunidade.

Cabe salientar que o uso do repertório e os recursos acumulados da comunidade devam ser utilizados pelos seus membros de forma adequada (WENGER, 2012). O domínio por meio da participação é reificado dentro da comunidade de prática. A reificação é o modo de dar forma às experiências obtidas dentro da comunidade de prática. A reificação torna a prática da comunidade explícita, transformando em algo tangível capaz de ser visto e observado.

Domínios dentro de um contexto prático de uma comunidade podem tornar-se parte do conhecimento da organização. Para os gestores o domínio de conhecimentos pode ser modificado, evoluir e ser reificado. Tomando como exemplo o desenvolvimento de uma atividade que outrora era desenvolvida de forma instintiva pelos membros de uma comunidade, essa pode ser documentada e apresentada como um procedimento de execução. Para Wenger (1998 apud SOUZA-SILVA, 2005, p.81), o termo reificação, etimologicamente, significa transformar em coisas. Trata-se do processo de dar forma a nossas experiências, produzindo objetos que congelam essa experiência em coisas. Neste estudo busca-se compreender como o aprendizado dos gestores em uma comunidade de prática, influencia e dinamiza a resolução de problemas e possibilita novas visões estratégicas no ambiente de projetos.

2.4.4. Identidade

A aprendizagem social não corresponde a um processo de deslocamento do indivíduo do mundo para uma comunidade de prática, seu principal foco é a participação social. Dentro de uma comunidade de prática ele cria significados onde

a superestrutura social é um recurso para formação da sua identidade, suas experiências como um todo são constituídas e suas interpretações do mundo se modificam por meio do aprendizado. O conceito de identidade é um elemento central, fundamental e essencial na comunidade de prática. O foco na identidade cria uma tensão entre competência e experiência. O conceito de identidade adiciona uma dimensão de dinamismo e imprevisibilidade para a produção da prática e de como cada membro se esforça para encontrar um lugar na comunidade (WENGER, 2012).

Para Wenger (2012), o aprendizado não é apenas a capacidade de aquisição de habilidades, expertises e informações, ele transforma o indivíduo em conhecedor de um determinado conjunto de conhecimentos, onde o saber é negociado de acordo com as regras da comunidade de prática. Os participantes de uma comunidade de prática, já possuem experiências anteriores e dentro deste processo dialético de troca de conhecimentos refletem e adotam novas formas de conduta, por meio da reflexão dos conhecimentos estabelecendo um realinhamento.

Quando um membro novato adentra as fronteiras de uma comunidade de prática, são as suas experiências anteriores que alinham a formação de novas competências. Entretanto, ser novato não corresponde à ausência de conhecimentos e habilidades, quando um membro insere um elemento novo, uma nova prática de forma negociada pode contribuir para o crescimento de seu domínio. O aprendizado pode ser observado como um processo de realinhamento entre a competência socialmente definidas e as experiências pessoais (WENGER, 2012).

Entretanto, em um processo de formação de identidades, o gestor pode se identificar com a comunidade ou refutá-la. Assim, a identificação corresponde a um processo de modulação de conhecimentos, onde ele se identifica mais ou menos com a comunidade de aprendizado. Em uma comunidade de prática há necessidade de pertencer ao grupo e, portanto, prestar contas ao seu regime de competência. É, por meio da identificação e da negociação, que a prática da comunidade se torna parte da identidade, e reflete uma complexa relação entre os anseios individuais dos profissionais e sociais coletivos da comunidade de prática (SOUZA-SILVA, 2005).

O foco na identidade adiciona uma dimensão humana à noção de prática. Não é apenas sobre técnicas, mas quando aprender é tornar-se membro, o conhecimento e o conhecedor não atuam separados e distantes. A prática ocorre sobre a ativação da identidade e dos conhecimentos, e na comunidade de prática estes se convertem e reificam-se. Para o gestor atuar em uma comunidade de prática é estar inserido dentro de um processo de onde se é capaz de angariar uma competência, e tornar-se alguém para quem a competência é uma forma significativa para viver no mundo. Tudo acontece junto, a história da prática, o significado que dirige a comunidade, as relações que lhe dão forma e as identidades. Os membros centrais proveem recursos para o aprendizado dos recém-chegados e veteranos de forma uniforme e igual (WENGER, 2012).

Para o profissional, o processo de formação de identidade dentro de uma comunidade de prática compreende um elemento de transição, um processo de negociação em que a participação é negociada em sistemas amplos, onde necessita buscar sentido a sua participação. Assim, é necessário distinguir os três diferentes modos de identificação.

O engajamento corresponde a uma relação mais imediata com a prática compartilhada por meio das atividades desenvolvidas. Para o gestor é necessário fazer as coisas, trabalhando sozinho ou em conjunto com os demais membros, conversando e produzindo artefatos. Por meio do engajamento, ele se insere diretamente no regime de competências, e essa experiência e competências podem ser positivas ou negativas. Por isso, o desenvolvimento de uma identidade em uma comunidade de prática determina a participação ou não participação (WENGER, 2012).

A Imaginação corresponde à forma como nos relacionamos com o mundo e como construímos as nossas imagens e perspectivas futuras, normas de conduta e modos de ação no trabalho. O mundo é o espaço onde os profissionais constroem as suas imagens, influenciados pelos modos como os outros trabalham e pelo seu grau de compromisso. Para Wenger (2012), o mundo nos oferece muitas ferramentas de imaginação (por exemplo, linguagem, histórias, mapas, visitas,

imagens, programas de TV, modelos etc.) Estas imagens são essenciais a nossa interpretação e participação no mundo social. A imaginação pode criar relações de identificação que são significativas.

O Alinhamento do gestor representa um compromisso com a prática. Raramente a prática é eficaz sem algum grau de alinhamento com o contexto de tomada de decisões das atividades, como as regras que a conduzem, com suas coordenadas e as intenções da comunidade de prática. Para o gestor estar alinhado não é cumprir de forma passiva um processo unidirecional, submeter-se a uma gestão externa ou a um modelo prescritivo, este, sim, é um processo de interpretação, das suas ações dentro do contexto da aprendizagem de acordo com os objetivos individuais e da comunidade (WENGER, 2012). Independentemente da forma como eles são, esses processos de alinhamento dão origem a relações de identificação.

3. GERENCIAMENTO DE PROJETOS

O pós-segunda guerra transformou o mundo em um lugar cada vez mais integrado, onde novos mecanismos de comunicação, sistemas de transporte e forte crescimento do mercado consumidor modificaram o espaço de atuação das organizações. O crescimento dos mercados consumidores possibilitou a expansão do processo de internacionalização dos negócios e o aumento da produção. Neste cenário, a melhor capacidade de obter e gerir recursos do ponto de vista estratégico representava o diferencial a sobrevivência e perenidade das companhias. A necessidade de diversificação e o atendimento a mercados consumidores mais exigentes determinaram a criação de mecanismos que fossem capazes de reduzir o tempo, custo, desvios na produção e fabricação dos produtos melhorando a sua qualidade e reduzindo as incertezas.

Segundo Codas (1987) foi no final dos anos 50 que surge o conceito de gerenciamento de projetos, inicialmente aplicado à análise de sistemas de computação e implantação de empreendimentos físicos aplicados à engenharia, suprimento e construção civil. Definido, como o sistema de condução de recursos necessários, para execução de empreendimentos, por meio do controle de tempo, custos e qualidade dos produtos.

A partir de uma definição conceitual imediatamente emergiram métodos e mecanismos que buscavam traduzir o alinhamento sobre o controle do tempo, do custo e aumento da qualidade. Mediante a um esforço compartilhado por empresas e instituições militares americanas surge o método do PERT – Program Evaluation and Review Technique pela empresa de consultoria Booz, Allen & Hamilton, em resposta ao esforço da marinha americana para a construção de submarinos. Da mesma forma, para a concepção de projetos de aviões bombardeiros, surge o método CPM – Critical Path Method, para acompanhamento dos projetos de aviões bombardeiros em associação com a NASA, as empresas Dupont e UNIVAC (CODAS, 1987; PMI, 2004). A utilização dessas técnicas tornaram práticas às atividades de gerenciamento dos projetos e foram rapidamente assimiladas por outras organizações que as incorporaram aos seus negócios.

Essa rápida assimilação por parte das organizações deu início ao desenvolvimento científico do estudo de gerenciamento de projetos nas organizações que deram origem a constituição de métodos capazes de melhorar o controle de empreendimentos de forma planejada. Surge o Project Management Institute (PMI) que possuía como sua principal missão o desenvolvimento de ações capazes de promover a cultura de gerenciamento de projetos. A formação de uma cultura de gerenciamento de projetos é um dos principais elementos que influenciam os métodos e as práticas desenvolvidas pelos gestores dentro dos empreendimentos.

Os esforços entre os anos 70 e 80 originaram o conjunto de boas práticas em gerenciamento de projetos PMBoK (Project Management Body of Knowledge) que tem o objetivo de traduzir e familiarizar por meio de uma linguagem artificial, compreensível pelos gestores, mecanismos e técnicas de gerenciamento de projetos de sucesso anteriormente implementados.

Esta filosofia implementada pelo PMI, tem por objetivos direcionar as atividades de gerenciamento de projetos de forma universal e aplicá-la a todos os contextos de trabalho. Assim, busca-se uma uniformidade nas formas de gerenciar e agir dentro do ambiente de projetos. Gestores atuam sobre esta perspectiva uniforme de gestão criada e sedimentada socialmente.

Ao analisar esta visão gerencial, nota-se que esta vai ao encontro do que é preconizado na Teoria Institucional e em particular no modo como indivíduos e organizações utilizam-se de receitas e ações estratégicas. A noção de isomorfismo corresponde à cópia de boas práticas, ou ao menos as socialmente aceitas em determinados grupos em uma ação de reforço (DIMAGGIO e POWELL, 1991).

Este comportamento isomórfico carregado por vezes pelo nome de boas práticas de carreira ou de gestão conduzem gestores e organizações a se assemelharem nas práticas de gestão por conta de estruturas sociais e realidades compartilhadas. Essa noção de isomorfismo nos remete a Japiassú (1994) quando cita a histeria provocada pela transição dos operários rurais à vida industrial. Essa

filosofia baseada no gerencialismo arrebatou a capacidade e o poder de barganha dos trabalhadores, direcionando-os a uma lógica de formação e de obtenção de conhecimentos, desprezando a crítica, valorizando as panaceias prescritivas (GAULEJAC, 2007).

Ao definir o gerenciamento de projetos como a capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades de um projeto, a fim de atender aos objetivos de tempo, custo e recursos. Consideramos projetos como esforços temporais que têm por objetivo atingir os anseios corporativos alinhados aos planos estratégicos da organização (PMI, 2004).

Para Maximiano e Anselmo (2006), projetos são formas de planejamento, organização, execução e controle de ações, que tem por finalidade implementar ações estratégicas eficientes e capazes de atingir o retorno esperado de forma mais rápida. Gestores encontram-se imbuídos por esta lógica do gerenciamento de projetos, ou seja, quanto maior for a capacidade de administrá-los, mais breve os resultados positivos serão obtidos. Entretanto, um projeto não é uma entidade estática, mas sim algo incremental. Planos de aceleração e outras estratégias podem ser definidos como formas de melhoria nos empreendimentos, impetrando ações emergentes onde gestores encontram-se envolvidos em um processo de aprendizado.

Os empreendimentos são caracterizados pelas suas fases e subfases no nível micro. As suas fases são ações determinadas de forma sequencial de acordo com o desenvolvimento das atividades, estabelecendo as precedências, por meio das atividades sucessoras e predecessores. Gestores atuam em meio a todas as fases do projeto e tem por finalidade compreender as suas ações.

Gestores envolvidos em gerenciamento de projetos estão ligados à lógica gerencial do PMBok. O modelo de gerenciamento é composto por conceitos fundamentais como a visão voltada para processo, grupos de processos e áreas de conhecimento, onde cada uma refere-se a um aspecto do processo gerencial.

Gestores de projetos seguem a lógica de gerenciamento socialmente aceita pelo mercado e buscam as suas qualificações através desta visão. Igualmente, esta lógica também é um reflexo das empresas as quais executam suas atividades. Todos os gestores atuam em projetos na área de exploração e produção, conectados ao programa PRODEP (Programa de Desenvolvimento e Execução de Projetos de Exploração e Produção da Petrobras) que busca conscientizar sobre boas práticas de gerenciamento para implementação de projetos de sucesso, agregando valor e melhorando os processos (ASRILHANT, 2005).

O PRODEP busca angariar ações capazes de programar um processo detalhado, repetitivo com fases e portões de decisão entre as suas subfases; com objetivo de aumentar o grau de definição das funções para as diversas disciplinas envolvidas no projeto durante a fase de planejamento e antes da aprovação final, incrementando a participação do cliente durante as fases de planejamento, construindo e estabelecendo estratégias documentadas nas fases de contratação e licitação, bem como capacitando pessoal em gerenciamentos de projetos segundo os critérios do PMI (ASRILHANT, 2005).

Os gestores entrevistados para esta pesquisa atuam sobre estes preceitos que de certo modo influenciam as formas como agem e trocam conhecimentos dentro dos projetos. O próximo tópico apresenta as formas mais usais de aprendizagem em ambientes de gerenciamento de projetos estabelecendo uma ponte com o processo de aprendizagem social.

3.1. Aprendizagem em gerenciamento de projetos

A perspectiva de aprendizado em projetos é complexa, com temas como gestão do conhecimento e lições aprendidas fazendo parte do cenário principal em aprendizagem organizacional. Observando por esta perspectiva, a aprendizagem faz parte de uma ontologia positivista voltada à organização do conhecimento, que tem por objetivo sistematizar e organizar o conhecimento como produto, e torná-lo amplamente acessível e recuperável.

Entretanto, visões recentes salientam a influência de elementos culturais e sociais na transmissão e organização do conhecimento organizacional. Para Mårtensson (2000) e Baumard (1999) o conhecimento é uma mistura eclética de informações que é acoplada aos indivíduos e suas experiências dentro dos contextos de prática. Assim, a prática dentro do processo de aprendizagem é o motor que dá vida, transforma e organiza o conhecimento. Para Brown e Duguid (2000) a aprendizagem não é simplesmente a organização da informação, mas ela existe na prática e por meio de pessoas que utilizam as informações de forma negociada e de modo a fazer sentido.

Cabe notar que a gestão do conhecimento diz respeito à utilização de técnicas que possuem a finalidade de organizar e tipificar as informações. Entretanto, o conhecimento produzido dentro de uma organização é uma ação humana negociada por seus integrantes em meio a uma prática situada. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento é construído a partir das relações e interações sociais em uma comunidade ou rede de pessoas, com a capacidade de gerenciar aspectos culturais como crenças, valores individuais, tempo e criar as interações necessárias ao seu desenvolvimento.

Um projeto corresponde a um fluxo informacional que por meio de um plano pretende alcançar os objetivos previstos com qualidade. Para Sense (2007), o conhecimento dentro de um ambiente de projetos é comparilhado por meio de fluxos

informacionais e é sustentado por dois processos internos dentro dos empreendimentos: a personalização e a codificação.

O sistema de codificação corresponde às formas organizacionais de como o conhecimento dentro do ambiente de projeto é transmitido, organizado e reutilizado. Por exemplo, podemos citar sistemas de numeração de procedimentos, documentos de engenharia e instruções técnicas. Entretanto, quando falamos destas formas consideramos o conhecimento como algo já explícito. Para Sense (2008), esta abordagem compreende a utilização de recursos tecnológicos e sistemas de informação capazes de organizar o conhecimento produzido no ambiente de projetos. Desta forma, a aprendizagem organizacional se torna pouco eficiente na obtenção do conhecimento tácito.

Por outro prisma, o processo de personalização é voltado para transformação do tácito em explícito. Para Sense (2008), o processo de gestão e produção de conhecimento na organização depende dos seus sujeitos. Para o autor é necessário que estes transfiram as experiências entre si, por meio da criação de sistemas de aceitação e legitimidade de transmissão de conhecimentos entre os envolvidos. Este processo, compreende o ato de transmissão de conhecimentos como situado, cultural e social, onde valores, normas de conduta, formas de exposição e limites de engajamento e competências são transmitidos durante o processo.

Sense (2008) compreende a aprendizagem em projetos sob uma perspectiva situada. Diferente das formas codificadas da aprendizagem, o autor confere a perspectiva situada uma abordagem em que considera o processo de aprendizagem em projetos como algo inerente ao processo de troca de experiências que ocorrem por meio da prática. A aprendizagem no trabalho se desenvolve de forma social e evolui por meio da interação dos membros da equipe, por meio da evolução das competências e da construção de identidades, através do domínio e da prática (LAVE e WENGER, 1991).

A ideia de uma equipe de projetos, a partir de uma concepção situada de aprendizagem, compreende que os aspectos sociológicos são uma parte integrante da aprendizagem ou da aquisição do conhecimento (GHERARDI e NICOLINI, 2003).

Para Sense (2008), uma equipe de projetos não corresponde apenas a grupos de pessoas independentes, o autor salienta que os projetos são compostos por diversas comunidades de prática que operam e aprendem umas com as outras de forma social. Assim, as equipes de projetos são construções sociais que envolvem indivíduos em diversos níveis de participação e interação, e que estes são membros de múltiplas comunidades de práticas no projeto.

Para o autor cada membro da equipe é parte de uma comunidade de prática que dentro do projeto alinha-se em uma forma embrionária de comunidade de prática, que com o tempo se desenvolve. Assim, o ambiente de projetos é permeado por uma série de comunidades de prática que se entrelaçam, colidem e seus membros participam de diversas comunidades de prática dentro do projeto por meio das afinidades de disciplinas e troca de conhecimentos pela informalidade (SENSE, 2008).

Por exemplo, uma grupo de especialistas dentro de um projeto sobre equipamentos rotativos (bombas, motores etc.) necessita de expertises de outros membros que possuem conhecimentos sobre sistemas lógicos e de transmissão de dados eletrônicos por meio de computadores para realizar o acompanhamento através de painéis de controle. Ambos os grupos possuem expertises específicas que podem ser complementadas por meio da fusão dos conhecimentos das disciplinas do projeto.

Assim, uma equipe de projeto representa uma forma embrionária de comunidade de prática, pelas quais grandes oportunidades de aprendizagem e negociação podem emergir. Compreender como gerar situações para o fortalecimento do engajamento e participação colaborativa dentro de projetos é uma forma de aumentar o aprendizado e valorizar a produção de conhecimentos. A reificação torna a prática da comunidade explícita e a transforma em algo tangível

capaz de ser observável. Uma comunidade de prática é uma boa oportunidade de tornar o tácito em explícito e assim gestores de projetos como parte integrante destas comunidades de prática podem trocar conhecimentos e se relacionar com os demais membros do grupo através de ricas experiências de aprendizado. No próximo tópico apresentamos o processo de aprendizagem por meio de comunidades dentro do ambiente de projetos.

3.2. Aprendizagem em projetos e comunidades de prática

Uma perspectiva usual quando citamos o aprendizado em projetos é associá-lo a um processo de acúmulo de experiências e posterior reflexões sobre o aprendido. Estas práticas organizacionais, conhecidas como lições aprendidas, análise crítica etc., possuem a finalidade de produzir espaço para discussões reflexivas sobre o que correu bem e o que correu mal durante o empreendimento, com o objetivo de melhorar o desempenho do projeto no futuro (KOTNOUR e VERGOPIA, 2005).

