



A NOVA ONDA DO CONHECIMENTO: O COVID-19 E AS COMUNIDADES DE PRÁTICA NA DOCÊNCIA

THE NEW WAVE OF KNOWLEDGE: COVID-19 AND THE COMMUNITIES OF PRACTICE IN TEACHING

LA NUEVA OLA DE CONOCIMIENTO: COVID-19 Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA

ELIZEU BARROSO ALVES

Doutor e Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Positivo (PPGA-UP), vinculado à área de 'Organizações, Gestão e Sociedade', e de estudos concentrados em 'Organização e Mudança'. Possui graduação em Administração e MBA em Gestão de Marketing pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Atualmente é professor e Coordenador dos CST's Gestão Comercial e Varejo Digital da Escola Superior de Gestão, Comunicação e Negócios (ESGCN) no Centro Universitário Internacional UNINTER. É membro dos Grupos de pesquisa (i) Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER) e (ii) Cidades Educadoras, Inteligentes e Sustentáveis (CEIS-UNINTER). É membro do Comitê de Governança Ecosistema de Inovação de Curitiba e RMC e da Comunidade Inovadores & Inquietos. Tem experiência na área de Administração, interessando-se, sobretudo, em termos de pesquisa científica e atuação profissional, pelos seguintes temas: Racionalidades, Empreendimentos de Economia Solidária, Pragmática da Linguagem, Formação do Egresso em Administração, Crimes Corporativos, Accountability, Compliance, Gestão Pública, Mercadologia e Inovação nas Organizações

VANESSA ESTELA KOTOVICZ ROLON

ALINE PURCOTE

RESUMO

Em 12 de março de 2020, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus no Brasil, a IES (Instituição de Ensino Superior) pesquisada determinou que professores e alunos, que se encontravam em situação de risco, fossem para casa, em quarentena, e no dia 17 de março, os demais professores e alunos, que não estavam em situação de risco, entraram em quarentena também, assim, as aulas da modalidade presencial passariam





a ser ofertadas por meio de videoconferência. Apesar de a IES ter experiência em EAD, 50% dos professores que lecionavam na modalidade presencial nunca haviam lecionado na modalidade a distância, conforme dados da pesquisa. O desafio estava posto, a partir do dia 18 de março, o presencial passaria a ser por meio de teleaulas, em uma plataforma interna. O objetivo deste estudo foi analisar se a necessidade de se adaptar a uma nova metodologia, fez com que os professores formassem uma comunidade de prática e se esta comunidade, caso tenha sido formada, levou à Aprendizagem Organizacional. O resultado da análise dos dados confirmou a criação de uma comunidade de prática entre os docentes, que levou à Aprendizagem Organizacional.

Palavras-chave: Comunidade de prática; Aprendizagem organizacional; Teleaulas.

ABSTRACT

On March 12, 2020, due to the pandemic caused by the new coronavirus in Brazil, the HEI (Higher Education Institution) surveyed determined that teachers and students, who were at risk, go home, in quarantine, and on the day March 17, the rest of the teachers and students, who were not at risk, were also quarantined, so that face-to-face classes would be offered through videoconference. Although the HEI has experience in distance learning, 50% of teachers who taught in the face-to-face modality had never taught in the distance modality, according to research data. The challenge was set, from March 18, the presence would be through teleaulaulas, on an internal platform. The aim of this study was to analyze whether the need to adapt to a new methodology, made teachers form a community of practice and whether this community, if it was formed, led to Organizational Learning. The result of the data analysis confirmed the creation of a community of practice among teachers, which led to Organizational Learning.

Keywords: Community of practice; Organizational learning; Teleaulas.

RESUMEN

El 12 de marzo de 2020, debido a la pandemia provocada por el nuevo coronavirus en Brasil, el IES (Institución de Educación Superior) investigado determinó que docentes y estudiantes, que estaban en riesgo, se fueron a casa, en cuarentena, y el día 17 de marzo, el resto de docentes y alumnos, que no se encontraban en riesgo, también fueron puestos en cuarentena, por lo que las clases en modalidad presencial se ofrecerían a través de videoconferencia. Si bien el IES tiene experiencia en la educación a distancia, el 50% de los profesores que impartieron la modalidad presencial nunca habían enseñado en la modalidad a distancia, según datos de la investigación. El desafío se planteó, a partir del 18 de marzo, la presencia del mismo sería a través de teleclases, en una plataforma interna. El objetivo de este estudio fue analizar si la necesidad de adaptarse a una nueva metodología llevó a los docentes a formar una comunidad de





