

**Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas**

**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM EM UMA
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Laura Menegon Zaccarelli

**São Paulo
2011**

Laura Menegon Zaccarelli

**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM EM UMA
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Administração de
Empresas da Universidade
Presbiteriana Mackenzie para a
obtenção do título de Doutor em
Administração de Empresas**

Orientadora: Prof^ª. Dra. Arilda Schmidt Godoy

**São Paulo
2011**

Z13 Zaccarelli, Laura Menegon
Narrativas de aprendizagem em uma comunidade de prática / Laura
Menegon Zaccarelli – 2011.
147 f.: il.; 30 cm

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
Bibliografia: f. 121-133

1. Comunidade de prática. 2. Aprendizagem Social 3. Empresa
Júnior I. Título.

CDD 302.35

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Professor Dr. Moisés Ari Zilber

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Professor Dr. Sergio Lex

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas
Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Dedico este trabalho aos meus pais, Sergio e Nélide, à Profa. Arilda, por seus exemplos de coragem e persistência frente às adversidades e a todos os empresários juniores, que criam e recriam suas empresas cotidianamente.

Agradecimentos

À Profª Drª. Arilda Schmidt Godoy, por sua dedicação, disponibilidade, respeito, sabedoria e paciência com que conduziu o processo de orientação.

Aos meus pais, Sergio e Nélide, pela vida, por todo amor que sempre me deram e por possibilitarem e inspirarem tantas das minhas trajetórias de aprendizagem.

À minha filha Vivian, por sua alegria e juventude nesta caminhada e pela capacidade de espera e paciência que desenvolveu no processo.

Às minhas irmãs, Eliana e Claudia, e meus familiares Sergio, André e Júlia por participarem em minha vida com sua presença carinhosa e contribuírem com isto, mais do que imaginam.

Às minhas amigas do Mackenzie, Cláudia, Sheila, Thaís, Patrícia, Cristiane e Ana, que tanto apoio e força me deram neste tempo todo, cotidianamente.

Às queridas amigas Cristina, Eliana e Claudine, por tantos anos de amizade e por sua paciência e conselhos nas muitas fases deste percurso.

À Irene Cardotti, por sua sabedoria compartilhada, que possibilitou a leveza e a força necessárias para iniciar, conduzir e finalizar este trabalho.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, como bolsista no período em que realizei este projeto e ao Mackpesquisa, que também financiou seus gastos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas do CCSA, à Coordenação, na pessoa da Profª. Drª. Eliane Zamith Brito e da Profª. Drª. Darcy Mitiko Mori Hanashiro, pelo apoio e orientação.

Aos professores do Programa, por trabalharem incansavelmente na formação de mestres e doutores no Brasil e por seus exemplos de aprendizagem.

Aos membros da banca de qualificação, Profª. Drª. Janette Brunstein e Profª. Drª. Isabela Baleeiro Curado, por suas sugestões e avaliação crítica nesta fase do processo.

Aos colegas do curso, pelo aprendizado que me proporcionaram.

Aos empresários juniores, pela colaboração direta com a pesquisa e pelo entusiasmo com que trabalharam e que imprimiram a este projeto.

Ao Claudinei de Souza Silva, estagiário do NUPES, por sua disponibilidade e colaboração em todo o decorrer do caminho.

À Luzinete Araujo Silva, cujo trabalho fez com que eu pudesse me dedicar mais tranquilamente a este projeto.

À Deus, provedor de tantas bênçãos.

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo compreender o processo de aprendizagem que ocorre no ambiente organizacional de uma empresa júnior à luz do conceito de comunidade de prática. O arcabouço teórico partiu do estudo pioneiro de Lave e Wenger (1991) recorrendo ainda aos trabalhos posteriores de Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002). A revisão da literatura nacional e internacional sobre comunidade de prática, feita a partir de periódicos da área de administração, enfatizou a produção dos últimos dez anos. Ela mostrou que o conceito representou uma importante contribuição para o entendimento do caráter social da aprendizagem, sendo aplicado desde o âmbito de pequenos grupos, organizações nacionais e multinacionais até redes de negócios ou serviços. Foi utilizado como uma abordagem analítica de aprendizagem e instrumental, concebendo a possibilidade de cultivo de comunidades de prática. Neste trabalho, desenvolveu-se um estudo de caso em uma empresa júnior de uma universidade particular, fundada há cerca de vinte anos. A empresa júnior é uma associação sem fins lucrativos, criada e conduzida por graduandos do curso de administração de empresas. Busca preparar seus integrantes para o mercado de trabalho, oferecendo serviços de consultoria para micro e pequenas empresas. Utilizando as narrativas presentes em dados documentais, diários solicitados, entrevistas e dados de observação não-sistemática foi constituída uma caracterização da empresa júnior e das histórias compartilhadas de aprendizagem de seus integrantes, desde a entrada até a saída da empresa. Os dados foram analisados, com a abordagem da análise temática de narrativas (Riessman, 2008). A partir dos dados pode-se afirmar que a empresa investigada constitui-se em uma comunidade de prática, podendo ser observadas a participação periférica legítima e o *curriculum* de aprendizagem que são peculiares desta abordagem. Os processos de aprendizagem incluem observação dos mais experientes, indagações, receber e dar feedbacks, tendo papel central a aprendizagem que ocorre por meio dos relacionamentos, tanto em projetos internos como externos, com colegas, professores da universidade, empresários de outras empresas juniores e empresários do mercado. Conclui-se que a abordagem de comunidades de prática é útil na compreensão da aprendizagem em organizações, mas pode ser complementada com outros elementos teóricos. Neste sentido examinou-se ainda o tipo de aprendizagem e seus resultados, discutiu-se a necessidade de dar maior ênfase aos aspectos individuais visando complementar a teoria de comunidades de prática e por fim, considerou-se importante destacar e analisar os processos reflexivos presentes na empresa objeto de estudo. O uso de diários solicitados mostrou-se promissor na investigação da aprendizagem em organizações, mesmo que por períodos restritos de tempo. Sugere-se também maior precisão no uso do termo comunidade de prática e a realização de novos estudos empíricos que ampliem a compreensão da aprendizagem como fenômeno social no âmbito das empresas juniores.

Palavras-chave: comunidade de prática; aprendizagem social; empresa júnior; narrativas; diários.

Linha de Pesquisa: Gestão Humana e Social nas Organizações

Abstract

The present work had the objective of understanding the learning process that happens in the organizational environment of a *junior enterprise* as a community of practice. The theoretical basis is the seminal study done by Lave and Wenger (1991), as well as the later works of Wenger (1998) and Wenger, McDermott and Snyder (2002). The literature review of both national and international business articles on community of practices emphasized the production done in the past ten years. It showed that the community of practice concept represented an important contribution to the understanding of the social issue of learning, being applied in small groups, national and multinational organizations to business networks or services. This concept was used as an analytical approach to learning and as an instrument to the development of a community of practice. This work presents a case study done in a *junior enterprise* in a private university in São Paulo, Brazil, funded twenty years ago. This *junior enterprise* is an organization that does not seek profit, created and administered by undergraduate students majoring in business administration. The organization's goal is to prepare its collaborators to the real life, it offers consulting services to micro and small firms. The narratives presented in documents, solicited research diaries, interviews and data from non-systematic observation created the characterization of the junior enterprise and the shared learning stories of its collaborators, since the beginning of their work there until they left the enterprise. The data were analyzed with the thematic analysis of the narrative (Riessman, 2008). The data showed that the *junior enterprise* is indeed a community of practice where can be observed the legitimate peripheral participation and the learning curriculum that are key issues in the community of practice approach. The learning processes include the observation of the more experienced members, inquiries, giving and receiving feedback, the most important learning process being through the networks that happen when doing internal and external projects with colleagues, university professors, entrepreneurs from other junior enterprises, and managers and entrepreneurs from the market. The community of practice is a useful approach to understand the learning in organizations, but it could be complemented with other theoretical elements. In this sense, it was used the type of learning and its results were analyzed, the work also discussed the need to more emphasis on individual aspects aimed at complementing the community of practice theory and, finally, it considered important to highlight and to analyze the reflexive processes presented in the junior enterprise. The use of requested diaries showed a promising investigation tool to understand the learning in organizations, even in restricted period of time. This study also suggests more accuracy in the use of the community of practice terminology as well as the need to develop new empirical studies that will further the understanding of learning as a social phenomenon in the scope of junior enterprises.

Key-words: community of practice; social learning; junior enterprise; narratives; diaries.
Research track or line: Human and Social Management in organizations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	15
2.1. Teoria da aprendizagem socialmente construída: origem e pressupostos básicos.....	15
2.2 Os conceitos chave e sua evolução	16
2.3 A análise da literatura em comunidades de prática: implicações, desdobramentos e críticas iniciais.....	26
2.4 A análise da literatura em comunidades de prática: a revisão da produção científica internacional de 1999-2009.....	28
2.5 A revisão da literatura nacional em comunidades de prática.....	35
2.6 Comunidades de prática e a questão da aprendizagem: revisão de trabalhos empíricos e contribuições propostas.....	37
3. EMPRESA JÚNIOR	41
3.1 Conceito e origem.....	41
3.2 A empresa júnior na literatura brasileira.....	43
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
4.1 Tipo de pesquisa.....	47
4.2 A construção dos dados.....	48
4.3 Análise dos dados e sua apresentação.....	53
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	58
5.1 Narrativas de uma comunidade de prática: experiências de participação em uma empresa júnior	58
5.1.1 A empresa júnior propriamente dita.....	58
5.1.2 Trajetórias de aprendizagem na empresa júnior.....	63
5.2 Experiências de aprendizagem na empresa júnior	92
5.2.1 A aprendizagem na empresa júnior à luz do conceito de comunidade de prática	92
5.2.2 Outras perspectivas para pensar a aprendizagem na empresa júnior.....	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
APÊNDICE A.....	134
APÊNDICE B.....	138
APÊNDICE C.....	140
APÊNDICE D.....	141

APÊNDICE E.....	142
APÊNDICE F.....	143
ANEXO A.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Volume de publicações nacionais e internacionais sobre comunidades de prática.....	29
Figura 2 - Processos e oportunidades de aprendizagem na empresa júnior.....	95
Figura 3 – Interações dos novatos na empresa júnior.....	97
Figura 4 – O processo fundamental de aprendizagem.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paralelos entre prática e identidade.....	21
Quadro 2 - Indicadores da formação de uma comunidade de prática	22
Quadro 3 - Evolução do conceito de comunidade de prática.....	24
Quadro 4 - Distinções entre comunidades de prática e outras estruturas.....	25
Quadro 5 - Níveis de análise dos estudos internacionais em comunidades de prática entre 1999-2009.....	30
Quadro 6 - Critérios para julgamento da formação de uma comunidade de prática	34
Quadro 7 - Níveis de análise dos estudos nacionais em comunidades de prática entre 2002-2009.....	36
Quadro 8- Principais datas do Movimento de Empresas Juniores.....	42
Quadro 9 - Evolução dos trabalhos publicados nos eventos da ANPAD sobre empresas juniores.....	44
Quadro 10 - Tipos de análise de narrativas.....	55
Quadro 11 - Procedimentos éticos recomendados na Empresa Júnior.....	61
Quadro 12 - Exemplo de cronograma do processo de troca de gestão.....	62
Quadro 13 - Extratos relativos a aprendizagem na EJ	64
Quadro 14 - Depoimentos a respeito das simulações e exercícios aplicados no <i>Job rotation</i>	67
Quadro 15 - Exemplos de projetos de consultoria desenvolvidos pelos diaristas.....	77
Quadro 16 - Exemplo de <i>newsletter</i> da Presidência.....	83
Quadro 17 - Discurso de um ex-diretor na Cerimônia de Posse.....	91

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a aprendizagem nas organizações tem ocupado um espaço expressivo, tanto no âmbito teórico quanto na prática cotidiana.

Quanto ao aspecto teórico, é importante ressaltar que a aprendizagem organizacional vem se desenvolvendo a partir de diversos paradigmas do fazer científico: do positivismo e pós-positivismo, do interpretacionismo e construcionismo e do pós-modernismo crítico (ANTONELLO; GODOY, 2009). Além disso, a área tem um histórico que é resultado da contribuição de inúmeras disciplinas na constituição desse campo de estudos, conforme pode ser verificado em Dierkes et al. (2001) e Easterby-Smith e Lyles (2003).

Easterby-Smith (1997) propõe que foram seis as disciplinas que colonizaram inicialmente o território da aprendizagem organizacional: psicologia/desenvolvimento organizacional, ciência gerencial, teoria organizacional, estratégia, gestão da produção e antropologia cultural. Easterby-Smith e Araujo (2001, p.18) em sua obra seminal, publicada pela primeira vez em 1999, já afirmavam que “a distinção mais significativa entre autores que escrevem sobre aprendizagem organizacional pode ser resumida de acordo com o fato de eles enfatizarem a aprendizagem como um processo técnico ou social”. Na perspectiva técnica a aprendizagem refere-se ao processamento eficaz, interpretação de e resposta a, informações tanto de dentro como de fora da organização. A perspectiva social, por sua vez, focaliza o modo pelo qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, e é algo que emerge de interações sociais. Os dados nesta perspectiva não tem significado por si mesmos, e as pessoas é que determinam o que eles representam, assim sendo fala-se da aprendizagem como uma construção social. No presente trabalho será adotada esta abordagem da aprendizagem, e em função disto esta perspectiva será detalhada a seguir.

Segundo DeFillippi e Ornstein (2003), existem três autores que se destacam na abordagem que entende a aprendizagem enquanto “construção social”. O primeiro deles é Karl Weick, que concebe a aprendizagem organizacional como envolvendo processos cognitivos de interpretação e elaboração de sentido, que são mediados socialmente. O *sense making* (Weick, 1991) implica na redução da multiplicidade de significados de um mundo ambíguo em um conjunto mais gerenciável de significados (Daft and Weick, 1984).

Outros dois pares de autores constroem suas abordagens a partir da perspectiva do *sense making* (DeFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). São elas: a abordagem de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995), que enfatiza a natureza social da aprendizagem organizacional e criação do conhecimento, explicada por meio de processos de socialização,

externalização, combinação e internalização; e a abordagem de Lave e Wenger (1991) com seu conceito de comunidade de prática. Nesta concepção, a aprendizagem provém de comunidades de praticantes que compartilham uma linguagem, valores e práticas comuns. Além disto, as pessoas dentro de tais comunidades constroem significado e aprendizagem durante o curso de sua trajetória de participação na medida em que elas se tornam mais profundamente imbricadas na comunidade (DeFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). O conceito se diferencia de grupos formais e de forças-tarefas, sendo que suas fronteiras são mais fluidas e podem abarcar pessoas geograficamente dispersas e não incluídas na organização.

Neste estudo optou-se por utilizar a abordagem de comunidades de prática para pensar o processo de aprendizagem que ocorre no interior da empresa júnior, objeto da pesquisa. Ao analisar a literatura pertinente a comunidades de prática, percebe-se que o impacto desta vertente vem modificando-se ao longo do tempo. Tendo surgido fora do âmbito das organizações, em estudos antropológicos, ela foi adotada em estudos organizacionais, sendo significativo o número de pesquisas empíricas realizadas neste âmbito. Nos últimos dez anos, existem inúmeros estudos em diversos níveis e tipos de empresas. A revisão da literatura mostrou que o conceito de comunidades de prática é utilizado para entender fenômenos setoriais, inter-organizacionais, de empresas multinacionais, pequenas organizações, além de comunidades virtuais de vários setores da economia. Observou-se, entretanto, que não existem estudos deste tipo em organizações como as empresas juniores.

Além da lacuna de estudos teóricos, o espaço organizacional das empresas juniores pareceu constituir-se num ambiente adequado e propício ao exame da aprendizagem sob esta abordagem, tendo em vista que ela se constitui em um tipo específico de empresa, criada e conduzida exclusivamente por iniciativa de alunos de cursos de graduação e dependente basicamente de trabalho voluntário para existir. A empresa júnior é uma organização sem fins lucrativos, inserida em instituições de ensino superior, que oferece serviços à comunidade empresarial com projetos supervisionados por professores e reconhecimento da instituição de ensino a que pertence. Ela une, portanto, iniciativa, aprendizagem, um ambiente de trabalho concreto, sem um vínculo empregatício convencional. Este tipo de empresa foi idealizado há cerca de quarenta anos, na França, e há vinte anos está presente no Brasil, com a fundação das primeiras empresas juniores em São Paulo, vinculadas à cursos de Administração de instituições de ensino superior públicos e privados. A empresa júnior chamou a atenção da pesquisadora, justamente por ter como foco ou objetivo principal, a aprendizagem e desenvolvimento de seus integrantes. Ao olhar de perto o Movimento Júnior, que congrega este tipo de organização, alguns dados chamam a atenção.

Segundo o último censo realizado pela Confederação Brasileira de Empresas Juniores – Brasil Junior – em 2010, estima-se que existam aproximadamente 1120 empresas juniores e cerca de 27.800 empresários juniores em todo o Brasil. Estes números representam um crescimento de cerca de 11% nos dois últimos anos. Estas empresas são representadas, na atualidade, por 11 federações diferentes no país, nos estados de Distrito Federal (Concentro), Ceará (FEJECE), Minas Gerais (FEJEMG), Paraná (FEJEPAR), Pernambuco (FEJEPE), Rio Grande do Sul (FEJERS), Santa Catarina (FEJESC), São Paulo (FEJESP), Espírito Santo (JUNIORES), Rio de Janeiro (RIOJUNIOR) e Bahia (UNIJR). Participa das federações e da confederação apenas uma parcela das empresas, sendo que 116 empresas juniores responderam ao censo realizado em 2008 e 168, à pesquisa de 2010. É sobre estas empresas que se baseiam os dados apresentados a seguir. Em primeiro lugar as empresas estão distribuídas em 16 estados da nação, com uma concentração de 28% no Estado de São Paulo. Cerca de 90% estão atreladas a instituições de ensino superior públicas e 10% a instituições privadas, sendo 63% regulamentadas. O processo seletivo é feito a cada seis meses em 64% dos casos e o tempo de permanência na empresas júnior gira em torno de 9 a 15 meses (54%). Em 2010, os projetos são orientados por professores em 77% dos casos e o porte da maioria dos clientes atendidos é de micro (1 a 9 funcionários) e pequenas empresas (10 a 49 funcionários). Por fim, as empresas juniores participantes do Censo e Identidade 2008 apresentaram juntas, um faturamento bruto, em 2007, de R\$4.320.805,00, com uma média de R\$24.550,00 reais de faturamento bruto por empresa Junior (BRASIL JUNIOR, 2008; 2010). Em 2010 este número foi de R\$8.540.000,00.

Os dados mostram que o Movimento Júnior tem dimensões significativas no país, com um crescimento contínuo, constituindo-se em um fenômeno que merece estudos detalhados e específicos. O papel que cumpre a experiência e participação em empresas juniores é algo a ser melhor compreendido e avaliado em termos da formação de futuros gestores, consultores e demais profissionais universitários. A perpetuação e a própria existência deste movimento causa surpresa ainda hoje, até mesmo para quem o criou: nas palavras de um dos fundadores da empresa aqui estudada, “tudo que têm duração de mais de vinte anos no Brasil, merece ser estudado” (dado de observação da pesquisa). E um ex-diretor da referida instituição de ensino afirma:

Na atual conjuntura, procuro e tenho dificuldade para encontrar fatos que nos deixam verdadeiramente orgulhosos e esperançosos por um Brasil melhor. (...) Porém sinto novo ânimo quando me deparo com jovens com visão diferenciada, com vontade de aprender e, mais ainda, de aplicar o aprendizado. Alguns fogem de certa área de conforto e aceitam empreitadas desafiadoras. Estes pensam mais aberta e amplamente,

são ávidos por conhecimento e por aplicá-los, vão à luta e não temem qualquer batalha. (dado documental)

Considera-se ainda que investigações que tenham como foco as empresas juniores podem ter desdobramentos tanto para os próprios graduandos quanto para as instituições de ensino superior que participam e possibilitam tais iniciativas. Entender este tipo de experiência e o espaço de aprendizagem ali delineado pode ser de fundamental importância para os vários envolvidos e resultar em melhores oportunidades de trabalho para os jovens, que levam para o mercado uma experiência distinta das oferecidas por um estágio convencional. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior podem se posicionar frente às iniciativas dos acadêmicos, se compreenderem sua organização e modo de aprendizagem, buscando aprimorá-los.

