



IJKEM
International Journal of Knowledge Engineering
and Management



A TROCA DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ENTRE DOCENTES PODE SER CONSIDERADA UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA?

Sérgio Almeida Migowski.*

Luciane Batista Ribeiro**

Cláudia de Souza Libânio***

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a troca de conhecimentos entre professores de uma Instituição Privada de Ensino Superior, relacionando-a com aquela que é desenvolvida nas Comunidades de Prática, de forma a propiciar o desenvolvimento do docente. O referencial teórico procurou apresentar o cenário nacional das Instituições de Ensino Superior (IES), abrangendo as características dos docentes, bem como seu regime de trabalho e grau de escolaridade. Além disso, buscou apresentar os conceitos existentes sobre aprendizagem formal e informal, sobre a transmissão do conhecimento e sua ligação com as redes intra organizacionais. Especificamente, na contextualização do ensino superior, buscou-se trazer os conceitos mais recentes sobre as competências necessárias para o exercício da profissão docente, uma vez que as aulas de mestrado não preparam o indivíduo para o cargo. Este trabalho considera estes aspectos e enfoca, através da realização de um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, por meio de estudo de caso único, a importância destes momentos de troca, buscando com base no referencial teórico, conhecer sua similaridade com a formação de redes sociais capazes de constituir-se em uma comunidade de prática. Após a análise dos questionários aplicados com alguns docentes, não foram encontradas evidências que permitam considerar a disseminação do conhecimento realizado com Comunidades de Prática, o que pode estar relacionado à baixa confiança e à baixa frequência dos encontros existentes.

Palavras-Chave: Professor. Comunidades de Prática. Desenvolvimento Acadêmico.

* UniRitter - samigowski@yahoo.com.br

** UniRitter - lu.73ribeiro@gmail.com

*** PPGE/UFGRS e UniRitter - clasl@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

Diversos são os trabalhos que tratam da construção do conhecimento através da relação entre os indivíduos e seu meio. Não raro, também, são os estudos que analisam a relação entre eficiência organizacional e sua capacidade em facilitar aprendizado individual e coletivo. E, mais especificamente, na década de 90, a gestão do conhecimento passou a ser utilizada como um modelo de gestão estratégica (HAMEL, 2001). As organizações passaram a focar no indivíduo como fonte de conhecimento, pois sua gestão baseia-se nos ativos intangíveis como forma de adquirir vantagem competitiva para seus produtos e serviços. Para tanto, percebe-se a necessidade de criar mecanismos capazes de sustentar um processo contínuo de aprendizado organizacional, transformando conhecimentos tácitos mais ligados ao indivíduo e suas práticas para, posteriormente, transformá-lo em conhecimento explícito e acessível a toda organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

O indivíduo é, portanto, o grande executor deste processo de criação de valor para os clientes, pois, ao compartilhar o seu conhecimento, dispara mecanismos internos de inovação com sua rede de relações. A esses grupos informais, dá-se o nome de comunidades de práticas que, por promoverem trocas de informação e experiências, acabam resolvendo ou evitando problemas em um tempo menor do que o usual (WENGER e SNYDER, 2001).

Essas redes de relações sociais têm grande importância nas análises organizacionais, uma vez que elas se manifestam, em todos os níveis, tanto intra quanto inter organizacionalmente. A Teoria de Redes busca fazer uma análise complexa das interações entre os atores envolvidos que podem ser pessoas, organizações e meio ambiente, desde o momento em que ocorre algum tipo de troca entre eles, sendo tangíveis (bens, materiais, conhecimento explícito) ou intangíveis (ideias, valores, conhecimento tácito).

Diante da natural mobilidade do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior (I.E.S.), dos tempos distintos de formação de seu corpo profissional que em geral ocorre durante toda a carreira, este estudo busca identificar como os professores universitários realizam a troca de conhecimento?