práctica y si esta comunidad, de formarse, condujo al Aprendizaje Organizacional. El resultado del análisis de datos confirmó la creación de una comunidad de práctica entre docentes, que condujo al Aprendizaje Organizacional.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de práctica; Aprendizaje organizacional; Teleclases.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida após três meses de as Instituições de Ensino fecharem suas atividades presenciais em todo o país devido à pandemia causada pelo novo corona vírus. Diante do atual cenário, os docentes de uma IES localizada na cidade de Curitiba, que lecionavam na modalidade presencial, foram obrigados a lecionar por meio de videoconferências, esta mudança aconteceu rapidamente, pois o calendário não parou e tiveram que dar conta desta demanda. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península mostra que 90% dos docentes em todo o país não possuem experiência com ensino a distância e 55% não receberam, até agora, treinamento para atuar nesta modalidade. A pesquisa ainda trouxe um dado relevante: “os docentes de redes públicas e particulares ainda se declaram ansiosos e nada realizados com o trabalho no momento atual” (Instituto Península, 2020). Portanto, o professor está tendo que se reinventar completamente ao lecionar de dentro da sua casa, em um ambiente que muitas vezes o faz confundir os papéis, hora é docente, hora pai/mãe, hora dono (a) de casa. Dentro deste cenário de incertezas e angústias, esta pesquisa teve por objetivo investigar, se estas mudanças levaram os docentes a formar uma comunidade de prática, e se o impacto causado pela Covid 19 contribuiu para a Aprendizagem Organizacional na IES pesquisada.

2 COMUNIDADE DE PRÁTICAS

As organizações contemporâneas compreendem que para se manterem em um





mercado hipercompetitivo não é mais suficiente se adaptarem às mudanças, mas sim se anteciparem à elas, com estratégias bem definidas que as tornem ágeis e competentes na solução de problemas e no desenvolvimento ou criação de novos produtos e serviços que agreguem valor ao seu mercado. Neste sentido, a aprendizagem e a gestão do conhecimento têm se tornado temas cada vez mais importantes, pois é por meio da aprendizagem e gestão do conhecimento que as organizações criam e ampliam conhecimentos, que uma vez incorporados às suas práticas, processos, produtos e serviços, elevam a sua performance e competitividade. Deste modo, uma das abordagens utilizada pelas organizações para promover a aprendizagem organizacional, a criação e disseminação do conhecimento, são as comunidades de prática (TAKAHASHI, 2015).

O conceito de comunidade de prática foi construído com base em teorias de aprendizagem, a partir da perspectiva da aprendizagem social, que considera o ambiente social como espaço de interação entre as pessoas e onde ocorrem os processos de aprendizagem e a geração do conhecimento, ou seja, a aprendizagem é compreendida como algo construído socialmente, como um processo, e não como algo pronto, portanto, a aprendizagem emerge da prática experienciada na subjetividade da vida cotidiana ou vivência da prática, e implica na interpretação e atribuição de significados dos sujeitos (WENGER, 1998).

A teoria da aprendizagem social, ao se contrapor à tradição de estudos que focalizavam o indivíduo como o principal agente de aprendizagem, rompe com a perspectiva cognitivista, a qual entende que os processos de aprendizagem ocorrem exclusivamente na mente dos indivíduos. Para Bispo (2013, p. 134) “a abordagem sociológica parte do pressuposto de que não há como as pessoas aprenderem algo que não esteja posto em um espaço social no qual haja interação”. A crítica à teoria de aprendizagem individual está em negligenciar a dimensão ontológica da aprendizagem e se concentrar apenas na dimensão epistemológica, pois considera que o lugar da aprendizagem é a mente, se concentra na aquisição e processamento de informações e conhecimento, mantendo o foco na forma como as pessoas conseguem saber, sendo





compreendida como uma atividade específica, algo a ser iniciado, motivado e simulado, ou seja, existe uma separação do aprendiz individual e do contexto (Elkjaer, 2005).

Na perspectiva da aprendizagem enquanto prática não é possível separar o “vir a conhecer” sobre a prática e o “vir a ser” um praticante, pois a aprendizagem e a prática acontecem simultaneamente, a aprendizagem é compreendida como parte integral da prática e não como algo que fazemos quando não estamos fazendo outra coisa, portanto, a aprendizagem é indissociável das circunstâncias de sua aquisição, não se trata de algo que possa ser descolado de um contexto e colado em outro. Para Elkajer (2005, p. 39) “desenvolvimento e aprendizagem são, em outras palavras, processos inseparáveis; e constituem um ao outro em uma compreensão de aprendizagem como a participação em processos sociais”.