Este processo compreende um sistema codificado de organização do conhecimento organizacional, onde as técnicas e as formas de armazenagem representam mais do que o próprio aprendizado. As lições resultantes são documentadas e armazenadas em bancos de dados ou em intranets corporativas para a recuperação de equipes de projetos futuros (KOTNOUR, 2000). Apesar do amplo reconhecimento do valor de realização de práticas de lições aprendidas no final dos projetos, descobriu-se que sua real implantação é frágil.

Para Newell, Bresnen, *et al.* (2006), é necessário considerar a resolução destes problemas ligados a prática. O autor cita que o problema fundamental com o processo de codificação é que o conhecimento armazenado encontra-se distante da prática e por conta disso não corresponde à realidade objetiva, perdendo a sua perspectiva empírica. Assim, o processo de codificação considera que o conhecimento dentro do projeto pode ser possuído e não construído.

Sense (2007) postula que os conhecimentos são construídos dentro do projeto e que o processo de aprendizagem dentro dos empreendimentos é mais um processo de personalização, onde os indivíduos se envolvem em uma perspectiva prática e situada do aprendizado dentro dos ambientes de projeto e que esse conhecimento é reificado dentro da organização o que torna o tácito em explícito por meio de comunidades de prática.

Em comunidades de prática, o conhecimento é construído por meio do aprendizado, pela partilha de ideias, por sistemas de colaboração que envolvem a partilha de conhecimentos tácitos entre os indivíduos, em uma perspectiva cultural onde legitimação e aceitação são fundamentais para que os indivíduos participem e compartilhem experiências. Wenger, McDermott e Snyder (2002) observam que comunidades de prática estão em melhor posição para codificar o conhecimento, porque elas podem combinar seus aspectos tácitos e explícitos.

Julian (2008) observa alguns pontos importantes para o processo de aprendizagem situada em projetos. Em sua perspectiva, o processo de aprendizagem situada possui a capacidade de transformar o conhecimento tácito em explícito. Para o autor as comunidades de prática dentro do ambiente de projetos correspondem a possíveis formas de personificação do conhecimento em ambiente de projetos. Igualmente, o autor salienta o papel importante do gestor no alinhamento do conhecimento produzido no ambiente de projetos. A perspectiva de Julian (2008), integra dentro de um processo de aprendizagem situada em projetos a necessidade de cruzamento de informações, entre os membros das diversas comunidades de prática, com a capacidade de gerar o alinhamento e conexões entre os membros.

Para Julian (2008), o gestor do projeto tem como objetivo estabelecer ligações entre os diversos membros de comunidades de prática dentro do projeto. Como salientado anteriormente, um projeto representa uma constelação de comunidades de prática. Assim, o gestor tem por finalidade alinhar o conhecimento destes membros dentro de uma perspectiva social. Para Wenger (1998), uma organização é composta por diversas comunidades de prática onde o conhecimento

é contruído dentro destes grupos por meio da participação destes em um contexto situado, prático e participativo.

As equipes de projeto podem ser compreendidas como constituídas por membros pertencentes a diversas comunidades de prática dentro da organização, haja vista que indivíduos dentro das organizações participam de diversos projetos ao mesmo tempo. Assim, um projeto seria composto por membros de diversas comunidades de prática, com níveis de participação e engajamento diferenciados dentro delas. Um projeto é composto por diversas equipes que atuam em diferentes disciplinas de conhecimento que se aglutinam em um empreendimento conjunto que é o projeto. Para Wenger (1998), membros de grupos multifuncionais podem pertencer a diversas comunidades de prática.

O papel do gestor é o alinhamento de conexões entre as comunidades de prática. O processo de alinhamento é de introduzir elementos de uma prática em outras práticas partilhadas dentro do projeto. Por ação interdisciplinar dentro dos projetos, gestores podem ser membros de diversas comunidades de prática dentro dos projetos e seu papel é alinhar as práticas de um contexto de aprendizagem e construção de conhecimentos (JULIAN, 2008).

Já o processo de intermediação corresponde a participar de processos de coordenação e alinhamento entre as comunidades. Igualmente, é necessário traduzir as práticas por meio de elementos tangíveis como documentos ou da presença de troca de conhecimentos de maneira informal, como contar uma história. Traduzir o domínio implica em criar conexões que facilitam as transições entre as comunidades e os membros. Processos de alinhamento envolvem atenção e resolução dos conflitos de interesses entre duas ou mais comunidades de prática (WENGER, 1998; NICOLINI, 2007).

Julian (2008) ha necessidade de estabelecimento de encontros dentro dos projetos como forma de estabelecer limites e reduzir as fronteiras entre as comunidades de prática e os membros dentro do ambiente de projetos. Esses encontros representam uma forma de estabelecer espaços para negociação e

compartilhamento de conhecimentos de forma coletiva e servindo como instrumento de capacitação e troca de lições aprendidas no projeto.

A presença de encontros dentro de projetos com finalidades de aprendizado ocorre mediante a uma prática que tem por finalidade estabelecer o engajamento dos membros da comunidade. Assim, emergem as práticas de fronteira dentro do projeto. Essas práticas, estabelecem o processo de criação de conhecimentos dentro do ambiente de projetos de forma compartilhada. Uma prática inserida dentro de um projeto estabelece conexões entre os membros de modo a criar um sistema de compartilhamento negociado (JULIAN, 2008).

Uma prática de fronteira pode significar um empreendimento conjunto, onde os membros da comunidade de aprendizado negociam soluções para problemas reais dentro do ambiente de projetos e por meio delas expõe as suas perspectivas, abordam soluções e mitigam e solucionam conflitos. Essas práticas desenvolvidas dentro do grupo permitem o crescimento de novas perspectivas e objetos dentro do empreendimento. Esses objetos são os artefatos do projeto, que podem representar uma reificação do conhecimento produzido dentro da comunidade de aprendizado de maneira formal por meio de documentos, normas, instruções de trabalho e relatórios sobre as atividades desenvolvidas na comunidade. Igualmente, esses podem representar uma história que transposta de um empreendimento a outro, como um repertório compartilhado entre os membros. Ao considerarmos que um projeto é a soma de diversas comunidades de prática que se fundem, encontram-se dentro do ambiente de projetos, os artefatos produzidos pela comunidade de prática representam o elemento de ligação entre as comunidades de prática presentes no ambiente de projetos. (JULIAN, 2008)

Uma comunidade de prática representa uma unidade informal de aprendizado. A prática em uma comunidade de aprendizado estabelece uma relação dialética entre o conhecimento tácito em explícito. Como uma unidade informal dentro da organização o conhecimento tácito dentro de uma comunidade de prática corresponde as formas de transmissão informal de conhecimentos.

Para Julian(2008), o processo de reflexão dentro das comunidades de prática presentes nos empreendimentos permite transfigurar a natureza tácita do conhecimento social em explícita. Assim, o processo de reflexão se configura em três níveis interpretar, dar significado e refletir sobre a experiência adquirida.

A primeira interpretar compreende a forma como os membros da comunidade decodificam o conteúdo. Corresponde a interpretação das ideias utilizadas e aplicadas para resolução de problemas práticos dentro do ambiente de projetos. A segunda forma dar significado, examina o processo de resolução de problemas em si, concentrando-se sobre os procedimentos e premissas envolvidas nos períodos anteriores a emergência do problema. A terceira forma de reflexão, vai um passo além ao revelar os pressupostos que nortearam a necessidade de abordar o problema em sua condição inicial.

O processo apresentado por Julian (2008) representa um modelo conceitual de aprendizagem organizacional dentro de projetos, outrossim, revela a importância do gestor de projetos como interlocutor no processo de aprendizagem organizacional e apresenta um modo de administrar a aprendizagem organizacional de forma social, denotando a esta a possibilidade de ser configurada e organizada salientando os limites e as implicações culturais da aprendizagem em ambiente de projetos.

4. ESTRATÉGIA

O tema estratégia certamente é o mais debatido na literatura em estudos organizacionais, também é responsável pelo debruçar de diversos pesquisadores e apresenta um número considerável de publicações especializadas. Nestas publicações há uma pluralidade de visões e de assuntos como competitividade, capacidade de defesa do mercado (PORTER, 1980) racionalização de processos (CHANDLER, 1998) administração de recursos (ANSOFF, 1977) e fluxo de decisões (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000) que se destacam proporcionando o aumento das pesquisas e fortalecendo algumas linhas de pensamento.

Os estudos sobre o assunto em sua maioria possuem o objetivo de impetrar práticas organizacionais que sejam capazes de prever ações futuras, ou determinar a melhor saída para um problema complexo. Suas primeiras aparições na literatura foram com Sun Tzu, porém na Grécia o termo que tem o significado voltado à arte do general (STEINER e MINER, 1977).

Algumas perguntas ainda indagam pesquisadores e práticos: como conceber, implantar, executar e assegurar que as estratégias se cumpram? Poderíamos dizer que estratégias de curto prazo atreladas a ambientes estáveis são factíveis de se cumprir. Entretanto, estratégias são implementadas por pessoas, que possuem visões e compreensão diferentes de assuntos e da realidade. Assim, em busca da estabilidade poucas são as organizações capazes de intentar medidas capazes de controlar, monitorar e garantir a implementação e execução de suas estratégias (GOLD e QUINN, 1990).

Como planejar a longo prazo desconsiderando as turbulências, o avanço tecnológico e as mais variadas crises econômicas. Enquanto processo de concepção racional e analítica, construir um plano ideal corresponde a inferir sobre a realidade de forma deliberada e prescritiva, por meio de planos capazes de estabilizá-la em um ato complexo, mesmo que os riscos sejam contabilizados.

Corroborando estas prerrogativas, Clegg (2004) considera que a estratégia, seus modos de decomposição utilizam de uma racionalidade instrumental incapaz de cumprir com os seus objetivos. Ao assumir que a mente controla a matéria, a gestão busca controlar a organização e o planejamento determinar a realidade. Traduzindo a estratégia determinaria a estrutura, e a forma seguiria a função. A estrutura é um elemento social, em que a estratégia não seria capaz de modificar ao menos em um curto prazo.

Assim, ao adentrar ao analisar estratégia nos cabe a missão de elencar algumas de suas principais linhas. Entretanto, podemos considerar que todos os processos estratégicos deliberados ou emergentes estão ligados ao aprendizado seja colhendo dados, analisando o ambiente ou traduzindo mecanismos de previsão de incertezas.

A visão dominante da literatura compreende estratégias como processos formais, um plano consciente e racional capaz de estruturar processos, formalizando ações e as tornando explícitas e práticas ao cotidiano organizacional. Assim, requerem que as estratégias sejam claras, ligadas a objetivos, facilmente assimiladas e capazes de serem controladas e monitoradas (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

Nesta concepção o plano é um processo formal capaz de detalhar processos de modo a atingir aos diversos níveis da empresa, compreender as oportunidades e ameaças presentes no ambiente, além de sua capacidade de adquirir recursos e manter-se competitivo. Assim, são analisados fatores externos e internos à organização, que posteriormente originam os planos e processos com vista à tomada de decisão (PORTER, 1980).

A estratégia como um processo de negociação, compreende a organização como um sistema social, em que os atores influenciam as tomadas de decisão. Apesar de compreender um conjunto de anseios humanos, o processo de concepção de estratégias compreende as forças de outras instituições sobre as práticas estabelecidas, além de determinar regras para a participação e a

competitividade dos mercados. A formação da estratégia utiliza-se de mecanismos formais e metas, ou seja, esta não nega a racionalidade instrumental, porém o que determina a formulação de suas estratégias não são as condições estritamente econômicas, mas os sistemas de valores presentes na cultura da empresa e na cultura da sociedade em si (THIETART e MARTINET, 1984).

Estratégias como sistemas permanentes de construção podem ser analisadas como um processo complexo ou resultante de um fluxo de decisões (MINTZBERG, 1978; 1985). O processo de formação de estratégia funciona como algo permanente, onde as características comportamentais, ambientais e políticas direcionam as organizações a formas e meios menos formalizados de concepção de suas estratégias. Assim, os fatores que influenciam a formação das estratégias são a imprevisibilidade do ambiente, os fatores culturais, o aprendizado e a inovação. Mintzberg (1985), crítico das estratégias enquanto processos formais salienta que existem desvios entre a concepção e a implantação dos planos deliberados. Ainda segundo o autor seria necessária uma total inércia ambiental para que estes se consolidem sem desvios da implantação. Ou seja, o mundo deve parar enquanto a estratégia é colocada em prática.

A estratégia concebida enquanto um fluxo de decisões é um processo de construção permanente onde fatores humanos, necessidades de adaptação, pensamentos inovadores e comportamentos voltados a melhores práticas de gestão podem suplantar a estabilidade, possibilitando novas concepções estratégicas. Estratégias são originárias do pensamento humano, podem emergir como um ato de inovação, empreendedora e pelo aprendizado (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

4.1. Projetos como estratégia deliberada

Projetos são ações deliberadas com a incumbência de atingir o objetivo por meio do uso de recursos situados no tempo por um determinado período. Já as estratégias possuem nos seus objetivos alinhamentos comuns com os projetos, porque possuem planos para atingir um objetivo futuro. Para Pelissari (2007, p. 176), o objetivo de ambos é favorecer a obtenção de lucro e liquidez, com crescimento sadio dos negócios. Orientadas pela lógica da eficiência, projetos e estratégias pretendem ser capazes de liderar as atividades Inter-setoriais dentro das organizações.

Entretanto, ambos estão sujeitos às mudanças ambientais e ao aumento da turbulência dos mercados. Antes as organizações se encontravam envolvidas em um ambiente estável e sobreviviam com uma ou duas linhas de produtos. Entretanto, o avanço tecnológico e a necessidade de criação de diversificação potencializaram a necessidade de criação de novos produtos e serviços. Controlar estas atividades era uma tarefa complexa e administrar os recursos necessários às atividades, representa um desafio aos gestores de projeto.

Nossa proposta é apresentar algumas semelhanças entre o gerenciamento e projetos e estratégias deliberadas. Assim, busca se estabelecer uma linha onde serão apresentados de forma conceitual os alguns elementos de ligação e como estas atividades podem estar relacionadas entre si.

Tal como uma estratégia a gestão de projetos necessita de planejamento, de implantação e execução. Ao se planejar, tal como a estratégia intenta-se definir objetivos e mecanismos para o seu alcance. O planejamento é essencialmente uma vontade de racionalizar e de sistematizar a formulação de decisões diante do futuro, e este esforço pode ser facilitado por certo número de métodos de exame das consequências.

Para Milosevic e Srivannaboon (2006), a relação entre projetos e estratégias organizacionais encontra-se alinhada a três níveis: (a) estratégico; (b) tático; e (c) feedback emergente corretivo. A definição do plano estratégico caracteriza a formulação das estratégias pretendidas anteriormente na forma macro em um processo deliberado. O plano tático compreende a área de atuação da estratégia e o feedback pretende analisar os processos de por meio do aprendizado.

Porém para Watson (1994), projetos são executados de acordo com os objetivos estratégicos da organização, são decompostos em objetivos seguindo o sistema de políticas da organização. Ou seja, projetos e estratégias encontram-se ligados por objetivos organizacionais.

Os pontos de ligação entre as estratégias deliberadas e os projetos se iniciam na necessidade de planos claros e detalhados sobre a execução das etapas do trabalho. O PMI (2004) define que o trabalho ou esforço de um projeto é decomposto em fases de elaboração progressiva, onde os planos de gerenciamento tornam-se mais detalhados e as informações tornam-se mais exatas para as equipes de gerenciamento. De acordo com as premissas da escola do planejamento há necessidade de planos organizacionais claros de modo que as informações sejam facilmente assimiladas pelos atores (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

O alinhamento entre o gerenciamento de projetos e a estratégia se dá também pela interface com processos internos da macro-organização. O plano de gerenciamento do projeto é o alinhamento das ações estratégias de campo a estratégia corporativa. Planos deliberados, bem como, os planos gerenciais de projeto são estruturas analíticas que buscam reduzir as incertezas do ambiente.

Porém, gestores em projetos possuem suas fórmulas e práticas de governança que correspondem a seu conjunto de experiências e a necessidade de adoção de padrões e critérios estabelecidos pelos clientes. Essa visão falsamente desconecta a relação estreita entre planejamento estratégico das organizações e a gestão de projetos (MORRIS e JAMIESON, 2005).

Entretanto, para Kerzner (2003), a maior vantagem da estrutura de projetos está relacionada ao controle. Como na escola deliberada do design, o poder de controlar e a concepção estratégica encontram-se em um único indivíduo, o gerente de projetos, que mantém autoridade completa sobre o projeto como um todo (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

Seja pela necessidade de controle de informações, ou pela presença de controle centralizado, as estruturas de projetos se assemelham aos planos deliberados das escolas do design e planejamento citadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000). Como estratégias deliberadas de curto prazo, projetos por meio de seus planos de gerenciamento são representações das políticas macro das organizações. Desta forma, as formas e regras de gerenciamento de projetos pretendem alinhar as necessidades de projeto às das organizações de modo a maximizar os lucros, reduzir as incertezas do ambiente e alocar os melhores recursos. Entretanto, uma estratégia corresponde a uma prática social, que é o resultado da ação do gestor na estrutura, resultado das diversas visões de mundo presentes na realidade. Na próxima seção verifica-se a relação da estratégia como prática e o papel transformador das comunidades de prática na prática estratégica.

4.2. Estratégia como prática e comunidades de prática

A constituição de um plano estratégico para um projeto é processo que envolve certo número de informações para o detalhamento das atividades a serem executadas e por consequência compreende um processo de construção de conhecimentos dentro do projeto. Gestores na constituição de seus planos defrontam-se com a necessidade de atender os requisitos contratuais, normas gerais de gestão de projetos, suas próprias experiências como gestor e as experiências dos componentes da equipe para elaboração dos planos.

A visão de planejamento estratégico dentro dos projetos é um processo prescritivo, conceitual, determinado pelo uso de ferramentas e das práticas identificadas como de sucesso no mercado. Diversos são os fatores que determinam o uso destas práticas no ambiente de projetos e entre eles podemos citar: os modelos de gerenciamento aplicados que representam uma prática de sucesso anteriormente utilizada, valores constituídos pelos cursos e escolas de formação de gestores, normas e procedimentos internos da organização e sistemas de gerenciamento de projetos adotados pelos clientes.

O objetivo de utilização destas ferramentas significa adequação a modelos aceitos e validados socialmente. Igualmente, a presença destes modelos caracteriza a necessidade de especialização voltada para as formas contratuais e exigências contratuais dos principais clientes. Não se imagina hoje um gerente de projetos sem conhecimentos de PMP. Projetos são como uma microssociedades dentro de uma empresa, e em grande parte representam as premissas culturais da organização, suas formas de planejar devem estar alinhadas com a estrutura do mercado, muitas vezes sustentadas pelos diversos estudos de caso e ensinamentos vindos das grandes instituições de ensino. Assim, pensar a estratégia como prática denota a necessidade de compreensão de dois fatores importantes na construção do planejamento dentro de projeto, a recursividade, e a adaptação, que possuem suas premissas em compreender como as estratégias se formam e transformam-se em um recurso prático, social e de aprendizado (JARZABKOWSKI, 2002).