A fim de responder a esta pergunta de pesquisa, será desenvolvido, no próximo capítulo, o referencial teórico que será a base desta pesquisa. Ele será composto por uma visão sobre o

ensino universitário no Brasil, além de trazer os estudos sobre aprendizagem, transmissão de conhecimento, comunidades de prática e redes intra organizacionais. Enquanto o objetivo geral buscará conhecer o modelo de troca de conhecimentos entre professores universitários, os objetivos específicos buscarão identificar o tipo de conhecimento, sua profundidade e periodicidade.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Contextualização do ensino superior

Dentro do cenário educacional do ensino superior brasileiro, os dados têm um lapso temporal decorrente da necessidade de combinação, análise e divulgação. Diante disso, os dados disponíveis indicam que em 2011, 6.739.689 alunos estavam matriculados em instituições de ensino superior, sendo 5.021.763 (73,69%) em organizações privadas (INEP, 2011). No período de 2010 a 2011, o número de matrículas cresceu 7,9 % na rede pública diante dos 4,8 % da rede privada.

Mais especificamente, 6,4% do total de matrículas correspondem à elevação ocorrida nos cursos de bacharelado, enquanto os cursos de licenciatura obtiveram 0,1% de aumento e os tecnólogos experimentaram um aumento de 11,4%. Em 2011, 2.365 I.E.S. participaram do censo, dos quais 84,7% eram faculdades; 8% universidades; 5,6% centros universitários; e 1,7% da soma de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFET).

Para atender a esta demanda, 357.418 docentes estavam no exercício de sua profissão. Em 2011, 43.043 docentes (13,2% do total) possuíam mais de um vínculo com instituições diferentes. Dentre estes, 7% possuíam vínculo apenas com I.E.S. públicas, enquanto 61,2% a I.E.S. privadas e 31,8% com ambas.

Essa característica pode estar ligada ao maior número de horistas em I.E.S. privadas (48,8%), enquanto nas instituições públicas predomina o regime de trabalho integral (81,1%). Além disso, 53,9% dos 167.714 docentes que trabalham em regime integral nas instituições públicas possuem dedicação exclusiva contra 6,6% dos 54.489 docentes em regime integral das I.E.S. privadas.

Figura 1 - Total de Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação – 2011.

Organização Acadêmica	Brasil/Regiões Geográficas	Total Geral		Grau de Formação					
				Até Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Universidades	Brasil	190.879	100,0	43.304	22,7	63.500	33,3	84.075	44,0
	Norte	10.859	100,0	3.024	27,8	4.300	39,6	3.535	32,6
	Nordeste	36.998	100,0	8.852	23,9	13.176	35,6	14.970	40,5
	Sudeste	85.670	100,0	18.248	21,3	25.420	29,7	42.002	49,0
	Sul	40.636	100,0	8.062	19,8	15.357	37,8	17.217	42,4
	Centro-Oeste	16.716	100,0	5.118	30,6	5.247	31,4	6.351	38,0
Centros Universitários	Brasil	35.591	100,0	11.907	33,5	17.525	49,2	6.159	17,3
	Norte	2.297	100,0	1.158	50,4	965	42,0	174	7,6
	Nordeste	2.729	100,0	1.126	41,3	1.256	46,0	347	12,7
	Sudeste	22.326	100,0	6.985	31,3	11.007	49,3	4.334	19,4
	Sul	4.512	100,0	1.251	27,7	2.525	56,0	736	16,3
	Centro-Oeste	3.727	100,0	1.387	37,2	1.772	47,6	568	15,2
Faculdades	Brasil	120.339	100,0	54.739	45,5	50.969	42,3	14.631	12,2
	Norte	8.114	100,0	4.724	58,2	2.820	34,8	570	7,0
	Nordeste	27.694	100,0	13.296	48,0	11.786	42,6	2.612	9,4
	Sudeste	54.654	100,0	22.878	41,8	23.045	42,2	8.731	16,0
	Sul	19.459	100,0	8.328	42,8	9.327	47,9	1.804	9,3
	Centro-Oeste	10.418	100,0	5.513	52,9	3.991	38,3	914	8,8

Fonte: INEP, 2011.