Na perspectiva da aprendizagem como prática social, o entendimento de conhecimento como um produto que pode ser armazenado para ser acessado e utilizado como algo abstrato, se desloca para um entendimento de conhecimento situado na prática, relacional e transitório, em que não há separação entre homem e mundo, o qual não considera os atores como indivíduos isolados e dissociados, mas considera os atores e o mundo interconectados, desta forma, quebrando o paradigma formado pela filosofia ocidental muito tempo influenciada por uma ortodoxia idealista de conhecimento isento de contexto, que valoriza apenas o que é ciência natural. (ELKJAER, 2005; SCHOMMER, 2005; NICOLINI, 2013).

O termo comunidade de prática foi cunhado por Wenger Etienne (1991) e está relacionado à associação de pessoas com um propósito comum: a aprendizagem e domínio de uma prática. Na concepção de comunidades de prática como uma teoria da aprendizagem, Wenger (1998) parte do pressuposto de que a aprendizagem acontece a partir da participação em comunidades de prática e que o engajamento na prática social é o processo fundamental pelo qual o indivíduo aprende e desenvolve uma identidade em relação à comunidade de prática (WENGER, 1998).

Ao desenvolver a teoria social da aprendizagem em comunidades de prática, Wenger (1998) apresenta uma perspectiva de aprendizagem a partir de uma lente





diferente das perspectivas tradicionais, sem a pretensão de contrapor ou substituí-las, mas que coloca a aprendizagem no contexto da própria existência de participação do indivíduo no mundo, como um fenômeno fundamentalmente social (WENGER, 1998).

A questão central da aprendizagem em comunidades de prática consiste na aprendizagem como participação social, uma participação ativa nas práticas das comunidades sociais, que moldam o que os indivíduos fazem, quem são e como interpretam o que fazem, o que implica tornar-se um praticante e incorporar o conhecimento a fim de saber como participar e interagir e não apenas transferir e armazenar o conhecimento (WENGER, 1998).

A aprendizagem em comunidades de prática consiste em um processo de aquisição de competências a partir do fazer, mas não um fazer como sinônimo de “rotina” realizada automaticamente, um fazer pelo fazer, apenas como um cumprimento do dever, mas um fazer a partir de conexões em ação, onde a aprendizagem é compreendida como uma parte integrante da prática social no mundo vivido, ou seja, envolve o fazer dentro de um contexto histórico e social no qual as pessoas estão atribuindo sentido e significado ao que fazem, que resulta na criação e compartilhamento de conhecimentos que não estão nos manuais, nos relatórios ou nos indivíduos, mas um conhecimento construído por meio da aprendizagem que emerge de interações sociais e do significado atribuído pela interpretação dos participantes de uma prática (GHERARDI, 2014; NICOLINI, 2013; SCHOMMER, 2005). Para Wenger (1998, p. 47) “Prática é fazer, mas não apenas fazer por si só. Fazer dentro do contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que as pessoas fazem. Neste sentido, prática é sempre prática social” (WENGER, 1998, p. 47).

A participação em comunidades de prática reproduz e transforma a estrutura social na qual ela ocorre e envolve a construção de identidade e sentimento de pertença aos participantes (WENGER, 1998; SCHOMMER, 2005). Para caracterizar a participação social como aprendizagem enquanto prática, uma teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes: significado, prática, comunidade e identidade, que são os pilares que sustentam a aprendizagem em COPs.





Wenger (2001, p. 22, tradução nossa) apresenta estes componentes que estão profundamente interconectados e se definem mutuamente:

- 1) Significado: uma maneira de falar sobre nossa capacidade (mutante) – no plano individual e coletivo – de experimentar a nossa vida e o mundo como algo significativo.
- 2) Prática: uma maneira de falar sobre os recursos históricos e sociais, estruturas e perspectivas compartilhadas que podem sustentar o engajamento mútuo na ação.
- 3) Comunidade: uma maneira de falar das configurações sociais em que as nossas empresas são definidas como valiosas e nossa participação é reconhecida como competência.
- 4) Identidade: uma maneira de falar de como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto das nossas comunidades.

A aprendizagem em comunidades de prática caracteriza a participação social como um processo de aprender fazendo, aprender vivenciando, aprender engajando-se e aprender tornando-se (WENGER, 1998). A partir da participação e engajamento em comunidades de prática, os participantes em suas trajetórias de vida e em relação com as práticas sociais, vão simultaneamente construindo e sendo construídos, transformando as práticas das quais participam e sendo transformados em suas identidades à medida que vão adquirindo competências reconhecidas pelas comunidades nas quais participam, como afirmam Gherardi e Nicolini (2014, p. 86) “aprender uma prática envolve a participação ativa em um conjunto de atividades com indivíduos específicos que reconhecem esta participação como competência”.

A teoria das comunidades de prática parte do pressuposto que a aprendizagem é inerente à participação em uma prática social que transforma a identidade dos praticantes a medida que vão participando, atribuindo sentido e significado ao que fazem, desenvolvendo sentimento de pertença, se engajando até o seu domínio da prática, que o torna um membro reconhecido na comunidade de prática.