Entretanto, se por um lado a realidade do movimento júnior tem dimensões significativas e que merecem atenção, por outro, a pesquisa acadêmica relativa a ele não parece ter sido proporcional ou correspondente, e pode ser considerada escassa e não sistematizada. O processo de aprendizagem neste tipo de empresa, por exemplo, encontra-se em poucos estudos (FRANCO; FEITOSA, 2006; DELLAGNELO, 2004) os quais, por sua vez, adotam abordagens individuais e cognitivas de aprendizagem.

A partir destas considerações, esta pesquisa tem como preocupação fundamental compreender o processo de aprendizagem à luz do conceito de comunidade de prática, em um estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, realizado em uma empresa júnior vinculada a uma universidade da cidade de São Paulo.

Utilizar o conceito de comunidade de prática para a compreensão do processo de aprendizagem em empresa júnior parece fazer sentido por, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, a empresa júnior tem um caráter de participação espontânea de alunos de graduação, sendo constituída a partir desta característica. Assim, sua criação e continuidade dependem do engajamento mútuo de seus integrantes em práticas compartilhadas. Em segundo lugar, a empresa júnior se constitui em um espaço primordial de aprendizagem e busca preparar seus integrantes para o mercado de trabalho. Isto se dá a partir de projetos de consultoria prestados para pequenos e micro empresários, projetos internos e/ou dentro da instituição de ensino a que pertencem, orientados por professores e outros empresários. Compreender, então, como se constituem e se desenvolvem as histórias compartilhadas de aprendizagem, características das comunidades de prática, parece possível e pertinente no caso de uma empresa júnior. Lembrando Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 278):

A noção de “comunidade de prática” é conseqüentemente uma poderosa ferramenta conceitual para a compreensão dos processos sociais relacionados à continuidade e perpetuação de uma prática.

Outra contribuição deste trabalho refere-se à proposta metodológica. A estratégia do uso de diários solicitados chamou primeiramente a atenção da pesquisadora ao entrar em contato com pesquisas que investigavam o processo criativo em organizações de forma longitudinal (AMABILE et al., 2005; 2008). Em um trabalho subsequente de levantamento de pesquisas que utilizam esta estratégia percebeu-se que o uso de diários pode ser combinado com entrevistas e observação participante, além de parecer uma estratégia promissora de pesquisa em organizações (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Em especial a investigação sobre aprendizagem nas organizações pode beneficiar-se com a utilização desta estratégia uma vez que, da mesma maneira que a criatividade, o “aprender” também se constitui em um processo. No que diz respeito às comunidades de prática, acredita-se que o emprego de diários, combinados com outros meios de investigação possa contribuir para a pesquisa na área, pois de acordo com Souza-Silva e Schommer (2008, p.121):

Carecemos de estudos que detalhem mecanismos por meio dos quais ocorrem interações, troca de idéias, ampliação de perspectivas e intercâmbio de experiências no âmbito de uma comunidade de prática. Estudar microprocessos no ambiente organizacional exige estudos intensivos de casos. Se considerarmos que a aprendizagem é um processo, os estudos exigem uma abordagem longitudinal; fotografias de um momento tendem a ser pouco úteis.

Para finalizar, um último aspecto merece destaque. A partir da revisão de literatura em aprendizagem organizacional no Brasil, Antonello e Godoy (2011) propõem uma agenda para este campo de estudos. Nesta agenda as autoras incluem quatro questões principais que permanecem com necessidade de maior investigação: em primeiro lugar, quanto ao nível de aprendizagem, elas levantam a necessidade de se considerar, explicitamente, a aprendizagem como um fenômeno interpessoal; em segundo, quanto à neutralidade da meta, a aprendizagem pode ser vista como algo positivo ou negativo; em terceiro, quanto à mudança, a noção de que nem toda a aprendizagem se manifesta como uma mudança no comportamento e em quarto, a natureza processual da aprendizagem, que considera a aprendizagem enquanto um processo e como tal deve ser estudada. Este trabalho pretende contribuir com o debate de duas questões especificamente: da aprendizagem como fenômeno interpessoal e de sua natureza processual.

A partir do que foi apresentado, delinea-se o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender o processo de aprendizagem, à luz do conceito de comunidade de prática, que

ocorre no ambiente organizacional de uma empresa júnior. Para atingir este objetivo, ficam configurados os objetivos específicos a seguir:

- a) Descrever e caracterizar o ambiente organizacional da empresa júnior;
- b) Identificar e descrever o processo de aprendizagem vivenciado na empresa júnior;
- c) Analisar o processo de aprendizagem estudado à luz dos conceitos da teoria de comunidades de prática;
- d) Analisar criticamente o uso dos conceitos de comunidade de prática para a compreensão do processo de aprendizagem em organizações.

Com estes objetivos em vista, no item dois serão apresentadas as bases teóricas que sustentam este projeto de pesquisa. Inicialmente, será apresentada a perspectiva social da aprendizagem organizacional, os conceitos principais desta perspectiva, sua origem e evolução. Na sequência, foi realizada uma revisão da literatura internacional e nacional sobre comunidades de prática, nos últimos 10 anos. O item 3 aborda o conceito de empresa júnior, sua origem e a revisão da literatura. No item 4 encontram-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Os resultados e sua análise são mostrados no item 5, seguidos das Considerações Finais no item 6.

2. COMUNIDADES DE PRÁTICA

Serão apresentados neste item, inicialmente, uma breve contextualização do conceito de comunidades de prática em sua origem, em segundo lugar, a explicação dos conceitos chave que compõem a teoria e sua evolução, em terceiro, são revistos os desdobramentos e impactos iniciais destas idéias, e então a revisão da literatura internacional é comentada. Em seguida, de particular interesse nesta pesquisa, destaca-se a análise da relação entre os trabalhos de comunidades de prática e aprendizagem, e por fim, é analisada a produção científica nacional no tema.

2.1 Teoria da aprendizagem socialmente construída: origem e pressupostos básicos

Há cerca de duas décadas, a literatura de aprendizagem nas organizações, enriqueceu-se com uma nova perspectiva de estudos na área, constituída pela abordagem social da aprendizagem. Contrapondo-se à tradição de estudos que focalizavam o indivíduo como principal agente de aprendizagem (ARGYRIS; SCHON, 1978; KIM, 1993) esta abordagem surgiu e foi se estabelecendo e sendo reconhecida por vários estudiosos em aprendizagem organizacional. Para Easterby-Smith e Araujo (2001, p.19), “a perspectiva social sobre a aprendizagem organizacional focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho. [...] Dessa perspectiva, a aprendizagem é algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho.”

Entre os estudos pioneiros desta perspectiva encontram-se os trabalhos de Brown e Duguid (1991), Nicolini e Meznar (1995), Gherardi, Nicolini e Odella (1998), Cook e Yanow (1996) e Lave e Wenger (1991). Uma contribuição, entretanto, parece ter representado um marco para esta perspectiva, sendo mencionada por vários autores e tendo determinado significativos debates e contribuições. Trata-se dos conceitos de participação periférica legítima e de comunidades de prática, cunhados por Jane Lave e Etienne Wenger em 1991.

Nos agradecimentos iniciais em seu livro *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Etienne Wenger (1998, p.xiii) relata um episódio sobre o surgimento do termo comunidade de prática. Diz ele:

Há um tempo atrás, eu perguntei à minha colega Jean Lave em exatamente qual publicação ela introduziu o termo comunidade de prática. Nós havíamos empregado o termo em um livro que escrevemos juntos, mas eu queria dar os créditos apropriados a ela por dar origem a ele. Para minha surpresa, ela respondeu: “Eu pensei que fosse você que tivesse vindo com ele.” Entretanto, independente de qualquer coisa que ela diga, eu ainda acredito que foi ela.

Fruto do trabalho destes dois antropólogos, estes conceitos foram gerados com base na análise de cinco diferentes estudos etnográficos, conduzidos por diferentes autores: com parteiras mexicanas, alfaiates africanos, um grupo de marinheiros americanos, aprendizes de açougueiros em supermercados e um grupo de alcoólatras anônimos (LAVE; WENGER, 1991). No mesmo ano, os conceitos também foram utilizados por John S. Brown e Paul Duguid, para entender os resultados de um estudo etnográfico realizado por J. Orr (1990), com reparadores de máquinas Xerox (BROWN; DUGUID, 1991) e o artigo criado por estes autores parece ter contribuído para a divulgação dos conceitos na literatura de Administração. É importante mencionar também que todos estes pesquisadores, integraram o *Institute for Research on Learning*, contemporaneamente e talvez daí a troca e compartilhamento de experiências. Posteriormente, Wenger (1998) analisou os resultados de um estudo etnográfico realizado por ele, com processadores de reinvidicações em uma empresa de seguro de saúde americana, à luz destes conceitos e aprofundou alguns aspectos da teoria de comunidades de prática. Mais recentemente, junto com outros dois autores, um novo livro foi publicado, contendo algumas revisões do que foi dito anteriormente, trata-se da obra *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge* (WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 2002). Analisar cada conceito apresentado, suas modificações e transformações é a proposta dos próximos itens.

2.2 Os conceitos chave e sua evolução: Participação periférica legítima e comunidades de prática

Em sua origem, os conceitos de participação periférica legítima e comunidade de prática estavam intimamente relacionados e é praticamente impossível entender um sem o outro. Lave e Wenger (1991, p.98) definem comunidade de prática como se segue:

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (i.e. para a participação periférica legítima).

A participação periférica legítima, por sua vez, pressupõe a existência de uma comunidade de prática, uma vez que diz respeito ao processo por meio do qual os novatos

tornam-se parte de uma comunidade e são legitimados. “As intenções de uma pessoa para aprender são engajadas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de tornar-se um participante pleno em uma prática sociocultural” (LAVE e WENGER, 1991, p.29). Além disto, ela “fornece um meio de falar sobre as relações entre novatos e experientes (*oldtimers*), e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática” (LAVE e WENGER, 1991, p.29). A aprendizagem, nesta perspectiva é, portanto, “um aspecto integral e inseparável da prática social”. (LAVE e WENGER, 1991, p.31).

Para esclarecer a escolha dos termos participação, periférica e legítima, os autores fazem algumas considerações importantes, que valem a pena ser retomadas aqui: em primeiro lugar, o conceito deve ser tomado como um todo. Seria fácil pensar em participação e não participação ou periférico e não periférico, mas segundo eles cada um dos aspectos é indispensável para definir os outros e sua combinação cria uma “paisagem”, com formas, texturas e graus de participação em uma comunidade. “A perifericidade sugere que existem múltiplos, variados e mais ou menos engajados e inclusivos meios de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 36)

A participação periférica leva a participação plena (*full*) e não completa ou central, como poderia se pensar. O termo pretende fazer justiça à diversidade de relações envolvidas em variadas formas de pertencimento de uma comunidade. É importante ressaltar que para eles, perifericidade é um termo com conotação positiva, cujo antônimo seria participação não-relacionada ou irrelevante ou ainda desconectada em relação à atividade corrente. Assim, o termo sugere uma abertura, um meio de ter acesso a fontes de compreensão através do envolvimento crescente.

A participação periférica legítima descreve o engajamento em uma prática social que vincula a aprendizagem como um constituinte integral. Assim, não existe uma participação periférica ilegítima. A legitimidade da participação é uma condição não apenas crucial para aprendizagem, mas também um elemento constitutivo de seu conteúdo. Os autores reconhecem que o conceito ainda é uma noção intuitiva, mas que requer um tratamento mais rigoroso como, por exemplo, nas questões de poder.

No trabalho de Lave e Wenger (1991) já estão delineados os principais conceitos que serão úteis e fundamentais para se pensar a aprendizagem nesta perspectiva: a noção de prática, a pessoa e sua identidade e o mundo social.

Em contraste com aprendizagem enquanto internalização, a aprendizagem como participação crescente em comunidades de prática refere-se à pessoa integral, agindo no mundo. Participação está sempre baseada na negociação e renegociação situada de

significados no mundo. Entendimento e experiência estão em constante interação e são – na verdade – mutuamente constitutivos.

Uma teoria de prática social enfatiza a interdependência relacional entre agente e mundo, atividades, significados, cognição, aprendizagem e conhecimento. Enfatiza o caráter inerente e socialmente negociado do significado e o caráter interessado do pensamento e ação de pessoas-em-atividade. (LAVE e WENGER, 1991, p. 50).

A aprendizagem, por sua vez está diretamente ligada ao aspecto de participação e implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades permitidas/contidas por estes sistemas de relações, envolvendo a construção de identidades. Ver a aprendizagem como participação periférica legítima significa que a aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é em si mesma uma forma evolutiva (*evolving*) de tornar-se um membro de uma comunidade.

É interessante notar que os autores apontam aqui para uma fonte de conflito e tensão. Segundo eles, uma produção bem sucedida de uma comunidade de prática, além da participação crescente e a transformação de novatos em indivíduos experientes, implica na substituição destes últimos. As relações de competição, sejam na organização da produção ou na formação de identidades, claramente intensificam estas tensões. Esta participação pode envolver conflito entre as forças que dão suporte aos processos de aprendizagem e àquelas que trabalham contra eles. A aprendizagem nunca é simplesmente um processo de transferência ou assimilação: aprendizagem, transformação e mudança estão sempre implicadas uma nas outras. Ao mesmo tempo estes ciclos de reprodução também têm um caráter positivo, pois deixam um traço histórico de artefatos - físicos, lingüísticos e simbólicos – e de estruturas sociais, que constituem e reconstituem a prática ao longo do tempo.

Em suas análises com as comunidades por eles estudadas, Lave e Wenger (1991) perceberam a existência de uma enorme variedade de papéis além daquele do tipo mestre-aprendiz. Mesmo existindo este tipo de relacionamento, o mais importante era a condição de legitimidade proporcionada por este relacionamento do que a de ensino propriamente dito, que pouco era observado. As relações com outros aprendizes podiam ser tão importantes quanto o relacionamento com o mestre. O que importava nestes casos era a organização de oportunidades para aprender.

Lave e Wenger (1991) criaram então, outro termo que tornou-se caro a esta abordagem, que foi o conceito de *curriculum* de aprendizagem. Ele refere-se ao campo de recursos e oportunidades de aprendizagem situadas na prática cotidiana, vistos da perspectiva

dos aprendizes. Ao contrário de um *curriculum* de ensino, formulado por professores ou pedagogos para implementar sua atividade, o *curriculum* de aprendizagem está baseado na prática diária e se constitui em um campo de recursos de aprendizagem. A partir disto, Gherardi, Nicolini e Odella, (1998), propõem o termo *curriculum* situado para indicar o aspecto específico do acesso organizacional ligado às oportunidades oferecidas no processo de engajamento em uma prática. Dito de outra forma, o *curriculum* situado “denota o padrão de oportunidades de aprendizagem disponíveis para novatos em seu encontro com uma comunidade específica dentro de uma organização específica.” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 280).

Outro ponto importante do trabalho dos autores é a noção de que não se está falando apenas de observar para aprender. As atividades da participação periférica legítima são muitas vezes específicas, consomem menos tempo, exigem menor responsabilidade ou esforço e, além disto, referem-se a absorver e ser absorvido na “cultura da prática”. Um exemplo são as histórias que os aprendizes ouvem, passam a conhecer e que vão se tornando seu repertório para poder conduzir suas práticas. Tanto no caso das parteiras, dos alcoólatras anônimos quanto dos reparadores de máquinas, elas estão presentes e são fundamentais. Isto remete para os aspectos de motivação e identidade abordados na perspectiva social da aprendizagem. Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem implica tornar-se alguém diferente, dito de outra maneira, ela modifica quem dela participa. Esta participação por sua vez também modifica a própria comunidade.

Em suma, com este trabalho, surgem os primeiros conceitos e *insights* a respeito de uma perspectiva social da aprendizagem, que se contrapõe a uma perspectiva cognitiva de compreensão deste fenômeno.

No decorrer do tempo, a noção de comunidade de prática sofreu modificações. Se na obra de 1991 ela era vinculada ao conceito de participação periférica legítima, Wenger (1998, p.45) passa a referir-se ao conceito de comunidade de prática como se segue:

Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até a procura de prazeres mais elevados. Na medida em que definimos estes empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e com o mundo e afinamos nossas relações... Em outras palavras, nós aprendemos. No decorrer do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a consecução de nossos empreendimentos quanto o atendimento de relações sociais. Estas práticas são então a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, então, chamar este tipo de comunidade, de *comunidades de prática*.

Nesta nova colocação, nota-se que a participação periférica legítima perde seu caráter de ‘igual para igual’ na definição de comunidade de prática, e o engajamento mútuo, um empreendimento conjunto e ter um repertório compartilhado tornam-se os elementos centrais do que é a prática enquanto propriedade de uma comunidade (WENGER,1998).

Ao comparar os dois textos – 1991 e 1998 – pode-se perceber que os conceitos principais da teoria de comunidade de prática, delineados no primeiro livro, continuam ali. Trata-se do conceito de prática, de comunidade, a formação de identidade e a aprendizagem situada. Entretanto, Wenger faz uma série de incursões teóricas, distanciando-se de alguns conceitos anteriores, tais como o de participação periférica legítima, e aprofunda os meios para analisar outros aspectos. É o caso da prática e seus elementos e da questão da identidade comparada com ela. Serão apresentadas a seguir algumas destas contribuições presentes na obra *Communities of practice: learning, meaning and identity*, de 1998, em especial em relação à **prática** e a seguir em relação à **identidade**.

Em primeiro lugar, a **prática** é entendida como sendo sempre social, uma vez que o contexto social e histórico fornece estrutura e significado para o que as pessoas fazem. Isto inclui tanto aspectos tácitos quanto explícitos, o que é dito e o que não é dito, o que é representado e o que é assumido. Ferramentas, linguagem, documentos, imagens são exemplos de aspectos explícitos e entre os tácitos encontram-se as relações implícitas, convenções tácitas, intuições, sensibilidades, pressupostos e visões de mundo compartilhadas. Para Wenger (1998, p. 47) “O conceito de prática realça o caráter negociado e social do que existe de explícito e tácito em nossas vidas”. Ao falar de negociação de significado, o autor refere-se ao processo ativo, dinâmico e histórico de produzir sentido, refere-se à resistência e maleabilidade, à habilidade de afetar e ser afetado, engajar-se em uma multiplicidade de fatores e perspectivas, que podem convergir ou não.

Em segundo, a prática também é a fonte de coerência de uma comunidade. Ele introduz então três dimensões da prática enquanto propriedade de uma comunidade. Estas dimensões são: a) o engajamento mútuo, ou seja, a prática não existe no abstrato, mas somente existe porque as pessoas se engajam em ações cujos significados elas negociam umas com as outras; b) o empreendimento conjunto, ou sua negociação: o empreendimento conjunto é o resultado de um processo de negociação que reflete a plena complexidade do engajamento mútuo, é definida pelos participantes no processo e, portanto, pertence a eles e não é apenas um objetivo colocado, mas cria entre os participantes prestações de contas mútuas que se tornam parte integral da prática. Por fim, c) o desenvolvimento de repertório compartilhado, que pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, modo de fazer as coisas,

estórias, gestos, símbolos ou conceitos que foram produzidos e adotados no curso de existência da comunidade e tornaram-se parte de sua prática.

Em terceiro, Wenger (1998) vê a prática enquanto aprendizagem. Dentro de uma perspectiva temporal da prática, as comunidades de prática podem ser pensadas como histórias compartilhadas de aprendizagem. A comunidade é vista como uma estrutura emergente, nem inerentemente estável nem fortuitamente mutável, que resiste e é igualmente maleável ao longo de sua história. Nos processos de lembrar e esquecer, continuar e descontinuar, a prática se constitui como uma história de aprendizado e como consequência, comunidades de prática tem ciclos de vida que refletem tais processos, ou seja, possuem formas que evoluem de engajamento mútuo, compreensões que se alinham ou conflitam para definir o seu empreendimento e desenvolverem seus repertórios, estilos e discursos.