Outro dado interessante é que 50,8% dos docentes em I.E.S. públicas são doutores, enquanto que nas privadas há apenas 16,5%. Este índice, aliás, é próximo daquele encontrado nas instituições da Região Sul (16,3% de doutores e 48,7% de mestres) que está atrás apenas da Região Sudeste com 19,7% de doutores e 43,4% de mestres. As demais regiões possuem números bem inferiores: Norte (8,3% de doutores e 38,3% de mestres); Nordeste (11,2% de doutores e 43,9% de mestres); e Centro-Oeste (11,7% de doutores e 41,6% de mestres).

Na Figura 1, é possível destacar os percentuais de docentes contratados, em regime integral, nos centros universitários que será objeto de estudo para esta pesquisa. Enquanto no Norte e Nordeste há, respectivamente, 35,9% e 34,2% neste regime, os horistas são predominantes no Sudeste com 51,3%, no Sul com 43,9% e no Centro-Oeste com 43,2%.

Naturalmente, a evolução do número de alunos acabou por refletir-se na própria formação docente, quando se iniciou um processo de valorização do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão. (DEBALD, 2007). Por outro lado, não raro é o sentimento de frustração por parte dos professores diante das condições de trabalho que lhe são propostas. A incerteza de sua carga horária, quando enquadrado como horista, acaba reduzindo suas possibilidades de dedicar-se a programas de extensão e pesquisa diante do pequeno apoio institucional (DEBALD, 2007), o que acaba se transformando em um paradoxo.

Deseja-se qualidade como vantagem competitiva diante de um ambiente de grande concorrência, mas deixa-se às expensas do docente o desenvolvimento de sua carreira (CACHAPUZ, 2002; ZABALZA et al, 2002). De outro lado, a expansão do ensino superior tem-se defrontado com a elevação do número de docentes formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sem que isto implique em seu desenvolvimento pedagógico, já que não costuma ser este o foco destes cursos (ZABALZA, 2002).

A experiência profissional é relevante para a carreira docente, mas ela não basta para o seu exercício. Para tanto, a atuação do professor não pode ser desvinculada de sua preparação pedagógica, sob pena de não haver profissionais com competências que vão desde o conhecimento de um domínio de técnicas pedagógicas, passando por seu posicionamento em sala de aula e por sua rede de relacionamentos como apoio para a construção de sua carreira no magistério (LACOMBE, 2002).

De forma sucinta, algumas características são fundamentais ao professor universitário (GAYDECZKA e OLIVEIRA, 2013) para o processo de aprendizagem:

- a) conhecimento consistente em alguma área de conhecimento;
- b) conhecimento didático fundamentado no processo ensino/aprendizagem;
- c) capacidade de analisar, resolver e propor problemas;
- d) selecionar estratégias comunicativas para tornar compreensível o conteúdo;
- e) planejar conteúdos e tarefas dos estudantes; e
- f) saber interagir com os estudantes, de forma que possa intervir nos seu saberes.

2.2 Compreendendo aprendizagem

Apenas como forma de melhor compreensão do tema, é interessante abordar os conceitos envolvendo aprendizagem. Ela se divide em aprendizagem formal (estruturada, institucional, no modelo professor/aluno) e informal (de difícil percepção, possível de ocorrer dentro e fora do local de trabalho), como fonte de obtenção de novas alternativas para problemas existentes (CONLON, 2004; FLACH e ANTONELLO, 2010).

Dentro deste conceito de aprendizagem informal, está a aprendizagem situada que defende que é o homem que aprende e não a organização. Para alguns autores, o conhecimento é gerado pela relação entre indivíduo e sua prática no trabalho (LAVE e WENGER, 1991, BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989). Essa perspectiva de estudo acabou levando à busca do conceito de comunidade de prática.

2.3 Conhecendo comunidades de prática

Inicialmente elaborado por Lave e Wenger (1991), o conceito de comunidades de prática vem sendo trabalhado por diversos autores (ANTONELLO, 2007; BROWN e DUGUID, 1991). De uma forma geral, tem sido definido como compartilhamento de informações dentro de um grupo como forma de produzir aprendizado informal, possível de ser internalizado para além dos limites do próprio grupo.

A sua característica mais importante é que os componentes desta rede informal não se limitam a transferir conhecimento, mas tratam de conectá-lo ao ambiente onde estão inseridos (BROWN e DUGUID, 1991). Sendo assim, uma organização pode ser definida como um conjunto de diversas comunidades de prática, pois estão diretamente ligadas à capacidade de união e confiança de seus membros (LAVE e WENGER, 1991).