3 PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA





A partir de uma pesquisa etnográfica realizada por Lave e Wenger (1991) com base na abordagem da aprendizagem social, surge o conceito de Participação Periférica Legítima, um processo por meio do qual a aprendizagem emerge a partir da interação entre os participantes de uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

A perspectiva de aprendizagem como um processo de participação periférica legítima, compreende que a aprendizagem é parte integrante e, portanto, inseparável da prática, a participação nos diversos lugares ou níveis de participação de uma comunidade de prática, implica na interação entre os participantes que ocorre em vários sentidos e níveis de engajamento, desde a participação na entrada de novatos como aprendizes que se move em direção ao núcleo de participação na comunidade de prática, onde o participante obtém o domínio do conhecimento, de habilidades e da prática, com a aquisição da competência que o torna um membro reconhecido e atuante, com participação plena nas práticas socioculturais da comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Nicolini (2013), corrobora afirmando que a Participação Periférica Legítima consiste em um processo socialmente estruturado e inerente à prática e, por meio do qual o aprendiz torna-se efetivamente engajado e obtém acesso à expertise. Participando de uma prática, o novato não somente assimila novas competências, mas também confirma, sustenta e reproduz a ordem social que a sustenta.

A Participação Periférica Legítima pode ser compreendida como um processo social que envolve pertencimento, inclusão e desenvolvimento de identidade. Este processo implica que o participante absorva e seja absorvido pela prática, ou seja, à medida que o participante novato aumenta a sua compreensão sobre como os veteranos colaboram, conspiram e colidem e o que eles gostam, não gostam, respeitam e admiram, este aprendiz compreende o que ele precisa aprender para se tornar um praticante pleno. O aprendizado que o novato vai acumulando à medida que vai participando e interagindo com outros participantes na comunidade de prática consiste no que Lave e Wenger (1991) definem como currículo de aprendizagem, o qual vai sendo construído pelo novato conforme ele vai identificando o que importa aprender, o que é significativo para ele e





para a comunidade. Portanto, a Participação Periférica Legítima consiste no envolvimento progressivo de novos participantes na prática e eles vão adquirindo gradativamente competências no que está acontecendo (NICOLINI, 2013).

Os termos que denominam a Participação Periférica Legítima não devem ser considerados isoladamente, mas tomados como um todo (LAVE; WENGER, 1991).

O termo “legítima” quer indicar a condição de legitimidade da participação, envolve questões de poder, relações de autoridade e sentimento de pertença, que representam a condição necessária para tornar-se membro efetivo, para imersão no que está acontecendo, envolve a identidade, o conhecimento e a afiliação (LAVE; WENGER, 1991; NICOLINI, 2013).

O termo “periférica” se refere a perifericalidade, que representa a trajetória que um novato deve realizar para ser reconhecido como membro da comunidade, indica “onde” os novatos se posicionam frente à variedade de posições que os membros podem ocupar, as pessoas envolvidas e os diferentes poderes e influências que determinam o quanto cada participante poderá aprender e contribuir, sendo cada interação uma oportunidade para aprender e modificar a prática corrente, o termo periférica sugere que há múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas e inclusivas formas de estar localizado nas áreas de participação definidas por uma comunidade, indica que o aprendizado sempre tem lugar no processo de interação (LAVE; WENGER, 1991; NICOLINI, 2013).

O termo “participação” se refere ao engajamento do participante na comunidade, neste sentido, não pode haver uma participação periférica ilegítima, visto que a participação periférica se trata de estar localizado no mundo social, mover-se em direção à participação no centro da comunidade de prática implica em maior senso de identidade como mestre, o que envolve maior exigência e comprometimento em relação à sua participação naquela comunidade de prática. Localização e perspectivas mudando são parte da trajetória da aprendizagem, do desenvolvimento de identidades e formas de afiliação, dos atores (LAVE; WENGER, 1991; NICOLINI, 2013).

Neste sentido, “periférica” consiste na trajetória de engajamento que um novato deve realizar para ser reconhecido como membro da comunidade e participação legítima





consiste no reconhecimento da competência pela comunidade e sentimento de pertença do novato (LAVE; WENGER, 1991; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Ao ingressar em uma comunidade de prática, a participação do aprendiz está a princípio legitimamente periférica, pois envolve atividades mais simples e com menos responsabilidade, mas gradualmente aumenta o nível de envolvimento e complexidade, conferindo ao praticante o aprendizado da prática e o desenvolvimento de expertise e identidade dentro da comunidade (LAVE; WANGER, 1991).