Em quarto lugar, as histórias criadas não são apenas internas, assim podem ser consideradas histórias de articulação com o restante do mundo. A prática é vista enquanto fronteiras e/ou conexões que são criadas e enquanto localização. Os limites do conceito de comunidade de prática, e suas relações com outras comunidades ou constelações delas são desenvolvidos por Wenger (1998) à luz dos conceitos de negociação, aprendizagem e identidade.

Outro aprofundamento teórico se dá no terreno da **identidade**, e para isto o autor estabelece um paralelo entre prática e identidade, apresentado no quadro 1 e comentado a seguir.

Quadro 1: Paralelos entre prática e identidade

Prática como...	Identidade como...
* Negociação do significado	* experiência negociada de si mesmo
* Comunidade	* ser parte de (<i>membership</i>); ser um membro de
* História compartilhada de aprendizado	* Trajetória de aprendizado
* Fronteira e paisagem	* ser múltiplos membros (<i>multimembership</i>)
* Constelações	* Pertencimento definido globalmente, mas experienciado de forma local

Fonte: adaptado de Wenger (1998,p. 150).

Segundo Wenger (1998), construir um paralelo entre prática e identidade, permite produzir uma perspectiva sobre identidade que herda a textura da prática. As identidades são ricas e complexas porque são produzidas em um conjunto igualmente rico e complexo de

relações de práticas. Com este paralelo, a identidade é vivida, e não uma categoria, como um traço de personalidade ou um rótulo. É negociada, ou seja, é um vir-a-ser, um tornar-se algo de modo contínuo e não confinado a períodos específicos da vida, tais como a adolescência. É social, uma vez que o fato de pertencer a uma comunidade dá à formação da identidade um caráter fundamentalmente social. É um processo de aprendizagem, uma trajetória no tempo que incorpora tanto o passado quanto o futuro em um presente significativo. É um nexos, uma coerência, que combina múltiplas formas de participação por meio de um processo de reconciliação entre fronteiras da prática. Por fim, é uma interação entre o local e o global, nem estreitamente local nem abstratamente global. Tal como a prática ela é uma interação entre ambas.

O autor estabelece um conjunto de indicadores que permitem definir quando se está frente a uma comunidade de prática. No quadro 2 são apresentados estes indicadores:

Quadro 2: Indicadores da formação de uma comunidade de prática

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamentos sustentados mutuamente – harmoniosos ou conflituosos 2. Meios compartilhados de engajamento em fazer coisas juntos 3. Rápido fluxo de informação e propagação de inovação 4. Ausência de preâmbulos introdutórios, como se conversas e interações fossem meramente a continuação de um processo contínuo 5. Estabelecimento muito rápido de um problema a ser discutido 6. Sobreposição considerável de descrições dos participantes sobre quem pertence 7. Saber o que os outros sabem, o que eles podem fazer e de que maneira eles podem contribuir para o empreendimento 8. Definição mútua de identidades 9. Habilidade de avaliar a propriedade de ações e produtos (ser apropriável) 10. Ferramentas, representações e outros artefatos específicos 11. Saber local, histórias compartilhadas, jogos/piadas, riso bem informado (knowing laughter) 12. Jargões e atalhos para a comunicação, bem como facilidade de produzi-los 13. Estilos determinados reconhecidos como característicos de pertencimento 14. Discurso compartilhado que reflete uma certa visão de mundo. |
|---|

Fonte: WENGER, 1998, p.125-6.

Longe de esgotar as contribuições desta obra, apenas a título de indicação, cabe mencionar outros temas desenvolvidos pelo autor e que parecem ser importantes para o estudo aqui proposto. Wenger (1998) elabora os conceitos de participação e reificação, aplicando-os tanto à prática, quanto à identidade. Trabalha os modos de pertencer às comunidades - engajamento, imaginação e alinhamento - e desenvolve uma, assim chamada, ecologia social da identidade, que relaciona formas de pertencer, identidade e sua negociabilidade. É interessante notar que, apesar deste esforço, estes conceitos e modelos pouco aparecem em seus trabalhos de campo e estudos etnográficos posteriores, desaparecendo em sua obra

subsequente, que ganha, por sua vez, outros contornos e preocupações completamente distintas do que foi desenvolvido aqui, como se verá a seguir.

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.4) em seu livro *Cultivating communities of practice*, definem comunidades de prática como: “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua.” Referindo-se ao processo de constituir uma comunidade de prática, eles afirmam:

Estas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas elas se encontram porque dão valor às suas interações. Na medida em que passam tempo juntas, tipicamente compartilham informação, *insight*, e aconselhamento. Elas se ajudam mutuamente a resolver problemas. Elas discutem situações, suas aspirações e necessidades, ponderam sobre assuntos comuns, exploram idéias e fazem sondagens. Elas podem criar ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma compreensão tácita que compartilham. Entretanto, elas acumulam conhecimento, tornam-se informalmente ligadas pelo valor que elas atribuem a aprender conjuntamente. Este valor não é meramente instrumental para seu trabalho. Ele também advém da satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem suas perspectivas entre si e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Com o passar do tempo, elas desenvolvem uma perspectiva única sobre seu tópico bem como um corpo de conhecimento, práticas e abordagens comuns. Também desenvolvem relações pessoais e estabelecem maneiras de interagir. Elas até podem desenvolver um senso de identidade comum, elas se transformam em uma comunidade de prática.

O conceito de comunidade de prática aqui parece abranger uma gama muito maior de práticas possíveis, se comparado à primeira definição, quando estava ligado ao conceito de participação periférica legítima e era uma condição para aprendizagem situada.

A comunidade de prática é vista como uma combinação única de três elementos fundamentais: um domínio de conhecimento comum, uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio e uma prática compartilhada que elas desenvolvem para ser efetivas neste domínio. O domínio cria uma base e um sentido de identidade comuns, a comunidade, por sua vez gera a fábrica social da aprendizagem, por meio de relações e interações baseadas em respeito mútuo e confiança. A prática se constitui em um conjunto de quadros, idéias, ferramentas, estilos, linguagens, histórias e documentos compartilhados pelos membros da comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

A partir destes elementos, os autores propõem princípios para o cultivo de comunidades de prática, os estágios de desenvolvimento esperados, os desafios e dificuldades neste processo, entre outros aspectos. Segue, no quadro 3 uma comparação entre os conceitos de comunidade de prática, em três momentos: no seu início, concebido por Lave e Wenger (1991), na concepção de Wenger (1998) e na concepção mais recente, no trabalho de Wenger, McDermott e Snyder (2002).

Quadro 3: Evolução do conceito de comunidade de prática.

Ano	Conceitos de comunidade de prática
1991	Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos , não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (i.e. para a participação periférica legítima). (LAVE;WENGER, 1991, p.98)
1998	Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até a procura de prazeres mais elevados. Na medida em que definimos estes empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e com o mundo e afinamos nossas relações... Em outras palavras, nós aprendemos. No decorrer do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a consecução de nossos empreendimentos quanto o atendimento de relações sociais. Estas práticas são então a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, então, chamar este tipo de comunidade, de comunidades de prática . (WENGER, 1998, P. 45)
2002	Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação , um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua . (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4)

Fonte: a autora, com base em LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002.

Talvez dada a nova amplitude da definição, parecendo que muita coisa poderá ser mal interpretada como uma comunidade de prática, Wenger, McDermott e Snyder (2002) constróem um quadro para sinalizar as semelhanças e diferenças entre a comunidade de prática e outros fenômenos sociais. Optou-se por reproduzir este quadro na íntegra, com os elementos incluídos pelos autores, em função da importância de cada um dos aspectos abordados nele. A modificação que foi feita no quadro 3 consistiu na alteração da ordem como são apresentados os fenômenos sociais: enquanto os autores colocam comunidade de prática em primeiro lugar considerou-se que ela faz sentido, sendo localizada como uma estrutura que está **entre** os grupos formais e as redes informais. Com a mudança na localização do conceito, é possível observar um sentido entre as estruturas, que vai do formal para o informal, do mais estruturado para o menos estruturado, de fronteiras precisas para indefinidas, ou seja, respectivamente dos grupos formais para as redes informais. O quadro 4 é encontrado em grande parte da literatura brasileira recente (GROPP e TAVARES, 2006; ANTONELLO e RUAS, 2005; MOURA, 2004; MOURA e ANDRADE, 2006; VIEIRA et. Al, 2007a), sem a apresentação da questão das fronteiras, que aqui é considerada fundamental.

Quadro 4: Distinções entre comunidades de prática e outras estruturas

	Tipo de proposta	A quem pertence?	Quão claras são as fronteiras?	O que as une?	Quanto tempo duram?
Departamentos Formais	Entregar um produto ou serviço.	Todos que se reportam ao líder do grupo	Clara	Objetivos comuns e requerimentos de trabalho.	Objetiva ser permanente (até a próxima reorganização)
Equipes Operacionais	Tomam conta de processos em andamento.	Participação atribuída pela gerência	Clara	Responsabilidade dividida na operação.	Em curso até o fim da tarefa. Pretende-se que seja contínua, mas dure até a próxima reorganização.
Equipes de projeto	Cumprir uma tarefa específica.	Pessoas diretamente ligadas a cumprir a tarefa.	Clara	Os objetivos do projeto e os marcos proporcionados.	Predeterminada a acabar quando o projeto chegar ao seu fim.
Comunidades de prática	Criar, expandir e trocar conhecimento, para desenvolver capacidades individuais .	Seleção própria baseada em conhecimento e paixão por um assunto.	Imprecisa (Fuzzy)	Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e seu conhecimento.	Evoluem e terminam organicamente, duram na medida em que o tópico é relevante e se dá valor e há interesse em aprender junto.
Comunidades de interesse	Estar informada.	Quem quer que esteja interessado.	Imprecisa	Acesso a informação e senso de identidade de pensamento.	Desenvolvem-se e terminam organicamente.
Redes informais	Receber e passar informação, para saber quem é quem.	Amigos e colegas de negócios, amigos de amigos.	Indefinida	Necessidade mútua e relações pessoais.	Nunca começa ou termina (existe até o momento em que as pessoas mantêm contato ou se lembram uma das outras).

Fonte: adaptado de WENGER, MCDERMONTT, SNYDER (2002, p.42).

Observando os quadros 3 e 4, poder-se-ia pensar que as distinções presentes, são muito sutis, mas este não parece ser o caso. Parece nítida a diferença entre comunidades de prática e equipes formais, por exemplo, ou mesmo entre comunidades de prática e redes de interesse. O que chama a atenção é o fato desta distinção estar baseada no último trabalho de Etienne Wenger (WENGER, MCDERMOTT E SNYDER, 2002), que distanciou-se das primeiras concepções acerca de comunidades de prática. Nota-se, assim, que o termo prática quase desaparece da proposta do que é uma comunidade de prática e ao mesmo tempo, insere-se o fator paixão, como algo que une a comunidade. Isto destoa do trabalho anterior do próprio autor (WENGER, 1998), que dizia que um grupo de pessoas pode constituir uma comunidade de prática apenas para conduzir seu trabalho, como é relatado com os processadores de pedidos de seguro, sem qualquer paixão necessariamente. Além disto, o autor, naquele momento ainda afirmava que uma comunidade de prática pode também contribuir para a não aprendizagem, não tendo qualquer caráter necessariamente positivo. Na literatura recente, tanto nacional quanto internacional, os autores, em sua grande maioria, têm adotado o último conceito de comunidade de prática.

A seguir será apresentada uma análise dos impactos e desdobramentos iniciais da teoria sobre comunidade de prática e uma revisão dos trabalhos internacionais e nacionais na área.

2.3 Análise da literatura em comunidades de prática: implicações, desdobramentos e críticas iniciais

Organizar o conjunto de implicações, desdobramentos e críticas ao conceito de comunidades de prática como um todo não é tarefa simples. O conceito foi sendo construído e elaborado ao longo de pelo menos três importantes momentos, correspondentes às três obras de referência (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998 e WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Isto teve implicações diferenciadas, pois os três livros diferem entre si, quanto ao próprio conceito, à sua utilização e visão.

Hughes, Jewson e Unwin (2007, p.4) descrevem a importância do livro pioneiro, *Situated Learning*, e ajudam a entender o porquê de se fazer esta distinção de análise:

O livro de Lave e Wenger (1991) possui todos os atributos – inspirador e frustrante – de um texto definidor de um paradigma. O livro estabeleceu metáforas e pressupostos que redefiniram o campo de investigação, gerando novas agendas de debate e pesquisa. Ele não somente superou idéias estabelecidas, mas abriu um novo território que era anteriormente uma área de investigação amplamente não-reconhecida. Ele tomou um aspecto da vida individual e social que era tido como óbvio, como senso comum e de pouco interesse e o elevou a um assunto de estudo acadêmico sério e excitante. Ele proveu uma lente que tornou visível o que tinha anteriormente estado invisível, ignorado ou negligenciado.

Dentro desta perspectiva inspiradora e definidora de um novo paradigma, a obra de Lave e Wenger(1991) teve seu reconhecimento por meio da contribuição de vários autores. Brown e Duguid (1991) usaram os conceitos de participação periférica legítima e comunidade de prática e ajudaram a divulgá-los na medida em que os aplicaram na compreensão de um caso específico de reparadores de máquinas. Eles afirmam que uma organização deve ser considerada uma comunidade de comunidades e propõem, a partir das práticas, a compreensão integrada de trabalho, aprendizagem e inovação.

Gherardi, Nicolini e Odella (1998), reconhecem o valor das idéias apresentadas, mas modificam-nas, seguindo em frente com noções ou conceitos próprios. Como já foi exposto, estes autores partem dos conceitos de participação periférica legítima e comunidade de prática (LAVE WENGER, 1991) para criar a noção de *curriculum* situado, que utilizam em estudos posteriores (GHERARDI, NICOLINI E ODELLA, 1998; GHERARDI, 2006). O termo

comunidade de prática também é revisto, dando lugar para o termo comunidades de praticantes (GHERARDI, 2006).

Elkjaer (2001, 2003) utiliza os conceitos, mas considera que as comunidades de prática não explicam suficientemente o processo de aprendizagem e propõe uma terceira via (além da cognitiva e da social), procurando compreender a aprendizagem a partir de uma perspectiva pragmática.

Liedtka (1999) propõe que se veja a organização como uma comunidade de prática. A autora analisa a complementaridade dos temas – comunidades de prática, organizações de aprendizagem, *total quality management*, pensamento estratégico, colaboração e liderança participativa. Segundo ela, esta complementaridade convida à existência de organizações com um conjunto distinto de qualidades que espelham de perto aquelas qualidades da comunidade de prática. São elas: um sentido compartilhado de significado e propósito que flui do pessoal para o organizacional; uma visão de pertencer a um sistema mais amplo de criação de valor para clientes; ênfase em processos de negócios; foco no desenvolvimento, tanto no nível pessoal quanto organizacional; capacidade para o diálogo; tomada de decisão local; sentido de comprometimento e propriedade entre os membros da organização, que inclui um nível de confiança e otimismo sobre seu relacionamento. Estas qualidades descrevem uma maneira de ver, de focalizar a atenção e tomar decisões que devem ser sustentadas por um conjunto de valores consistente com estas práticas. Para a autora “Paradoxalmente, um autêntico comprometimento com a visão de organizações enquanto comunidades, ao invés de mercados, pode possibilitar a criação de *capabilities* que levem a vantagem competitiva em um mercado real caracterizado pela mudança.” (LIEDTKA, 1999, p.11). Se por um lado, o impacto foi positivo e as idéias de Lave e Wenger (1991) foram reconhecidas, por outro, Hughes, Jewson e Unwin (2007, p.4) também afirmam: “Entretanto, ‘*Situated learning*’ é um volume pequeno que é heurístico, controvertido e provocativo mais do que exaustivo e definitivo.” O livro possui muitas idéias que os autores não desenvolveram sistematicamente e eles mesmos antecipam algumas das críticas chave, que depois serão retomadas por seus opositores. “Existiram muitas oportunidades para elaborar sobre ambigüidades, lacunas, quebra-cabeças, anomalias e nós. Ele estava aberto para desenvolvimento de muitas maneiras, e autores de diferentes *backgrounds* e inclinações viram potencialidades divergentes dentro disto.” (HUGHES; JEWSON; UNWIN, 2007, p.4)

Dentro deste espírito e já levando em conta o trabalho de Wenger de 1998, Fox (2000) faz considerações sobre a teoria tanto exaltando-a quanto criticando-a e elabora uma das críticas mais referenciadas na literatura. Para ele o conceito de comunidade de prática poderia

substituir o de cultura organizacional, considerado menos palpável, mas ao mesmo tempo, possui uma fraqueza específica - a maneira de localizar o poder em relação ao processo de aprendizagem. Para superar esta fraqueza ele propõe relacionar a teoria de poder de Foucault e a teoria ator-rede, complementando a teoria de comunidades de prática. A concepção de que o poder se equipara ao saber e que emana de todas as partes de uma rede e de todos os seus atores, em oposição a um poder que se detém sobre os outros, parece ter tido um impacto significativo nos estudiosos de comunidades de prática posteriores, pois vários foram os autores que reconhecem esta crítica (ROBERTS, 2006; HANDLEY et al, 2006; KOLIBA; GADJA, 2009) e incorporaram estas sugestões em seus próprios trabalhos (VEENSWIJK; CHISALITA, 2007; ROAN; ROONEY, 2006; CROSS et al., 2006).

Com o vislumbre da possibilidade de cultivo de comunidades de prática, apresentada por Wenger, McDermott e Snyder (2002) em oposição ao seu caráter espontâneo, inicialmente apontado, outras críticas e desdobramentos instalam-se neste cenário. Ou seja, ao falar da possibilidade de criação, cultivo ou nutrição de comunidades, de seu ciclo evolutivo, os autores são “encampados” pela literatura mais gerencialista em Administração, o que gera uma série de trabalhos, mas está bastante distante das afirmativas e conseqüentes críticas apontadas aos trabalhos de 1991 e 1998. A seguir encontra-se uma análise da literatura internacional e nacional acerca do tema, que pretende caracterizar esta produção científica e entender alguns destes novos desdobramentos.

2.4 Análise da literatura em comunidades de prática: a revisão da produção científica internacional de 1999-2009

A partir de um levantamento realizado nas bases de dados EBSCO e PROQUEST com ênfase naquelas voltadas aos negócios e administração, foram encontrados 64 textos tendo comunidades de prática no título da publicação (Apêndice A). Conforme mostrado na tabela 1, existem publicações com o tema desde 1998, mas a maior quantidade concentra-se a partir de 2006, nos anos de 2006, 2007 e 2008.