A confiança, aliás, é construída mediante a interação de seus componentes, pois devem sentir-se seguros em expor suas dúvidas a alguém que o grupo reconhece como competente naquele assunto para dar as respostas (WENGER, 2000). É importante salientar, também, que nos grupos constituintes de uma comunidade de prática, apesar de todos aprenderem as mesmas coisas simultaneamente, as diferentes habilidades e experiências individuais permitirão que conhecimentos distintos sejam gerados (BROWN e DUGUID, 2000).

Por outro lado uma importante crítica é feita a este processo de aprendizagem. Ao ser formada uma comunidade de prática, não se tem garantia de que ela não será usada como uma forma de manutenção de poder, já que poderá ser imposto ao indivíduo que se comporte e aprenda o que os demais membros já sabem (GROHMANN, 2011). Também é possível que um mesmo indivíduo pertença a diversas comunidades de prática dentro de uma organização. Isto irá conferir a estes indivíduos uma maior importância, pois serão os responsáveis em inserir elementos de uma comunidade em outra (WENGER, 1998).

WENGER (1998) estabelece os conceitos de centralidade e de periferia dos membros de uma comunidade e que são muito semelhantes àqueles utilizados na teoria de Redes Organizacionais (GRANOVETTER, 2007). Para Wenger (1998), o conhecimento vai sendo ampliado, à medida que há uma movimentação do indivíduo para uma posição central nesta rede, em virtude dos contatos que vai estabelecendo neste percurso.

O que se observa é que a intensidade de contato pessoal é que se torna relevante para a transmissão do conhecimento. É através de relacionamentos mutuamente sustentados que ocorre o fluxo rápido de informações permitindo o uso de soluções e ferramentas específicas (WENGER, 1998). Além do suporte tecnológico como forma de compartilhamento do conhecimento (WENGER, 1998), outros instrumentos podem ser utilizados no local de trabalho: sala do cafezinho, refeitório, baias de mesa de trabalho, dentre outros e que são caracterizados pelo aspecto informal (PICCHIAI et al, 2007). Sendo assim, não causa surpresa a forte semelhança entre as características de uma rede intra-organizacional (GRANOVETTER, 2007) e as comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991).

2.4 Redes intra organizacionais

Todos os dias, os seres humanos necessitam interagir, a fim de adquirir produtos e serviços para sua sobrevivência e esta relação ocorre dentro de uma base de confiança mútua que governa essa troca, apesar de sua vulnerabilidade maior diante da possibilidade da utilização do oportunismo por uma das partes (GRANOVETTER, 2007). Em seu trabalho de 1973, sobre a Teoria da Força dos Laços, Granovetter enfatizou que os laços fracos são aqueles que apresentam maior probabilidade de promover uma ligação entre membros de diferentes grupos em comparação aos laços fortes que tendem a ser concentrados em grupos particulares.

Por esta razão, as relações duradouras constituem-se no melhor patrimônio de uma organização, posto ser, em função delas, que as pessoas se sentem inclinadas a realizar transações entre si. A confiança, enquanto elemento fundamental para a cooperação entre as pessoas, potencializa-se na medida da reciprocidade destes relacionamentos (PUTNAM, 1996). A dinâmica e a estabilidade das relações formais e informais determinarão o desempenho da própria organização e, por isso, ela deve estimular a construção e manutenção dos laços sob pena de não ser bem sucedida (LOCKE, 2001; GRANOVETTER, 1973).

A sustentabilidade das vantagens competitivas está ligada, portanto, à experiência organizacional e à realização das rotinas, o que torna as atividades operacionais mais eficientes em função do conhecimento e experimentações acumuladas (COLLIS; MONTGOMERY, 1995; GRANT, 1991). Pela perspectiva de Collis e Montgomery (1995), as capacidades organizacionais, construídas ao longo do tempo, são recursos ou ativos intangíveis incorporados às rotinas, processos e à cultura, capazes de gerar uma vantagem competitiva.