A Recursividade significa a reprodução social que ocorre por meio das sequências de atividades em ação, onde os sujeitos envolvidos possuem um sentido negociado, um modelo de pensamento socialmente construído que poderá reforçar ou refutar uma nova situação. A recursividade permeia as teorias sociais, e está relacionada com os conceitos de Estruturação de Giddens (1984), a questão do Habitus de Pierre Bourdieu (1990) e a Teoria Institucional de Powel e Di Maggio (1991).

Para Giddens (1984), a realidade, como socialmente construída, compreende a prática como elemento de interação entre o gestor e a estrutura. A estrutura

corresponde ao ambiente onde gestores executam suas atividades e rotinas na organização. A estrutura enquanto um sistema social mantém uma relação de reciprocidade entre os atores e a prática. A prática compreende a ação do agente na realidade, seja ela uma ação mimética, um hábito repetitivo sem reflexão ou a utilização de um recurso socialmente aceito. Os recursos são parte de uma ordem social, uma mente coletiva capaz de reforçar atos anteriormente aceitos e já instituídos.

Um projeto não se desenvolve descontextualizado, acontece na sociedade e compreende a aceitação dos valores e premissas contratuais nele compreendidos como necessários. Assim, a prática enquanto uma atividade recíproca possibilita ações de agentes na estrutura. As estruturas são sistemas coletivos, em que os atores realizam suas atividades práticas. É nessa estrutura (projeto) que compreende a uma ordem social, que as normas e regras implícitas ou explícitas, que o conhecimento é distribuído, e contextualizado.

O processo de condução e construção dos planos de um empreendimento obedece a uma sequência de ações, que correspondem a uma relação recíproca entre recursos, tempo, estrutura e o gestor. Para Pierre Bourdieu (1990), a reciprocidade entre agente e estrutura refere-se a uma relação dialética *habitus* entre constructos sociais e disposições estruturais presentes nas organizações. Como socialmente construído, este transcende as questões individuais, de modo a configurar-se em uma prática autoafirmada do que é aceito socialmente.

O processo de construção do plano estratégico de um projeto corresponde a uma prática socialmente situada, ou seja, no seu ato de concepção, a organização ou os gestores conferem aos planos hábitos. A prática corresponde a uma estrutura de reforço coletivo onde o *habitus* orienta suas ações, através de uma memória coletiva, uma verdadeira genética de reprodução das ações dos antecessores na vida de seus sucessores (JARZABKOWSKI, 2002).

Entretanto, um empreendimento não ocorre em um plano estático, ou melhor, as conjecturas ambientais e as influências do aprendizado determinam novos rumos

ao projeto. A presença de desvios e de oportunidades de aprendizado é inerente aos projetos, onde os planos são elementos adaptáveis às novas circunstâncias do ambiente.

Como salientado por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) não existem planos que cristalizem em sua completude, as suas ações entre o processo de concepção e aplicação. Assim, os planos em projetos são recursos adaptáveis e essa adaptação pode ser fruto do aprendizado que emerge por meio da aplicação de novas estratégias para resolução de problemas.

A adaptação está relacionada aos conceitos de torna-se social (SZTOMPKA, 1991) e no conceito de Comunidade de Prática (WENGER, 2012) correspondendo ao grau de mudança empregada nas ações cotidianas e nas práticas do trabalho em organizações. Para Sztompka (1991), teorias sociais de ordem estão expostas a crítica, haja vista a recursividade criar um determinismo prático em busca da ordem. Para o autor, existe uma dicotomia entre a relação dos atores e da estrutura.

Para Sztompka (1991), há uma falsa separação entre a prática determinista de processos estáticos da recursividade e a realidade social. A realidade está compreendida em um processo de mudança constante (JARZABKOWSKI, 2002). Ou seja, a realidade é potencial à mudança em uma atividade constantemente viva e em transformação. Esta visão nos aproxima da visão de Hergenhahn (1984) sobre a aprendizagem enquanto um processo não só de mudança, mas em condição potencial para tal.

Finalmente, postula que potencial a mudança e realidade não são separáveis, já que realidade e potencial estão em um estado contínuo de oscilação, em um *feedback* no processo de transformação social. Para Sztompka (1991), a prática enquanto unidade de análise é composta por uma cadeia de eventos sociais, onde ação e atividade se encontram em uma relação dialética, entre o que ocorre na superestrutura da sociedade e o que os indivíduos estão realizando.

Sob este ponto de vista, a prática corresponde ao processo evolutivo que se dinamiza por meio de interações na ordem social entre estrutura externa e interna. A estrutura externa corresponde a um nível social mais amplo, geral, sociedade, enquanto a estrutura interna é um dado grupo envolvido em construções locais da prática, o que as pessoas estão fazendo.

Deste modo, a mudança é presente em um contexto interno e na interação com o externo. Há, portanto, um contínuo processo de “tornar-se social” que é realizado através de uma cadeia de eventos sociais ou na prática (SZTOMPKA, 1991). O conceito contextualiza a prática como algo ligado a grupos menores e distintos, sejam organizações ou indivíduos. Assim, nesta analogia, organização corresponderia à superestrutura composta e formada por linhas de pensamento comuns, regras, normas, procedimentos e as microestruturas comunidades de prática.

Em uma comunidade de prática, pensamento individual é essencialmente social e é desenvolvido em interação com as atividades através da vida, e participando de suas experiências ao longo do tempo (COOK e BROWN, 1999; LAVE e WENGER, 1991). Embora comunidades possam representar pensamentos coletivos, cada comunidade possui suas interações sociais específicas que constituem um contexto único interpretativo (BROWN e DUGUID, 1991).

A prática em uma comunidade de prática é localizada e situada, onde ser situado significa possuir algum atributo empírico à prática estratégica. Ao pensar em estratégias como práticas nota-se uma ligação sutil com as questões do aprendizado. Enquanto, a visão recursiva compreende a formação da estratégia, como vinculado a prática por meio dos conceitos de Estruturas e “Habitus”. A linha adaptacionista compreende a estratégia como um processo de transformação radical que ocorre nos níveis macro e micro das organizações, um processo adaptativo, construído pela troca de conhecimentos e pelas relações sociais em elo com a prática.

Em um contexto local a estratégia enquanto uma prática adaptativa oferece uma série de oportunidades para refazer e promover o aprendizado organizacional. Assim, a organização de grupos que atuam sob situações específicas para elaboração de um plano ou de um conjunto de ações para promover a aceleração de um empreendimento, ou para levá-lo a níveis aceitáveis de tempo e recursos, são formas de organização coletiva voltada ao aprendizado. Novos recursos para o projeto podem emergir por meio da negociação, diálogo e interação (BROWN e DUGUID, 1991; COOK e BROWN, 1999; WENGER, 1998). Igualmente, em diversos momentos esses podem ser originários da reflexão sobre a solução de um problema ou falha.

Este processo adaptativo pode ser originário de uma ação inovadora de um membro que transmite aos demais elementos do grupo uma nova forma de realizar uma atividade. A natureza social das comunidades constitui uma oportunidade de aprendizagem adaptativa que envolve novas formas de prática. Através da entrada e saída de seus membros, as comunidades estão expostas à prática reflexiva.

Como citado por Sense (2008), um empreendimento é a reunião de um conjunto de comunidades de praticantes que se relacionam. Profissionais estratégicos são suscetíveis a agir dentro de comunidades específicas e também a estarem envolvidos em redes de práticas estratégicas fora e dentro da organização (BROWN e DUGUID, 2000).

Profissionais quando inseridos dentro de um ambiente de projetos possuem na estratégia utilizada para a condução dos seus projetos, a prática recursiva pelo uso dos métodos socialmente aceitos para ao gerenciamento de projetos. Entretanto, compreendendo a estratégica como uma prática que está em constante transformação, esta pode representar a possibilidade de alinhamento entre os pares de uma comunidade de prática e potencializar reflexões sobre o que é produzido e negociado dentro do ambiente de projetos.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1. Sobre A Pesquisa

O método na pesquisa corresponde às diversas práticas e técnicas utilizadas pelo pesquisador para responder as inferências que possui da realidade. O objetivo desta pesquisa é identificar como gestores e membros da equipe de projetos, aprendem por uma perspectiva social a solucionar problemas emergentes, e como este aprendizado influencia a estratégia.

Do ponto de vista quanto a sua natureza o presente estudo compreende uma pesquisa aplicada, que possui a finalidade de gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida para a solução de problemas específicos. Logo, esta pesquisa tem como propósito compreender o como gestores e membros de equipe de projetos aprendem de forma social a solucionar problemas emergentes nos seus planos deliberados e como este aprendizado influencia na prática/estratégia de gerenciamento do projeto. Tomou-se como ponto de partida estudos sobre aprendizagem organizacional com base nos estudos de Schommer (2006), Souza-Silva (2005) e Nicolini (2007).

Do ponto de vista de sua abordagem esta é considerada uma pesquisa qualitativa, que busca interpretar o fenômeno da aprendizagem social dos gestores por meio do processo de resolução de problemas nos planos deliberados de maneira indissociada entre a realidade objetiva, socialmente construída e a subjetiva dos sujeitos. Assim, as relações destes indivíduos com o ambiente de trabalho são a fonte de dados do pesquisador (GIL, 1999).

Do ponto de vista do seu objetivo pode ser considerada descritiva e explicativa. Descritiva, pois buscou descrever como gestores e membros de equipe de projetos aprendem de forma social no ambiente de projetos e Explicativa, pois pretendeu explicar as nuances presentes neste processo de aprendizagem por meio da resolução de problemas e como esse aprendizado influenciou a prática/plano deliberado.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos pode ser considerada de campo. Inicialmente, consistiu em uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos, materiais disponibilizados na internet e pesquisa documental (GIL, 1999). O levantamento bibliográfico, fez-se necessário para a compreensão dos termos Aprendizagem, Aprendizagem social, Comunidades de prática, Aprendizagem em Projetos e Estratégias como Prática. O levantamento bibliográfico proporcionou suporte e balizamento à construção do referencial teórico e à eleição das categorias de análise (GIL, 1999).

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas com os gestores de projeto, por meio de questionário semiestruturado, composto de perguntas abertas, gravadas em áudio.

Para o tratamento e análise dos dados, as entrevistas foram transcritas integralmente, sendo adicionadas notas às transcrições. Todos os entrevistados foram numerados de maneira aleatória, visando ao sigilo da identidade dos entrevistados e das empresas que estes desempenham as suas atividades. (GIL, 1999).

5.2. Sobre a Amostra

A amostra, foi composta por oito gestores e membros de equipes de projetos que atuam em empreendimentos vinculados ao PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) (BRASIL, 2011) Os entrevistados atuam como gestores de empreendimentos em cinco grandes empresas na área de construção e montagem no Brasil. A escolha do grupo se deve a sua atuação em projetos de alta complexidade atuando com diversas interfaces.

A justificativa pela amostra, deu-se devido a alta complexidade dos projetos nos quais os entrevistados estavam inseridos, tendo em vista, que quanto maior turbulência, maiores são as incidências de casos de resolução de problemas emergentes nos planos estratégicos de gestão.

6. ANÁLISE DO MATERIAL

O contexto de aprendizagem dos gestores está diretamente ligado com suas percepções da realidade. Assim, a realidade para os sujeitos da pesquisa compreende seus contextos de vivência e trabalho, suas histórias de aprendizado, experiências anteriores nos anos iniciais da atividade laborativa e/ou em meio à participação em grupos informais de aprendizado e sua capacidade de solução de problemas emergentes no cotidiano do trabalho.

Embora para uma pesquisa a escolha do grupo demonstre inicialmente uma relação de homogenia e entre os atores e exista alguma similaridade em suas funções e nos modos de encarar o contexto do trabalho. Tentou-se analisar cada entrevistado de forma singular ao contexto de produção de conhecimento, em meio as suas peculiaridades. Ou seja, como dito por Berger e Luckman (2002, p.13), o interesse do pesquisador (sociólogo) está nas questões relacionadas à realidade e ao contexto de produção do conhecimento (aprendizado), tendo como sua principal justificativa a relatividade social. Desta forma, o que é real para um monge tibetano e para um executivo americano são contextualizações diferenciadas, bem como o conhecimento de um criminoso é diferenciado de um criminalista.

A investigação possui a obrigação, principalmente no momento de sua análise, de declarar as suas limitações e diferenças, além dos percalços encontrados em seu processo de construção epistemológica, a fim de delinear os sentidos necessários à pesquisa de modo a conformar a melhor técnica ou a que seja mais próxima e capaz de coletar os dados e sua posterior análise.

Inicialmente, a proposta do trabalho visava a entrevistar doze profissionais com experiência em gestão de projetos de organizações diferentes com experiência em onshore e offshore, em projetos do tipo Turn Key ligados ao principal armador nacional (Petrobras) Dos convites enviados, oito foram respondidos, com a aceitação para participação no estudo.

Um ponto importante a ser esclarecido é a grande rotatividade dos profissionais entrevistados, haja vista que dois dos entrevistados trocaram de organização durante o período de realização da pesquisa. Hoje existe uma grande circulação entre estes profissionais em projetos, justificada pelo aquecimento do mercado e a escassez de mão de obra qualificada.

O deslocamento dos profissionais entre empreendimentos demonstrou uma limitação ao estudo tendo em vista que este determina ao menos em uma perspectiva inicial certo desvinculo do profissional com a organização, e por consequência entre gestores e membros que compõe a equipe. A perda de vínculo representa uma limitação importante à pesquisa, tendo em vista que as organizações são detentoras de práticas e valores diferenciados entre si, que em muitos momentos são introduzidos ao perfil de gestão destes profissionais.

6.1. Questões Epistemológicas

A metodologia é o modo em que o pesquisador organiza as suas rotinas de trabalho em meio à lógica da descoberta e da prova, de suas suposições ou da própria refutação destas. Ao iniciar uma pesquisa o pesquisador possui a finalidade de responder as próprias indagações sobre uma determinada realidade e se arrisca no desenvolvimento de um percurso que pode não corresponder as suas expectativas iniciais.

Entretanto, deve-se em meio aos seus pressupostos manter-se imparcial ao espaço e aos sujeitos da pesquisa em busca da resposta ao seu problema, sem estar munido de crenças e valores próprios. A posição do autor dentro da pesquisa

pode determinar e conduzir juízo de valor antecipado ou a uma precipitação doxológica¹ da realidade e dos sujeitos (MARTINS e TEOFILO, 2009).

Desta forma, ao buscar investigar como gestores de projetos construíram suas trajetórias por meio do aprendizado, compreendeu-se que estes transitam entre as CoP`s existentes no projeto. A pesquisa em questão tem por objetivo é identificar como gestores e membros da equipe de projetos, aprendem por uma perspectiva social a solucionar problemas emergentes e como este aprendizado influência a estratégia.

Assim, ao identificar o problema, o pesquisador inicialmente deve epistemologicamente introduzir-se na teoria e compreender as diferenças ontológicas, de modo a não entrelaçar em linhas gerais, temas e assuntos impactantes a produção da prova e capazes de invalidar o problema (BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1991).

A tarefa inicialmente coube à discussão e análise da teoria. Assim, a definição da técnica para coleta e análise dos dados se deu após a análise da teoria. Para o estudo, a técnica utilizada para coleta dos dados foi à utilização de roteiro semiestruturado de pesquisa. Para Triviños (1987), a entrevista tem como objetivo criar questionamentos relacionados à pesquisa por meio de suposições e hipóteses. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na coleta de dados é necessário avaliar as vantagens e desvantagens do método e em especial no uso das entrevistas. Assim, podemos considerar o processo de entrevista em duas questões. A primeira, a questão referente ao planejamento da coleta de informações, relacionado com a forma de entrada no campo, e segunda relacionada com as questões referentes às variáveis que afetam os dados para a análise (TRIVINÓS, 1987).

¹ Campo doxológico o senso comum, o saber não sistematizado, as evidências da prática cotidiana (Bruyne, Herman, & Schoutheete, 1991).

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, é necessário que as questões atinjam os objetivos pretendidos, adequação da sequência de perguntas, a elaboração do roteiro, a necessidade de sua adequação por meio da análise do orientador com objetivo de adequar a linguagem pretendida. Seguindo estas regras na aplicação das entrevistas para Triviños (1987), é possível deixar de observar os pontos de influência do entrevistador no processo de coleta de dados, tendo em vista o certo grau de direcionamento a ser dado nas respostas.

6.2. A coleta de dados e Análise de Conteúdo

O trabalho de pesquisa possui em sua fase epistemológica a escolha do método mais apropriado para exame dos resultados obtidos com a pesquisa de campo. Assim, o trabalho ancora-se na técnica análise de conteúdo de proposta por Bardin em 1977. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos (MORAES, 1999). A técnica tem por finalidade auxiliar o pesquisador na descrição sistemática das entrevistas para que possa interpretar as mensagens expostas, ou reinterpretá-las.

A metodologia de pesquisa é parte de uma busca teórica e prática onde o pesquisador alinha as categorias de análise as suas impressões da teoria. Assim, o sentido exposto pelo pesquisador, representa uma visão única da realidade construída e parte de suas experiências. Ou seja, o olhar do pesquisador determina os seus resultados, podendo este coincidir com o sentido proposto na teoria ou não, bem como que o sentido do texto pode ser diferente para cada leitor, haja vista que as mensagens podem ter sentidos diferenciados entre diversos leitores (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui em uma interpretação. Assim, na pesquisa em questão buscou-se adentrar na construção da experiência do gestor. Desta forma é indispensável compreender o contexto, o conteúdo explícito, o autor, o destinatário, as formas de codificação e transmissão da mensagem e onde foram realizadas. Nesta pesquisa seis entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho e duas em outros espaços (MORAES, 1999).

Ao utilizar a análise de conteúdo em uma pesquisa qualitativa, as categorias podem ser criadas a priori, entretanto estas poderão emergir com o avanço da pesquisa. Porém, quando da definição dos objetivos da pesquisa, as principais categorias de análise foram determinadas e delimitadas com objetivo de delinear os caminhos metodológicos, ontológicos e apoiar a aceitação ou refutação dos pressupostos.

6.3. Método

A proposta de Moraes (1999) será utilizada na pesquisa. Sua taxonomia, propõe a divisão em 5 etapas para implementação da técnica de análise de conteúdo.

A primeira etapa consiste na preparação das informações para análise. Nesta fase deve-se analisar a consistência das informações recolhidas. Esta verificação da consistência ocorre mediante a leitura do material de forma prévia a tomada de decisões. Na pesquisa, os dados foram identificados por categorias do texto em formato de *bullets* determinados pelo autor de modo a exercer uma relação com a teoria empregada. Os documentos foram preparados em formato acessível e plausível para o processo de análise, tendo em vista que são resultados de

entrevistas em áudio, posteriormente transcritas para o formato de documento tipo RTF (Rich Format Text) legível em editor de texto.

A segunda etapa consistiu na criação das unidades de análise, que foram definidas de acordo com a teoria. Assim, foram criadas citações nas entrevistas de acordo com os temas da pesquisa. Posteriormente, as unidades básicas de análise empregadas foram vinculadas às perguntas. Cada uma das unidades foi isolada das demais e posteriormente agrupada com as de famílias semelhantes (MORAES,1999).

A terceira etapa categorização dos dados deve ser entendida como um processo de redução. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese e comunicação, destacando seus aspectos mais importantes, por meio de uma classificação dos elementos das mensagens (MORAES, 1999).