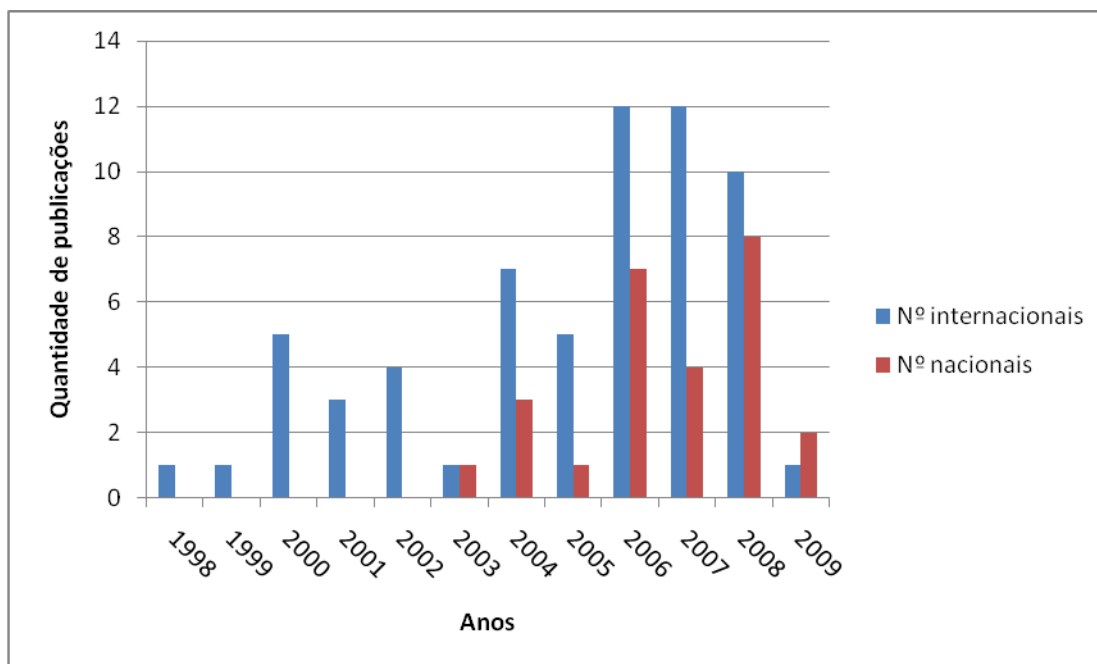


Figura 1: Volume de publicações nacionais e internacionais sobre comunidades de prática.

Fonte: dados do levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados EBSCO e PROQUEST e bases de dados brasileiras.

Nesta análise serão abordados os seguintes aspectos: em primeiro lugar, a origem dos trabalhos, os tipos de estudo – empíricos ou teóricos -, níveis de análise, temas e aspectos metodológicos; em segundo, uma síntese dos ensaios teóricos – aspectos criticados e enaltecidos pelos autores, e em terceiro, foram selecionados e detalhados os estudos empíricos que melhor se aplicam para a compreensão da pesquisa aqui apresentada com as considerações acerca de seus objetivos, resultados e sugestões de pesquisa.

Entre os artigos publicados sobre comunidades de prática, 37 têm **origem** no continente europeu – com predominância dos países do Reino Unido, 19 são provenientes dos Estados Unidos e 8 de países variados - Austrália e Nova Zelândia (5), Israel (1), Canadá (1) e Singapura (1). Por uma questão de acesso, fora do idioma inglês, não é possível avaliar as publicações em outros países e nos seus idiomas locais, assim quando se fala em literatura, neste trabalho, entende-se literatura em inglês.

Foram encontrados 12 **ensaios teóricos** que discutem o conceito de comunidades de prática entre os 64 artigos pesquisados. É possível afirmar que o conceito de comunidades de prática foi bem recebido pela comunidade acadêmica tanto por sua aplicação, quanto por sua articulação com outros temas e é praticamente consenso entre os autores que ele supre uma lacuna de entendimento do aspecto social da aprendizagem.

Quanto aos **trabalhos empíricos**, chama atenção a gama de diferentes **contextos** em que as comunidades de prática foram percebidas e tratadas – indo desde a percepção

individual acerca da participação em comunidades de prática, até a apreciação de comunidades inter-organizacionais aplicadas em sistemas ou setores amplos, envolvendo um grande número de organizações. O quadro 5 mostra os autores que trabalham em cada um destes níveis.

Quadro 5: Níveis de análise dos estudos internacionais em comunidades de prática entre 1999-2009.

Contexto dos estudos	Autores
Setores/indústrias (4)	BATE;ROBERT, 2002; DEWHURST; NAVARRO,2004; KRANENDONK; KERSTEN, 2007; GAUSDAL, 2008.
Inter- organizacionais (uma ou mais comunidades) (8)	SWAN; SCARBROUGH; ROBERTSON, 2002; SOEKIJAD; VELD; ENSERINK, 2004; HART,WOLFF, 2006; GARAVAN; CARBERY; MURPHY, 2007; JOHNSON,2007; JURIADO; GISTAFSSON,2007; LOYARTE;RIVERA, 2007; SCARSO; BOLISANI, 2008.
Empresa multinacional/ organização localizada em vários locais (12)	LESSER; STORCK, 2001; GONGLA, RIZZUTO, 2001; MORENO, 2001; KIMBLE; HILDRETH, 2005; CROSS et al, 2006; ARDICHVILI et al, 2006; VENTERS; WOOD, 2007; VEENSWIJK;CHISALITA, 2007; SCHENKEL; TEIGLAND, 2008; KASPER et al, 2008; BORZILLO, 2009. HEMMASI; CSANDA, 2009.
Pequenas comunidades em uma organização (8)	BREU; HEMINGWAY, 2002; BOUD;MIDDLETON, 2003; HODKINSON; HODKINSON, 2004; THOMPSON, 2005; MITTENDORF et al.,2006; RAZ, 2007; NATTI;STILL,2007; MORK et al., 2008.
Uma única comunidade (8)	BORTHICK, 2000; HOLSTRUM, 2000; LEADER, 2000; GHERARDI; NICOLINI, 2000; JANSON; HOWARD; SCHOENBERGERÓRGAD, 2004; HARA, 2006; HARA; SCHWEN, 2006; CHUA, 2006.
Indivíduos participando de diferentes organizações e diferentes comunidades (4)	ZÁRRAGA-OBERTY;SAÁ-PEREZ, 2006; VERBURG; ANDRIESSEN, 2006; MULLER, 2006; ZBORALSKI, 2009.
Comunidades virtuais sem vinculação específica a uma organização (5)	ROHDE et al.,2007 ZHANG; WATTS, 2008; VAVASSEUR;MACGREGOR, 2008; CORSO; GIACOBBE; MARTINI, 2009; AKOUMIANAKIS, 2009.
Comunidade como sugestão de uso ou perspectiva de tornar-se uma (5)	DURNIG, 2004; GRACY,2004; JORGENSEN; LAURIDSEN, 2005; ROAN; ROONEY,2006; CHURCHMAN; STEHLIK, 2007.

Fonte: dados da pesquisa bibliográfica.

Em termos de **temas abordados** nos trabalhos empíricos, é possível fazer uma grande divisão: entre os que lidam com comunidades de prática de uma perspectiva instrumental, se referenciando no trabalho de Wenger, McDermott e Snyder de 2002 e aqueles que as utilizam numa perspectiva analítica, baseados nos conceitos iniciais da teoria de comunidades de prática. Os primeiros estão voltados para a gestão do conhecimento, bem como das próprias comunidades. Eles abordam de que maneira as comunidades são, podem ser ou foram criadas (AKOUMIANAKIS, 2009; RAZ, 2007; JURIADO; GUSTAFSSON, 2007; KRANENDONK; KERSTEN, 2007), suas características (LEADER, 2000; HOLSTRUM, 2000; BORTHICK, 2000), fatores que favorecem ou inibem seu desenvolvimento ou evolução (HEMMASI; CSANDA, 2009; VENTERS; WOOD, 2007; HART; WOLFF, 2006; VEENSWICK; CHISALITA, 2007), quais são os modelos de evolução ou cultivo possíveis (CORSO; GIACOBBE; MARTINI, 2009; LOYARTE; RIVERA, 2007; JANSON; HOWARD; SCHOENBERGER-ORGAD, 2004; GONGLA; RIZZUTO, 2001), de que maneira elas devem ou podem ser geridas (BORZILLO, 2009) e porque falharam ou deixaram de existir (CHUA, 2006). Na perspectiva instrumental também se incluem os trabalhos que focam questões do conhecimento propriamente dito em comunidades de prática e como gerenciá-lo (KIMBLE; HILDRETH, 2005; GARAVAN; CARBERY, MURPHY, 2007). São também exemplos disto os estudos sobre compartilhamento de conhecimento (ARDICHVILLI et al., 2006; KASPER et al., 2008; MORENO, 2001.) e criação do conhecimento (BREU; HEMINGWAY, 2002; SOEKIJAD; VELD; ENSERINK, 2004; SWAN; SCARBROUGH; ROBERTSON, 2002). Existem ainda estudos que apontam para a perspectiva de comunidade de prática, sugerindo seu uso para melhorar algum aspecto estudado, como por exemplo: a educação de gerentes mulheres (ROAN; ROONEY, 2006), o relacionamento entre acadêmicos e executivos (DURNING, 2004), políticas públicas em educação (CHURCHMAN; STEHLIK, 2007), arquivamento de documentos (GRACY, 2004) e competências de profissionais de meio ambiente (JORGENSEN; LAURIDSEN, 2007) ou apontando casos práticos de sucesso existentes (VAVASSEUR; MACGREGOR, 2008; ROHDE et al., 2007; NATTI; STILL, 2007; SCHENKEL; TEIGLAND, 2008; LESSER; STORCK, 2001; SCARSO; BOLISANI, 2007; JOHNSON, 2007; BATE; ROBERT, 2002; ZHANG; WATTS, 2008).

Em outra vertente – aqui denominada analítica - encontram-se os estudos que entendem as comunidades de prática como um fenômeno surgido espontânea ou naturalmente, que não é passível de gerenciamento e que é útil para a análise de aspectos sociais e humanos tais como a aprendizagem nas organizações (GHERARDI; NICOLINI,

2000; HARA, 2006; HARA; SCHWEN, 2006; HODKINSON; HODKINSON, 2004; BOUD; MIDDLETON, 2003; MITTENDORF et al, 2006) e seus obstáculos (MORK et al., 2008; THOMPSON, 2005).

Ao fazer uma revisão de estudos, Koliba e Gadjia (2009) apresentam a aplicação do conceito de comunidades de prática em várias disciplinas: antropologia, administração, ciência da computação, educação de adultos, infantil, elementar e secundária, engenharia, estudos de gênero, área da saúde, educação superior, ciência política, administração pública, psicologia social e serviço social. Isto parece demonstrar a força do conceito e sua ampla aceitação e reconhecimento.

Quanto à **metodologia**, nota-se que as duas vertentes - instrumental e analítica - investigam comunidades de prática, em sua grande maioria, seguindo a tradição onde o conceito foi gerado, isto é, em estudos de caso qualitativos com dados de observações etnográficas, entrevistas e análise de documentos, encontrando-se também estudos do tipo pesquisa-ação.

A partir de 2006, surgem trabalhos quantitativos, que seguem a lógica do gerenciamento e que focam três aspectos. Um grupo busca medir os antecedentes das comunidades (as comunidades enquanto variável dependente), ou seja, estuda-se o que possibilita a existência e eficácia das comunidades de prática. São exemplos disto os estudos de reputação, confiança e dinâmica de liderança (MULLER, 2006), o estudo de características de grupos de trabalho que favorecem a gestão de conhecimento (ZÁRRAGA-OBERTY, SAÁ- PÉREZ, 2006) e condições de compartilhamento de informação (ZBORALSKI, 2009). Outro grupo foca a caracterização das comunidades de prática, com a criação de um instrumento específico para sua avaliação (VERBURG; ANDRIESSEN, 2006) e sua melhoria, por meio da teoria de redes sociais (CROSS et al., 2006; GAUSDAL, 2008). Um terceiro conjunto de estudos preocupa-se com o impacto da participação em comunidades de prática sobre indivíduos (as comunidades enquanto variável independente), medindo a confiança, satisfação e melhoria no trabalho entre professores (HEMMASI, 2009; VAVASSEUR; MacGREGOR, 2008) assim como a melhoria do desempenho organizacional (SCHENKEL; TEIGLAND, 2008).

Após esta caracterização e dando continuidade às considerações apresentadas no item 2.3, são agora analisados os conteúdos dos **ensaios teóricos** levantados nesta revisão.

Além da crítica de Fox (2000), outros autores fizeram uma série de apontamentos aos conceitos de comunidades de prática. Iverson e Mcphee (2002) fazem a ligação entre comunidades de prática e gestão do conhecimento, defendendo a posição de que, se deixada

sem cultivo, uma comunidade de prática não atinge seu pleno potencial, que é permitir que o conhecimento seja estendido por toda a organização e possibilitar uma ampla compreensão de temas. A teoria de comunidades de prática posiciona de forma central o conhecimento, em práticas, enquanto uma parte ativa e relevante da constituição organizacional e não apenas como *resultado* de processos organizacionais (IVERSON; MCPHEE, 2002). Em seu ensaio, estes autores propõem ainda que o cultivo do conhecimento pode ocorrer em ações comunicativas de celebração, articulação e colaboração.

Em contraposição, surgem trabalhos que enfatizam o valor do caráter emergente das comunidades de prática (IEDEMA; MEYERKORT; WHITE, 2005) e das dificuldades e cuidados que aqueles que querem gerir conhecimento devem tomar nas organizações (PELTONEN; LAMSA, 2004; DUGUID, 2005). No primeiro caso, os autores comparam comunidades de prática com outros modos emergentes de trabalho, tais como grupos, equipes e comitês. Para eles:

Finalmente, a noção de Comunidades de prática pode demonstrar ser bem talhada para iluminar as propriedades emergentes das facetas de trabalho ressaltados aqui. Sua maneira espontânea, improvisada e naturalística de incitar para a ação sobre assuntos da prática, tem mostrado ser superior a iniciativas de mudança mais planejadas e formalizadas. Colocado de maneira simples, aqueles que estão envolvidos no trabalho são aqueles melhor colocados para resolver seus problemas, manter na linha sua qualidade e segurança, produzir informação relevante, reconhecer parceiros, relações e barreiras importantes e negociar os termos e estruturas de discursos com os quais moldar sua *accountability* com e para outros e outros *stakeholders*. (IEDEMA; MEYERKORT; WHITE, 2005, p.23)

As dificuldades e cuidados a serem tomados na utilização de comunidades de prática para se pensar a aprendizagem organizacional referem-se a não perder o foco nas práticas (DUGUID, 2005), distinguir bem o que são as comunidades de prática de outros fenômenos, tais como redes, grupos ou unidades de negócios (PELTONEN; LAMSA, 2004) e lembrar, segundo estes autores as diferenças de concepção da natureza do próprio conhecimento – proveniente de teorias econômicas ou da perspectiva de um conhecimento e aprendizagem situados (PELTONEN; LAMSA, 2004; DUGUID, 2005).

Os termos participação e prática também são questionados, considerando que muitas vezes eles se confundem, e apontam limites ao uso do conceito: assim, por exemplo, Handley et al. (2006) afirmam:

“as dificuldades em operacionalizar o termo (participação) sugerem um grau de ambiguidade que, por sua vez colocam em questão a nossa compreensão do que constitui uma comunidade de prática. No coração desta ambigüidade está a dificuldade em saber quando um

indivíduo está ou não está participando em uma comunidade de prática. De que maneira participação difere do que Wenger chama de ‘mero engajamento na prática’ (Wenger, 1998, p. 57)? (HANDLEY et al., 2006, p.649)

Para Roberts (2006,p.630) a literatura considera como comunidades, realidades muito distintas em termos de número de integrantes e de localização espacial: “não seria mais adequado falar em tipos de comunidades ou se trata do mesmo fenômeno?” questiona a autora. No que se refere ao aspecto temporal, ela faz uma distinção entre comunidades rápidas e lentas, pontuando de que maneira é possível formar comunidades de práticas, se o ritmo de mudanças costuma ser sempre acelerado no ambiente organizacional. Neste sentido, segundo ela, podem então, ganhar importância as comunidades de prática que se formam e são independentes de organizações.

Frente a estas críticas, vários autores propõem a realização de mais pesquisas e até mesmo as questões que elas poderiam tentar responder.

Entre os artigos analisados nesta revisão chama atenção o trabalho de revisão da literatura em comunidades de prática elaborado por Koliba e Gadjia (2009). Estes autores redefinem o conceito de comunidades de prática, mostrado no Quadro 6.

Quadro 6: Critérios para julgamento da formação de uma comunidade de prática

1. Um grupo formado a partir da inclusão de membros. Estes integrantes compartilham um conjunto comum de características que podem ser vinculadas a interesses, <i>expertise</i> , papéis, objetivos, etc, similares;
2. Existe um espaço físico ou virtual para estes membros interagirem diretamente uns com os outros. Espaços podem ser criados por meio de designações formais e informais para momentos de encontros físicos ou virtuais, bem como espaços para diálogo contínuo. Este espaço permite oportunidades para diálogo uns com os outros e ele não é mediado por uma terceira parte. Ele forma a base por meio da qual um “repertório compartilhado” pode emergir;
3. Pode-se dizer que o grupo possui um domínio , uma prática ou conjunto de práticas comuns.

Fonte: KOLIBA; GADJA (2009)

Para eles, a utilidade final da teoria em comunidades de prática repousa na capacidade dos pesquisadores e praticantes de desenvolver as dimensões empíricas de comunidades de prática enquanto um constructo analítico e de operacionalizar as variáveis que dão suporte ou dificultam o desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, Koliba e Gadjia (2009) propõem avaliar as comunidades de prática em termos de: a) objetivos e relações com aprendizagem; b) modo e qualidade da transferência de conhecimento; c) o seu grau de formalização; e d) a força da ligação (*strength of coupling*) ou a qualidade de sua coesão.

Apesar de admitirem que muito trabalho deve ser feito para que comunidade de prática evolua como um constructo analítico investigado empiricamente, Koliba e Gadjia (2009, p.118)

também apontam: “nós acreditamos que [comunidade de prática] é uma unidade de análise potencialmente poderosa, em parte por que ela situa o papel da aprendizagem organizacional, da transferência de conhecimento e participação entre pessoas, como o empreendimento central da ação coletiva.”

2.5 A revisão da literatura nacional em comunidades de prática

Seguindo os mesmos critérios de análise da literatura internacional, será revisada aqui a produção científica nacional sobre o tema comunidades de prática, no período 1999-2009. Este levantamento incluiu a pesquisa nos principais periódicos e congressos da área de Administração. Isto compreendeu a busca nos anais do Enanpad e as revistas da AnPAD – RAC e RAC-e, as revistas classificadas pela CAPES como sendo Qualis B1. Foram encontrados 23 artigos (Apêndices B e C), sendo que dois destes trabalhos transformaram-se em livros (GROPP; TAVARES, 2006; SOUZA-SILVA, 2008). Encontram-se publicações em congressos desde 2002, mas os anos de 2006 a 2008 são os mais significativos desta produção, como está mostrado na Figura 1. Em 2008, comunidades de prática foi tema de um número especial da revista *Organização & Sociedade*.

Entre os artigos, foram encontrados 5 **ensaios teóricos** e os demais são trabalhos empíricos. Diversos são os temas tratados nos ensaios. Primeiramente, encontra-se o tema relativo ao esclarecimento e recomendação do uso de comunidades de prática na gestão de conhecimento organizacional (CABELLEIRA, 2007; BEJARANO et al., 2006), refletindo uma perspectiva instrumental do conceito. Outro tema abordado é o panorama das pesquisas na área e a sugestão de uma agenda de pesquisa. (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Para estes autores, a literatura nacional ainda mostra-se incipiente e frágil, e em decorrência disto, são apontados alguns caminhos para pesquisas futuras, tais como a articulação entre diferentes perspectivas em aprendizagem, o dilema do surgimento e gestão de comunidades de prática e a discussão de aspectos metodológicos neste contexto. Em terceiro lugar, encontra-se uma reflexão sobre a abordagem da aprendizagem situada para a aprendizagem de praticantes de estratégia (DIDIER; LUCENA, 2008), contrapondo-a com a aprendizagem pela experiência. Por fim, a discussão teórica sobre a possibilidade de gestão das comunidades por parte das organizações é a temática adotada por Moura e Andrade (2006). Estes autores entendem que “a gestão de comunidades de prática nas organizações é uma impossibilidade conceitual, resultando num paradoxo: ao gerir-se uma comunidade de prática, ela deixa de existir” (MOURA; ANDRADE, 2006, p.27).

No que diz respeito aos **trabalhos empíricos**, considerando os diferentes **contextos** em que o conceito foi estudado, existem estudos em todas as categorias - desde a sugestão de uso, comunidades virtuais até inter-organizacionais - com exceção de trabalhos que analisam setores ou indústrias como um todo. Chama atenção que apenas um estudo se refere a uma multinacional (LIMA; SOUZA; MENDINA, 2010) em contraposição a vários estudos focados em outros níveis, como pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7: Níveis de análise dos estudos nacionais em comunidades de prática entre 2002-2009.