Nas organizações de ensino, os principais recursos são baseados no conhecimento acumulado dos professores advindo não só das práticas operacionais, mas também pela sua evolução acadêmica. Por não poder ser patenteado e, em geral, ser tácito, tais ativos intangíveis devem ser incorporados pelas organizações, de modo a não sofrer descontinuidade em suas atividades (SVEIBY, 1997).

2.5 Conhecimento: Um recurso intangível e essencial

Em qualquer organização, tanto os recursos tangíveis (matéria-prima, equipamentos, estrutura física), quanto os intangíveis (conhecimento, relacionamento, comunicação) têm um importante papel na criação de valor e para o alcance de um desempenho superior.

Tradicionalmente, só os recursos tangíveis são contabilizados na empresa, restando aos demais recursos (a capacitação e conhecimento dos empregados, sua capacidade de cooperação e criação), a tarefa de operacionalizar todos os processos sem uma medida contábil que possa valorá-los.

Em função disto, a transferência de conhecimento entre os indivíduos é um processo essencial dentro da organização, já que ele tem implicações diretas nas tarefas diárias de todos os envolvidos e no seu desenvolvimento profissional. Esse processo interpessoal e cognitivo de transferência permite que um conhecimento, utilizado em uma situação, possa ser replicado em outra igual, ou ainda, que possa ser melhorado ao ser reunido com o de outras pessoas.

O capital humano é a construção coletiva, obtida pela interação dos componentes da força de trabalho e, por consequência, uma fonte primária de geração de valor (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). A grande vantagem de uma cadeia de valor do conhecimento é que ele, ao ser passado de um estágio ao outro, não é perdido pelo primeiro, mas acrescido pelo saber do segundo. Ao final de um processo que, na realidade, nunca se acaba, tem-se um conhecimento completamente novo e capaz de ser usado para criar uma inovação (SVEIBY, 2001; CHRISTENSEN, GROSSMAN e HWANG 2009).

Alguns autores (NONAKA e TAKEUCHI, 1997) definem o conhecimento como tácito (pessoal e difícil de transmitir) e explícito (já codificado e possível de ser transmitido). O conhecimento humano, graças à interação social, permite que o tácito e o explícito realizem trocas, dentro da lógica da espiral do conhecimento. O tácito, uma vez transmitido e incorporado, torna-se explícito que ao ser utilizado repetidamente, pode sofrer ação de novos conhecimentos, tornando-se tácito de novo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

O desafio para as organizações consiste em saber gerenciar estes processos de transmissão do conhecimento, posto ser um ativo intangível e, apesar de não mensurável, bastante valioso. O conhecimento se valoriza com o uso e, diferentemente do capital que se deprecia, ele cria um novo conhecimento ao ser compartilhado, permitindo melhor qualidade no desenvolvimento pessoal e profissional. Se enquanto ativo intangível, o conhecimento é difícil de ser gerenciado, é possível, por outro lado, fazer a gestão das pessoas que o detêm.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA DO TRABALHO

De acordo com Yin (2005), a primeira e mais importante condição para diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo apresentada, uma vez que uma correta avaliação irá fornecer, ao pesquisador, subsídios para a adoção da

melhor forma de conduzir sua pesquisa. Desta forma, o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes (YIN, 2005).

Cooper e Schindler (2003) afirmam que estudos de caso colocam mais ênfase em uma análise contextual completa de poucos fatos ou condições e suas inter-relações. Por outro lado, uma crítica, frequentemente, trazida à discussão por pesquisadores e estudiosos, é a falta do rigor de pesquisa de estudos de caso e a pouca base para fazer uma generalização científica. Yin (2005) contesta tais preconceitos, uma vez que estudos de caso, da mesma forma que experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos.

Considerando que a presente pesquisa buscou identificar como ocorre a transmissão do conhecimento entre professores de um centro universitário, optou-se pela realização de um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, por meio de estudo de casos único.

Segundo Yin (2005), o estudo qualitativo é amplamente justificável em pesquisas desenvolvidas no contexto real, visando facilitar a compreensão de dado fenômeno. A abordagem qualitativa não se caracteriza como uma proposta rígida e estruturada, permitindo ao pesquisador explorar novos enfoques (GODOY, 1995), bem como buscar compreender as razões e os motivos básicos de determinado questionamento.