Porém, a participação periférica legítima não se restringe a uma simples estrutura de participação no qual um aprendiz ocupa um papel particular na periferia de um processo maior, mas trata-se de um processo interativo em que o aprendiz começa a dominar as habilidades e apresenta atitudes que demonstram claramente que a sua participação se tornou legítima (LAVE, WENGER, 1991).

Desta forma, a aprendizagem que emerge da interação entre os membros de uma comunidade de prática não é delimitada pelo papel de aprendiz ou mestre desempenhado e estabelecido dentro de uma hierarquia, mas é compreendida como as múltiplas possibilidades de interação entre novos e antigos participantes, entre aprendizes, intermediários e mestres, que não estabelecem quem ensina e quem aprende como ocorre no modelo tradicional de educação, pois o foco da aprendizagem não está na estrutura pedagógica, mas sim na estrutura e no processo da prática social. Considerando que em uma comunidade de prática existem fontes de aprendizado essenciais, vivenciadas a partir do cotidiano e das trocas a partir da interação entre aprendizes e os mais experientes, as principais fontes de aprendizado são as que se encontram nas oportunidades das práticas diárias que os novatos vivenciam (SCHOMMER, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

A concepção de comunidade de prática como contexto de aprendizagem, sustenta que aprender é uma forma de estar no mundo e não uma forma de vir a saber sobre ele, não se trata de uma atividade controlada, em que se determina o momento em que se aprende e o momento em que não se aprende, mas ao contrário, a aprendizagem emerge





das interações sociais e está atrelada à forma como os indivíduos participam e se relacionam em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2001).

Uma comunidade de prática não se configura em um grupo de pessoas realizando atividades em um determinado ambiente, pois não se resume à estrutura, mas abrange o estado de espírito que se traduz em uma paixão, um sentimento de pertença à comunidade, em um vínculo criado entre as pessoas a partir do engajamento mútuo em um empreendimento orientado por um senso de propósito comum, que envolve o aprender fazendo, mas não um fazer mecânico ou sistemático, mas um fazer atribuindo significado às ações de cada membro, com reconhecimento sobre a contribuição e competência de cada praticante e que resulta na construção de uma identidade (SCHOMMER, 2005).

Portanto, o que configura uma comunidade de prática e a diferencia de outros tipos de comunidades são três dimensões da prática: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. O engajamento mútuo, característico de um processo de participação periférica legítima, implica no compromisso dos participantes com as ações da comunidade de prática, contribuindo com suas práticas. O empreendimento conjunto, também característico de um processo de participação periférica legítima em uma comunidade de prática, implica em dar sentido ao que os participantes fazem, desenvolver o sentimento de pertença e identidade em relação à comunidade por meio do compromisso e responsabilidade mútua com a prática, tornando-a significativa. O repertório compartilhado no processo de legítima participação periférica em uma comunidade de prática é formado por rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos e símbolos, artefatos, ações ou conceitos, produzidos ou incorporados pela comunidade durante o seu desenvolvimento e que se tornaram parte da sua prática (WENGER, 1998).

Porém, as interações em um processo de participação periférica legítima em comunidades de prática nem sempre serão harmoniosas, uma vez que a prática sempre resulta da negociação entre os praticantes e a participação ativa em um contexto sócio-histórico, que envolve complexidade e diversidade de culturas, competências e





conhecimentos, pode resultar em relações harmônicas ou conflituosas. Contudo, o compartilhamento de repertório promove o engajamento mútuo e formação de identidade, resultando na aprendizagem e manutenção da comunidade (WENGER, 1998).

Caracterizadas como espaços privilegiados de aprendizagem, as comunidades de prática têm como elementos fundamentais: a identidade, a participação e a reificação (WENGER, 1998).

Em uma comunidade de prática, a identidade do participante não se resume ao indivíduo, mas se traduz na construção social a partir da negociação de significados das experiências de cada membro na comunidade, e que envolve, portanto, a relação entre o individual e o coletivo. A aprendizagem transforma quem as pessoas são e o que elas são capazes de fazer, portanto, a identidade e aprendizagem são elementos indissociáveis, à medida que o indivíduo se engaja e aprende, vai desenvolvendo o senso de pertencimento à comunidade e definindo sua identidade. Da mesma forma, a participação e reificação são indissociáveis, por meio da participação o significado é negociado e por meio da reificação o significado é materializado no mundo, ou seja, a reificação em comunidades de prática pode ser compreendida como um processo de atribuir significado, tornar concreto algo abstrato, dando forma para as experiências, materializando o significado, criando condições para novos significados, renegociando significados em novos contextos (WENGER, 1998).