Contexto dos estudos	Autores
Setores/indústrias	inexistente
Inter- organizacionais (uma ou mais comunidades) (1)	IPIRANGA;FARIA; AMORIM (2008)
Empresa multinacional/ organização localizada em vários locais (1)	LIMA;SOUZA;MENDINA (2010)
Pequenas comunidades em uma organização ()	GROPP (2003) GROPP;TAVARES (2006) IPIRANGA et al. (2004) CRISTOPOULOS;DINIZ (2008)
Uma única comunidade ()	TORRES;ARAUJO (2009) D'AMORIM; SOUZA(2008) VIEIRA;FEITOSA;CORREIA (2007) VIEIRA;FEITOSA;CORREIA (2007) MOURA(2004) MOURA(2008)
Indivíduos participando de diferentes organizações e diferentes comunidades ()	TREMBLAY(2004) TREMBLAY(2008)
Comunidades virtuais sem vinculação específica a uma organização ()	CRISTOPOULOS;DINIZ(2006)
Comunidade como sugestão de uso ou perspectiva de tornar-se uma (2)	ANTONELLO;RUAS (2002; 2005) HUMES;REINHARD (2006)

Fonte: dados da pesquisa bibliográfica.

Quanto aos **temas** abordados, as duas perspectivas – analítica e instrumental – encontram-se representadas entre os autores nacionais e o conceito de comunidade de prática elaborado por Wenger (1998) e por Wenger, McDermott e Snyder (2002) são os mais utilizados. A perspectiva instrumental, que implica na possibilidade da gestão de comunidades, bem como do conhecimento é representada em diversos casos (CABELLEIRA, 2007; LIMA; SOUZA; MENDINA, 2010; CHRISTOPOULOS;DINIZ, 2006, 2008; BEJARANO et al.,2006). No extremo oposto e claramente posicionados são exemplos os trabalhos de Moura (2004;2008), Gropp (2003) e Gropp e Tavares (2006). Para estas autoras:

Em mais uma transformação de uma perspectiva analítica em instrumento de intervenção, que é tão freqüente na passagem da teoria à prática, vemos as Comunidades de Prática sendo empregadas como ferramentas de gestão para a produção e difusão de conhecimento e inovação. Desprovidas daquilo mesmo que constitui seu fundamento de identificação e organização; ou seja, a espontaneidade, a organicidade, os mecanismos de pertencimento e de criação de identidade, torna-se um mero rótulo novo para coisas antigas. (GROPP;TAVARES, 2006, p.16)

A **metodologia** empregada nos estudos é basicamente de natureza qualitativa, com a maioria de estudos de casos, e foi realizado um trabalho de caráter etnográfico (GROPP, 2003). A análise narrativa é empregada na investigação e relato de duas comunidades nos estudos de Ipiranga, Faria e Amorim (2008) sobre uma rede inter-organizacional e de Ipiranga et al. (2004) em um banco federal. De natureza quantitativa existem os trabalhos de Tremblay (2004; 2008), que têm foco nos indivíduos que participam de uma comunidade de prática e investigam esta participação.

2.6 Comunidades de prática e a questão da aprendizagem: revisão de trabalhos empíricos e contribuições propostas

Uma questão central que perpassa a maior parte dos trabalhos sobre aprendizagem em comunidades de prática refere-se a pensar que teoria ou teorias podem dialogar, ou mesmo convergir com a teoria de aprendizagem enquanto participação ou aprendizagem situada. A seguir são apontados os autores que fazem estas reflexões, com a finalidade de melhor entender o fenômeno da aprendizagem, e que construíram suas ligações com base em pesquisas empíricas. Estes autores foram selecionados a partir das características das comunidades e grupos estudados, ou seja, optou-se por rever estudos que investigaram qualitativamente pequenas comunidades ou contextos semelhantes ao estudo desenvolvido nesta pesquisa, como uma única organização. Também se restringiu os artigos em função da perspectiva analítica de compreensão de comunidades de práticas. Foram encontrados seis trabalhos com estas características, que serão comentados a seguir.

Guerardi, Nicolini e Odella (1998) trabalham a partir da teoria de Lave e Wenger (1991), modificando seus termos e desenvolvendo conceitos próprios, fortemente inspirados no livro pioneiro *Situated Learning*. Ao estudar o aprendizado da segurança em uma comunidade de prática dentro de uma organização, os autores cunham os termos *curriculum* situado, no lugar de *curriculum* de aprendizagem, que possui um caráter mais localizado ou culturalmente determinado do que o seu precursor. O enfoque do estudo da aprendizagem organizacional ou do saber organizacional a partir das práticas se tornará uma marca característica destes autores, gerando uma corrente de estudos própria.

Boud e Middleton (2003) buscaram identificar as maneiras pelas quais participantes de diferentes grupos de trabalho em uma organização, aprendem uns com os outros. Em especial, eles querem pensar se o enquadre de comunidades de prática é útil ou suficiente para as discussões da aprendizagem informal no trabalho. O estudo empírico investiga quatro

diferentes grupos de trabalhadores que integram uma mesma grande organização, usando a análise de redes e entrevistas. A experiência de aprendizagem estudada é fortemente influenciada pela natureza e fluxo de trabalho das unidades nas quais os trabalhadores operam, mesmo com alguns padrões comuns de conteúdos aprendidos, como por exemplo, o domínio de processos organizacionais, a negociação política e saber lidar com o que é atípico. Os autores propõem assim, que se utilize os conceitos de grupos de laços frouxos – *loosely coupled* – como um tipo de comunidade de prática e grupos de laços fortes – *tightly coupled* – a fim de ampliar os tipos de fenômenos encontrados nas organizações. Outra sugestão se refere a considerar a natureza do conhecimento que se pretende transferir: de um enquadre fraco ou forte, conforme sua dificuldade ou facilidade de ser transmitido em relações de aprendizagem (BERNSTEIN, 1990 apud BOUD; MIDDLETON, 2003). Uma terceira sugestão, elaborada a partir da teoria de *expansive learning* (ENGESTROM, 2001 apud BOUD; MIDDLETON, 2003) leva em conta a possibilidade de olhar a aprendizagem que ultrapassa os contornos das comunidades de prática, como por exemplo em redes informais que se formam e desaparecem no decorrer do tempo. Para os autores, o conceito de comunidades de prática é útil e continuará a ser usado, porém não de forma exclusiva, pois isto poderia significar colocar limites aos relatos de aprendizagem no ambiente de trabalho que refletem as complexidades da prática real, o que poderia por sua vez, limitar os tipos de intervenção possíveis para influenciar a aprendizagem neste contexto.

Hodkinson e Hodkinson (2004) também investigam de que maneira o conceito é útil para se pensar a aprendizagem no ambiente de trabalho. Estudando grupos de professores de diferentes departamentos dentro do sistema educacional inglês, os autores observam a importância das culturas e práticas departamentais em relação aos padrões de trabalho e possibilidades de aprendizagem. Assim, percebendo dois modos de ver o conceito de comunidades de prática – um mais amplo e outro mais estreito, eles propõem uma modificação no uso da terminologia:

Aprendizagem situada ou *aprendizagem enquanto participação social*, são termos melhores do que comunidades de prática para captar a essência subjacente da abordagem teórica de Lave e Wenger (1991). O *campo de prática*, ou *campo de aprendizagem*, seguindo Bourdieu, podem ser termos melhores do que comunidades de prática para representar a visão de que aprendizagem é ubiquamente social. *Comunidade de prática* pode ser melhor empregado para os tipos de relações sociais mais estreitas, de maior coesão que caracterizam os exemplos de Lave e Wenger. Tal comunidade de prática implica uma escala de foco menor do que “campo”, e pode ser útil onde comunidades mais estritas podem ser claramente identificadas. (HODKISON; HODKISON, 2004,p.30)

Para Hodkinson e Hodkinson (2004) isto implica três aspectos. Em primeiro lugar, quando os pesquisadores e escritores usarem o termo ‘comunidade de prática’, eles precisam ter clareza sobre qual o sentido em que isto está sendo feito e a escala na qual o conceito é empregado. Em segundo lugar, a natureza e a escala das comunidades de prática deve ser estabelecida empiricamente e em terceiro, quando se fizer uso da definição mais restrita, faz pouco sentido afirmar tanto a onipresença das comunidades de prática, como Lave and Wenger(1991) fazem, ou alternativamente, afirmar que, sem esta onipresença, a teoria por trás do conceito está reprovada ou não tem valor. Eles reforçam que: “A aprendizagem no ambiente de trabalho varia de acordo com o contexto e a forma precisa destas relações [sociais], tanto se os trabalhadores estiverem em uma comunidade de prática estritamente definida ou não.” (HODKINSON; HODKINSON, 2004, p.30)

Também construído empiricamente, a partir de um estudo etnográfico com defensores públicos, Hara e Schwen (2006) estabelecem uma série de modificações e sugestões à teoria inicial em comunidades de prática. Sugerem que o próprio conceito de comunidade de prática deve ser definido a partir de cinco atributos: a) um grupo de praticantes profissionais; b) o desenvolvimento de um significado compartilhado; c) a participação em redes sociais informais; d) uma cultura que dá suporte (i.e. confiança), e e) comprometimento com construção de conhecimento. Destes, três aspectos chamaram a atenção dos pesquisadores e parecem estar ausentes da teoria de Lave e Wenger (1991). O primeiro diz respeito à aprendizagem de advogados mais experientes (integrantes plenos da comunidade) a partir de suas conversas com os novatos. A aprendizagem ocorre nestes momentos uma vez que os mais experientes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações ao relatá-las para os novatos. A linha que divide os dois – novatos e experientes – também parece ser tênue muitas vezes, pois ambos continuam aprendendo. Outro ponto menciona que, para pertencer a uma comunidade de prática os integrantes precisam aprender continuamente, estar motivados para ter um desempenho melhor e daí decorre que ser um aprendiz autônomo é outro aspecto importante na visão destes autores.

De uma perspectiva instrumental, e também ligados à possibilidade de gerenciar conhecimento e comunidades de prática, Mittendorf et al. (2006) estudaram diferentes grupos em uma organização, sob três aspectos: as características grupais e sua relação com características de comunidades de prática; os elementos de externalização do conhecimento, quando as pessoas aprendem explicitamente uns dos outros e por fim, os resultados coletivos de aprendizagem. Um resultado de destaque da pesquisa mostrou que “mesmo se um grupo é classificado como uma real comunidade de prática, isto não significa que a aprendizagem do

grupo é sempre favorável ao processo de aprendizagem organizacional.” (MITTENDORF et al., 2006, p.310). Mas, para os autores usar a teoria de comunidades de prática pode ser útil para a compreensão da natureza dos grupos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Aspectos de caráter mais amplo, tais como as culturas epistêmicas às quais diferentes profissionais pertencem e levam para as comunidades de prática, são considerados no estudo de Mork et al. (2008). Estes autores conduziram um estudo etnográfico em um departamento médico de pesquisa e desenvolvimento. O foco do trabalho mostra que nem sempre a participação em uma comunidade de prática é harmoniosa. Em especial as culturas epistêmicas ou modos de criar conhecimento de médicos-cirurgiões, enfermeiras, engenheiros e médicos-radiologistas constituíram-se em obstáculos e desafios à aprendizagem e inovação.

Na literatura brasileira, destaca-se o trabalho empírico de Souza-Silva (2009) que investigou as condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em três faculdades diferentes. O autor propõe que deve existir o que ele chamou de uma cultura de aprendizagem sócio-prática, para que comunidades de prática possam surgir nas organizações.

Como foi dito no início desta revisão, o livro de Lave e Wenger (1991) foi um importante referencial para os trabalhos subseqüentes na área e seu *insight* sobre a natureza da aprendizagem situada encontrou um forte respaldo de pesquisadores em várias áreas do saber acadêmico. Ao mesmo tempo, por ter deixado algumas lacunas, não preenchidas pelos trabalhos subseqüentes permitiu também que vários aspectos fossem elaborados. É possível ver nesta revisão, no que se refere à compreensão do processo de aprendizagem em comunidades de prática, que existem vários campos de pesquisa que podem ser aprofundados ou revistos. As características das comunidades, os determinantes externos e internos da aprendizagem situada, as fronteiras das comunidades e sua relação com as organizações das quais fazem parte e com outras comunidades, são alguns dos aspectos em aberto que se oferecem ao pesquisador nesta área. Isto faz com que a busca de novas evidências empíricas seja, por si só, uma instigante trajetória promissora de aprendizagem.

3. EMPRESA JÚNIOR

Ser júnior, no Brasil, é ser gigante pela própria natureza.
Slogan do Movimento Brasil Júnior

Serão apresentados a seguir o conceito de empresa júnior, sua origem e desenvolvimento no Brasil. Na sequência é feita uma análise acerca da literatura brasileira acerca do tema e um comentário acerca da literatura internacional.

3.1 Conceito e origem

Uma empresa júnior é definida como uma:

associação civil sem fins lucrativos, constituída e gerida por graduandos que compõem desde o corpo diretor até a equipe de projetos. Presta serviços à sociedade civil através de projetos de consultoria para micro e pequenas empresas. Desenvolve atividades de complementação acadêmica, como palestras e seminários, direcionadas aos estudantes universitários. (MATOS,1997, p.17)

No estatuto da Federação de Empresas Juniores do Estado de São Paulo (FEJESP) considera-se que ela tem (...) “como objetivo principal propiciar aos estudantes a oportunidade de aplicar e aprimorar os conhecimentos teóricos adquiridos durante seu curso.” (FEJESP, 2009). Matos (1997) interpreta-a como um espaço aberto para estudantes de graduação adquirirem experiência profissional e pessoal, possuindo total liberdade para elaboração e execução de projetos propostos pela própria comunidade acadêmica, ou trazidos pelas necessidades do mercado.

A empresa Junior surgiu em 1967, quando, estudantes da *L'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC)*, de Paris,

conscientes da necessidade de experiências práticas que complementassem a formação acadêmica obtida na faculdade, criaram uma associação sem fins lucrativos denominada *Junior-Entreprise*, com o objetivo de complementar a formação teórica adquirida pelos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior através de aplicações práticas provenientes do confronto direto com a realidade empresarial. (MATOS, 1997, p. 57)

Em 1969, mais de 20 empresas juniores já se encontravam em atividade na França e juntas fundaram a *Confédération Nationale des Junior-Entreprises (CNJE)*. No início da década de 80, mais de cem Empresas Juniores faziam parte da CNJE. Segundo Matos (1997) participaram inicialmente, do movimento, apenas estudantes de escolas de comércio e administração, seguidos de outras áreas, tais como arquitetura, engenharia, agronomia e veterinária. Em 1986, o movimento ampliou-se para além da França, e surgiram empresas

juniores na Bélgica, Espanha, Holanda, Portugal, Itália, Suíça, Alemanha, Hungria e outros países.

No Brasil, o conceito chegou em meados de 1987, com a iniciativa do Sr. João Carlos Chaves, então diretor da Câmara de Comércio Franco-Brasileira (MATOS, 1997). Os estudantes da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo foram os pioneiros e fundaram a primeira empresa júnior do Brasil, em 1989. Seguida pela Júnior FAAP, em meados da década de 90, outras cinco foram fundadas. Em junho de 1990, as sete empresas juniores paulistas fundaram a Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo (FEJESP), cujo objetivo é expandir e manter a coerência do movimento Empresa Junior. (MATOS, 1997). A partir da realização do primeiro Encontro Nacional de Empresas Juniores (ENEJ), na cidade de São Paulo, em 1993, diversas Federações estaduais foram criadas e em 2003 foi criada a Brasil Junior, reunindo estas federações (BRASIL JUNIOR, 2008).

Atualmente, o movimento Empresa Junior na Europa conta com uma unificação, a *European Confederation of Junior Enterprise (JADE)* e outros países no mundo já possuem Empresas Juniores tais como: Canadá, Camarões, África do Sul, Marrocos, Japão, Equador e EUA (BRASIL JUNIOR, 2008). No quadro 8 encontram-se as principais datas do movimento Júnior no país e no mundo.

Quadro 8 – Principais datas do Movimento de Empresas Juniores

Datas importantes	Acontecimentos
1967	Criação da primeira Empresa Junior/ESSEC/ França
1969	Fundação da <i>Confédération Nationale des Junior-Entreprises (CNJE)</i> na França.
Anos 1980	Mais de 100 empresas fazem parte da CNJE (não apenas empresas de administração ou engenharia)
	Empresas juniores são criadas em países tais como: Bélgica, Espanha, Holanda, Portugal, Itália, Suíça, Alemanha, Hungria e outros.
	Criação da JADE (European Confederation of Junior Enterprise).
1987	Câmara do Comércio Brasil-França traz a idéia de EJ para o Brasil
1989	Criação da primeira EJ no Brasil – FGV de São Paulo
1990	7 empresas juniores de São Paulo fundam a Federação de empresas juniores do Estado de São Paulo (FEJESP)
1993	Primeiro Encontro Nacional de EJ – ENEJ em São Paulo
2003	XI ENEJ/ Criação da Brasil Junior
2004	I Congresso do Movimento Empresa Junior COMEJ/XII ENEJ – evento internacional

2005	Realização do 1º Censo de empresas juniores/ Brasil Junior
2008	Realização do 2º Censo de empresas juniores/Brasil Junior

Fonte: MATOS (1997); BRASIL JUNIOR (2009)

3.2 A empresa júnior na literatura brasileira

A partir de uma pesquisa no site da ANPAD, especificamente em seus eventos – EnANPAD, EnEO, GPr e outros, foram publicados 10 artigos sobre empresas juniores entre 2004 e 2010. Em congressos variados, de outras áreas que não a Administração, encontraram-se 7 artigos. Em revistas, foram publicados 3 artigos, sendo apenas um deles em um periódico de Administração (CARRIERI; PIMENTEL, 2006).

A literatura brasileira sobre empresa júnior parece ter algumas características peculiares. Em primeiro lugar, em função do quanto o fenômeno é recente, as publicações também o são. O trabalho pioneiro de Matos (1997) surgiu após oito anos de existência das primeiras empresas juniores. Foi seguido por uma produção científica constituída em sua maioria, por publicações dispersas em vários sentidos. Em primeiro lugar não existem autores que seguem estudando o tema e publicando de forma contínua. Rodrigues (2002), por exemplo, é o único autor que discute a evolução do conceito de empresa júnior na experiência francesa. Em sua maioria, os autores descrevem experiências e práticas isoladas de empresas específicas.

Em segundo lugar, uma vez que existem empresas juniores em praticamente todo o território nacional, as publicações também retratam esta realidade. Desta maneira, existem textos de empresas do Ceará (BARROS; FIÚSA; FORTE, 2004), Distrito Federal (DALMORO et al., 2008), Minas Gerais (ASSIS; PRADO; MARTINS, 2006; CARRIERI; PIMENTEL, 2006), Paraíba (SÁ; OLIVEIRA; HONORIO, 2005), Pernambuco (FRANCO; FEITOSA, 2006), São Paulo (PERES; CARVALHO; HASHIMOTO, 2004) , Paraná (OLIVEIRA, 2003; PIVA; PILATTI, 2005; PAZZETO; ASSAD, 2006; ROMANÓ, 2006; RIBAS, 2006; FRITZEN, 2006; STAWINSKI, 2006), Santa Catarina (SOUZA; ARAGÃO FILHO, 2001) entre outros estados. Entretanto, não é possível afirmar que o fenômeno esteja suficientemente estudado ou caracterizado. As empresas juniores estudadas são de diferentes áreas do conhecimento: Engenharia de Produção (ASSIS; PRADO; MARTINS, 2006), Psicologia (PERES; CARVALHO; HASHIMOTO, 2004), Sistemas de Informação (ROMANÓ, 2006). Os estudos de empresas juniores de Administração são a

maioria, como mostram os artigos publicados em eventos da ANPAD. No quadro 9 é mostrada a evolução destes estudos e temas nos eventos.