Para Malhotra (2001), este tipo de enfoque é ideal para estudo baseados em pequenas amostras, não representativas, cujos dados não podem ser estatisticamente analisados, uma vez que não são conclusivos e sim exploratórios. Neste tipo de estudo, o quesito quantidade é substituído pela intensidade, mediante a análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas, atingindo níveis de compreensão que não podem ser alcançados por meio de uma pesquisa quantitativa (CRESWELL, 2003; YIN, 2005).

Quanto ao caráter ou natureza da pesquisa, esta se caracteriza como exploratória-descritiva. Na pesquisa exploratória, estuda-se um fenômeno atual, ainda pouco examinado entre as comunidades. Segundo Collins & Hussey (2005), a finalidade da pesquisa exploratória é compreender, desenvolver, elucidar e modificar ideias e conceitos que possam servir de base para a formulação de um problema ou o desenvolvimento de hipótese para um problema. Além disso, as investigações dessa natureza objetivam aproximar o pesquisador do fenômeno

(MALHOTRA, 2001), visando proporcionar maior familiaridade com o problema, através de uma melhor compreensão do fenômeno (GODOY, 1995).

Quanto à natureza descritiva, esta “[...] tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, P.44). Este tipo de pesquisa se propõe a estudar as características de um grupo, levantar opiniões, atitudes e crenças dos envolvidos no objeto de estudo (ROESCH, 1999). Neste estudo, foi aplicado um questionário a 35 (11,67%) professores de um Centro Universitário localizado no Rio Grande do Sul, escolhidos por conveniência, no período de julho a agosto de 2013. No período em que foi realizada a pesquisa, esta IES possuía 300 professores e é a mesma instituição, na qual os autores exercem sua atividade profissional ou vínculo como aluno.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

O instrumento de pesquisa utilizado continha 3 perguntas. Elas buscavam identificar se os professores têm o hábito de fazer troca de conhecimentos com outros colegas, a frequência com que o faziam e qual o tipo de conhecimento era trocado. Esta última questão proporcionava a possibilidade de assinalar mais de uma opção, pois buscava compreender quais conhecimentos acadêmicos eram trocados (trabalho de própria autoria; sobre o comportamento da turma; informações superficiais, artigos de outros autores considerados interessantes; sem opinião).

Dos 35 professores, 34 (97,14%) confirmaram realizar esta troca contra 1 (2,86%) que negou realizá-la. Em relação à frequência da troca, 1 (2,86%) (admitiu fazê-lo apenas 1 vez por semestre; outro (2,86%) alegou realiza-la 1 vez por bimestre; 18 (51,43%) declaram realiza-la 1 vez ao mês, enquanto 15 (42,85%) o fazem 1 vez por semana.

Em relação àquilo que é trocado entre os membros do corpo docente, 9 alegaram que se for trabalho de sua autoria, só o fazem após ter sido publicado; 7 só trocam conhecimentos sobre o comportamento da turma; 2 fornecem apenas informações superficiais; 20 repassam artigos que consideram interessantes, enquanto 2 informam não ter opinião formada sobre o assunto.

Além disso, durante a aplicação dos questionários, vários professores, por iniciativa própria, acrescentaram que costumam trocar e compartilhar conhecimentos, mas somente com professores com quem têm afinidade e confiança (empatia). Outros compartilham conhecimento com professores de outras Instituições e um deles costuma fazer isso com frequência por ter um familiar que também é professor. Além disso, comentaram que o compartilhamento que fazem é basicamente da matéria que ministram, pouco falam sobre os alunos e o desempenho dos mesmos.

O único professor que disse não compartilhar conhecimento com os demais justifica que as conversas informais, na sala dos Professores, representam pouco tempo para troca de conhecimentos e acredita que a Instituição deveria organizar encontros onde os professores pudessem compartilhar suas experiências (oficinas/workshop). Importante mencionar que aqueles que declararam só apresentar artigos após publicados, nada comentam antes, para que não haja "roubo intelectual" (sic).