A participação periférica legítima em uma comunidade de prática envolve compartilhar conhecimentos e diferentes perspectivas por meio da interação entre os participantes, porém, o tornar-se parte da comunidade requer o acesso dos aprendizes às atividades, aos demais membros, às informações, aos recursos e às oportunidades de participação que permitam o engajamento nas práticas, pois um contexto desfavorável a interação e negociação de significados e ao repertório da comunidade inviabiliza o reconhecimento e legitimação da participação do aprendiz (WENGER, 1998).

Em uma comunidade de prática tudo é negociado entre os praticantes, ou seja, os praticantes definem o que os participantes precisam aprender, determinam o que torna um participante um membro efetivo, assim como também é negociado como novos





participantes podem entrar, os significados, competências e repertório. Desta forma, um participante que apresenta tentativas de contribuir e não tem suas contribuições adotadas pela comunidade, desenvolve uma identidade de não participação, que o marginaliza progressivamente, não obtendo o reconhecimento de um membro competente em uma prática, ou seja, não tendo o reconhecimento pelos demais de sua experiência como competência, o que reforça a marginalidade e dificulta a aprendizagem (WENGER, 1998).

O processo de participação periférica legítima viabiliza a interação e o engajamento do praticante a outros membros, sendo que a participação é a via pela qual se forma a identidade e permite a compreensão em profundidade da prática, possibilitando ao praticante contribuir e se tornar responsável pela prática, ou seja, contribuir para a definição e constante negociação da prática na comunidade, e que implica em engajar-se na prática por meio do uso de seu repertório, participando na história da prática e ressignificando essa história (WENGER, 1998).

O foco da aprendizagem como participação periférica legítima em comunidades de prática está na participação, não na delimitação de níveis de participação, sendo as interconexões entre pessoas, atividades, conhecimento e mundo, a base que sustenta os ciclos de desenvolvimento de comunidades de prática, que se dá por meio da aprendizagem a partir da experiência humana, em um processo gradual de formar relações de identidade como um praticante completo, ou seja, como um membro da comunidade com participação ativa e competência reconhecida no domínio da prática (LAVE; WENGER, 1991).

Para Wenger (1998), as comunidades de prática não podem ser planejadas e estruturadas formalmente, pois surgem a partir de um propósito comum, uma paixão e, portanto, se formam naturalmente a partir de interesses comuns de pessoas que compartilham de um mesmo ideal. Neste sentido, na perspectiva do autor, seria possível definir procedimentos, mas não seria possível definir práticas, assim como seria possível definir papéis, mas não seria possível definir identidades, pois são elementos que se compõem a partir da negociação de significado, que resulta da experiência, sendo assim





possível definir condições para a negociação de significado, mas não o significado. Da mesma forma, a aprendizagem não pode ser desenhada como um currículo, onde se estabelece o que se aprende, pois a aprendizagem emerge do engajamento dos aprendizes em práticas significativas, da participação por meio do acesso e negociação do repertório da comunidade de prática e, desta forma, não pode ser delimitada a um plano de ensino (WENGER, 1998).

Portanto, ao compreender a comunidade de prática como contexto para a aprendizagem por meio do processo de participação periférica legítima, seja a partir da perspectiva de Wenger (1998), como uma comunidade de prática formada naturalmente a partir de um propósito comum, ou seja uma comunidade de prática planejada com determinada intencionalidade, a abordagem de aprendizagem enquanto prática social que se adota neste estudo, considera a comunidade de prática como indissociável do processo de participação periférica legítima, pois a participação periférica legítima enquanto processo pressupõe a existência de uma comunidade de prática como contexto, para que a aprendizagem aconteça, o que implica realizar mudanças, definir novas formas de fazer, novas perspectivas e novas competências.

Desta forma, a comunidade de prática pode ser compreendida como o contexto em que a aprendizagem emerge a partir da participação periférica legítima, processo por meio do qual os praticantes aprendem a partir da vivência da prática, sendo a comunidade de prática, desta forma, o espaço de interações para a negociação de significados e construção de conhecimentos, a partir da colaboração e contribuição dos praticantes nos diversos lugares ou níveis de participação, que envolve aprender a negociar o repertório compartilhado da prática, ajudando a sustentar e desenvolver a prática corrente, contribuindo com a prática em sua definição e transformação a medida que aumenta a participação e o engajamento, tendo o reconhecimento da competência e transformação da identidade, até o domínio da prática com a participação plena na comunidade de prática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO





Nesse estudo, adotamos como método de pesquisa qualitativa, com a estratégia de Estudo de Caso, em uma Instituição de Ensino Superior localizada em Curitiba/PR, mais precisamente no corpo docente de seu curso de Administração.

O objetivo deste estudo é analisar se houve a criação de uma comunidade de prática, por meio de uma Participação Periférica Legítima dos referidos professores.