Quadro 9: Evolução dos trabalhos publicados nos eventos da ANPAD sobre empresas juniores.

Autor	Evento	Título do trabalho
Carvalho; Carvalho, 2004	EnANPAD	Atores e papéis no ensino da Administração: em estudo de caso em uma empresa júnior
Sá; Oliveira; Honório, 2005	EnANPAD	Integração em empresas juniores: é brincando que se aprende!
Franco; Feitosa, 2006	EnANPAD	Da sala de aula ao mundo empresarial: compreendendo a aprendizagem dos consultores juniores em suas relações com o sistema-cliente.
Costa; Barros; Martins, 2008a	EnEO	Discursos, organizações e poder: reflexões sobre a idéia do empreendedor como “produto organizacional”.
Costa; Barros; Martins, 2008b	EnANPAD	Linguagem, relações de poder e o mundo do trabalho: a construção discursiva do conceito de empreendedorismo.
Souza; Lima; Marques, 2008.	EnANPAD	Fatores condicionantes da motivação de colaboradores voluntários: estudo de caso de uma empresa júnior da Universidade Federal de Alagoas.
Dalmoro et al., 2008.	Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica	As empresas juniores como fomentadoras do espírito empreendedor em instituições de ensino superior.
Rodrigues et al.,2009.	EnANPAD	Relação entre valores pessoais e comprometimento organizacional: o caso das empresas juniores de Santa Maria.
Bicalho; Paula, 2009.	EnEPQ (trabalho premiado)	Empresa Junior e a reprodução da ideologia da Administração.
Batista et al., 2010.	EnANPAD	Empresa júnior: onde a moeda de troca é o conhecimento.

Fonte: dados da pesquisa bibliográfica

Os livros publicados foram três, posteriores ao livro pioneiro, de Matos (1997), (VENTURA, 2000; OLIVEIRA, 2003; MORETTO NETO et al, 2004) sendo que apenas o último contém um foco em aprendizagem, contemplando o tema em um de seus capítulos. Os outros dois livros são em uma abordagem prática, propondo meios para a criação e organização de empresas juniores (VENTURA, 2000; OLIVEIRA, 2003).

Em sua grande maioria a natureza dos estudos é qualitativa e é composta de estudos de caso, únicos ou múltiplos que descrevem empresas ou aspectos relacionados a elas.

Os temas mais estudados estão relacionados às contribuições para os alunos/empresários juniores: em relação à postura empreendedora (COSTA; BARROS; MARTINS, 2008a; 2008b; OLIVEIRA JUNIOR, 2005; DALMORO et al., 2008; VELASQUE, 2009) e à própria contribuição da participação em empresas juniores para a formação universitária (ASSIS; PRADO; MARTINS, 2006; SÁ; OLIVEIRA; HONORIO, 2005; PERES; CARVALHO; HASHIMOTO, 2004; BARROS; FIÚSA; FORTE, 2004; MACIEL; BARBOSA; FILHO, 2007; FRITZEN, 2006; PIVA; PILATTI, 2005). Temas

isolados aparecem, como por exemplo, no estudo de valores de empresários juniores (CAMPOS, 2008; RODRIGUES et al., 2009) e na pesquisa acerca das significações culturais de uma empresa júnior ligada à uma universidade pública (CARRIERI; PIMENTEL, 2006). De uma perspectiva crítica, um único estudo foi encontrado. Bicalho e Paula (2009, p.1) discutem “as violências vivenciadas no ambiente acadêmico-profissional de uma empresa júnior, naturalização destas vivências; o real propósito destas organizações, que é a encucação da ideologia da administração nos discentes” (sic). Para as autoras, não há ou não é desenvolvido o pensamento crítico dos alunos, que seria um papel da Universidade, mas apenas ocorre a reprodução ideológica vigente na Ciência Administrativa.

Em relação ao tema específico da aprendizagem em empresas juniores, foco deste trabalho, alguns estudos podem ser mencionados. Carvalho e Carvalho (2004) relatam a experiência do uso do *role-playing* na aprendizagem de papéis em uma empresa júnior no Rio de Janeiro. Franco e Feitosa (2006) realizaram uma pesquisa qualitativa, com a abordagem cognitiva da aprendizagem e apontam que os empresários juniores aprendem nas relações com o cliente contratante, no desenvolvimento de projetos e no enfrentamento de crises. Outro estudo procurou pensar a empresa júnior enquanto uma organização de aprendizagem (DELLAGNELO, 2004). Partindo deste referencial teórico e com base em dados obtidos de diferentes fontes sobre o funcionamento das empresas juniores, a autora observa que o desenvolvimento da aprendizagem organizacional dentro deste tipo de organização pode ser bastante variável. Os fatores facilitadores para que se constitua uma organização de aprendizagem são: a autonomia dos próprios membros na gestão, a estrutura flexível da empresa, com equipes de projetos e equipes multifuncionais, a formulação de um planejamento estratégico não rígido e o acompanhamento por um profissional experiente e a reflexão em todas as fases. Entre as dificuldades observadas, estão a pouca abertura de fronteiras da organização para o ambiente externo, o desenvolvimento de parcerias e busca de informações, inexistência de estímulo à experimentação. Segundo Dellagnelo (2004, p. 185):

Parece que o risco, apesar de fazer parte da filosofia do movimento, é pouco vivenciado, principalmente de maneira estimulada, consciente, acompanhada. O mesmo ocorre com a perspectiva do conflito, percebida no discurso de seus membros. Este parece ser visto como problema, e não como elemento natural de sistemas sociais complexos e fonte de aprendizado.

A autora conclui que as experiências geradas nos processos de consultoria são fundamentais, mas este potencial de aprendizagem fica dormente em função da carência de mecanismos claros de extrapolação do aprendizado individual para o aprendizado organizacional.

Batista et al.(2010) estudaram duas empresas juniores do sul do país, dentro de uma perspectiva de aprendizagem cognitivista e técnica, em um estudo qualitativo e quantitativo. Os resultados mostraram que os empresários juniores consideram que aprenderam primordialmente nos relacionamentos entre os colegas, ou seja, na troca e no compartilhamento de informações entre as pessoas dentro da empresa, apesar de existir uma memória organizacional estruturada.

Para finalizar, cabe comentar o resultado das buscas da literatura internacional no tema. As empresas juniores são um fenômeno nascido na França, e que se disseminou principalmente nos países europeus e naqueles que se inspiraram neles, como é o caso do Brasil. As bases de dados, em língua inglesa, não apresentam resultados significativos quando se busca o termo empresa júnior. É possível localizar trabalhos sobre consultorias estudantis, mas que são vinculadas ao contexto de sala de aula e não existem como parte de uma empresa conduzida por alunos, como é o caso das empresas juniores. Como exceção, encontrou-se um livro em inglês, fruto de uma pesquisa científica sobre fatores estratégicos de sucesso de empresas juniores na Áustria (HOHLBEIN, 2008). Segundo o autor, estas organizações são competitivas em relação a consultorias convencionais em função da dedicação de seus integrantes, da capacidade de inovar, dando sugestões ou soluções para problemas e em função do baixo preço cobrado pelas consultorias. O fato dos consultores juniores estarem em contato com o que existe de mais atual em termos de ciência e conhecimento também foi apontado como relevante entre os fatores de sucesso.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa sempre implica em adotar alguns caminhos e deixar outros de lado. Aqui serão apresentados, em um primeiro lugar, o tipo de pesquisa desenvolvido e os caminhos e escolhas adotadas para a construção dos dados; e em seguida serão feitas considerações acerca do processo de análise conduzida.

4.1 O tipo de pesquisa

Optou-se nesta pesquisa por construir um estudo de caso qualitativo, com base nas indicações de Hartley (1994), Merriam (1998) e Stake (2005). De acordo com Hartley (1994, p. 208-9) pode-se definir o estudo de caso como

uma investigação detalhada, frequentemente com dados coletados durante um período de tempo, de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de organizações, visando prover uma análise do contexto e processos envolvidos no fenômeno em estudo.

Este tipo de pesquisa é indicado quando se pretende explorar processos sociais na medida em que ocorrem nas organizações e possibilita

(...) uma análise longitudinal processual e contextual, de várias ações e significados que são construídos nas organizações. A sua natureza de abertura em relação à coleta de dados também permite que os processos sejam examinados com considerável profundidade. (HARTLEY, 1994, p.212).

O autor acima citado considera que os estudos de caso qualitativos são úteis quando:

- a) é importante entender os processos sociais em seu contexto organizacional e ambiental,
- b) novos processos ou comportamentos são específicos e pouco compreendidos,
- c) têm-se a intenção de explorar de modo atípico ou pouco usual os processos para compreendê-los,
- d) se quer captar as propriedades emergentes e imanentes da vida nas organizações,
- e) a exploração do comportamento que está sendo conduzida for informal, secreta, ou até mesmo ilícita e
- f) encontra-se diante de uma pesquisa comparativa *cross-cultural*, onde se quer compreender de modo profundo como pessoas de diferentes países, regiões ou culturas se apropriam de determinados conceitos e significados orientadores de seu comportamento (HARTLEY, 1994).

A pesquisa aqui desenvolvida aborda a aprendizagem enquanto um processo social ocorrendo dentro de um contexto organizacional específico, que é a empresa júnior. Além disto, utiliza a perspectiva de comunidade de prática para investigar este fenômeno e poucos são os estudos com esta abordagem. Por fim, o uso de diários solicitados, constitui-se em um modo atípico de investigar processos de aprendizagem em estudos organizacionais. Assim, considera-se que estes indicadores justificam a escolha pelo estudo de caso qualitativo neste trabalho.

Esta pesquisa constitui-se em um **estudo de caso único**. Para ser descrito desta maneira ele deve ser singular, chamando a atenção para o que se pode aprender a partir desta situação específica. Refere-se tanto ao processo de investigação quanto ao produto dela (STAKE, 2005).

Para este autor, a escolha de um estudo de caso implica na opção do que vai ser estudado, assim, podem existir três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Um estudo é considerado intrínseco se é conduzido, porque em primeiro lugar e por fim, o pesquisador quer ter uma melhor compreensão deste caso em particular. Em segundo lugar, aplica-se o termo instrumental se um caso em particular é examinado principalmente para fornecer *insight* sobre um assunto ou re-fazer uma generalização; nele, o caso em si, é de interesse secundário, desempenhando um papel de suporte, facilitando a compreensão de algo além. Não existe, entretanto, para o autor, uma linha divisória nítida que distingue entre o intrínseco e o instrumental, mas sim, uma zona de finalidades combinadas. Em terceiro, considera-se um estudo de caso múltiplo ou coletivo quando numerosos casos podem ser estudados conjuntamente para investigar um fenômeno, uma população ou uma condição geral (STAKE, 2005).

Segundo a classificação apresentada, este estudo de caso pode ser classificado como intrínseco, pois o caso por si só tem valor e instiga o interesse do pesquisador. Entretanto, ele pode ser combinado nos objetivos de um caso instrumental, pois o seu foco de interesse ou intenção é a investigação do processo de aprendizagem à luz do conceito de comunidade de prática observado em uma empresa júnior específica.

4.2 A construção dos dados

“Qualitative researchers are guests in the private spaces of the world”. (STAKE, 2005,p.459)

Visando responder ao problema de pesquisa e cumprir os objetivos estabelecidos neste trabalho foi escolhida uma empresa júnior, ligada ao curso de administração, ciências

contábeis e comércio exterior de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Esta empresa júnior, fundada há cerca de duas décadas, tem por objetivo prestar serviços de consultoria a seus clientes, que são basicamente pequenas e médias empresas. Ela oferece serviços nas áreas de finanças, marketing, gestão da qualidade e recursos humanos, e organiza semestralmente uma semana de recrutamento e seleção de estagiários e *trainees* na universidade.. Em parceria com a unidade a que pertencem os cursos mencionados, colabora e atua ativamente em um evento anual, que compreende um ciclo de palestras nas áreas de administração, economia e ciências contábeis.

Em maio de 2008 foi estabelecido um primeiro contato com a empresa júnior em questão, iniciando-se uma fase de pesquisa piloto, que será descrita mais adiante.

Em termos do processo de condução da investigação, e enquanto um produto da pesquisa, Merriam (1998) considera que os procedimentos descritivos estão sempre presentes tanto na forma de obtenção dos dados quanto no relatório de disseminação dos resultados. Neste estudo de caso, a fim de compreender e descrever a natureza do processo de aprendizagem à luz do conceito de comunidade de prática, foram utilizados **documentos, entrevistas e observação assistemática** na construção dos dados.

Para Merriam (1998) **os documentos** podem ser classificados em três grandes tipos: registros públicos, documentos pessoais e materiais físicos. Além destes, que já estão disponíveis para o pesquisador, pode-se criar documentos específicos visando alcançar o propósito de investigação. Aqui foram utilizados registros públicos e documentos gerados pelos participantes a partir da solicitação da pesquisadora. Entre os registros públicos, estão os dados da empresa júnior disponíveis no site da empresa, notícias na intranet da universidade a respeito do tema e dados disponibilizados pelo Movimento Brasil Junior e FEJESP. Além destes, a empresa em questão, disponibilizou para a pesquisadora alguns documentos: a) o manual de normas e regras da empresa júnior; b) o relatório de uma pesquisa de opinião realizada junto aos professores do curso de administração, sobre a imagem da empresa e dos empresários juniores, realizada no primeiro semestre de 2009; c) as *newsletters* da presidência – relatos das atividades do presidente e do vice-presidente aos associados da empresa; d) cópia dos discursos de posse dos integrantes promovidos a diretores e presidente, do ano de 2009; e) três exemplares do Informa – revista de divulgação da empresa junto aos alunos de graduação, criada a partir do segundo semestre de 2008 e f) depoimentos escritos de ex-empresários juniores, sobre sua experiência.

Entre os documentos gerados pelos sujeitos especialmente para a pesquisa, encontram-se os **diários solicitados**, os quais serão aqui apresentados de forma mais detalhada por serem

menos usuais em pesquisas em organizações. Em um levantamento da literatura acadêmica, realizado por Zaccarelli e Godoy (2010) as pesquisas em organizações utilizando diários não são frequentes, entretanto a perspectiva deste uso parece ser bastante promissora e interessante em função dos resultados e *insights* que tais estudos têm produzido.

É importante diferenciar diários solicitados, daqueles vistos como documentos pessoais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 177) a expressão documentos pessoais, refere-se a “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo”. Tais documentos incluem diários, cartas, vídeos caseiros ou autobiografias e outros materiais pessoais já existentes. Neste estudo não se pode falar de diários enquanto documentos pessoais exatamente, pois eles foram solicitados pela pesquisadora a partir do início da pesquisa-piloto e não existiam anteriormente. Para fins de relato, eles serão mencionados aqui simplesmente como diários solicitados.

Alaszewski (2006, p.1) apresenta uma definição que abarca as várias formas de diários: “é um documento criado por um indivíduo que mantém ou manteve um registro regular, pessoal e contemporâneo”. Assim, as quatro características constituintes de um diário são: a) ser regular: uma seqüência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram e d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos.

O emprego de diários em pesquisas apresenta vantagens e desvantagens. Entre as vantagens pode-se relacionar: a possibilidade de investigação de processos mentais – cognitivos e afetivos - em detalhe, à medida que estão se desenvolvendo; o aprofundamento da reflexão propriamente dita; bem como tornar explícito o conhecimento tácito e possibilitar o exame de eventos e experiências que são relatados em seu contexto natural e espontâneo. Com isto é possível minimizar a quantidade de tempo entre a ocorrência da experiência e o seu registro e os efeitos da memória (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Entre as dificuldades ou desvantagens do uso dos diários, o exame da literatura aponta: a dificuldade de convencer os respondentes a preencher os diários com o mesmo entusiasmo inicial, no decorrer da pesquisa; a necessidade de tempo por parte dos respondentes e o nível de detalhamento no preenchimento de formulários ou protocolos podem contaminar a narrativa e a participação dos sujeitos (ZACCARELLI; GODOY, 2010). Considerando os recursos financeiros exigidos, é possível detectar que o estudo com diários, em grandes

amostras e por tempo prolongado, pode implicar gastos significativos. Em função de dificuldades financeiras ou de tempo da pesquisa, alguns autores propõem um período restrito de tempo para os diários: Conway e Briner (2002) envolveram 45 participantes, num período de dez dias e Patterson (2005) contou com 122 diaristas durante uma semana. (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Levando em consideração as vantagens e desvantagens apresentadas acima, optou-se por realizar um procedimento piloto com empresários juniores logo após sua aprovação no processo seletivo da empresa. Assim, em maio de 2008, após terem sido aprovados 30 novos integrantes da empresa júnior, foi enviado para os mesmos um “e-mail-convite” para a participação na pesquisa. A mensagem enviada encontra-se no apêndice C. Os assim chamados *trainees* começaram a participar de uma fase de dez dias de treinamento com rodízio nas várias áreas da empresa (administrativo/financeira, recursos humanos, comercial e gestão de projetos) chamada por eles de *job rotation*. Foi solicitado a eles que escrevessem diários por um período de dez dias – duas semanas - correspondente à duração da fase de treinamento. Pensou-se no preenchimento e envio por meio de e-mail, por se considerar que este seria um meio familiar aos diaristas, que são jovens e têm à sua disposição uma série de computadores na própria empresa júnior. Diariamente a pesquisadora enviava um e-mail com o título do diário do dia X a fim de facilitar a lembrança do preenchimento do diário, pelos *trainees*. Onze foram os diaristas que aceitaram o convite e completaram esta fase de diários.

De forma complementar aos diários solicitados e com base no conteúdo destes, foram realizadas **entrevistas** com os diaristas. As entrevistas são vistas como “uma conversação com um propósito, onde o objetivo do entrevistador é obter conhecimento sobre o mundo do respondente” (ALVESSON; SVENSSON, 2008, p.118). Para Sims (2008, p. 117):

uma vez que o entrevistado é ativo e pode falar de coisas não consideradas anteriormente, uma entrevista é sempre não tanto uma questão de *coleta* de dados, mas sim, de *criação de dados*. Os dados coletados não existem antes da entrevista.

Alvesson e Svensson (2008) propõem uma classificação das entrevistas qualitativas segundo três abordagens: neo-positivista, *romanticist* e localista. Para os autores, nesta ordem de aparecimento, as abordagens também representam o desenvolvimento histórico da pesquisa baseada em entrevistas nas ciências sociais em geral e nos estudos organizacionais em particular (ALVESSON; SVENSSON, 2008).

Na perspectiva neo-positivista, o entrevistador tem por objetivo estabelecer uma verdade descontextualizada sobre a realidade “lá fora”. Do ponto de vista *romanticist*, a entrevista se estabelece sobre uma crença em estabelecer o *rapport*, a confiança e

compromisso entre entrevistador e entrevistado. Isto é considerado um pré-requisito para ser possível investigar o mundo interno dos significados, idéias, intenções e sentimentos do entrevistado. Na perspectiva localista, vê-se os relatos da entrevista como construções situadas de imagens temporárias que contribuem para o contínuo trabalho de construção de identidade. “A entrevista é então interpretada como um lugar para a produção de identidade, ao invés de ser um lugar onde a identidade estava sendo expressa e espelhada.” (ALVESSON; SVENSSON, 2008, p. 119). Os registros nela produzidos são moralmente adequados e a entrevista é uma situação empírica potencialmente interessante por si mesma. Foi nesta perspectiva – localista - que foi pensada a entrevista neste trabalho.

Na pesquisa piloto foram realizadas entrevistas face a face, semi-estruturadas com o duplo propósito de investigar aspectos relativos às práticas e ao processo de aprendizagem na empresa júnior, bem como buscar construir os dados conjuntamente com as outras estratégias de pesquisa – documentos públicos, diários solicitados e observação assistemática. Foi construído um roteiro básico comum aos respondentes (Apêndice D), acrescido de questões específicas que possibilitassem a compreensão ou esclarecimento de aspectos particulares do que apareceu em cada conjunto de diários. Por motivo de desistências, ou não disponibilidade para as entrevistas, entre os 11 indivíduos que preencheram os diários, 8 foram os diaristas entrevistados.