A construção das categorias deve atender a critérios como validade, exaustividade e homogeneidade. Para Moraes (1999), a validade de uma categoria significa que ela está adequada aos objetivos de análise. Essa característica exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis ao trabalho. A exaustividade das categorias representa que estas atendam totalmente o conteúdo da pesquisa. Ser exaustivo significa representar a totalidade dos objetivos e pressupostos. Já a homogeneidade requer que todas as categorias de uma dimensão de análise estejam atreladas a esta dimensão. Quando as categorias são definidas a priori, a validade pode ser construída a partir de um fundamento teórico. No caso desta pesquisa, a validade das categorias se dá pelo uso da teoria.

A quarta etapa do processo de descrição trata de expor cada categoria com uma síntese que expresse o conjunto de significados. Assim, este é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas.

A quinta etapa é a interpretação, onde toda leitura constitui-se numa análise com mais profundidade. Este esforço de interpretação se faz não só sobre

conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados de forma consciente ou inconscientemente.

6.4. Categorias de Análise

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como os gestores de projeto aprendem e como o seu aprendizado influencia ou dinamiza a resolução de problemas no ambiente de projetos potencializando novas estratégias. Gestores trabalham com os seus pares e subordinados, compartilham práticas e disseminam seus valores e crenças no ambiente de trabalho. Também os gestores trocam informações e assimilam conhecimento dentro do ambiente organizacional, de forma situada, pela prática do trabalho e envolvido com os aspectos sociais e políticos.

As categorias de análise foram definidas a priori com suporte no referencial teórico. Sua obtenção emergiu do levantamento bibliográfico e do referencial teórico utilizado na pesquisa. Assim, os elementos de análise do aprendizado dos gestores, suas formas de engajamento, empreendimento conjunto e o compartilhamento de repertórios foram elementos analisados na pesquisa. Igualmente, como solucionam problemas e como lidam com a transmissão de conhecimentos da comunidade de prática, foram investigados.

Para a categorização, foi utilizado software Atlas.ti, onde foram identificados vinte e nove códigos ligados as categoria, que foram reduzidos nas categorias. Assim, pretendeu-se investigar como são construídos os laços de aprendizagem no ambiente de trabalho. Em um processo de aprendizagem situada por meio de processos relacionados à solução de problemas no ambiente de projetos. O processo de resolução de problemas nos projetos possibilitou a investigação do aprendizado no empreendimento e demonstrou o processo de organização dos gestores em movimentos de trocas de conhecimento e aprendizado.

Assim, as categorias elegidas foram: Formação de Identidades; Legitimidade e Pertencimento; Engajamento; Empreendimento Conjunto e Repertório Compartilhado.

Unidade de Análise	Categorias Encontradas
Formação de Identidade	Movimento Transitório Relação Mestre e Aprendiz
Legitimidade e Pertencimento	Flexibilidade Organizacional Pertencimento pela Experiência
Engajamento	Senso de Coletividade Objetivos Comuns Negociação de Sgificados Troca de Experiências Restritores Cognitivos e Estruturais ao Engajamento
Empreendimento Conjunto	Domínios Objetivos Negociados Participação Reflexão
Repertório Compartilhado	estórias Documentos Trabalhos Coletivos Símbolos

Quadro 3 - Categorias de análise da pesquisa

Fonte: Elaboração Nossa.

6.4.1. Formação de Identidades

Na categoria formação de identidades, buscou-se analisar os meios pelos os quais os gestores transitam de uma posição mais periférica a uma posição central no processo de aprendizagem no ambiente de trabalho, bem como se identificam com os membros mais experientes detentores de um domínio de conhecimentos. Pretende-se analisar a relação do gestor enquanto mestre e aprendiz, em um processo social e situado da aprendizagem.

Pretende-se analisar que a aprendizagem destes gestores é ancorada pelo conjunto de experiências vividas e no relacionamento com os demais membros de uma comunidade de aprendizado. Este processo de formação de identidades é resultado da aceitação das regras, valores e normas preconizadas pelos membros da comunidade de prática.

Para Wenger (2012), a formação da identidade é um processo de tensão que alinha competência e experiência, em um processo dinâmico e imprevisível e correspondente as formas que cada um dos membros se esforça para encontrar seu espaço na comunidade.

6.4.2. Legitimidade e Pertencimento

Pretende-se analisar com os gestores assumiram uma posição significativa no processo de aprendizagem. Assim, foram analisados fatores que influenciam a perspectiva de pertencimento dos gestores e como se tornaram legítimos participantes da comunidade. Nesta categoria, elementos como vontade de aprender em conjunto, presença de pequenos desafios, experiência acumulada,

capacidade de resolução de problemas e a estrutura hierárquica do projeto foram as fontes de análise.

A aprendizagem enquanto um processo social é considerado como um ato político, composto por regras, que delimitam os caminhos à legitimidade e aceitação de novos membros ao grupo. Para tal participação e pertencimento, é relevante compreender questões políticas dentro do grupo. É necessário que estes se tornem aceitos em suas ações em meio a um processo político, social e cultural de busca de legitimidade (BROWN e DUGUID, 1991).

6.4.3. Engajamento

Pretende-se analisar como se dá o processo de engajamento dos gestores na comunidade de prática e no processo de aprendizagem. Assim, foi analisado, o senso do trabalho coletivo, a presença de objetivos e visões de mundo semelhantes, sua capacidade de negociar os significados, a troca de conhecimentos, e o clima organizacional favorável ao aprendizado.

Estar engajado é estar conectado com outros membros que tenham diferentes conhecimentos e habilidades que sejam complementares. Quando se pertence a um grupo de aprendizagem é importante oferecer e receber ajuda para bem desempenhar o seu trabalho. A troca de conhecimentos cria redes e relações entre os membros, onde são estabelecidas interconexões, que tornam as relações mais profundas.

Para Wenger (1998, p.73) uma prática não existe no abstrato, mas porque há pessoas engajadas em ações cujos significados estão sendo negociados entre elas; ressalta que elas não são apenas um agregado de pessoas definidas por alguma característica comum, mais com objetivos de aprender em conjunto sobre determinado domínio.

6.4.4. Empreendimento Conjunto

Pretende-se analisar como se dá o processo de participação efetiva na prática dos entrevistados. Foi analisado o processo de negociação dos domínios da comunidade de prática, a reflexão sobre a prática e o processo de resolução de problemas em conjunto com os demais membros do grupo, bem como a influência do aprendizado nas ações estratégicas.

A necessidade de estar empreendido conjuntamente com os demais é o resultado do processo de negociação conduzido pelos participantes que se encontram mutuamente engajados por um objetivo comum ao grupo. Esse objetivo, apesar de apresentar um produto organizacional por meio de uma solução, corresponde a um ato de negociação não declarado, que cria entre os membros uma responsabilidade que se torna parte integral da prática (WENGER, 1998, p.77).

6.4.5. Repertório compartilhado

Pretende-se analisar como são compartilhados os repertórios da comunidade de aprendizado, como os gestores se utilizam destes repertórios para manter a comunidade unida em um propósito de produção de conhecimentos. Foram analisados a presença de histórias, símbolos e demais artefatos que determinem a presença de uma comunidade de prática no ambiente de projetos.

Partilhar um repertório pode ser entendido como as experiências vivenciadas, que, após reflexão, são internalizadas, passando a compor as características de

uma comunidade de prática. Quando se pensa em um repertório compartilhado há uma abrangência maior, já que corresponde a história da comunidade. Para Schommer (2005, p. 114), o repertório de uma comunidade de prática compreende os símbolos, as rotinas, as palavras, as ações, os conceitos, os artefatos, as maneiras de fazer certas coisas, os gestos entre outros elementos, que ao longo da trajetória de uma CoP são produzidos ou incorporados pela comunidade.

6.5. Analisando os resultados

6.5.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta etapa será apresentado o perfil dos respondentes do caso analisado. Dados como cargo, idade, formação, experiência na função, projetos em que atuam e atuaram.

Cabe salientar que os entrevistados foram identificados por números sequenciais de acordo com a realização das entrevistas. Nota-se que apesar de um grande número de cursos de formação em gerenciamento de projetos, o número de oito representa um grau de abrangência significativa, haja vista a complexidade e número de projetos em execução hoje no país na área de petróleo e gás corresponder a ordem de dez plataformas e cinco refinarias.

O E1 possui formação como oficial de marinha mercante e MBA em Logística pela FGV (Fundação Getúlio Vargas) e graduação em Análise de Sistemas. Teve o início de suas atividades na Marinha Mercante, onde ficou por mais de dez anos, transferindo-se para a companhia Docenave (Vale do Rio Doce). Hoje atua como gestor de projetos na área regulatória em uma companhia multinacional com foco em projetos de engenharia.

E2 possui graduação em Engenharia Mecânica, MBA em Gerenciamento de Projetos FGV na cidade de Ohio-USA, Análise de Sistemas pelo IBPI; Administração de Projetos Navais em AUTS – Japão. Iniciou suas atividades no estaleiro Ishikawajima, onde atuou por mais de 10 anos, assumindo a gestão da equipe de

desenvolvimento de projetos na construção de navios. Hoje atua como diretor e gerente de projetos de uma companhia multinacional com foco em projetos de engenharia na área de petróleo e gás.

Itens	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Idade	55 anos	53 anos	38 anos
Cargo	Gerente de Projetos	Diretor de Projetos	Gerente de Projetos
Graduação	Análise de Sistemas Oficial de Marinha Mercante	Engenharia Mecânica	Engenharia Química
Pós Graduação	MBA Logística (FGV); Gerenciamento de Projetos in Company	Gerenciamento de Projetos (FGV) Ohio-USA; Análise de Sistema IBPI; Administração de Projetos Navais (AUTS) Japão	MBA Gestão de Negócios IBMEC; Mestrado em Engenharia de Produção (UFF)
Experiência em Projetos	35 anos	29 anos	16 anos
Empreendimentos	Plataformas (P-43; P-48; P- 50; P-53) Navios (Pelegrino)	Plataformas (P-36; P-37; P- 38, P-40; P-51; P-54)	Plataformas (P-32; P-35; P- 43, P-48; P-50; P-54)

Quadro 4 - Entrevistados 1 à 3

Fonte: Elaboração nossa

O E3 possui formação em Engenharia Química, MBA em Gestão de Negócios pelo IBMEC e Mestrado em Engenharia de Produção UFF (Universidade Federal Fluminense). Começou em empresas de certificação dos Estados Unidos, onde teve oportunidade de trabalhar com equipes multidisciplinares, atua há mais de 8 anos na gestão de projetos de engenharia voltados para área de petróleo e gás.

E4 possui formação em Engenharia Mecânica, MBA em Gerenciamento de Projetos. Teve o início de suas atividades no estaleiro Ishikawajima, onde atuou por

mais de 18 anos, posteriormente, assumiu o cargo de gerente de projetos em uma empresa de engenharia. Hoje atua como gerente de projetos de uma companhia nacional na área de projetos de petróleo e gás.

Itens	Entrevistado 4	Entrevistado 5
Idade	53 anos	57 anos
Cargo	Gerente de Projetos	Gerente de Projetos
Graduação	Engenharia Mecânica	Análise de Sistemas
Pós Graduação	MBA Gerenciamento de Projetos	Gerenciamento de Projetos (Dismorre)
Experiência em Projetos	26 anos	27 anos
Empreendimentos	Plataformas (P-54; P-51; P-52)	Plataformas (P-51; P-52; p-54) Refinárias (Comperj e Renest)

Quadro 5 - Entrevistados 4 e 5

Fonte: Elaboração nossa

E5 possui formação em Análise de Sistemas, e Redes de Computadores, MBA em Gerenciamento de Projetos Dismore Associates. Teve o início de suas atividades na Nuclebrás, na usina de Angra-1, onde atuou por mais de 18 anos, com as atividades de planejamento e controle de projetos, posteriormente atuou como diretor de uma empresa de projetos de tecnologia da informação, em seguida atuou

nas obras de construção das plataformas P-51 e P-52, atuando na área de desenvolvimento das atividades de planejamento e controle de empreendimentos para Petrobras.

Itens	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Idade	49 anos	47 anos	35 anos
Cargo	Gerente de Projetos	Gerente de Projetos	Gerente de Projetos
Graduação	Engenharia Civil	Engenharia Mecatrônica	Engenharia Elétrica
Pós Graduação	MBA Gerenciamento de Projetos MBA Gestão Ambiental (UFF)	MBA Gerenciamento de Projetos (Coppead)	MBA Gerenciamento de Projetos in Company
Experiência em Projetos	27 anos	22 anos	11 anos
Empreendimentos	Plataformas (P-43, P-48; P-50; P-51; P-52; P-54) Refinárias (Comperj; Capuava)	Plataformas (P-51; P-53; P-54) Refinárias (Comperj; Capuava; Abreu de Lima)	Plataformas (P-50, P-51; P-52)

Quadro 6 - Entrevistados 6 a 8

Fonte: Elaboração nossa

E6 possui formação em Engenharia Civil, MBA em Gerenciamento de Projetos e pós-graduação e Gestão de Meio Ambiente pela UFF. Teve o início de suas atividades na Petrobras, posteriormente abriu seu negócio na área de Sistemas de Gestão Ambiental, em seguida atuou como gestor de projetos de alta complexidade em refinarias e estaleiros, para Halliburton empresa multinacional norte americana, desenvolveu suas atividades em outros países como Cingapura e Angola em plataformas de petróleo. Hoje, atua como gerente de projetos de

companhia nacional na área de projetos de petróleo e gás fornecimento de tubulações.

E7 possui formação em Engenharia Mecatrônica, MBA em Gerenciamento de Projetos Coppead UFRJ. Teve o início de suas atividades na empresa alemã em projetos embrionários do modelo EPC, atuou na Alcatel Lucent como gerente de projetos na área de desenvolvimento de sistemas de integração de malhas de fibra ótica no Nordeste. Hoje atua como diretor e gerente de projetos de companhia nacional com foco em projetos de engenharia na área de petróleo e gás.

E8 possui formação em Engenharia Elétrica, MBA em Gerenciamento de Projetos. Teve o início de suas atividades em pequenas empresas de eletrônica e projetos de desenvolvimento de robótica e telecomunicações, atua hoje como gestor de projetos em companhia multinacional com foco em projetos de engenharia na área de petróleo e gás.

6.5.2. Aprendendo em comunidade nas múltiplas relações entre mestres e aprendizes

O foco da aprendizagem do gestor é a ênfase de torná-lo um participante social. Como uma entidade em criação onde o mundo social é um recurso para a constituição de uma identidade. A pessoa cria significados e não é apenas uma entidade cognitiva, é uma pessoa como um todo, com um corpo, um coração, um cérebro, os relacionamentos, as aspirações, todos os aspectos da experiência humana, todos os envolvidos na negociação do significado (WENGER, 2012).

Aprender é parte da vida, aprender de forma social é aprender em conjunto ao longo da vida. Nesta parte, serão apresentadas as formas detectadas de aprendizagem pelos entrevistados dentro do ambiente de projetos. Apresentaremos

as considerações quanto às falas presentes nas entrevistas e na sequência relacionar o discurso dos entrevistados com a teoria.

Os entrevistados iniciaram jovens no mercado de trabalho, uns formados e já atuando em projetos em posições de nível superior e outros como técnicos em funções não diretamente ligadas ao gerenciamento. Estes buscaram o seu posicionamento nas organizações em que trabalharam em meio a um processo de legitimação. Em todos os discursos, a presença de um mestre capaz de orientar as ações foi primordial para o sucesso dos gestores no ambiente de projetos.

Os membros mais experientes funcionaram como parâmetros para os entrevistados aquilo que buscavam ser no futuro. Desta forma, os membros mais experientes funcionam como elo para o (gestor) aprendiz entre a teoria distante e a prática. Embora, com caminhos diferentes em sua construção como gestores de projeto, todos salientaram nas entrevistas a importância destes membros mais experientes no aprendizado técnico e pessoal.

[...] na época que eu cheguei na época da P-50 tinha um grande número de profissionais sênior aqui, um cemitério de elefantes. Eu vinha sem conhecimento nenhum de óleo e gás e não conhecia nada, e poder trocar e aprender com a vivência de óleo e gás e de marinha do pessoal que estava aqui foi excepcional, eu aprendi com eles.(E8)

Em um contexto de aprendizagem, a relação de mestre e aprendiz é permanente. Um profissional novato ao investir em uma carreira profissional insere-se em um contexto de aprendizagem onde membros mais experientes transmitem conhecimentos sobre os ofícios da profissão. Essa concepção de aprendizagem, distante da relação professor aluno é composta por um emaranhado de sistemas de negociação e validação.

Ser aprendiz em um contexto de aprendizagem periférica significa que estas relações não são construídas de forma bancária (FREIRE, 2003), mas sim a partir de um processo de negociação de significados. O papel do mestre neste processo é

bem mais complexo do que o do professor em sala, onde o ensino é explícito. Um dos papéis do mestre é de ampliar o espaço da participação do aprendiz e torná-lo legítimo, estabelecendo e criando condições a sua ascensão à comunidade de prática.

Pouco interessa o processo de ensino nesta visão do processo de aprendizagem, mas o conjunto de relações que são construídas por meio do aprendizado. A presença de mestres e aprendizes representa um processo de transição de conhecimentos, não um simples processo de transmissão sistematizado. Esta visão é corroborada, quando nos deparamos com a fala de Lave e Wenger (1991), onde os autores salientam que o ensino é pouco observável, onde a variável importante do fenômeno é a aprendizagem.

Atuar de forma periférica é participar de um contexto social de aprendizagem em que ser aceito é a barreira a ser transposta. Neste processo dialético o mestre se torna o exemplo a ser seguido, por meio da sua conduta diante da comunidade de prática. Ele envolve o aprendiz em um processo de construção de identidade, onde é o espelho e o aprendiz o seu reflexo. Nesta relação são construídas as formas de conduta e o desenvolvimento das suas atividades de trabalho. O mestre é o balizamento do conhecimento e o aprendiz demonstra de forma clara o papel do mestre em seu modo de trabalho, suas formas de organizar e estruturar, as regras de produção e o controle das atividades na organização.

Porém, o contrário também é verdadeiro. Em uma comunidade de prática, ao atuar como reflexo das práticas compartilhadas, o aprendiz também pode influenciar o processo de construção de conhecimentos e regras e formas de conduta da comunidade a qual busca se inserir ou está inserido.

O exemplo positivo do mestre reflete no aprendiz, tornando-se força fundamental ao seu engajamento. Indivíduos adultos aprendem quando encontram benefícios, ou seja, estes indivíduos aprendem de acordo com as suas necessidades e aquilo que a eles faz sentido. Nesta relação entre mestres e

aprendizes, o exemplo positivo e a possibilidade de benefício reforçam a formação de identidades.

Nessa batida de obras o exemplo é um aspecto fundamental para o aprendizado, porque a pessoa só muda se enxergar o benefício, e para enxergar o benefício só copiando o exemplo. (E7)

Meu atual diretor é um exemplo de coerência e visão macro de negócios, ele apesar de ser mais novo é um cara muito eficiente e muito competente. Eu achava que eu tinha um conhecimento macro sobre um assunto, e ele tinha mais ainda (E5)

Corroborando com as falas acima, Souza-Silva (2005) salienta que a criação de identidades entre os aprendizes e as comunidades de prática reforça o ambiente de aprendizado. Assim, podemos inferir que a construção destas identidades pode ocorrer à medida que estes indivíduos (aprendizes) reforçam as suas ligações com as características de trabalho e conduta apresentadas pelos mestres e quando se assemelham com os seus valores e práticas.