O questionário que continha 20 perguntas foi elaborado pelos pesquisadores do projeto de pesquisa Aprendizagem organizacional por meio da participação periférica legítima, pertencente ao Grupo de Pesquisa Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER) e foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Docs* e o seu link enviado aos professores via email. A coleta de dados ocorreu de 01/07/2020 a 15/07/2020.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de investigar se a mudança na metodologia, devido à pandemia da Covid 19, levou os docentes à formação de uma comunidade de prática, e se esta contribuiu para a Aprendizagem Organizacional, foi realizada uma pesquisa com os docentes de uma IES localizada na cidade de Curitiba, que lecionam na modalidade presencial e passaram a lecionar por meio de videoconferência.

A pesquisa foi realizada com base em um questionário composto por 20 perguntas, onde obtivemos um total de 22 respostas. As respostas recebidas foram analisadas estatisticamente utilizando o SPSS Statistics e análise de discurso.

Dos professores que participaram da pesquisa 9,1% possui até 5 anos de experiência na docência do ensino superior, 31,8% possui entre 6 a 10 anos, 22,7% entre 11 a 15 anos, 31,9% entre 16 a 20 anos e 4,5% acima de 21 anos.

Em relação ao tempo em que a Instituição fez o comunicado sobre as alterações nas atividades presenciais, antes de iniciar o isolamento social, e conseqüentemente o home Office, tivemos que 22,7% dos entrevistados receberam o comunicado 1 dia antes,





18,2% 2 dias antes, 9,1% 3 dias antes, 4,5% 4 dias antes, 9,1% 5 dias antes, 22,7% 1 semana antes e 13,6% receberam o comunicado em um período maior que 1 semana.

Quando questionados se já haviam lecionado por meio de videoconferência 50% responderam que sim e os demais não haviam lecionado anteriormente utilizando esta tecnologia. Com tudo, 77,3% dos entrevistados, afirmam ter recebido capacitação para ministrar aulas por meio de videoconferências.

Em relação à elaboração das atividades para aplicação durante o período de pandemia, 72,7% do total de entrevistados afirmam ter pensado e/ou elaborado as atividades com outros professores, 27,3% afirmaram ter pensado e/ou elaborado as atividades sozinhos.

Todos os entrevistados consideram que desenvolveram novas competências a partir da situação imposta pelo covid19 e 59,1% indicam que desenvolveram novas competências para atingir objetivos da organização durante este período. Foi observado, também, que 18,2% dos docentes desenvolveram novas competências para atingir objetivos pessoais e 9,1% para atingir objetivos propostos pelo grupo de docentes. Entre os respondentes 13,6% consideram que desenvolveram novas competências por outros objetivos como atingir objetivos da IES e pessoais no sentido de desenvolvimento, atingir objetivos próprios, grupo de docentes e da organização e por resiliência.

Quando questionados se perceberam mudança nos estudantes com relação ao processo de ensino/aprendizagem todos concordam que sim. Além disso, 63,6% dos docentes consideram que houve mudança no significado atribuído pelo docente à prática da docência.

Todos os entrevistados indicam que aprenderam com os seus colegas durante estes últimos 60 dias de teletrabalho. Considerando os tipos de interações sociais que os docentes mantiveram durante o isolamento social percebemos que 40,9% tiveram interações com Docente-docente, Docente-chefia e Docente-grupos de discussão. Já 31,8% tiveram interações com Docente-docente, Docente-chefia, Docente-grupos de discussão e Docente-grupo de pesquisa, 13,6% com Docente-docente e Docente-chefia,





9,1% indicam Docente-docente, Docente-chefia, Docente-grupo de pesquisa e os demais apenas Docente-grupos de discussão.

Do total de entrevistados 86,4% indicam que apresentaram alguma proposta ou sugestão de melhoria para o trabalho na docência no período de distanciamento social e 90,9% reconhecem que seus pares apresentaram alguma proposta ou sugestão de melhoria durante o período.

Os docentes foram questionados em relação as suas atividades antes da implantação do teletrabalho, alguns indicaram que possuíam atividades rotineiras desenvolvidas em estação de trabalho na sede da instituição além de aulas nas modalidades presencial, semipresencial e EAD. Quanto às atividades presenciais os docentes indicaram que realizavam exposição teórica, aplicação prática em sala com aulas interativas e participativas por meio de exercícios programados, dinâmicas e debates.

Quando solicitado para os docentes falarem um pouco sobre as primeiras experiências e desafios da docência a partir do isolamento social, foi indicada a adequação do ambiente de trabalho em casa, acesso aos conteúdos disponíveis remotamente e o acompanhamento das atividades da equipe. Foi indicado pelos docentes como desafio a forma de atrair a atenção dos alunos, manter o interesse e a participação dos alunos do presencial, além da necessidade de o docente se tornar mais criativo. Outros pontos indicados como desafio é a utilização da tecnologia e da ferramenta disponibilizada pela instituição.