Diante dos resultados apurados, é possível considerar que os encontros entre professores não podem ser considerados comunidades de prática, conforme estabelecem Lave e Wenger (1991), Antonello, (2007) e Brown e Duguid, (1991) dado o baixo volume pouca frequência com que trocam conhecimentos. Simultaneamente, os relatos espontâneos acrescidos às respostas dos questionários indicam baixa confiança entre vários componentes do corpo docente, o que é uma condição necessária à criação de uma comunidade de prática (WENGER, 1998 e 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades de prática são um importante instrumento para a gestão e ampliação do conhecimento nas organizações que é um fator que agrega vantagem competitiva importante para sua sustentabilidade. Além disso, por serem baseadas na convivência e no desenvolvimento da confiança entre seus participantes, podem acabar gerando reflexos positivos no desempenho dos seus membros.

Os membros do corpo docente de uma IES são conhecidos por realizar pesquisas que possam reverter em ganhos para as comunidades onde suas organizações estão inseridas. A disseminação do conhecimento possibilitada pelas comunidades de prática proporcionaria

ganhos importantes para os diversos estudos realizados pelos acadêmicos, já que, diante do grande volume de informações, não é possível acessar e analisar tudo, antes que esta informação se torne de domínio alheio ou ultrapassada. Ao contrário, este estudo parece indicar um real paradoxo: justamente quem pesquisa e precisa de um grande volume de conhecimento, não o faz por temer perder a autonomia e reconhecimento pela autoria do trabalho realizado.

Diante das limitações deste trabalho que são: uma amostra pequena, não representativa e de apenas um Centro Universitário privado, não é possível chegar a outras conclusões. Seria interessante replicar este estudo em outras instituições privadas de ensino superior para saber se o temor da disseminação do conhecimento pode estar ligado ao fato de maioria dos professores contarem com uma carga de trabalho conhecida como horista, o que lhe confere pouca segurança de que seus vencimentos mensais mantenham-se no mesmo patamar. Desta forma, ao não compartilhar, mantém para si o conhecimento como forma de deter uma vantagem em relação aos seus pares, aumentando sua empregabilidade. Aparentemente, apenas criar espaços que possibilitem esta troca pode não ser suficiente, pois se percebe ser necessária uma mudança de cultura dos membros do corpo docente, a fim de que compreendam que ter acesso ao conhecimento não significa que todos irão utilizá-lo da mesma maneira, já que as competências individuais também são distintas.

Outra análise que poderia ser feita e é merecedora de um estudo próprio refere-se às IES públicas. Uma vez que elas são mantidas com dinheiro público, seria interessante saber se os seus professores desenvolvem sua carreira acadêmica através de comunidades de prática e qual o grau de conhecimento gerado nas pesquisas que é utilizado nas comunidades onde estão localizadas, o que atenderia ao princípio precípua da existência de uma IES.

Artigo aprovado para apresentação no Congresso CIKI em novembro de 2013 e selecionado para publicação no IJKEM como um dos doze melhores em 20 de dezembro de 2013.

THE EXCHANGE OF KNOWLEDGE AND EXPERIENCES AMONG PROFESSORS CAN BE REGARDED AS A COMMUNITY OF PRACTICE?

Abstract:

The present work aims to analyze the exchange of knowledge between professors of a Higher Education Private Institution, relating it to one that is developed in the Communities of Practice, in order to promote the development of himself. The theoretical framework sought to present the national scenario of Higher Education Institutions (HEIS), covering the professors' characteristics, as well as his dedicated time to classes and level of schooling. In addition, sought to present the existing concepts about formal and informal learning, on the transmission of knowledge and its connection with the intra organizational networks. Specifically, in the context of higher education, he has been trying to bring the latest concepts about the skills required for the exercise of the teaching profession, once the master's classes do not prepare this individual to be a Professor. This work considers these aspects and focuses on, through a qualitative study, exploratory-descriptive character, using a single case study, the importance of these moments of exchange, trying on the basis of the theoretical framework, its similarity to the constitution of social networks that are able to constitute a Community of Practice. After the analysis of the questionnaires applied with some Professors, no evidence was found to consider the current dissemination of knowledge with communities of practice, which it would possibly be related to a low confidence as well low frequency of meetings.