A aprendizagem em contexto social é uma proposta dialética em que os papéis se modificam e são reconstruídos na medida em que os aprendizes invertem de posição com os membros mais experientes. As relações entre domínio e conhecimento cedem espaço ao processo de legitimidade presente nas comunidades de prática. O papel do gestor dentro de uma comunidade de prática torna-se variável na medida em que ele ocupa a posição de mestre. Neste caso percebeu-se nos gestores a sua capacidade de ocupar papéis diferenciados no contexto da aprendizagem.

[...] quando alguém sente alguma dificuldade, aí a gente conversa com o grupo e diz, tenta fazer assim, aí a gente troca experiências. Então, o cara levanta a mão e pede ajuda. (E8)

[...] aqui um senta do lado do outro trabalhando juntos. Isso é muito gratificante porque os novos ficam felizes em aprender e os mais velhos também aprendem práticas novas. (E3)

Na legítima participação periférica, a tendência é não se configurar uma relação dual entre quem ensina e quem aprende como é frequente nas relações entre professores e alunos. Há muitas possibilidades de relações entre membros novos, antigos, mestres, aprendizes, intermediários (LAVE e WENGER, 1991) (LAVE e WENGER, 1991). Auxiliar e estimular a presença de novos membros no âmbito de aprendizagem organizacional é uma tarefa que se inicia com o respeito aos membros mais periféricos.

A transição de aprendizes a mestres é processo que ocorre em meio à conquista de espaço pelo aprendiz dentro de uma comunidade de prática. Este percurso do gestor em direção ao centro do processo de aprendizagem o permite assumir a posição de mestre em alguns momentos como visto nas falas acima. No momento em que estes dominam o conhecimento a ser utilizado durante as atividades, esta relação de mestre e aprendiz é invertida.

6.5.3. Aprendendo, legitimando- se e construindo o conhecimento em comunidade.

Participar de uma organização significa inserir-se em um contexto complexo, em que as relações se desenvolvem por meio de ações políticas. Em um processo de aprendizagem social, legitimar-se é um processo que envolve a presença de engajamento do aprendiz. Um processo de legitimação é orientado pela vontade de adquirir novas experiências, o gestor encontra-se em um plano político onde a aceitação ocorre mediante o relacionamento com os outros membros que atuam na comunidade de prática. Buscar a legitimidade é ser aceito, e ser aceito implica em praticar ações em um grupo.

Nesta relação é necessário que o gestor seja capaz de orientar as suas práticas para exposições criativas e construir o conhecimento por meio da inovação e do atendimento às regras comuns ao grupo de aprendizagem. Sua visão é

colaborativa e deve ser aceita pelos demais membros do grupo, bem como estar alinhada com os conhecimentos praticados na comunidade.

Recriar as práticas de grupo em grupo e inovar é um desafio ao gestor em busca da posição central. A necessidade de estar confrontando-se com desafios, apresentou uma forte ligação ao processo de engajamento e a busca pela plena participação na comunidade de prática. Por meio dos desafios, os entrevistados demonstraram o interesse em saber identificar as oportunidades para a quebra de rotinas e alçar a uma posição de protagonismo.

O ambiente de projetos por conta do dinamismo é capaz de abrir oportunidades para esta legitimação. Essas oportunidades advêm da estruturação do ambiente de trabalho. Um projeto corresponde a um ambiente multitarefa, que nos parece turbulento, mas que representa oportunidade de ascensão e legitimação. Para um dos entrevistados, a estrutura do projeto colaborou e auxiliou-o a assumir um papel de protagonista, dentro do grupo. Ambientes de projetos possuem uma estrutura mais flexível e permitiram a ligação entre o ascendente e o membro mais experiente. Entretanto, o entrevistado salientou que isso pode ser considerado um caminho perigoso, haja vista, as oportunidades se tornarem dificuldades.

[...] no momento em que você tem o gestor que coloca você de frente com o diretor, abriu-se um canal para mim, [mas] é uma via de mão dupla, tanto vai ocorrer mais pressão, mas também vai subir mais informação... foi assim, que as coisas aconteceram... foi assim, que eu fui promovido para gerente de projetos.(E7)

A estrutura é uma perspectiva importante no processo de aprendizagem social. Estruturas com menor nível de hierarquia possibilitam que membros com pouca experiência ou com menor nível de conhecimento possam expandir seus conhecimentos por meio do contato com membros mais experientes e por consequência destas relações adquirirem habilidades.

[...] a contribuição do aprendiz aumenta a medida que este se torna mais adepto da comunidade. Aprender e o quanto sua contribuição é

boa ou fraca ficam evidentes na prática, pois a participação periférica provê uma base para que ele próprio se avalie: pequenos desafios, elogios ou broncas seguem-se à evolução da legitimidade do aprendiz (NICOLINI, 2007, p. 89).

O processo de legitimação dentro de uma comunidade de prática corresponde a um processo de ascensão neste grupo, que pode ser completamente desvinculado de uma ascensão funcional na escala hierárquica. A ideia de legítima na participação periférica é de que, ao ingressarmos como noviços numa comunidade de prática, normalmente há grande divergência entre nossa experiência e a competência social dela. Assim, aos poucos e por meio da observação e participação engajada, os aprendizes migram de uma posição mais periférica para uma posição mais central e estratégica. (Souza-Silva, 2005).

Demonstrar interesse nas atividades, estabelecer certa relação de fidelidade e acompanhamento das diretrizes dos membros mais centrais, foram notadas nos discursos. A necessidade de oportunidades é importante para adentrar e buscar uma posição mais legítima. Assim, membros do grupo de aprendizado devem estar abertos à presença de outros indivíduos dotados de vontade de aprender. Trabalhar juntos e unidos dentro de um grupo é importante para transcender as barreiras da participação.

Um processo social de aprendizado corresponde a receber um convite para construção de conhecimentos. Esse convite pode ser resultado do esforço do aprendiz e de sua capacidade de demonstrar empenho nas práticas do trabalho. Este esforço possibilita ao aprendiz lidar de forma engajada nas práticas cotidianas, e estas são observadas pelos membros mais experientes.

[...] eu tive dois japoneses que eu acho que acreditaram que eu era aquele técnico que queria saber das coisas, [...] eu tinha muita vontade de saber, saber demais. (E4)

Estar alinhado às práticas dos membros mais experientes é uma forma de adentrar a comunidade de prática e adquirir pertencimento. Compreender, as

regras, níveis de conduta e linhas de pensamento dos demais membros participantes da comunidade de prática permite ao aprendiz participar. É necessário acolher condutas e valores socialmente aceitos na comunidade para buscar a legitimidade.

Com o desenvolvimento das atividades, do tempo e do relacionamento com os outros pares, o aprendiz passa a entender as formas e níveis de comportamento e as regras de aceitação, e, por consequência, acaba incorporando competências por meio do relacionamento com os membros mais experientes. Este processo é desenvolvido por meio da observação e da participação de forma engajada, em conjunto com os especialistas (SOUZA-SILVA, 2005).

Alcançar posição de centralidade na comunidade é o resultado das atitudes e comportamento ético com a comunidade e com o seu domínio. Receber uma atividade é um compromisso onde suas ações devem refletir suas atitudes dentro da comunidade de aprendizado. Adentrar e pertencer significa compreender as regras e valores da comunidade, fazer melhor o seu trabalho e comprometer-se com aqueles que o auxiliam.

[...] eu tive a sorte de algumas pessoas terem identificado isso. [...] é uma questão de você ter um trabalho que sobressaia ao outros, uma questão de comprometimento, ou uma questão de lealdade, honestidade e de ética, e isso é uma coisa muito importante. (E5)

O pertencimento do gestor a comunidade de prática funciona como elemento chave de integração dele com a prática. Para praticar é necessário pertencer, e para pertencer é necessário demonstrar as habilidades, compromisso, respeitar os valores da comunidade. O processo de legitimação em uma comunidade de prática é reflexo do que tange os valores e o conhecimento partilhado. Assim, agir com ética e compromisso representam boas oportunidades de pertencimento à comunidade de prática.

Entretanto, o processo de legitimação e aceitação pode ser diferenciado de um processo periférico. Membros com experiência e conhecimentos de domínios

podem adentrar de forma mais linear a comunidade de prática e transitam por suas fronteiras de forma mais rápida em consequência do domínio que possuem sobre a prática. O processo de transição de legitimidade para [E1] foi de demonstração de conhecimentos. Ser novato na comunidade, em sentido literal, representa uma unidade temporal, ou seja, quando este indivíduo é inserido nela. Ser novato não significa possuir um grau menor de conhecimentos. Entretanto, o novo entrante deve considerar as regras de conduta da comunidade.

Tornar-se legítimo é um processo em que o novato, por meio do conhecimento e mediante convívio com os demais indivíduos na comunidade busca ascensão e legitimidade. Porém, quando estes possuem riqueza de conhecimentos, e suas práticas estão em consonância com o domínio, e compreendem as regras de conduta da comunidade se tornam aceitos. Membros mais experientes ou centrais reconhecem o papel importante dos novos entrantes na comunidade. Neste caso, o conhecimento é o fio condutor à legitimidade, ele determina destaque ao novo entrante.

[...] as pessoas respeitam muito a hierarquia, mas respeitam muito o conhecimento que você tem. Em uma comunidade muito pequena, neste momento você aprende a utilizar e exercer a liderança, por meio do conhecimento. (E1)

Obter a legitimidade tem relação direta com o poder e com as relações de autoridade presentes na comunidade. Estas relações não estão necessariamente formalizadas e o pertencimento é o elemento constitutivo do seu conteúdo (LAVE e WENGER, 1991).

Apresentar propostas e compreender os caminhos que direcionam suas ações a práticas válidas dentro do contexto organizacional é uma das formas de torna-se legítimo. É necessário detectar as oportunidades de criação de uma relação de pertencimento e adquirir o respeito dos demais membros. Proposições práticas sobre um problema podem representar uma forma de demonstrar

conhecimento sobre as práticas do trabalho e angariar conhecimentos da comunidade e em sequência obter legitimidade de participação.

Em um projeto de fibra ótica que tinha uma série de empecilhos técnicos para a passagem dos cabos. Havia um trecho na Bahia com pedras e um túnel, a melhor forma era dinamitar, mas se dinamitasse isso pararia uma ferrovia, e a obra estava parada e não conseguíamos faturar. Como era impossível parar a ferrovia, propus dividir a área em quatro partes. Levei a proposta para o advogado que olhou e considerou boa e transmitiu ao diretor. (E7)

Os gestores saíram de uma posição periférica em busca de uma condição mais centralizada na comunidade, na tomada de ações e na produção do conhecimento apresentaram perspectivas variadas, porém todas as formas demonstraram uma conquista do gestor na busca de uma posição legítima dentro do grupo.

Para Lave e Wenger (1998), o processo de entrada de novos na comunidade é conquistado. Participar de uma comunidade de praticantes é buscar posição central nela, e assim pressupõe-se a presença de conflitos entre os membros. A entrada na comunidade não é um objeto que possa ser entregue a alguém, deve ser conquistada.

A relação dialética presente entre os gestores e seu processo de aprendizagem é uma resposta ao domínio de conhecimentos presentes no ambiente de trabalho. O domínio de conhecimento é uma das variáveis importante a ser considerada em estudos sobre a aprendizagem social. Um domínio muito distante impede a presença de novos membros. O domínio deve ser simples o suficiente para ser compreendido, possibilitando a entrada de novos membros e complexo o suficiente para garantir a reflexão crítica sobre as atividades do trabalho.

6.5.4. Aprendendo em coletividade e engajado na construção do conhecimento em comunidade

Um sistema de aprendizagem social é uma teia social, onde histórias, práticas de trabalho e as formas de relacionamento determinam os processos de aprendizagem dos indivíduos. Em projetos, o papel do gestor é gerar as interfaces necessárias à realização dos empreendimentos com objetivo de atender as demandas dos clientes e atingir um nível satisfatório de qualidade. Sendo o responsável pela condução, este deve ser o elemento capaz de integrar as visões de mundo comuns sobre as atividades do trabalho.

Durante o transcorrer das entrevistas, eles demonstraram que visões comuns ao desenvolvimento do trabalho, compreensão do papel da comunicação e valorização das atividades engajadas no grupo são importantes para o sucesso do aprendizado coletivo. Outrossim, compreender os limites e as características individuais de cada membro, mediante os seus limites de sua atuação, refletem o seu nível de engajado no projeto.

O projeto representa um alinhamento engajado em prol de um objetivo organizacional comum. Os gestores demonstraram-se comprometidos com a construção de novas formas de conhecimento por meio de atividades engajadas no empreendimento. Entretanto, essas não estão ligadas ao objetivo geral do projeto, mas ao aprimoramento de suas competências. Assim, o aprendizado de forma engajada em alguns momentos representou o sucesso do grupo e a continuidade de suas ações. Um grupo engajado pelo aprendizado no projeto promove a sua perenidade mantendo-se no projeto pelo conhecimento.

As equipes multidisciplinares presentes no projeto são importantes elementos ao aprendizado. Em um projeto de telecomunicações, o gestor apresentou uma experiência rica sobre o processo de engajamento mútuo entre os pares. O grupo era formado por engenheiros saídos da crise da indústria naval nos anos noventa. O novo desafio promoveu o alinhamento e o engajamento e a troca de experiências, por meio de ações engajadas sobre um objetivo comum as atividades de um projeto.

[...] era muito interessante, imagina você, pegar um grupo de óleo e gás para tocar um projeto de implantação de Telecom e o pessoal depois de três meses já ter definindo o que deveria ser feito. Foi um grupo muito legal em matéria de troca de experiência, pioneirismo e aprendizado. (E7)

Negociar significados dentro do grupo de aprendizagem é comprometer-se com o sucesso das suas atividades. Um grupo engajado pelo aprendizado compreende suas limitações de conhecimento e por meio de suas experiências anteriores e do desenvolvimento do repertório para realização da atividade se mantém vivo. Quando um domínio não é suficiente para a realização do projeto, os gestores se engajam e empreendem conjuntamente sobre o desafio que se impõe. Aprender significa estar envolvido como a comunidade de prática de forma a compreender, criar e refletir sobre os domínios que a compõe.

Para Wenger (1998), o engajamento mútuo não envolve apenas as competências do aprendiz, mas o conhecimento de todos os outros membros da comunidade de aprendizado. Estar engajado mutuamente é conectar os seus conhecimentos anteriores às competências e habilidades dos demais membros do grupo de forma a revelar novas contribuições sobre o conhecimento partilhado.

[...] eu cheguei na época da P-50 tinha um grande número de profissionais sênior aqui e eu vinha sem conhecimento nenhum de óleo e gás, e não conhecia nada. Poder trocar e aprender com a vivência de óleo e gás e de marinha do pessoal que estava aqui foi importante, eu aprendi com eles. (E8)

O compartilhamento de conhecimentos entre os membros reduz a distância entre os indivíduos, criando relações mais homogêneas e sinceras. Dividir o seu arcabouço de conhecimentos demonstra o engajamento. Para os entrevistados, sua capacidade de relacionar--se e de trocar conhecimentos fortalece o aprendizado e

dinamizam as relações pessoais que extrapolam os limites da organização e passam a ser parte da vida social do indivíduo.

Nós acabamos trocando e completando o conhecimento do outro, a gente acaba trocando o tempo todo, eu procuro eles para a troca do conhecimento por conta das suas experiências, eles acabam retirando algo de mim, até que vira uma relação de amizade a partir disso. (E2)

O desejo de desenvolvimento do conhecimento é o que os une mutuamente. Sem esta noção de desenvolvimento de habilidades e competências do trabalho, o estreitamento de relações entre os indivíduos dentro do grupo determinaria apenas a presença de sujeitos envolvidos por relações de afetividade, o que necessariamente não significa um processo de aprendizagem social. Sem o envolvimento da teoria e prática, a comunidade de prática seria apenas um grupo de amigos (SOUZA-SILVA, 2005).

Em aprendizagem social as coisas não acontecem de forma súbita, mas se desenvolvem com o passar do tempo e com o fortalecimento dos laços dentro do grupo. De maneira informal os indivíduos engajados assumem a responsabilidade de troca de conhecimentos e habilidades com os demais e desenvolvem suas habilidades e competências com o crescimento da comunidade. Sistemas sociais de aprendizado se formam pela vontade de desenvolvimento de expertises entre os membros de forma não institucionalizada e prosperam mediante um senso de empreendimento e valorização do conhecimento construído e compartilhado.

Em uma comunidade de prática, aprender é um processo coletivo, onde indivíduos engajados possuem o controle sobre o domínio de conhecimentos. Na fala de um dos entrevistados é demonstrada a importância do conhecimento como elo para a construção de equipes unidas e engajadas dentro do ambiente de projetos. O aprendizado é importante para estrutura do grupo, o compartilhamento deste estabelece níveis de identidade e padrões de fortalecimento do grupo, aumentando a confiança dos demais membros.

As pessoas que trabalham comigo sabem que em grupo são mais fortes. O aprendizado mantém o grupo unido, aumenta a confiança. Eu sou bom nisso, outro é bom em outra coisa e assim, vamos mantendo nosso grupo coeso. (E2)

A organização como detentora de uma estrutura composta por valores e crenças, regras e manuais de conduta pode influenciar o padrão e as formas de engajamento. A presença de uma cultura que não impeça a propagação do conhecimento e a troca entre os membros estabelece um ambiente favorável ao engajamento dos entrevistados. A presença de um clima organizacional favorável influencia o processo de formação de comunidades de aprendizado.

Um dos grandes valores que a nossa empresa tem é o clima de trabalho e a colaboração. Está vendo este senhor de cabelos brancos aqui? Quando ele chegou eu falei: está vendo esta garotada nova? Eu quero você seja o mestre deles. Esse é o espírito da empresa: aqui um senta do lado do outro, trabalhando juntos. (E3)

Um clima favorável ao aprendizado favorece o engajamento do gestor na comunidade. Um ambiente em que existem pessoas felizes possivelmente se encontrará oportunidades para a aprendizagem organizacional. Os elementos normativos da organização influenciam a concretização de um ambiente de aprendizagem. Os fatores estruturais normativos compostos pelas normas e valores definem os níveis de relacionamento, condutas e comportamento entre os indivíduos nas organizações (SALAMAN, 2001, p. 355).

Membros mais experientes se envolvem em um processo de engajamento no aprendizado, com os membros mais jovens que adentram a organização, dotados de novas percepções práticas sobre a condução e desenvolvimento do trabalho. Assim, gestores necessitam possuir certo grau de abertura a chegada de novos membros e a aquisição de novos conhecimentos em contato com os novatos. A posição e a senioridade acabam transformando o indivíduo em caminhão de mudanças de acordo com a fala de um dos gestores. O caminhão de mudanças representa o acúmulo de conhecimentos. Entretanto, o mesmo diz que é necessário

compartilhar coisas novas, angariar novas experiências e esse compartilhamento ocorre no relacionamento entre membros mais antigos e mais novatos.