Os entrevistados foram questionados em relação ao que mudou em relação à sua percepção sobre o “ser docente” neste período de isolamento social e indicaram a necessidade de o professor ser criativo, flexível, se reinventar constantemente, estar em constante evolução, estar aberto para mudanças, superando e se reinventando a cada dia frente às novas demandas.

Em relação à percepção do entrevistado ao reconhecimento de seus pares sobre a sua capacidade de adaptação às novas demandas que surgiram com a pandemia, à maioria indicou um reconhecimento positivo, pois todos tiveram que se adaptar e assim





ocorreram trocas de experiência, muitos incentivos, pedidos de apoio, muitas contribuições, feedbacks, solidariedade entre os pares, apoio na adaptação com o novo e que, embora distantes, os docentes se tornaram mais próximos.

Quanto a sua percepção dos entrevistados em relação ao reconhecimento de seus pares sobre a sua competência para lidar com as novas formas de trabalho na docência é indicada uma boa e satisfatória percepção sendo indicado que a discussão e interação é bem maior ocorrendo apoio e feedbacks.

Para finalizar os entrevistados destacaram os aprendizados coletivos que resultaram das experiências vivenciadas entre os docentes durante o período de distanciamento social, dentre os aprendizados destacamos a troca de experiências, compartilhamento de informações e práticas de ensino, colaboração, aprendizado constante, união, solidariedade, confiança, amizade, trabalho em equipe, engajamentos, empatia, resiliência, sinergia, mudança comportamental e compartilhamento de conhecimentos. Os docentes ainda destacaram que as mudanças vêm para aperfeiçoar e que devem ser utilizadas adaptações, novas formas de abordagem e estímulos junto aos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar se a mudança na metodologia utilizada pelos docentes, que lecionavam na modalidade presencial e passam a lecionar por meio de videoconferência, devido ao isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus, levou os docentes a formar uma comunidade de prática, e se esta contribuiu para a Aprendizagem Organizacional na IES pesquisada, este estudo adotou uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, conforme apresentado em percurso metodológico, que mostrou-se capaz de dar conta do questionamento feito aos docentes, viabilizando a pesquisa e análise dos dados, que confirmaram a criação de uma comunidade de prática, por meio de uma Participação Periférica Legítima dos referidos professores.





Concluimos este estudo cientes que trouxemos contribuições para uma reflexão sobre a mudança na prática da docência e acreditamos que conseguimos oferecer um panorama das questões que precisamos avançar na comunidade de prática formada: propiciar que os participantes da comunidade de prática tenham espaço para interação e troca de conhecimentos e experiências, que geram aprendizagem para a comunidade e confirmam a sua prática, ao mesmo tempo conferindo aos praticantes identidade e significado ao que fazem, permitindo construir um currículo de aprendizagem até alcançarem o núcleo de participação na comunidade de prática, obtendo o domínio da prática e reconhecimento da competência pelos pares.

Considerando que toda pesquisa tem suas limitações teóricas ou metodológicas, pretendemos não esgotar todas as possibilidades de análise, e recomendamos para estudos futuros a compreensão da temática sob outras perspectivas teóricas e outras abordagens metodológicas, a fim de avançar nas reflexões sobre a participação periférica legítima em comunidades de prática.

REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

Bispo, M. S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática. RAM – **Revista de Administração Mackenzie**. v. 14, n. 6, nov-dez 2013, p. 132-161.

Elkjaer, B. (2005), “Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes”, in Easterby-Smith, M. and Lyles, M. (Orgs.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing, Malden, MA, pp. 38-53.

Gherardi, S. and Nicolini, D. (2014), “Aprendizagem em uma constelação de práticas interligadas: cânone ou dissonância?”, in Gherardi, S. and Strati, A. (Orgs.), *Administração e aprendizagem na prática*, Elsevier Editora, Rio de Janeiro, Brasil, pp. 83-102.

Lave, J. and Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Meneghelli, A. B. S. **Aprendizagem Social e o Tornar-se Voluntário Dirigente à Luz do Processo de Participação Periférica Legítima: Um Estudo de Caso na Rede**





Feminina de Combate ao Câncer. 2017. 249 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Positivo, Curitiba, 2017.

Nicolini, D. (2013), *Practice, Theory, Work and Organization: An introduction*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Schommer, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade.** 2005. 314f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.
Takahashi, A. R. W. Competências, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Curitiba: Intersaberes, 2015.

Takahashi, A. R. W. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino.** 2007. 467 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Departamento de Administração, São Paulo, 2007.
Wenger, E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York.