Key Words: Professor. Communities of Practice. Academic Development.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. *Aletheia*, n.26, p.146-167, jul./dez. 2007.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Balancing Act: How to Capture Knowledge Without Killing It. *Harvard Business Review*, may-jun, 2000.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, V.18, n.1, pp. 32-42, jan /fev,1989.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational Learning and Communities-of-Practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, V.2, n.1, pp. 58-81, 1991.

CACHAPUZ, A.F. A Universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. **In: SHIGONOV, A.S. MACIEL, L.S.D. (Org.)** Reflexões sobre a Formação de Professores. Campinas – SP: Papirus, 2002.

CHRISTENSEN, M.C.; GROSSMAN, J.H.; HWANG, J. Inovação na gestão da saúde: a receita para reduzir custos e aumentar a qualidade. Porto Alegre: Bookman, 2009.

COLLIS, D. J.; MONTGOMERY, C. A. Competing on resources: strategy in the 1990s. Harvard Business Review, Boston, v. 73, n. 4, p. 118-128, Jul./Aug. 1995.

COLLINS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, D.; SCHINDLER, P. S. Métodos de pesquisa em administração. 7ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. Journal of European Industrial Training, v. 28, n. 2-4, p. 283-295, 2004.

CRESWELL, J. W. Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.

DEBALD, B.S. Docência e Qualificação: um olhar sobre o ensino superior privado do extremo oeste paranaense. Pleiade, Foz do Iguaçu, V.1, n.1, pp 41-52, jul/dez, 2007.

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. A Teoria de Aprendizagem Informal e suas Implicações nas organizações. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional.

GAYDECZKA, B.; OLIVEIRA, A.L. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia: os dilemas da identidade profissional dos docentes universitários. In: III Colóquio Internacional de Epistemologia e sociologia da ciência da Administração. Florianópolis, mar/2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

GRANOVETTER, M. S. Ação Econômica e Estrutura Social: O Problema da Imersão. RAE-eletrônica, v. 6, n. 1, Art. 9, jan/jun 2007.

GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. v.78, nº 6, p.1360-80, 1973.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª edição. Ed. Atlas. São Paulo, 1999.

GRANT, R.M. The Resource Based Theory of Competitive Advantage: implications for strategy formulation. *California Management Review*, spring, V. 33, n. 3, pp. 114-135, 1991.

GROHMANN, M.F. Premissas Construtivistas Vivenciadas na Realidade Gerencial. *Reice*, V.9, n.1, 2011.

HAMEL, G. A. Era da Revolução. *HSM Management*, nº 24, jan/fev, 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

LACOMBE, B. M. B. O aluno de administração de empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na Grande São Paulo. In: *ENANPAD*, 26, Salvador, Anais..., 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LOCKE, R. Confiança e Desenvolvimento Local. *Econômica*, v. 3, n.2, pp. 253-281, dez, 2001.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NONAKA, J.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*, 11ª Ed., Rio de Janeiro: Campus: 1997.

PICCHIALI, D.; LOPES, M.S.; OLIVEIRA, P. S. G. *Gestão do Conhecimento e as comunidades de Prática*. *Gestão e Realidade*, V.23, n. 68, set/dez, 2007.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia. A experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ROESCH, M. Light Weight Intrusion Detection For Networks. Proceedings of LISA '99: 13th Systems Administration Conference Seattle, Washington, USA, November 7–12, 1999.

SVEIBY, K. E. A Knowledge-based Theory of the Firm to Guide in strategy Formulation. Journal of Intellectual capital, V. 2, n. 4, pp. 344-358, 2001.

SVEIBY, K. E. A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. The New Organizational Wealth Managing and Measuring Knowledge Assets. San Francisco: Berret Koeler, 1997.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

WENGER, E. Communities of Practice- Learning as a Social System. System Thinkers, June, 1998.

WENGER, E. C.; SNYDER, W. M. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In: HARVARD BUSINESS REVIEW (Org.). Aprendizagem Organizacional. Tradução de Cásia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005