A partir da realização da pesquisa piloto, em uma segunda fase, optou-se por conduzir uma nova etapa do estudo, constituída de: a) uma fase de diários no decorrer de dez dias úteis consecutivos, durante o período de treinamento, com um novo grupo de entrantes na empresa; b) após cerca de um mês – em função de provas finais e posteriores férias escolares – uma segunda fase de 10 dias de depoimentos, com os diaristas já na condição de ‘associados’ e não mais como *trainees*; c) realização de entrevistas individuais com cada diarista e d) realização de mais uma entrevista ou relato escrito com cada diarista para finalizar e avaliar sua participação na empresa, o que envolveu também os integrantes da primeira fase. Nesta segunda etapa, os convites para participar da pesquisa foram realizados por meio de carta-convite (Apêndice E) e de um contato pessoal entre a pesquisadora e os novos entrantes em seu primeiro dia de treinamento na empresa júnior. Sete *trainees* aderiram à pesquisa nesta fase que ocorreu a partir de maio de 2009 e desenvolveu-se até o final deste mesmo ano.

Além das entrevistas com os empresários juniores foi realizada uma entrevista com o professor responsável pela coordenação da empresa júnior por parte da unidade educacional.

Compondo com os diários, documentos públicos e entrevistas, este estudo de caso contou com dados advindos da **observação não-participante assistemática**. Segundo

Handley (2008), os métodos de observação existem em várias formas, sendo a observação participante a mais conhecida. Para esta autora, a observação não-participante, por sua vez, tem várias especificidades:

Na observação não-participante o pesquisador-observador não se auto-intitula um participante, e raramente declara desenvolver uma compreensão intersubjetiva da situação que observa. Neste sentido, o observador é e permanece um *outsider*, cujo envolvimento de pesquisa é tanto conhecido dos participantes (i.e. ao observar uma reunião de projeto) quanto desconhecido mas passivamente aceito (i.e. o integrante de uma audiência em um evento político). Em certa medida, é claro, este envolvimento também se constitui em ‘participação’, resultando no fato de que o observador inevitavelmente influencia a maneira como as atividades se desenvolvem. Entretanto, [esta influência] não é completa como no sentido admitido pela expressão ‘observação participante’. (HANDLEY, 2008, p.142)

Considerando a definição acima, os dados advindos de observação não-participante assistemática foram formados a partir de inúmeros contatos com a empresa e com os empresários juniores no decorrer de três anos (2008, 2009 e 2010) em situações bastante diversas. Entre elas estão: a) os momentos de entrevistas, e de solicitações de documentos; b) na participação em três cerimônias de posse de novas gestões, onde foi oportuno conversar com funcionários da universidade e com familiares dos empresários juniores convidados; c) no evento denominado “Encontro com Jurássicos”, organizado em novembro de 2009 com a presença de ex-empresários juniores e por fim, d) nas inúmeras conversas informais e assistemáticas entre a pesquisadora e os integrantes da empresa.

4.3 Análise dos dados e sua apresentação

Integrando a proposta metodológica cabe neste momento apontar de que maneira foi pensada a análise dos dados construídos conjuntamente com os diaristas e entrevistados no decorrer deste estudo, articulados com os documentos disponibilizados e as informações registradas a partir das observações. Neste terreno, entretanto, não existe uma única maneira correta de analisar dados qualitativos (COFFEY; ATKINSON, 1996). Para estes autores, o que existe de comum nas várias abordagens existentes é a preocupação central com a transformação e interpretação dos dados de uma forma rigorosa e acadêmica, com o propósito de captar as complexidades dos mundos sociais que se busca entender.

Optou-se por utilizar a análise de narrativas como abordagem de interpretação dos resultados, pois entendeu-se ser esta uma perspectiva analítica que possibilita “olhar” as informações coletadas de forma holística, integrando os dados coletados e construídos em

diários, entrevistas, material documental e observação numa narrativa descritiva e interpretativa da situação estudada.

A seguir são examinadas questões fundamentais para a constituição desta análise: o que são narrativas, em que consiste sua análise e que tipos de análise existem.

Riessman (2008, p. 3) adota uma compreensão bastante ampla da narrativa considerando que ela "... está em todos os lugares, mas nem tudo é narrativa." É possível dizer que o termo narrativa assume diversos significados e é usado de diferentes maneiras em diferentes disciplinas (RIESSMAN, 2008; MITCHELL; EGUDO, 2003; GALVÃO, 2005). Neste estudo optou-se por usar a abordagem construída na obra de Catherine K. Riessman (1993; 2008) e que é passível de ser utilizada nas ciências sociais de uma maneira geral.

Conforme dito anteriormente, Riessman (2008) considera que nem todo texto e fala são narrativas. As formas de discurso podem incluir crônicas, relatos, argumentos e trocas do tipo perguntas e respostas. Desta maneira, desenvolver uma estória seqüenciada, ter personagens específicos e particularidade de um cenário não são necessários em muitas trocas verbais ou escritas, nem estão presentes em muitas imagens visuais. Para a autora, contar estórias é somente uma forma de comunicação oral e implica que:

um contador conecta eventos em uma sequência que é conseqüente para a ação posterior e para os significados que o falante quer que os ouvintes tirem da estória. Eventos percebidos pelo falante como importantes são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos para um público particular. (RIESSMAN, 2008, p.3)

Dentro desta perspectiva, os termos para narrativa e estórias são usados de maneira intercambiável e a autora não faz distinção entre eles.

Algumas particularidades e distinções, no entanto, são importantes. Em primeiro lugar, o termo narrativa, usado em ciências humanas, pode se referir a textos que se sobrepõem em muitos níveis: estórias contadas por participantes de pesquisa (que são em si mesmos interpretativos), relatos interpretativos desenvolvidos por um investigador baseado em entrevistas e observação de trabalho de campo (uma estória sobre estórias), e ainda a narrativa que o leitor constrói após se engajar com as narrativas dos participantes e do investigador (RIESSMAN, 2008). No presente estudo, acredita-se que estão presentes estas várias sobreposições de narrativas – dos participantes da pesquisa, da pesquisadora que construiu uma narrativa e do próprio leitor.

Em segundo lugar Riessman (2008) faz distinções que considera importantes entre: a prática de contar estórias/*storytelling* (o impulso narrativo - um modo universal de conhecer e comunicar); os dados narrativos (materiais empíricos, ou objetos para escrutínio) e a análise

narrativa (o estudo sistemático de dados narrativos, ou uma família de métodos para interpretar textos que tem em comum a forma de estórias). Novamente, é possível afirmar que aqui são encontradas as três acepções relativas a narrativas: a) os dados narrativos dos participantes nas entrevistas, diários e nos documentos, b) a narrativa propriamente dita, construída pela pesquisadora para apresentar os dados e outra que permeia o trabalho como um todo e c) uma análise narrativa, ou seja, o estudo sistemático dos dados narrativos presentes neste trabalho.

Faz-se necessário entender e precisar o que significa fazer a análise narrativa e quais são suas modalidades possíveis. Enquanto um campo geral, a investigação narrativa está baseada no estudo do particular; o analista está interessado em como um falante ou um escritor apresenta e dá sequência para eventos e de que maneira usa a linguagem e/ou imagens visuais para comunicar significados. Nas palavras de Riessman (2008, p.11): “Analistas de narrativas questionam a intenção e a linguagem – como e porquê os incidentes são narrados, e não simplesmente o conteúdo ao qual a linguagem se refere”. Assim como Mitchell e Egudo (2003) e Galvão (2005) que reconhecem ser este um campo multifacetado, uma vez que é multidisciplinar e existem diversas abordagens possíveis para o trabalho analítico, Riessman (2008) compara uma série de estudos e propõe a existência de três tipos de análise narrativa: temática, estrutural e dialógica ou de desempenho – *performance analysis*. No quadro 10 são apresentadas de forma sucinta as diferenças e peculiaridades de cada um destes tipos, seguidas de sua descrição.

Quadro 10: Tipos de análise de narrativas

Tipo de análise narrativa	Temática	Estrutural	Dialógica/perfomática
Foco	Conteúdo; Experiência do narrador	Forma /Estrutura narrativa; Narrativa em si mesma	Contexto Experiência, narrativa em si e o evento dialógico
O que se busca no texto	O que é dito?	De que maneira é dito?	Para quem é dito? Quando? Com qual intenção ou por quê?

Fonte: adaptado de Riessman (2008).

O foco da análise temática é a investigação do que é dito e experienciado pelo narrador. Segundo Riessman (2008) a grande diferença entre a análise temática e outras formas de análise de conteúdo, como por exemplo, Bardin (2004), se baseia em relatos amplos que são preservados e tratados de forma analítica enquanto unidades, ao invés de transformá-los em fragmentos por meio da categorização temática, como propõe também a *grounded theory* (STRAUSS;1998; CHARMAZ, 2006) São preservadas assim as características sequenciais e estruturais das narrativas, que são suas marcas ou “selos” de qualidade. A

análise temática é centrada no caso e não se preocupa com o que é possível encontrar em vários casos. Trabalha com o que foi dito (*told*) e não com a maneira de dizer (*telling*). Por fim, nos exemplos estudados por Riessman (2008), a teoria previamente desenvolvida guia a análise, ao mesmo tempo em que os investigadores buscam novos *insights* teóricos a partir dos dados.

A análise estrutural focaliza sua atenção no modo como as narrativas são construídas ou expressas, ou seja, em como o conteúdo é organizado pelo narrador. Este trabalho pode possibilitar novos *insights* ao pesquisador, como bem ilustram as contribuições de Gee (1985;1991) e Labov (1972; 1982). O método proposto por Gee (1985;1991) requer uma atenção concentrada na audição, em como a sequência narrativa é falada, e isto irá determinar os cortes analíticos que serão tratados na análise. Diferentemente, Labov (1972; 1982) propõe a existência de uma estrutura comum para as narrativas, preocupando-se com a função de suas partes. Para este autor as narrativas possuem propriedades formais, cada qual com a sua função: um **Resumo** (*Abstract* - o sumário da substância da narrativa, muitas vezes inicia a narrativa resumindo uma proposição que o narrador que exemplificar), a **Orientação** (*Orientation* - o tempo, lugar, situação, participantes), **Complicação** (*Complication* - sequência de acontecimentos, normalmente carrega o relato central dos eventos que ocorreram), **Avaliação** (*Evaluation* - significado e sentido da ação, atitude do narrador), **Resolução** (*Result* - o que aconteceu, descreve como foi resolvida a complicação) e **Coda** (*Coda* - que marca o término da narrativa, voltando a perspectiva para o presente). O primeiro item, segundo Coffey e Atkinson é opcional, sendo que nem toda narrativa possui um resumo. Para Galvão (2005, p.333),

Labov desenvolve, assim, uma análise formal baseada em padrões determinados que examinam as unidades estruturais invariantes e uma análise funcional que evidencia duas funções sociais da narrativa – a referencial e a avaliativa. A função referencial consiste em dar ao ouvinte informação por meio da recapitulação da experiência do narrador, na mesma ordem em que ocorreram os acontecimentos.(...) A função avaliativa consiste em dar à audiência o significado da narrativa que o próprio autor lhe dá.

Por fim, a análise dialógica ou de desempenho, segundo Riessman (2008) usa elementos da análise temática e estrutural, mas vai além delas, levando em conta o ambiente dialógico no qual a narrativa é co-produzida pelos participantes, em toda sua complexidade. O investigador torna-se uma presença ativa no texto. Este tipo de análise questiona e procura responder para quem as expressões verbais são dirigidas, quando, por que e com que propósito ou intenção o são. A ênfase no desempenho sugere ou relembra que as identidades

dos participantes são situadas e dramatizadas levando em conta ou tendo em mente uma audiência determinada.

No presente trabalho, é possível dizer que os momentos de construção dos dados e de sua análise não foram necessariamente ou rigorosamente momentos excludentes. Após a realização do projeto piloto com os primeiros diaristas, foi realizada uma leitura flutuante do material e pré-análise, que reforçou a idéia de que o referencial teórico de comunidade de prática era pertinente e relevante para este tipo de análise. Esta etapa também contribuiu na construção do roteiro de entrevistas. Após a reunião dos dados narrativos dos diários, entrevistas, dados documentais e de observação assistemática realizados pela pesquisadora, procedeu-se à uma análise sistemática dos mesmos, de natureza temática segundo a abordagem de Riessman (2008). Inspirada na abordagem de Labov (1972;1982), da análise estrutural das narrativas, optou-se, então pela construção de uma narrativa que reconstituísse a trajetória dos indivíduos na empresa júnior, desde sua entrada até o momento de tornarem-se ex-empresários juniores ou “jurássicos”. Este recurso foi utilizado anteriormente na descrição de comunidades de prática por Ipiranga, Faria e Amorim (2008) e por Ipiranga et al. (2004). Para a construção da narrativa neste trabalho, foram utilizados depoimentos de vários indivíduos, da mesma maneira que Wenger (1998) procedeu para descrever seus resultados. Este autor construiu a descrição de um dia de trabalho de processadores de pedidos de uma empresa de seguros a partir do depoimento de diversos indivíduos entrevistados e observados na pesquisa de campo. Após a construção da narrativa que descreve os resultados e caracteriza o estudo de caso, os diversos temas observados constituíram material para as considerações posteriores, relativas à interpretação das trajetórias de aprendizagem e seus processos, à luz da teoria de comunidade de prática.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados e analisados em dois momentos neste trabalho. Em um primeiro momento, foi construída uma narrativa da comunidade de prática da empresa júnior, constituída a partir da análise e interpretação dos extratos dos diários, observações, documentos e das entrevistas. Em um segundo momento, apresenta-se a discussão e articulação de temas ligados à aprendizagem que emergiram das experiências nesta comunidade de prática, com os aspectos teóricos pertinentes.

5.1 Narrativas de uma comunidade de prática: experiências de participação em uma empresa júnior

Fazer parte de uma empresa júnior se constitui em uma realidade complexa e específica. Para entender esta realidade, será apresentada inicialmente, a empresa júnior e suas características básicas de funcionamento e em segundo lugar, as trajetórias de aprendizagem vivenciadas e relatadas por alguns integrantes no decorrer da pesquisa realizada.

5.1.1 A empresa júnior propriamente dita

A EJ em questão existe há 20 anos em uma Universidade privada e possui um contingente de alunos variável, que gira em torno de 60 integrantes distribuídos nos períodos matutino e vespertino, funcionando das 8 às 19hs diariamente. Possui dois turnos de trabalho: das 8 às 12hs e das 14 às 18hs, e nos horários intermediários (almoço e final do expediente) pelo menos um aluno deve permanecer na empresa para atender clientes. Ela opera durante todo o ano, mas uma pausa é feita no final de dezembro, concomitante ao recesso praticado pela Universidade. Ocupa parte de uma pequena casa cedida para este fim, fora do *campus*, mas próxima a ele. Conta com 5 salas – uma sala grande, que comporta o maior número de empresários trabalhando e outras 4 pequenas salas, utilizadas para reuniões diversas e outras atividades. Um funcionário da Universidade trabalha cotidianamente na função de recepcionista na casa. Enquanto uma empresa júnior, ela é classificada como uma associação sem fins lucrativos, possui CNPJ próprio, prestando contas como qualquer outra empresa deste gênero. Por ter obtido a Certificação ISO - 9001:2008 do Sistema de Gestão da Qualidade também está sujeita a uma auditoria anual de seus processos. De acordo com o documento interno “Manual de Normas e Condutas”, a Empresa Júnior tem como objetivo:

oferecer ao aluno [da Universidade] a chance de complementar seus estudos na prática, além de desenvolvê-lo pessoalmente e profissionalmente. O contato do aluno com o mercado de trabalho lhe dá a oportunidade de desenvolver competências essenciais para uma boa vida profissional.

Sua missão é:

oferecer as melhores soluções em consultoria empresarial prestando serviços com alto profissionalismo e qualidade aos nossos clientes, obtendo constante conhecimento com professores e parceiros, contribuindo para formação e desenvolvimento de nossos associados.

E a visão:

Ser líder entre as Ejs de consultoria empresarial em número de serviços prestados com qualidade, além de referência no preparo de profissionais ao mercado de trabalho.

A empresa está dividida em quatro áreas: a) Administrativo/financeiro que tem por função gerenciar as finanças, controlar os estoques e materiais, precificar projetos e responder juridicamente pela empresa; b) Comercial, que elabora e vende propostas, gerencia o *marketing* empresarial, forma parcerias que visam o desenvolvimento dos associados e mantém a boa imagem da empresa; c) Gestão de Projetos, que assegura a qualidade em todos os processos realizados pela empresa, executa auditorias e controla a satisfação dos clientes e d) Recursos Humanos: responsável por realizar o processo seletivo, determinar as equipes de projeto, manter o bom clima organizacional e acompanhar o desenvolvimento dos associados da empresa. A empresa conta com o auxílio de professores da Universidade nas suas diversas áreas de atuação. Nos projetos externos de consultoria, cada área disponibiliza ou vende algumas ferramentas: em Marketing, pesquisa de mercado e estratégia de comunicação; em Qualidade, mapeamento de processos e análise de desempenho e satisfação de clientes; em Finanças, estruturação e análise de fluxo de caixa, análise financeira e viabilidade econômico-financeira e em Recursos Humanos, pesquisa de clima organizacional, análise e descrição de cargos e funções e avaliação de desempenho.

A estrutura da empresa júnior é constituída de cargos específicos, com respectivos direitos e deveres. Compõe-se de um presidente e um vice, 4 diretores (um de cada área), dois gerentes em cada diretoria, assessores e *trainees*.

Ao entrar na empresa, os associados são chamados de *trainees* e terão esta designação por cerca de quatro meses. Nesta condição, eles participam de projetos – internos ou externos - mas não como coordenadores. Logo que entram recebem treinamentos específicos e mais aprofundados em suas áreas. Além disso, preenchem um plano de carreira na EJ, onde registram o que pretendem fazer na empresa e quais são suas intenções – assumir cargos de

gerência ou direção, coordenar projetos, etc. Quando participam de projetos internos, tais como a Semana de Recrutamento, os *trainees* executam atividades mais operacionais e ao participar dos projetos externos (as consultorias), atuam inicialmente mais como observadores do que como protagonistas ativos em reuniões. Decorridos quatro meses eles passam à condição de assessores. Acima destes estão os gerentes e diretores: os primeiros atuam na gestão das equipes, participam de projetos e são escolhidos pelo diretor para auxiliá-los de diversas maneiras. Os diretores, por sua vez, têm por função coordenar as atividades de cada área, designar tarefas, gerenciar suas equipes e estruturar o planejamento estratégico da empresa, não sendo mais permitido participar de projetos externos. Para dar chance para outros assumirem estas responsabilidades, só podem permanecer neste cargo por seis meses, tal como os gerentes. A diretoria de Vice-Presidência, por sua vez, é um cargo que demanda um compromisso maior do candidato, pois implicará na promoção automática para Presidência, após seis meses. Desta maneira, necessariamente o indivíduo que está assumindo este posto deverá ficar por um ano na empresa.

O trabalho dos associados não é remunerado, mas isto nem sempre foi assim. Há alguns anos atrás os empresários juniores recebiam bolsa da faculdade. Com a retirada deste benefício, houve um momento de crise para que os integrantes se adaptassem à nova realidade. Nesta pesquisa isto pareceu já ter sido incorporado às condições de trabalho na empresa. Existe, por outro lado, uma política de benefícios. Os associados, com exceção dos novos *trainees*, recebem, da empresa júnior, vale-transporte e vale-refeição. Isto não costuma ser divulgado entre os futuros candidatos da empresa. Entre outros benefícios indiretos, os integrantes da júnior têm a possibilidade de fazer cursos de idiomas gratuitamente na Universidade e recebem também treinamentos gratuitos conquistados pela própria empresa, junto aos parceiros, tais como treinamentos de vendas, de administração do tempo, entre outros.