O Junior vem com a cabeça fresca, com ideias novas, com novas tecnologias. Eu tenho muitas pessoas com quem eu aprendo [...], eu adoro trabalhar com pessoas mais jovens. Todos aqui têm capacidade de aprender e ensinar. (E1)

O engajar é parte da capacidade do indivíduo responder de forma positiva ao processo de aprendizado e ao convívio com os demais membros. Quando há uma forte resistência às práticas e aos conhecimentos dos demais membros do grupo, fatalmente este indivíduo não se tornará membro da comunidade de aprendizado. Fatores cognitivos como a resistência ao trabalho coletivo podem impedir o engajamento do gestor. Os fatores cognitivos estão relacionados às estruturas de pensamento, as experiências partilhadas que modelam o modo de pensar e a construção de princípios considerados como verdadeiros pelos indivíduos (SALAMAN, 2001, p. 355).

Para Wenger (1998), o engajamento mútuo envolve não apenas as nossas competências, mas também como lidamos com as competências dos outros participantes. Estar engajado de forma mútua é através do relacionamento com os pares, conectar-se de modo que possam emergir novas repostas ao que não sabemos, é estarem integradas as contribuições dos demais indivíduos de modo aumentar nosso grau de compromisso e conhecimentos, permitindo refletir de forma crítica sobre os enunciados que se apresentam.

6.5.5. Construindo conhecimento em conjunto com a comunidade.

Projetos são esforços coletivos com objetivos e tempo bem determinados, com tarefas distribuídas de forma linear e sequencial de modo a possibilitar o

controle do tempo de execução das atividades, dos custos inseridos e dos recursos investidos. Estes representam unidades complexas, compostas por subprojetos em suas estruturas.

O empreendimento conjunto, em um processo da aprendizagem social, é a resposta a processos específicos do aprendizado em comunidade. Engajados em um empreendimento conjunto e pela prática, o aprendizado promove relações entre os membros, que por meio do aprendizado produzem novos conhecimentos na comunidade e solucionam problemas no projeto. A resolução de problemas promove o alinhamento entre o gestor e a comunidade de prática, de modo a desenvolver habilidades e expertises necessárias para os desafios. Os gestores se demonstraram comprometidos com o aprendizado e com a busca do aprimoramento de conhecimentos de forma social e agiram de forma conjunta na solução de problemas no projeto.

O aprimoramento de conhecimentos sobre uma determinada ferramenta ou função dentro do ambiente de projetos engajou os gestores para constituírem um empreendimento conjunto com os demais membros da organização. Por exemplo, na fala de um dos entrevistados a necessidade de aprimoramento de uma ferramenta de planejamento desencadeou a necessidade de agir em conjunto com os demais funcionários e aprender de forma colaborativa. O aprendizado possibilitou ao gestor adquirir conhecimentos e buscar soluções para a análise de risco do projeto.

Trabalhamos com o software primavera, que tem um modulo Risk Analisys que é a análise de risco do caminho crítico do projeto e do cronograma. Então, você tem de ver dentro da sua equipe quem lida com o software primavera, você na realidade ensina ele a lidar com isso, você dá ferramentas a ele, dá o treinamento. E aí você começa também a aprender, porque você não foi lá a São Paulo fazer o curso, ele é que foi. No dia a dia ele vai passando os pulos do gato para você ao mesmo tempo ele vai se exercitando. (E5)

No empreendimento conjunto, seus objetivos e práticas são negociáveis dentro do projeto. Esta negociação ocorre dentro da comunidade e o alvo se modifica de acordo com o desenvolvimento das ações da comunidade. O processo de aprendizagem evolui de acordo com o tempo e com a vontade dos membros. O empreendimento conjunto representa um processo de aprimoramento das competências e das práticas de forma empírica na comunidade de prática. Um empreendimento conjunto é um esforço coletivo sobre uma prática, onde os indivíduos encontram-se socialmente engajados com o objetivo de desenvolver um domínio.

Ele significa um processo de negociação de significados, que é conduzido pelos participantes da comunidade. O objetivo dos participantes é o desenvolvimento do domínio e busca de aumento do repertório de conhecimentos. Entretanto, este objetivo, que não é declarado, estabelece graus distintos de responsabilidades que se tornam parte integral da prática de uma comunidade (WENGER, 1998, p. 77).

A presença de um empreendimento conjunto foi explícita na construção de um planejamento de sistemas e linhas de precedência para plataformas. A ação dos membros esteve voltada ao compartilhamento de informações necessárias para elaboração do plano de execução e financeiro de um subprojeto. O planejador desconhecia tecnicamente a aparelhagem e fases do empreendimento.

Neste subprojeto, o gestor aprendeu com a participação dos demais componentes do grupo que estavam comprometidos com o sucesso das atividades. Neste caso, pode-se notar que o aprendizado dos gestores influenciou diretamente a prática (estratégia) presente no projeto. No discurso abaixo nota-se que a estratégia é construída pelo gestor de acordo com o aprendizado social e com os demais membros da comunidade.

Foram muito mais noites do que dias trabalhando, o trabalho foi feito pela equipe, um planejamento muito legal, eu concentrei, consolidei e dei todas as dicas das atividades nos softwares. Eu fazia as

estruturas como a gente conhece né. O plano de comissionamento de uma plataforma sem nunca ter pisado em uma, com as linhas de precedência e etc., trabalho de equipe. Porque tudo que eu não sabia, ia buscar o conhecimento com as outras pessoas que conheciam. Então, na equipe tinham alguns que sabiam alguns assuntos e outros sabiam outros assuntos e fui fazendo a ligação destes assuntos. (E5)

Um empreendimento conjunto é um processo de negociação que ocorre tanto de maneira explícita quanto implícita. Para Schommer (2005, p.133), a negociação do empreendimento conjunto leva a compromissos mútuos, definindo o que é importante para o sucesso do empreendimento. Pelo empreendimento conjunto são definidos os limites de atuação e o seu escopo, são analisados os seus insumos e os recursos, bem como determinados os níveis de aprimoramento do domínio.

O empreendimento conjunto foi notado quando da necessidade de estudo de algo desconhecido aos membros da equipe. O gestor convocou espontaneamente aqueles interessados em aprender coisas novas. Um projeto sobre manuais da área de regulação de plataformas. Os envolvidos apresentaram propostas e o gestor teceu seus comentários sobre o caso.

Por exemplo, vou te dar um exemplo que é da área regulatória, onde era necessário que nos trabalhássemos sobre alguns manuais e eu falei vamos sentar aqui e vamos aprender todos e começamos a conversar bastante, e conversando você transmite muita informação. (E1)

Para Schommer (2005, p.133), o aprendizado em uma comunidade de prática, não corresponde à concordância unânime sobre um determinado assunto. O desenvolvimento do conhecimento se dá em um ambiente em que a influência de diversos elementos traduz as práticas desenvolvidas e o nível de engajamento dos membros. Notou-se que gestores empreenderam conjuntamente com objetivo de angariar novos conhecimentos aos que já detém. O empreendimento conjunto é o resultado do processo de negociação conduzido pelos participantes mutuamente

engajados na busca de um objetivo comum. O empreendimento conjunto é um produto do engajamento e este é um objetivo não declarado entre os membros que geram uma responsabilidade que se torna parte integral da prática de uma comunidade (WENGER, 1998, p. 77).

O empreendimento conjunto de uma comunidade de prática é definido pelas competências que se esperam de seus membros, ou um regime local de competências. Por meio do empreendimento conjunto, são abertas oportunidades de engajamento em diferentes níveis de participação, ou seja, em diferentes posições entre a periferia e o centro da comunidade (Wenger, 1998).

6.5.6. Compartilhando estórias da construção de conhecimentos em comunidade

O repertório de uma comunidade de prática é composto pelas rotinas, palavras, métodos utilizados para fazer o trabalho, estórias que são transmitidas dentro de um contexto laboral para explicar ou para retificar a presença de engajamento ou de empreendimento conjunto. Esse repertório pode ser transformado ou ressignificado com o desenvolvimento do trabalho e com o tempo da comunidade de prática. Para Wenger (1998), um repertório acumulado anteriormente nunca é uma barreira para ressignificar, mas uma fonte para ser usada na produção de novas significações.

Gestores participam em projetos com equipes transacionais, ou seja, os indivíduos se deslocam de um projeto para outro. Assim, apesar da presença de comunidades de práticas no empreendimento, pouco foi observado no que tange a presença de símbolos, histórias que traduzem em um repertório compartilhado. Notou-se a presença de uma linguagem artificial ou técnica na forma de dar exemplos pelos gestores. Assim, houve certa fragilidade em identificar a presença de um símbolo que marcasse a comunidade e representasse a identidade do grupo.

Talvez, essa fragilidade possa estar ligada a própria condição das comunidades de prática em projetos. Projetos se desfazem e gestores e demais membros do grupo se direcionam a empreendimentos diferentes com o fim das atividades. Entretanto, as comunidades de prática em ambientes de projetos não correspondem a unidades efêmeras. Elas se fortalecem e continuam apesar de um projeto ter sido finalizado.

Exemplos são formas utilizadas para demonstrar como os gestores se envolveram e se engajaram no processo de assimilação e compartilhamento de conhecimentos. O ambiente de projeto é composto por práticas multidisciplinares e por diferenciadas visões de seus componentes que se entrelaçam e dão forma as histórias do grupo. Essas histórias representam as suas ações e podem apresentar o fracasso ou o sucesso de uma determinada comunidade. As histórias de sucesso em especial servem como formas de retificar as práticas da comunidade e remetem a empreendimentos conjuntos que detalham os níveis de participação dos gestores em um projeto audacioso e desafiador.

Na visão de um dos entrevistados, o repertório compartilhado representou o esforço de um grupo que agiu engajado e desenvolveu uma atividade em conjunto. A atividade compreendia a análise de um conjunto de documentos de uma plataforma. Em meio à análise dos documentos, gestor e grupo aprenderam coletivamente e concluíram uma história de sucesso que marcou a cada um dos membros. Para o entrevistado, sempre que alguém demonstra um esforço de aprendizado ou um projeto coletivo dentro da empresa, os membros que atuaram unidos no projeto são lembrados. Isso marcou a história do grupo e serviu de estímulo para ações colaborativas de produção de conhecimentos no projeto.

Aqui na empresa no projeto dos manuais, por exemplo, foram cinco que não conheciam a planta e aprendemos juntos e até hoje nesse grupo cada um sabe dos potenciais de cada um. Esse projeto ficou marcado, as pessoas ficaram marcadas. (E1)

A presença do aprendizado no projeto fortalece e encoraja a manutenção de comunidades de prática, mesmo que os membros não estejam mais presentes na organização. A ligação promovida entre os membros foi criada pelo compartilhamento de conhecimentos e reflexão sobre os domínios. O repertório compartilhado por meio de histórias é o elo que mantém os membros presentes na organização, e aqueles que não mais fazem parte dela e continuam unidos em um processo de aprendizado. O clima amistoso e os valores praticados pela equipe no entendimento do gestor proporcionam o contato constante com ex-colaboradores que perguntam sobre as atividades e sobre os rumos do projeto. Esta visão traduz o papel extraorganizacional de uma comunidade. Os limites de uma comunidade de prática não necessariamente pertencem à organização, mas se encontram diluídos entre os membros.

A história de um grupo que aprendeu junto e construiu um conjunto de conhecimentos é a forma de manter a comunidade de prática, mesmo que os membros se distanciem por conta dos diversos projetos para que sejam destinados. Alguns símbolos marcam as equipes e os grupos que trabalham em conjunto. O desenvolvimento de um projeto satisfatório para os padrões da comunidade serve como elemento de fortalecimento do grupo de praticantes. Assim, ao salientar a presença de uma prática simbólica, um dos entrevistados referiu-se ao símbolo utilizado por um dos membros do grupo como forma de lidar com os problemas e barreiras presentes no projeto. O símbolo uma forma gestual serviu como elemento agregador ao processo de aprendizagem de forma social no projeto.

Quando penso em alguma coisa referente ao aprendizado e algo que possa manter um grupo unido lembro-me do bloqueio, vamos levantar o bloqueio. (E7)

O repertório compartilhado reflete uma história de engajamento mútuo, e sua ambiguidade permite a resignificação dos artefatos, dos símbolos e das atividades em outras situações e contextos, pois a ambiguidade não implica limites para o significado, mas evidência as diferentes maneiras pelas quais uma história pode ser significativa no exercício de uma prática compartilhada (SCHOMMER, 2005, p. 114).

6.5.7. Construindo conhecimentos em meio à resolução de problemas.

A participação dos gestores na solução de problemas é uma das perspectivas analisadas neste trabalho. Assim, pretendeu-se analisar como os gestores organizam as suas práticas e compartilham os conhecimentos dentro da organização em conjunto com seus pares. Compreendem-se aqui estratégias emergentes como todas as soluções necessárias que apareceram ao longo de um projeto. Essas podem representar as ações que não foram planejadas, ocasionadas por mudanças estruturais, ou por mudanças ambientais, ou ainda um ato de reflexão sobre a prática, um processo de inovação ou criação de um novo plano. Aqui a estratégia é a empiria na construção de conhecimentos. É sobre o sucesso e o fracasso do plano do projeto (estratégia) que se buscou identificar a de aprendizagem dos gestores.

Cada gestor apresentou suas formas de tratar problemas no ambiente de projetos. A resolução dos problemas nos planos foi considerada o elemento capaz de revelar o processo de aprendizado social dos gestores, possibilitando notar as formas de participação e o seu alinhamento com os demais membros da comunidade de prática. A noção emergente da estratégia aqui salientada é uma resposta à visão que todo plano de gestão de um projeto corresponde ao processo deliberado. Assim, os desvios presentes nos planos são oportunidades de aprendizado para a comunidade de prática, que é detentora do domínio adequado para a resolução, bem como, representa a necessidade de implantação de uma ação emergente para adequação dos rumos do projeto.

Inicialmente, esperava-se que os gestores possuíssem grande resistência à presença de falhas nos planos. Essa inferência partiu do pressuposto que gestores encontram-se mais preocupados com o lucro e eficiência dos projetos do que com o processo de aprendizagem que é oriundo da solução de problemas. Assim, foi notado nos discursos que os erros ou desvios no projeto para os gestores são considerados oportunidades de aprendizado. As falhas e o processo de resolução de problemas não se demonstraram como elementos secundários ou desprezíveis,

mas são considerados como oportunidades de crescimento, desenvolvimento e meios pelos quais os gestores são capazes de adquirir novas habilidades.

Uma questão que emergiu na discussão foi a presença de pontos críticos similares no processo de gestão de projetos. É lógico que o uso de ferramentas de análise de risco, a formação dos gestores, a tipologia de gestão implantada pelo cliente e as regras do PMI são pontos que determinam a familiaridade nas falhas, tendo em vista que todos adotam a mesma filosofia de trabalho, já que atuam todos para o mesmo cliente. Entretanto, o que surpreende é a presença de algumas falhas tradicionais na própria estrutura dos acontecimentos no projeto que foram salientadas como provenientes dos contratos assinados para a execução das atividades.

Você começa a lidar com situações muito adversas, e isso faz você crescer, parece incrível, a adversidade faz você crescer. Como, você tem de arranjar soluções muito rápidas, o cliente necessita ser atendido. Ou você deixa como esta, ou você age [...]. Então, você tem de ser rápido no desempenho de soluções, acomodação nem pensar, você deixar como está o status quo da situação é algo que não vai adiantar nada para ninguém. (E5)

Não se aprende só com o sucesso, se aprende muito com erros. Os erros, não devem ser perturbadores para o futuro eles devem ser uma luz amarela um alerta. Muitas vezes você deve seguir em frente, eles são luzes amarelas para você desviar e procurar caminhos alternativos. (E2)

Todo contrato por direto, nasce para manter o equilíbrio entre as partes, e aí é a briga entre as questões de direito e a questão de fato. Então quando falam que a engenharia tem de terminar em três meses e esses contratos são meio hipócritas em relação a isso e aí você tem de mitigar os problemas. Então você tem de iniciar uma atividade tentando já prever os problemas futuros. (E6)

Para Argyris (1985), um dos problemas da aprendizagem organizacional é a capacidade de identificar os erros. Igualmente, é necessário possuir pessoas dispostas a lidar com as falhas de forma produtiva. Lidar com os erros e desvios de forma produtiva é concatenar essas experiências ao aprendizado individual e coletivo. Para (ARGYRIS e SCHON, 1978) e da incapacidade de descobrir erros e outras verdades desagradáveis surge de uma aprendizagem organizacional defeituosa (ARGYRIS e SCHON, 1978).

O autor cita que os indivíduos dentro das organizações, agem de forma a camuflar os erros, ou se posicionarem de forma estática a não atuarem de forma proativa. Na fala dos entrevistados, esta premissa não foi encontrada, haja vista que um problema no projeto é inseparável do todo. Um projeto corresponde a um conjunto de ações encadeadas e concatenadas em suas fases e subfases, assim um problema deve ser solucionado com rapidez de modo a garantir a continuação das atividades do empreendimento.

Nas entrevistas notou-se que a utilização de reuniões para discussão de soluções demonstrou que o aprendizado é um processo negociado e constante dentro do ambiente de projetos. Igualmente, um grupo forte e capaz de agregar conhecimentos ao gestor foi determinante para eles na solução dos problemas no projeto. Outro ponto importante foi que a resolução dos problemas de um projeto não é de exclusividade do gestor. Gestores promovem discussões coletivas de maneira formal e informal para obter os conhecimentos necessários para resolução de um problema emergente no plano. Da mesma forma, reduzir a interferência hierárquica no processo potencializou o aprendizado social e a resolução dos problemas.

Para os gestores a melhor forma de resolver uma questão é pela prática social e pelo desenvolvimento de conhecimentos em comunidade. Um dos entrevistados salientou que a melhor forma é aglutinar conhecimentos e partilhar experiências. Este processo de aglutinar e partilhar conhecimentos e experiências se dá por meio da realização de reuniões e encontros informais para a solução do problema. Nas reuniões que são instrumentos formais os membros são

selecionados de maneira hierárquica para resolver uma questão. Entretanto, é por meio dos encontros informais onde há hierarquia presente, que é a partir do conhecimento e não da função, que os problemas são solucionados. Em uma comunidade de prática o conhecimento deve ser partilhado sem as resistências estruturais da organização, ou da hierarquia que inibe a formação da comunidade e a construção de conhecimentos.

Do mesmo modo, contradições, discordâncias, tensões e conflitos são resultados prováveis da diversidade dos membros de uma comunidade. Enfrentar os dilemas da produção de soluções permite a presença da heterogeneidade que possibilita uma ampla partilha de experiências e potencializa o aprendizado (NICOLINI, 2007, p. 98). Estar engajado mutuamente favorece a presença de empreendimentos conjuntos. Trocar experiências, relatar as suas histórias no processo de aprendizado e solução de problemas, impulsiona o crescimento do aprendizado coletivo. Trata-se da maneira como 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, NICOLINI e ODELLA, 1998, p.290).

Quando você do topo envolve a hierarquia, você já se envolve no problema. E o que acontece? Você pode causar uma inibição dos que são inferiores hierárquicos. (E1)

Solucionar problemas dentro do ambiente de projetos é um processo em que o papel do gestor é o de estabelecer ligação entre os membros da comunidade sem restringir o pensamento reflexivo sobre o domínio. Aqueles que são os principais afetados na execução das atividades devem estar envolvidos na solução de problemas e a interferência hierárquica pode inibir o processo de criação de conhecimentos dentro do grupo de forma conjunta.

A melhor forma de mitigar e colocar as pessoas que são predecessores e sucessores, as que vão sofrer consequências. Em geral busca-se realizar reuniões e discutir o problema e a solução surge. Não buscamos culpados, porque isso inibe. Por exemplo, se

um diretor entrar na sala e disser que vai mandar embora não teremos a solução do problema. Temos de esquecer as vaidades e encontrar o problema em grupo. (E4)

A necessidade do gestor em contar com uma constelação de conhecimentos esteve presente no discurso. Assim, eles salientaram que são necessários colaboradores que possam dinamizar a construção de novos conhecimentos. Indivíduos capazes de ajudar na solução de problemas emergentes são necessários no entendimento do gestor. Em uma comunidade de prática cada membro possui um papel na construção de conhecimentos. O gestor necessita estar confiante na capacidade de delegar e nos limites de contribuição dos membros em agregar conhecimentos e soluções.

A melhor ferramenta para solucionar problemas é você reconhecer as habilidades dos caras. Eu estou aqui, e preciso de alguém que ajude a segurar a pata do touro [...]. No caso, eu forneço a trilha para a solução e indico aonde o colega deve você colocar o trilho corretamente. (E7)

Não necessariamente eu preciso saber tecnicamente de nada, mas preciso ter uma equipe hábil para tal. Eu peço ajuda, digo que tenho um problema para o meu grupo e eles me ajudam com a solução. (E3)

Um dos requisitos para entrada na comunidade é possuir conhecimentos para pertencer de forma ativa. Os entrevistados demonstraram a necessidade de contar com pares capacitados e capazes de angariar conhecimentos para resolução de. É pela participação coletiva que o aprendizado se constrói em comunidades de prática, por meio das relações criadas, da discussão e pelo compartilhamento de conhecimentos, o gestor que possui uma solução prévia do problema, reflete e negocia a situação. Pelo ato de negociar com os seus pares emergem novas

soluções para o dilema. Assim, o aprendizado é o resultado do conhecimento do grupo que arrisca e interfere nas ações práticas.

Coisas que aparentemente são banais. O cara fala: realmente, porque eu não falei nisso, às vezes uma coisa que eu penso e que falo que parece ser uma coisa pequena o outro sujeito, puxa aquilo e usa como um gancho para desenvolver outra ideia que às vezes é melhor do que a que você tinha. Você iniciou um assunto aqui, nos temos um problema, por causa disso, e às vezes você tem uma solução na cabeça e aí outra pessoa que tem o talento usa isso como gancho, e às vezes tem uma ideia melhor que a sua. É aí que começa o trabalho de equipe, de time e o aprendizado. (E5)

O aprendizado é uma teia aberta, onde o gestor é influenciado não apenas na relação vertical. O aprendizado do gestor é o resultado de uma ação em que o conhecimento aprendido não é uniforme. Não descartar as contribuições de membros inferiores na hierarquia da comunidade e da organização foi um aspecto identificado. Assim, como demonstrado por Mintzberg (2000), novas formas de fazer o trabalho podem emergir de membros inferiores hierarquicamente na organização.

Solucionar problemas nos ambientes de projetos é um processo criativo onde o aprendizado emana de diferentes formas. Para um dos entrevistados estar envolvido na coletividade é quando a capacidade criativa aumenta. Em uma comunidade de prática a forma criativa que seus membros refletem sobre os domínios possibilita novas descobertas de como fazer o trabalho. Todos os envolvidos devem estar inseridos em um ambiente propício a novas descobertas do como fazer o trabalho e de como construir novos conhecimentos.

Para solucionar um problema, você tem necessariamente de pesquisar nas normas, nos padrões, e com os colegas. Cada caso é um caso e depende muito da criatividade e a criatividade é o grupo. A criatividade não é uma pessoa que vem com uma solução. Veem uma pessoa daqui e outra dali, e você vai juntando os pedaços. (E1)

O aprendizado social compreende grupos de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado e pela paixão por um domínio. Dentro da comunidade de aprendizado, eles compartilham experiências e conhecimento com liberdade e criatividade, incentivando novas abordagens para os problemas (Snyder, 2001). A observação do gestor aos acontecimentos alheios ao seu projeto, e as formas como são solucionados os problemas em projetos similares são oportunidades de aprendizados ligados à experiência. O ato de observar o que acontece na comunidade apresentou-se como uma possibilidade de agregar conhecimento e como lidar com as questões emergentes em um projeto.

Nós aprendemos com os comentários em reunião, onde você pega aquele comentário para você. Um comentário de outro projeto que você utiliza no seu projeto. (E3)

O relato dos gestores demonstra um processo de valorização das ações colaborativas que promovem o aprendizado por meio da resolução de problemas no projeto. Os gestores se organizam e refletem sobre o conhecimento transmitido e construído dentro da comunidade de aprendizado. O processo de resolução de problemas em projetos é uma forma empírica de compreender o processo de aprendizado dos gestores. As ações para solução encontradas nos discursos dos entrevistados remetem a um processo negociado, em que o aprendizado ocorre por meio do engajamento, do compromisso com o empreendimento e por meio dos repertórios que fazem da prática (estratégia) formas de aprender socialmente em organizações.

A estratégia empregada em um projeto corresponde a uma prática socialmente partilhada. A ocorrência de desvios nos projetos foi o elemento capaz de envolver os gestores em um processo de aprendizagem social. A estratégia inicial em si corresponde à prática, um produto das suas experiências, da aprendizagem formal, dos bancos escolares, da política da empresa e dos critérios apresentados pelo cliente. Assim, inicialmente esta prática representa um processo

recursivo, um hábito que os gestores utilizam para organizar e elaborar a rota do empreendimento. Entretanto, é por meio dos desvios do plano deliberado que a estratégia enquanto uma prática se adapta pelo aprendizado, assumindo a sua condição emergente. O aprendizado social dos gestores no ambiente de projetos acontece inúmeras vezes em meio ao ato de reconduzir e ajustar atividades de projeto. Este ato de ajuste é o aprendizado, que em grande parte é oriundo das comunidades de prática que ele participa e pertence.

Tal qual uma comunidade de prática, uma estratégia emergente pode ser algo não declarado ou planejado dentro do projeto. Elas emergem de acordo com a criação de valor, inovação, desenvolvimento, fatores externos e aprendizado. Entretanto, esta pode ser resultado de uma ação corretiva sobre um desvio no projeto. Para Mintzberg (2000), uma estratégia emergente é o resultado de fluxos de informação, comunhão de esforços e da atividade prática para solucionar problemas, que podem surgir, por exemplo, pelo insight de um elemento periférico que transfere informações a um superior para melhoria das atividades, ou de um esforço coletivo de grupo como de uma comunidade de prática.

Para Wenger (1998), uma comunidade de prática é a resposta em forma de compromisso de um grupo legítimo que atua na produção de conhecimentos. O aprendizado acontece de forma emergente, pelo comportamento que estimula o pensamento retrospectivo, criativo e compreensivo da ação situada no mundo real de forma empírica. Assim, o papel da liderança passa a ser de não preconceber ações para solucionar situações emergentes, mas de conceber mecanismos criativos, onde indivíduos engajados deliberam e potencializam o aprendizado organizacional.

6.5.8. Transmitindo o conhecimento aprendido na comunidade da prática

Na aprendizagem social, aprender significa compartilhar os conhecimentos em meio a uma ação prática situada no mundo real. O projeto é uma prática coletiva em que os diversos atores encontram-se inseridos em um processo de troca de informações de maneira formal, por meio de relatórios e mecanismos de acompanhamento das atividades. Os elementos de comunicação utilizados dentro do projeto e a capacidade do gestor em transmitir o conhecimento é um ponto a ser analisado.

A estrutura da organização, seu plano cultural e regras de conduta podem favorecer o aprendizado de forma social. A análise das entrevistas buscou investigar como os sujeitos lidam com a transmissão de conhecimentos e como demonstram o aprendido. Diante dos resultados foi notada a influência da estrutura organizacional e dos sistemas de comunicação da organização no processo de transmissão de conhecimentos. Igualmente, notou-se que o conhecimento da comunidade de prática não é absorvido pela organização, mesmo representando uma ação real sobre os rumos do projeto. Notou-se a necessidade de formas de absorção do conhecimento produzido pelas falhas oriundas da comunidade de prática.

As formas de transmissão de conhecimentos utilizadas podem significar o grau de alinhamento dos gestores com a filosofia e com as práticas de gestão usuais da organização. Nos projetos, os gestores encontram-se inseridos na aplicação do modelo de gestão de empreendimentos baseado nas premissas do Project Management Institute. Como estes transmitem os conhecimentos absorvidos na prática e como esses novos ensinamentos podem ser transmitidos de modo informal dentro da organização em que se constituíram elementos da análise?

Um dos entrevistados salientou a presença de mecanismos voltados ao compartilhamento de informações dentro da organização. Entretanto, salienta que o

processo de transmissão do conhecimento é um problema relacionado a sua disseminação. A organização não possui elementos ou sistemas que valorizam as práticas de troca de conhecimentos entre os membros, bem como os gestores não registram o conhecimento aprendido na comunidade de prática.

Apesar das empresas possuírem sistemas de lições aprendidas, o conhecimento construído por meio das soluções dos problemas emergentes nos projetos é de difícil assimilação pela organização. Tendo em vista o apontado por Kotnour e Vergopia (2005), pouco do conhecimento registrado por meio das lições aprendidas é transferido de um projeto a outro devido a falta de personificação. Isso demonstra que apesar das formas institucionais o conhecimento oriundo do aprendizado na comunidade de prática pouco é agregado ao conhecimento organizacional.

Você convoca todos os gerentes da empresa e coloca tudo no papel e às vezes não funciona. Apresentamos todas as falhas que tivemos durante a trajetória do projeto, possuímos uma reunião de encerramento e de lições aprendidas. Mas infelizmente, nos não conseguimos passar isso para o projeto seguinte. (E2)

Em uma comunidade de prática, a transmissão de conhecimentos é realizada na informalidade, nos alinhamentos pessoais e nas regras de conduta da própria comunidade. Os gestores valorizam o aprendido dentro da comunidade de prática, entretanto salientam a necessidade de mecanismos mais eficientes de transmissão dos conhecimentos da comunidade de prática. Também salientam a necessidade da construção de uma memória do que foi apreendido no projeto. Esta perspectiva alinha-se a visão de organização do aprendizado, mais voltada às linhas de pensamento prescritivo direcionado a gestão do conhecimento. Entretanto, abre-se uma oportunidade importante referente ao cultivar de comunidades de prática dentro de ambientes de projeto (WENGER e SNYDER, 2001; SENSE, 2007).

Transmitir o conhecimento dentro do ambiente de trabalho para os gestores é algo relacionado a práticas institucionalizadas e formas de gestão voltadas para a organização do conhecimento. Notou-se certa desvalorização da aprendizagem informal e das formas menos uniformizadas de tratar e disseminar o aprendido informalmente. Isso contradiz a forma como aprendem e adquirem habilidades dentro do projeto e da organização.

Um detalhe interessante é que eles se engajam dentro do processo de aprendizado social, entretanto suas práticas acabam voltadas aos objetivos organizacionais. Assim, quando perguntados como transmitem o conhecimento aprendido dentro de uma comunidade de prática os gestores retornam as práticas cotidianas do projeto e da organização. O conhecimento é transmitido para o gestor de maneira informal entre ele e os demais membros na organização, porém a forma de transmitir para eles necessita de um caráter ligado a uma perspectiva formal.

Você necessita fazer com que a comunicação faça parte de toda a sua equipe de projeto. Na parte do conhecimento da execução de uma tarefa e depois de uma lição aprendida. Algo que aconteceu no passado é partilhado entre os gestores de projetos diferentes, mas na empresa nos não temos essa prática de transmissão de conhecimentos. (E4)

O conhecimento aprendido dentro de uma comunidade de prática é informal, produto da prática e dos membros que atuaram engajados e comprometidos. O resultado da comunidade de prática é o conhecimento. O conhecimento de uma comunidade de prática permanece na organização, mas a mesma não possui formas de compartilhamento desse conhecimento entre os seus membros. O conhecimento produzido por uma comunidade de prática não é explícito, mas tácito. Mesmo que as informações sejam de caráter estratégico, as informações e os conhecimentos aprendidos dentro da comunidade de prática são de responsabilidade dos membros.

Se alguém aprende algo novo e quer compartilhar, isso só acontece realmente quando a pessoa diz, “sabe de alguma coisa sobre isso”. Ou diz, lembra de alguma coisa e aí a gente chega conversa e compartilha o conhecimento. Não temos uma forma de colocar isso em prática. Nós possuímos algumas regras, algumas formas, mas isso é documentação, não é compartilhado entre o grupo. (E8)

Para um dos entrevistados o processo de transmissão do aprendido é informal e ocorre por meio do compartilhamento. Utilizar um repertório para transmitir o conhecimento é constantemente utilizado para o aprendizado dentro de organizações e na vida. Para que ganhe sentido e leve ao aprendizado a história não deve ser descontextualizada e sim deve representar alinhamento entre a teoria (história oral) e trabalho (empíria). Assim o aprendizado deve ser revestido de um desafio prático que estabelece o elo entre a teoria distante e contexto prático do aprendizado.

[...] o aprendizado é como desafio embrulhado. Normalmente eu tento mostrar de uma forma bem curta, onde se está, onde se quer chegar e demonstro. Nós temos esse desafio estamos aqui e como vamos chegar lá, porque tudo depende da equipe e do grupo que você tem que leva ao exercício para resolução de problemas dentro do ambiente, mas você demonstra o básico, o desenvolvimento do trabalho o profissional tem de fazer. (E7)

O que foi explicitado por um dos gestores entrevistados vai ao encontro do que foi definido por Souza-Silva (2005) como uma das potencialidades da aprendizagem em um contexto social e prático. Contextos sociopráticos de partilha do conhecimento são considerados altamente eficazes à aprendizagem, pois conseguem aliar as duas dimensões do conhecimento (tácita e explícita) na dinâmica de aprendizagem (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002).

Para alguns entrevistados a necessidade de transmitir o aprendido tem importância vital na vida e é a única coisa capaz de mantê-lo no grupo de profissionais. Transmitir o conhecimento para o grupo é manter-se vivo, marcar sua passagem dentro dele por meio do aprendizado. Indivíduos que não contribuem para o aprendizado dentro da comunidade de prática naturalmente tornam-se descompromissados com os seus objetivos. Para um dos entrevistados, o conhecimento é situado dentro de um domínio, e este corresponde também a uma ordem de tempo onde sua transmissão e validades dependem do contexto de utilidade.

Eu acho que é o único legado que eu posso deixar para a próxima geração é o meu conhecimento. Eu não posso levar para o túmulo o que eu sei. A forma de ser lembrado pelas pessoas e ter ensinado alguma coisa a elas, é uma forma da memória ficar viva. E uma forma de você ser lembrado é você passar o conhecimento. (E5)

Eu estou em fim de carreira, eu tenho de passar conhecimentos, se não passar esta história fica comigo. Eu não tenho a menor intenção de dizer a alguém que eu sou melhor do que eles, por eles serem eletricitas e eu ser mecânico. (E2)

Ao observar o comportamento dos gestores no processo de compartilhamento, notou-se a influência da organização neste processo, bem como a presença de valores individuais com objetivo de perenidade do conhecimento e certa disposição para aprender na coletividade. Trocar informações com os outros pares de uma comunidade de prática depende de certo nível de abertura e baixa resistência à transmissão de conhecimentos. Embora, preocupados com os rumos do conhecimento na organização, demonstraram-se abertos à transmissão do conhecimento de forma social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o aprendizado dos gestores de projetos de forma social foi o elemento que motivou esta pesquisa. O elemento prático escolhido para análise do aprendizado dos gestores foram os planos deliberados para a gestão dos projetos. Desta forma, inferiu-se de acordo com o pensamento de Mintzberg (2000) que os planos não representam estruturas estáticas, mas sistemas e fluxos em transformação. Essa inferência inicial foi confirmada durante a pesquisa. Assim, pode-se notar que os planos tornaram-se adaptáveis com a execução dos projetos. Notou-se que os gestores de projeto adotam medidas emergentes nos seus projetos e que estas representam um processo de aprendizado de forma negociada e social.

Diante do exposto acima, foram observadas questões referentes à presença de uma comunidade de prática no ambiente de projetos, em que se destacou: Como se desenvolve o aprendizado social dos gestores em projetos? Como o conhecimento da comunidade de prática influencia a resolução de problemas emergentes? Como os gestores transmitem o conhecimento?

Ao final da pesquisa e de acordo com análise dos dados, percebeu-se que os gestores de projetos solucionam seus problemas por meio de ações colaborativas e em conjunto com os demais membros do grupo de trabalho. Desta forma, ao analisar a presença de uma comunidade de prática no ambiente de trabalho dos entrevistados, notou-se que os gestores participam de comunidades de prática. Assim, por meio das formas de relacionamento e das maneiras que contribuem dentro do projeto, de forma engajada, foi observado que os gestores se engajam e promovem empreendimentos em conjunto, direcionando a formação de comunidades de prática.

Notou-se no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos gestores de projeto que este representa mais que um processo bancário de aprendizagem. O papel dos gestores no processo corresponde a uma relação dialética onde ocupam a posição de mestre e aprendiz no plano de aprendizagem na comunidade de prática

situada nos projetos. Igualmente, pode-se notar que estes se identificam e assimilam as regras de participação na comunidade de prática.

Alguns pontos demonstram-se relevantes nos discursos dos gestores que demonstram aprender com os exemplos dos seus pares e buscaram se assemelhar as normas, regras e valores da comunidade de prática. Igualmente, demonstraram que o grau de confiança alcançado e com o desenvolvimento dos domínios, foram capazes de ensinar e transitar de uma condição de aprendiz a mestre na comunidade de prática.

A inserção dos gestores nas comunidades de prática foi observada de forma singular, mas a presença de estruturas mais horizontalizadas nos projetos facilitam a comunicação e contato entre os membros o que favoreceu a troca de conhecimentos e auxiliou no processo de pertencimento na comunidade de prática. Observou-se baixa resistência à entrada de novos membros na comunidade de prática nos projetos, a partir do discurso dos gestores. Os entrevistados demonstraram que por meio da vontade de saber em conjunto e através de pequenos desafios no trabalho, ocuparam posição de protagonismo da comunidade de prática, o que foi fundamental a ascensão.

Notou-se que eles foram capazes de compreender as regras e os valores necessários ao pertencimento na comunidade de prática. Compreender as regras da comunidade de prática foi fundamental ao pertencimento. Entretanto, gestores correspondem a membros que possuem um grau de experiência e conhecimento sobre o domínio da prática ligado a gestão de projetos. Os entrevistados carregam consigo experiências anteriores que os auxiliam no processo de reflexão sobre os domínios da comunidade e sobre os problemas enfrentados pelos membros da comunidade. Sua capacidade de lidar e refletir sobre o domínio de forma positiva e construtiva auxiliou no processo de legitimação na comunidade. A legitimidade ocorreu por meio da capacidade crítica e pela habilidade em lidar com a construção de conhecimentos por meio de ações inovadoras, reconstruindo e refletindo sobre os domínios compartilhados.

Sua capacidade de reflexão sobre o domínio da comunidade de prática encontrava-se alinhada com a dos demais membros. O senso de coletividade, capacidade de negociar os domínios, bem como os seus anseios por conhecimento demonstraram o seu engajamento na comunidade de prática, da mesma forma, a presença de um domínio compreensível para construção de visões comuns sobre o aprendizado em equipe. Ou seja, para participar de um projeto e atuar na gestão é necessário um conjunto anterior de conhecimentos técnicos e específicos. Estes conhecimentos técnicos e específicos oriundos das suas experiências anteriores em projetos e da sua base de formação escolar fornecem um conjunto de experiências que torna o domínio compreensível e facilita à entrada do gestor na comunidade de prática.

Notou-se que a presença de um domínio muito diferenciado dos propósitos do projeto distanciaria o gestor da comunidade e dificultaria sua inserção e capacidade de refletir, bem como atuar sobre o aprendizado. Os entrevistados demonstraram-se voltados à construção de conhecimentos de forma coletiva e com baixa resistência à transmissão de conhecimentos. Notou-se que a baixa resistência a transmissão de conhecimentos pode estar relacionada a presença de um clima organizacional favorável, e a presença de um sentimento de grupo, ambos destacados como de grande relevância para a inserção do gestor na comunidade de prática.

Com a análise dos discursos notou-se a presença de repertórios compartilhados, apesar de escassos, puderam ratificar a presença de uma comunidade de prática. Algumas histórias e símbolos foram utilizados como elementos capazes fortalecer a identidade do grupo. As histórias remeteram a uma ação coletiva no ambiente de projetos voltado a construção de conhecimentos. Da mesma forma, a presença de símbolos demonstraram como suplantaram desafios anteriores em conjunto com o grupo e como estes serviram para fortalecer e dinamizar as relações sociais no ambiente de projetos. Dialogar sobre os acontecimentos e como os colegas atuaram de forma coletiva e engajada na construção de conhecimentos representaram a forma mais usual utilizada para transmitir e demonstrar algo que os mantém ligados à comunidade de prática.

Na resposta a questão sobre o conhecimento produzido pela comunidade de prática interfere ativamente nos rumos do projeto, seja pela solução de problemas ou pela construção de novas estratégias. Constatou-se que o conhecimento da comunidade de prática influencia diretamente na resolução de problemas nos projetos e que este dá origem a novas estratégias. Os gestores participam de comunidades de prática e utilizam o conhecimento produzido por meio das relações com os membros da comunidade para programar soluções aos desvios presentes nos projetos por meio do aprendizado social. A ação de solucionar os problemas dos planos deliberados representou um empreendimento onde o conhecimento foi negociado e emergiram soluções. Diante dos resultados encontrados, pode-se confirmar a visão de Sense (2008) quando salienta que os projetos são formados por diferentes comunidades de prática que se aglutinam no empreendimento.

Por meio de ações engajadas dentro do ambiente de projetos, foi possível observar o processo de resolução de problemas por meio de uma ação prática e de aprendizado. Os gestores participaram e refletiram sobre a resolução de problemas nos projetos em grupo, participando da comunidade de prática.

A resolução de problemas dos planos deliberados compreendeu a ação sobre uma prática em conjunto sendo possível observar que os problemas nos planos são solucionados em meio a uma ação engajada. Esta ação envolveu a ação da comunidade de prática e o conhecimento derivado da comunidade auxiliou na resolução dos problemas e potencializou o surgimento de novas estratégias ao plano deliberado. A ação do gestor no ato de solucionar problemas consistiu em um ato conjunto, em que demonstrou-se aberto a novas propostas para realização de uma atividade. Igualmente, compreendeu uma ação negociada onde gestor e membros da comunidade de prática, refletiram sobre o problema, o que possibilitou a evolução do domínio de conhecimento.

Os gestores aprenderam com as ações emergentes no projeto e demonstraram que a melhor forma de solucionar um problema é a forma negociada, e através da troca de experiências que potencializam o aprendizado social. O uso de ferramentas gerenciais como reuniões, bem como métodos mais informais como

conversas, bate-papos foi determinante para a solução dos problemas. Os gestores demonstraram valorizar a participação dos demais membros no processo de modo a possibilitar a troca de experiências e construção de conhecimentos em grupo. Desta forma, foi por meio da ação conjunta entre os gestores e demais membros da comunidade de prática que foi possível a evolução do domínio da comunidade de prática/projeto por meio de um empreendimento conjunto.

Entretanto, um projeto é organismo vivo, que possui um ciclo de vida o que talvez motive a participação intensa dos gestores no aprendizado. O sucesso do projeto é um trabalho da equipe, mas o seu fracasso é de responsabilidade do gestor. Notou-se a ação do aprendizado dos gestores em comunidades de prática e que a estratégia representa uma estrutura deliberada que pode ser transformada pelo aprendizado coletivo originário de uma comunidade de prática.

Na resposta como transmitem o aprendido. Os gestores utilizam várias formas para transmitir o conhecimento aprendido na comunidade de prática. Buscou-se identificar elementos de transmissão de conhecimento de maneira informal e formal. Notou-se que o conhecimento é transmitido dentro projeto, tanto de uma forma como de outra pelos gestores.

Do ponto de vista da formalidade do conhecimento nota-se que por meio das resoluções de problemas e das ações práticas nos projetos que o conhecimento das comunidades de prática é reificado e se torna explícito na organização. Entretanto, o conhecimento da resolução de problemas é incorporado ao projeto de forma despercebida.

Notou-se que os gestores são fortemente ligados aos mecanismos formais de transmissão de conhecimentos. Como responsáveis pelo fluxo informacional dentro do projeto encontram-se fortemente ligados aos mecanismos codificados de transmissão do conhecimento, desprezando os métodos menos formalizados de transmissão. Atividades de fronteira apontadas por Julian (2008) como correspondentes a emissão de relatórios, memorandos e notas sobre o acompanhamento dos empreendimentos, poderiam suprir a necessidade presente

nos discursos dos entrevistados de mecanismos voltados a organização do conhecimento produzido na comunidade de prática.

Essa afirmativa dos gestores vai ao encontro da noção de que pouco do conhecimento produzido dentro do ambiente de projetos, sejam eles formais ou informais, são utilizados de forma efetiva em outros empreendimentos. Isso representa a falta de uma personificação do conhecimento desenvolvido de maneira informal dentro da comunidade de praticantes. Verificou-se que a transmissão dos conhecimentos no ambiente de projeto é informal, bem como o produzido na comunidade de prática. Desta forma, apesar do conhecimento relacionado à solução de problemas no ambiente de projetos compreender uma forma explícita, as histórias e o caminho do aprendizado são perdidos tornando este descontextualizado.

Nota-se que o conhecimento produzido na comunidade de prática por meio da resolução de problemas é parte da comunidade de prática e não adentra a organização apesar de ser reificado. Observar apenas a solução do problema sem compreender as ações originadas para a solução descontextualiza da informação, torna-a sem valor. Por meio da implantação de novas estratégias emergentes é possível compreender o poder das comunidades de prática. A troca e passagem de conhecimentos entre os participantes da comunidade mantém o grupo vivo, unido e engajado dentro de uma perspectiva da aprendizagem que pressupõe a evolução do conhecimento social que é transferido para o organizacional. Os gestores salientaram a importância da passagem de conhecimentos e como transmitem de maneira informal por meio de histórias e exemplos. Igualmente, salientam a importância da transmissão de conhecimentos no ambiente de projetos como formas de mantê-los vivos e participantes dentro da comunidade prática.

Percebeu-se que a estrutura de projeto é menos hierarquizada, menos verticalizada e horizontal, possibilitando a troca de informações e conhecimento de modo mais linear e admitindo maior número de participantes no contexto informacional. A estrutura dos projetos possibilita a participação dos membros da comunidade de prática e permitem brechas para a presença que novos

participantes. A troca de conhecimentos foi considerada importante pelos gestores que consideraram importante trocar experiências, aprender e ensinar. Aprender e ensinar se apresentou como elemento capaz de mantê-los presentes no processo de aprendizagem social.

As comunidades de prática são uma resposta à presença de um domínio de conhecimentos que necessita ser encorpado, disseminado e adquirido. Os entrevistados demonstraram que o aprendizado dentro do ambiente de projetos ocorre de forma social. Esta perspectiva demonstra que o conhecimento gerado por meio das comunidades de prática dentro destes ambientes e reificado por meio de novas propostas de fazer o trabalho na prática. A formação de comunidades de prática dentro do ambiente de projetos corrobora com a visão de que o ambiente de projetos é formado por diversas comunidades de prática que se agrupam e transitam. Entretanto, nota-se que o gestor possui a missão de transmitir e fazer circular a comunicação, pois ele estaria ligado às diversas comunidades que compõe o projeto em níveis diferentes de participação.

Gestores encontram-se situados socialmente em um processo social de negociação e de trocas de experiências, aprendendo com os membros da comunidade de prática. A construção dos conhecimentos sobre a gestão do empreendimento ocorre de forma social, onde recursos do aprendizado se entrelaçam com os recursos da organização. Foi notado que uma estratégia deliberada representa uma prática que é adaptada por meio do aprendizado em ambiente de projetos. Entretanto, a aplicação de uma ação emergente não representa algo sem controle. Entre uma das estratégias aplicadas para a solução de um problema emergente no projeto, emergiu um novo plano deliberado.

Comunidades de prática dentro dos ambientes de projeto nos possibilitam visualizar formas de gerenciar o conhecimento construído de forma social. Entretanto, no ambiente de projetos o poder das comunidades de prática em construir novos arcabouços é parcialmente perdido com a dissolução das equipes e com a mudança dos seus membros. Porém salienta-se que os gestores, pretendem sempre contar com equipes fortes e que uma das formas de manter a perenidade

da comunidade de prática é que os seus membros demonstrem um bom trabalho e apresentem bons resultados ao projeto.

Mediante ao resumo dos achados, notamos que alguns assuntos passam despercebidos e alguns que não necessariamente faziam parte do escopo são emersos para próximas discussões. Entre estes, o que mais salientou é a grande movimentação dos gestores entre os projetos. Assim, como proposta para futuros estudos deixa-se o papel transacional e interprojetos das comunidades de práticas que são formadas, onde é necessário analisar se os membros de uma comunidade de prática formada em um projeto se relacionam ao fim dos projetos com finalidades de aprendizado, mesmo que atuando em organizações diferentes. Outra proposta em forma de agenda segue a modulação de um sistema personificado de gestão de conhecimento em organizações baseado nas premissas de uma comunidade de prática. Personalizar o conhecimento é um elemento fundamental para transformação do conhecimento tácito em explícito. Desta forma, acredita-se que compreender formas de tornar o engajamento possível por meio de comunidades de prática signifique uma agenda complexa, entretanto viável.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANLAT, J. F. **O indivíduo nas organizações**. Rio de Janeiro: Atlas, 1993. p. 208.
- ALLAIRE, Y.; FIRSIROTU, M. Theories of organizational culture.. **Organization Studies**, p. 193-226, 1984.
- ANSOFF, I. **Estratégia Empresarial**. São Paulo: McGraw-hill, 1977.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. Organizational learning: a theory of action perspective. **Addison-Wesley Publishing Company**, 1978.
- ASRILHANT, B. A Program For Excellence In The Management Of Exploration And Production Projects. **Offshore Technology Conference**, 2005.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIN, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, 2004.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da Realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BLOOM, B. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BOURDIEU, P. **The Logic of Practice**. Cambridge, UK: Polity Press, 1990.
- BRASIL, P. **PAC - Programa de Aceleração do Crescimento Parte 1 - Quadro Macroeconômico, Medidas Institucionais e Execução Orçamentária e Financeira**. Brasília: Imprensa Oficial, 2011.
- BREU, K.; CHRISTOPHERHEMINGWAY. Creation in Communities-of-Practice, Creativity And Innovation Management. **Collaborative Processes and Knowledge**, p. Vol.11 n.3, 2002.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. **The social life of information**. [S.l.]: Harvard Business School Press, 2000.
- BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. &. Situated Cognition and the Culture of learning. **Educational Researcher**, p. v.18, n.1, 1989.

BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward an unified view of working learning and innovation. **Organization Science**, p. 40-57, 1991.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CHANDLER, A. **Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

CLEGG, S.; CARTER, C.; KORNBERGER, M. A “máquina estratégica”: fundamentos epistemológicos e desenvolvimentos em curso. **Revista de Administração de Empresas**, p. v. 44, n. 4, 2004.

CODAS, M. B. Gerência de projetos: uma reflexão histórica. **RAE**, p. 33-37, 1987.

COOK, J.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, p. 381- 400, 1999.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais. **RAE**, 1991.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais**. In: Easterby-Smith, Mark, Burgoyne, John & Araujo, Luis. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAULEJAC, V. D. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Idéias e Letras, 2007.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, p. 273-297, 1998.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; YANOW, D. Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. In: GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; YANOW, D. **Knowing in Organizing: A Practice-Based Approach**. New York: M.E Sharper, 2003. p. 2008.

GIDDENS, A. **A The Constitution of Society**. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

- GOLD, M.; QUINN, J. J. The paradox of strategic controls. **Strategic Management Journal**, p. 43-57, 1990.
- HANKS, W. F.; WENGER, E. J. Lave; E. Wenger. In: LEARNING, F. T. S. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. p. 13-24.
- HAY, K. E. **Legitimate Peripheral Participation, Instructionism, and Constructivism: Whose Situation Is It Anyway?** In. H. McLellan (Ed.), *Situated Learning Perspectives* p.89-99. Englewood Cliff : New Jersey: Educational Technology Publications, 1996.
- HERGENHAHN, B. B. **An Introduction to the Theories of Learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1988.
- HERGENHAHN, B. R. **An introduction to theories of learning**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.
- HERZOG, J. P. People: the critical factor in managing change. **Journal of Systems Management**, p. 6-11, 1991.
- JAPIASSU, H. **Introdução às Ciências Humanas**. São Paulo: Letras e Letras, 1994.
- JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: Recursiveness, adaptation and strategic practices-in-use. **Aston Business School - Aston University**, p. 1-36, 2002.
- JULIAN, J. How Project Management Office Leaders Facilitate Cross-Project Learning and Continuous Improvement. **Project Management Journal**, p. 43–58, 2008.
- KERZNER, H. Strategic planning for a project office. **Project Management Journal**, p. 13-25, 2003.
- KIMBLE, C.; HILDRETH, P. M. Communities of practice: going one step to far? **Association Information and Management (AIM)**, 2004.
- KNOWLES, M. **The Adult Learner: A Neglected Species**. Houston, TX: Gulf Publishing, 1984.
- KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KOTNOUR, T. Organizational learning practices in the project management environment.. **International Journal of Quality e Reliability Management**, p. 393-406, 2000.

- KOTNOUR, T.; VERGOPIA, C. Learning-based project reviews :Observations and lessons learned from the Kennedy Space Center. **Engineering Management Journal**, p. 30-38, 2005.
- LAVE, J. **Cognition in practice**: mind, mathematics and culture in everyday life. New York: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.
- LEE, G. K.; COLE, R. From a Firm-Based to a Community-Based Model of Knowledge Creation: The Case of Linux Kernel Development. **Organizational Science**, p. 633-649, 2003.
- LEWIN, K. **Field theory in social science; selected theoretical papers. D. Cartwright**. New York: Ed. Harper & Row, 1951.
- MARIOTTO, F. L. Mobilizando estratégias emergentes. **RAE**, p. 78-93, 2003.
- MARTINS, G.; TEOFILO, C. **Metodologia da Investigação para Ciências Sociais Aplicadas**. Rio de Janeiro: Atlas, 2009.
- MAXIMINIANO, A.; ANSELMO, J. L. Escritório de gerenciamento de projetos: um estudo de caso. **RAUSP**, p. 394-403, 2006.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in Adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- MILOSEVIC, D. Z.; SRIVANNABOON, S. A theoretical framework for aligning project management with business strategy. **Project Management Journal**, p. 98-110, 2006.
- MINTZBERG, H. Patterns of strategy formation. **Management Science**, p. 34-38, 1978.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia: Um Roteiro Pela Selva do Planejamento Estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, p. p. 7-32, 1999.
- MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORRIS, P.; JAMIESON, A. **Translating corporate strategy into project strategy**. Pennsylvania-USA: Project Management Institute, 2004.
- NEWELL, S. et al. Sharing knowledge across projects:Limits to ICT-led project review practices. **Management Learning**, p. 167-185, 2006.

- NICOLINI, A. M. **Aprender a governar a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de estado**. Salvador: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, 2007.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa. **Universidad de deusto**, Bilbao, 1989.
- PELLISSARI, A. S. **Processo de formulação de estratégias em pequenas empresas com base na cultura corporativa e competências gerenciais**. Santa Bárbara d'Oeste: Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – UNIMEP, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, 2007.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PMI. **A guide to the project management body of knowledge (PMBok)**. Pennsylvania: Project Management Institute, 2004.
- PORTER, M. **Estratégia Competitiva**. São Paulo: Atlas, 1980.
- SALAMAN, G. A. Response to Snell, The Learning Organization: Fact or Fiction. **Human Relations**, p. 343-359, 2001.
- SCHEIN, E. **Organization and leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 1985.
- SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. São Paulo: Tese Doutorado Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- SCHOMMER, P. C.; FILHO, G. F. A metodologia da Residência Social e a aprendizagem em comunidade de prática. **NAU - Revista Eletrônica da Residência Social**, p. Vol. 1 No 1, 2010.
- SCHON, D. A. **Beyond the Stable State**. New York: Random House, 1971.
- SENSE, A. J. Stimulating situated learning within projects:personalizing the flow of knowledge. **Knowledge Management Research & Practice**, p. 13–21, 2007.
- SENSE, A. J. The conditioning of project participants authority to learn with in projects. **International Journal of Project Management**, p. 105-111, 2008.

SMITH, H. A.; MCKEEN, J. D. Creating and facilitating communities of practice. In: HOLSAPPLE, C. W. **Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matters**. Berlin: Springer Verlag, 2002. p. vol 1.

SNYDER, W.; WENGER, E. **Communities of practice in government: the case for sponsorship**. [S.l.]. 2003.

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

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. **Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática**. Anais do X Colóquio Internacional sobre poder local. Salvador: [s.n.]. 2006. p. 18.

STEINER, G. A.; MINER, J. B. **Management policy and strategy- Text, Rweadings and Cases**. New York: McMillan Publishers, 1977.

SZTOMPKA, P. **Society in Action: The Theory of Social Becoming**. Cambridge: Polity Press, 1991.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive learning. **Human Relations**, p. 50-62, 1997.

WATSON, G. H. **Business systems engineering: managing breakthrough changes for productivity and profit**. Chichester: John Wiley & Sons, 1994.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: WENGER, E. **Organization articles**. London, Thousand Oaks CA, and New Dheli: Sage, 2000.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; D.YANOW **Knowing in Organizing: A Practice-Based Approach**. New York: M.E. Sharper, 2003. p. 288.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy throughcommunities of practice. **Ivey Business Journal Online**, p. 1-9, 2004.

WENGER, E. **Communities of Practice and Social Learning Systems the career of a concept**. [S.l.]: [s.n.], 2012. 1-20 p. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>>.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, p. 139-145, 2000.

WENGER, E.; SNYDER, W. **Comunidades de prática: a fronteira organizacional**. In: *Aprendizagem organizacional Harvard Business Review*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.