Os associados podem ser advertidos verbal ou formalmente caso venham a infringir normas, diretrizes e o próprio código de ética da empresa. Se receberem uma advertência formal, não recebem a carta de referência ao sair da júnior. Caso a advertência se repita pelo mesmo motivo ou o associado receber três advertências formais ele é automaticamente desligado da empresa. O desligamento também pode ocorrer voluntariamente, além de ocorrer por término de gestão, como foi mostrado acima. No quadro 11 encontram-se os procedimentos éticos recomendados na empresa júnior.

Quadro 11: Procedimentos éticos recomendados na Empresa Júnior

Procedimentos éticos recomendados na Empresa Júnior
<ul style="list-style-type: none"> • Proceder-se aos atos profissionais com dignidade, respeito, lealdade e consciência em todas as relações com outros associados, clientes, fornecedores, parceiros ou concorrentes; • Conduzir as negociações de acordo com a legislação vigente; • Preservar o patrimônio; • Preservar a boa imagem da empresa; • Agir de modo cooperativo visando o bem comum; • Agir nos processos de seleção com imparcialidade; • Zelar pelo bom desenvolvimento dos associados; • Zelar pela boa comunicação interpessoal; • Incentivar e participar das atividades da empresa; • Manter em segredo informações confidenciais da empresa e de clientes; • Assumir a responsabilidade por atos tomados; • Não se aproveitar pessoalmente, das vantagens providas dos cargos ocupados ou de idéias de outros profissionais; • Evitar conflitos interpessoais desnecessários e caso esses existam comunicá-los à diretoria; • Ser leal aos clientes; • Oferecer instruções e informações transparentes e seguras permitindo aos clientes tomar a melhor decisão; • Ter livre manifestação de idéias; • Efetuar serviços de acordo com o proposto; • Estar comprometido com a Empresa Junior; • Tomar decisão consciente e responsável com base na missão, visão e os valores da empresa; • Agir de acordo com as normas de conduta da empresa; • Não agir de má fé para obter informações; • Não utilizar meios ilegais em relações com terceiros; • Manter meios de fácil e livre contato do cliente com a empresa; • Manter o cliente ciente das etapas e possíveis dificuldades encontradas no decorrer do projeto; • Comunicar o cliente se houver falta de experiência em uma determinada ferramenta, deixando clara a garantia de respaldo dado pelos professores da faculdade.

Fonte: dados documentais da pesquisa.

O processo de troca de gestão merece ser descrito em detalhes. Ele tem início cerca de quatro meses depois da entrada dos *trainees*, com os pedidos de candidatura ou levantamento de interesses, onde qualquer um pode concorrer para os cargos de direção disponíveis – as quatro diretorias e a vice-presidência. Seguem-se dois dias para que os candidatos preparem seus planos de direção, que são encaminhados para todos na empresa lerem, em um dia. Ocorre então a votação, no decorrer de quatro dias consecutivos, criando-se já, um clima de despedida. Após os quatro dias é feito o anúncio dos novos diretores eleitos e inicia-se então, um período de duas semanas de co-gestão, onde os diretores antigos passam para os novos diretores suas tarefas e os auxiliam a assumir suas novas responsabilidades. Quando os novos diretores assumem, é aberto um plano de gerência, possibilitando que os assessores - novos e antigos - se candidatem para estes cargos. Entretanto, não há uma votação, pois os gerentes são escolhidos pelos diretores.

A troca de gestão propriamente dita acontece em dois momentos: um evento interno, chamado de “troca do choro” e um evento público, para familiares dos novos integrantes, incluindo os novos *trainees*, que é a cerimônia de posse. Nesta, o objetivo é que os pais dos associados possam ficar conhecendo a empresa júnior. Esta cerimônia, entretanto acontece somente uma vez por ano. Ela têm um caráter formal, com convites impressos, precedida de coquetel, e ocorre em um grande auditório da Universidade. É importante lembrar que esta troca de gestão ocorre pouco tempo antes de terminar o *job rotation*, uma vez que os dois processos – processo seletivo e troca de gestão - começam mais ou menos simultaneamente. Assim, ao mesmo tempo em que estão saindo antigos diretores e outros membros, novos *trainees* estão entrando. Os *ex-trainees* são os responsáveis pelo treinamento dos novos, fechando assim um ciclo de desenvolvimento.

Por fim, a cada semestre, após a posse de novos diretores e gerentes, são realizados dois momentos de planejamento estratégico: um apenas com os novos diretores e presidência e outro reunindo a empresa como um todo, em que é comunicado e discutido este planejamento. Nesta ocasião, é realizada uma pequena viagem por todos, durante três dias, fechando as atividades daquele semestre, antes do recesso de final de ano ou das férias escolares de julho. Ao saírem da empresa, os ex-empresários juniores passam a ser chamados de jurássicos. O processo todo, de entrada e saída de integrantes, repete-se duas vezes por ano. No quadro 12, apresenta-se um exemplo de cronograma do processo de troca de gestão.

Quadro 12 - Exemplo de cronograma do processo de troca de gestão

Datas	Atividades
1 a 5/10	Levantamento de interesses ou Pedidos de candidaturas
6 a 8/10	Preparação dos Planos de Direção pelos candidatos
13-14/10	Realização: a empresa lê os planos
1 a 4/11	Votação
05/11	Apuração dos votos e anúncio dos novos diretores
08 a 18/11	Co-gestão
19/11	Troca de Gestão (evento interno)
a combinar; após o dia 19	Cerimônia de Posse
10/12	Planejamento estratégico – só diretores e gerentes
16 a 18/12	Planejamento estratégico – viagem com todos da empresa

Fonte: dados documentais da pesquisa.

Tendo esta visão da estrutura e funcionamento da empresa, é possível entender o contexto em que ocorreram e ocorrem as trajetórias de aprendizagem na empresa júnior. Para relatar as trajetórias, optou-se por refazer o caminho que os dois grupos de diaristas e entrevistados percorreram, descrevendo em profundidade seus percursos desde a entrada na

empresa até o momento em que foram entrevistados. Dados posteriores, de outra natureza, tais como as *newsletters* da presidência, participação do Evento Jurássicos II, da cerimônia de posse e outros depoimentos orais permitiram ter uma visão completa do processo desde a entrada até a passagem para a condição de “jurássicos”.

5.1.2 Trajetórias de aprendizagem na empresa júnior

A entrada de alunos na empresa júnior se dá por um processo seletivo que é realizado e conduzido pelos estudantes associados, semestralmente com algumas contribuições de uma empresa de consultoria em RH. Este processo constitui-se em cinco etapas: prova com questões de múltipla escolha e redação; dinâmica de grupo; entrevista com a área de Recursos Humanos, entrevista com gestores e por fim, é avaliado o desempenho em treinamento no qual o candidato tem contato com o dia a dia da empresa, também chamado de *job rotation*. Costuma ter uma duração média de 2 meses, incluindo a fase final, que dura duas semanas. Nesta pesquisa, uma grande parte dos diários solicitados aos empresários juniores, foram conduzidos duas vezes nesta fase – em maio de 2008 e maio de 2009.

A “pré-admissão” na Empresa Júnior – o *Job rotation*

Mesmo não sendo uma admissão definitiva, a última fase do processo seletivo pode ser considerada uma forte aproximação desta condição, e normalmente apenas casos drásticos de falta de adaptação ao trabalho e à cultura da empresa são excluídos neste período. Esta fase dura duas semanas ou dez dias úteis, e ao final os candidatos são confirmados na empresa e designados para as áreas específicas da EJ. No primeiro dia eles participam todos juntos do “*Job da presidência*” e depois disto, fazem um rodízio entre as quatro áreas da empresa. Em grupos de três integrantes, aprendem as características de cada área junto aos associados mais antigos, ficando dois dias em cada uma. O grupo não é fixo, variando a cada novo *job*, ou área a ser conhecida, de maneira a proporcionar para os novos integrantes e os antigos que se conheçam rapidamente. Após estes 9 dias, os candidatos fazem um trabalho externo – de cunho social - e no dia seguinte, ou último dia desta fase ficam sabendo se foram aceitos na empresa e em qual área irão trabalhar. Como fruto dos depoimentos dos diaristas, e por significar uma fase específica de aprendizagem, este processo será olhado mais de perto e descrito com detalhes, a seguir.

Em seu primeiro dia de *Job rotation* os futuros empresários juniores ou *trainees* são recebidos na empresa e têm uma reunião com o vice-presidente e o presidente durante todo o período. Recebem um documento que contém o Manual de Normas e Condutas e o Código de Ética da empresa. Manual e Código buscam dar uma orientação clara e direta sobre como os associados devem se portar no ambiente de trabalho, “visto que a maioria dos nossos associados, talvez nunca esteve permanentemente presente em um local como esse.”(dado documental). Para isto o Manual aborda itens tais como o relacionamento dos associados, o respeito à hierarquia, a postura profissional, o tratamento que deve ser dado às propriedades da empresa, tais como telefones fixos e móveis, computadores e impressoras, entre outros. O texto é explícito e detalhado no que se refere ao modo de se vestir, inclusive a obrigatoriedade do uso da camiseta da empresa em um dia determinado da semana. Os direitos e deveres quanto ao trabalho, como por exemplo, horários, faltas e advertências são também elucidados. São de especial interesse aqui, os parágrafos do Manual relativos à aprendizagem na empresa, os quais são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13: Extratos relativos a aprendizagem na EJ

Estamos em uma empresa Júnior, ou seja, trabalhamos em um ambiente diferenciado das outras empresas comuns. Ao mesmo tempo em que devemos manter uma conduta séria e profissional devemos explorar nossa juventude e a expor do melhor modo possível, pois é dela que nascem grandes crescimentos, renovações e claro, amizades. Explore estas e muitas outras oportunidades dentro da EJ[...], explore a você mesmo.

Estamos unidos em um único propósito, que é o aprendizado constante, não se esqueça disso. Não deixe este ponto ser substituído por ansiedade ou disputa, não esqueça que somos uma família, procure fortalecer e enxergar isso nos pequenos detalhes.

Esteja disposto a enxergar erros de maneira a torná-los um dia nosso ponto forte. Não se limite apenas a fazer críticas: traga resultados, inove e saiba entender caso sua idéia não seja aceita. Há pessoas que estão na empresa há mais tempo que você, conseqüentemente elas tem maior conhecimento e isso deve ser respeitado. Aproveite ao máximo a convivência com seus superiores, eles são sua maior fonte de conhecimento que você terá aqui dentro.

Fonte: dados documentais da pesquisa.

Da mesma maneira, no Código de Ética, destacam-se as seguintes recomendações: “Agir de modo cooperativo visando o bem comum”; “Zelar pelo bom desenvolvimento dos associados”; “comunicar o cliente se houver falta de experiência em uma determinada ferramenta, deixando clara a garantia de respaldo dado pelos professores da faculdade”, entre outras.

Para fins de apresentação da experiência no *Job Rotation*, foi selecionado o relato de um diarista, por tratar-se do texto mais detalhado e descritivo entre todos. Optou-se por apresentar duas narrativas de dois dias diferentes deste *trainee*, mas seu depoimento integral encontra-se no Anexo A. Estes diários serão complementados, contrapostos ou mesmo diferenciados em função da experiência dos outros narradores-diaristas. Segue-se então a experiência de RG em seu primeiro dia de empresa júnior e posteriormente do seu segundo dia, no decorrer do treinamento.

Dia 09/05/08. JOB Presidência.

Tratou-se de um dia bem interessante. Foi nosso primeiro contato com a empresa como trainees, e após uma recepção calorosa dos juniores, seguimos para uma sala de reunião para darmos início ao treinamento, tendo o primeiro JOB, de Presidência.

O grupo era pequeno, de aproximadamente 12 pessoas, destinadas para o período da tarde da empresa. P. e B., respectivamente presidente e vice-presidente da empresa que lideraram o nosso primeiro JOB. Foi muito interessante, pois para primeiro contato, se preocuparam em deixar todos os trainees bem a vontade. Nos entregaram o Manual de Normas e Condutas e Código de Ética. Esclareceram pequenas dúvidas sobre tal Manual e aconselharam que lêssemos posteriormente, com calma. Aí então deram uma introdução sobre a história das Empresas Juniores, que teve a primeira fundada na França e em 1987, se não me engano, chegou ao Brasil. Falaram bastante sobre a Empresa Jr. [da Universidade], sua história, seus valores, seu desenvolvimento e suas metas. Seguindo, falaram sobre a atuação da presidência, seu papel na empresa, enfim, nos esclareceram sobre o que realmente a presidência participa, realiza e se responsabiliza. Nos disseram o organograma da empresa, com todos os gerentes, diretores, assessores de cada área, e nos informaram sobre a data da primeira reunião que participaremos, que ditará os novos cargos assumidos na empresa, e as mudanças que ocorrerão.

Tudo foi bem interessante e finalizaram a apresentação com um vídeo a respeito de realização profissional e pessoal, o real significado de sucesso e felicidade.

Para finalizar, irei destacar as partes da apresentação que mais me agradaram. Primeiramente, a atenção e dedicação dos dois na apresentação, e o ambiente de tranquilidade que foi estabelecido, deixaram todos bem a vontade. Outra coisa bastante legal foi que após fazerem formalmente as apresentações e rodarem o vídeo, sentaram em roda com todos os trainees, onde "batemos um papo" e mais comentários e dúvidas vieram à toda, e essas últimas mais uma vez foram bem esclarecidas e respondidas. Tudo num ambiente muito descontraído, o que mais uma vez cito, e ousou dizer que foi fundamental para uma apresentação bem sucedida, bem como a capacidade dos dois de deixarem os trainees a vontade e dispostos a tirar qualquer dúvida, nos motivar, dar dicas e ênfase no valor que eles dão ao trabalho em grupo e na troca de conhecimentos.

Enfim, é isso.

Espero ter ajudado, professora.

Grato, RG

Vários outros diaristas relatam a recepção calorosa que tiveram por parte dos integrantes mais antigos da empresa. A apresentação feita pelo vice e pelo presidente da empresa é comentada por todos, com diferentes ênfases ou detalhamento do que foi dito. Os elogios são muitos, como por exemplo, a atitude de proximidade de ambos, sua capacidade de gerar um “clima descontraído e sério ao mesmo tempo”, o uso não cansativo do *Power-point*, o fato de ficarem com o grupo durante toda a tarde e até mesmo terem cumprido corretamente

o tempo previsto para a reunião. O que é exaltado é a disponibilidade de ambos para tirar dúvidas e esclarecer qualquer pergunta. Poucos relatam o encerramento da reunião com um vídeo, mas para os que o fizeram, o entusiasmo e a motivação vindas dele prevaleceu.

As reações emocionais ao primeiro dia também estão presentes nas narrativas. O entusiasmo com este dia é mencionado de formas variadas – desde aqueles mais discretos “Muito interessante”(FC), intermediários “O fato marcante do meu dia, foi o início de trabalho na Empresa Jr”(AF); “tive a certeza pela boca do presidente onde será um local de extrema aprendizagem e sem dúvida alguma irão escutar minhas idéias, isso é muito importante para mim” (FC) “Fiquei muito animada. Espero ansiosamente para os outros treinamentos das outras áreas, os quais serão mais específicos e técnicos”.(MM.) E segundo RE “(...)pessoalmente foi hoje que percebi a importância de ter entrado na jr. o que ela pode me proporcionar, a diferenciação que existe entre os alunos que trabalham na jr. e os outro que não participam dessa empresa e não tem a oportunidade de aprender tanto”. O mais entusiasmado, LN, relata:

Hoje. Meu primeiro dia como membro de uma empresa. Um dia inesquecível para todos que assim como eu, pretendem começar agora a construir uma carreira de grande sucesso. E o que pude entender com o passar do dia, dentro da Empresa Junior (...), foi que estou no caminho certo para a realização deste sonho.

A partir do segundo dia, os *trainees* são divididos em grupos de 3 pessoas e ficam dois dias em cada área, que eles chamam de “Jobs”. Segue abaixo o diário de RG relativo ao primeiro dia do treinamento da área de Gestão de Projetos.

12/05 Gestão de projetos

No primeiro JOB de GP, G. e L. nos deram uma introdução das tarefas e atuações da área de GP da empresa. O treinamento foi bem dinâmico, com poucos pessoas (apenas 3), o que facilitou o entendimento e possibilitou que todas as dúvidas que surgiram fossem tiradas, e que eles nos mostrassem exemplos de documentos que fazem parte da área deles e são fundamentais para a política de qualidade da empresa. O interessante que foi notado ao longo do primeiro dia foi que os *trainees* se surpreenderam com a área, descobrindo que ela atua em diversos tipos de processos, que faz coisas além do que se imaginava, e deu-se conta da importância de cada processo.

Todos pensávamos que eles unicamente se encarregavam de elaborar projetos para as empresas que contratam a empresa, descobrimos que é muito além disso, o que nos causou surpresa (boa). Algo muito legal que aconteceu também foi a atividade passada, onde tivemos que descrever por tudo o que passamos ao longo do processo seletivo. Com os textos feitos, G. disse o por que havia pedido isso. Aí então, com os dados que havíamos relatado, nos demonstrou a aplicação dos mesmos na criação de um diagrama com todos os processos e tarefas organizados. Foi importante pois foi possível perceber em como pegar aqueles dados e criar uma ordem de processos para um resultado futuro, todas as etapas que foram passadas, e organiza-las, ordenando-as.

Fomos além da demonstração, e percebemos em como aplicar e o por que isso é importante para uma melhor interpretação e padronização.

O treinamento programado para o dia foi concluído antes do horário previsto, e aí então nós, trainees, ficamos conversando com os consultores, relembrando coisas sobre o processo seletivo, as dinâmicas, e conversando sobre outros assuntos, enfim... É importante esse contato com todos eles, que estão sempre dispostos a nos esclarecer dúvidas, nos aconselhar e deixar bem claro que estão ali para nos ajudar e passar conhecimentos, independente da área que nos cairmos, todos ali tão unidos para um mesmo propósito.

Alguns elementos presentes no diário de RG surgem em vários depoimentos dos outros diaristas. Assim, a surpresa com as áreas e com as atividades desenvolvidas é um tema bastante comum, seja a área de Gestão de Projetos, Administrativo-financeira, Recursos humanos (RH) ou Comercial. CV afirma “Hoje trabalhei com o pessoal de administrativo financeiro. (...) Eu vi, que eles tem muito mais trabalho do que eu imaginava (...)” e RE escreve sobre a área de RH: “Bom, o job hoje foi bem interessante, simulamos uma dinâmica de grupo, elaboramos uma proposta e tivemos que avaliar os candidatos, as vagas, me surpreendi como isso é difícil, como é difícil avaliar as competências de alguém.”

O assim chamado dinamismo dos *Jobs* é uma constante nos relatos dos diaristas. O treinamento constitui-se de uma apresentação teórica da área, seguida de uma série de exercícios práticos ligados ao dia a dia das atividades na empresa. O fato de passarem por simulações nas várias áreas foi tido por eles como facilitador da aprendizagem e elemento motivador, o que possibilitou a ampliação da visão que cada um tinha. No quadro 14 são mostrados exemplos de simulações ou dinâmicas aplicadas em cada *job* e ao lado, são apresentados alguns depoimentos correspondentes.

Quadro 14: Depoimentos a respeito das simulações e exercícios aplicados no *Job rotation*

Área	Exercícios e simulações	Depoimentos
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - realizar uma análise de clima organizacional de uma empresa fictícia com um questionário; - elaboração de uma dinâmica para um processo seletivo (os <i>trainees</i> seriam os avaliadores e os associados- instrutores simulavam candidatos) - fazer um <i>coaching</i> com os candidatos da dinâmica anterior. 	<p>“Achei muito legal a simulação do processo seletivo, (...)pudemos ter uma visão mais ampla do que realmente é cobrado no processo!”(AF)</p> <p>“Essa era a área que eu tinha menos interesse , mas depois de hoje passei a ter outra visão sobre o assunto.” (LN)</p> <p>“Foi muito divertido e passou muito rápido.”(MM)</p> <p>“Hoje acredito que foi o dia mais legal até agora. (...)desta vez o desafio foi fazer um coaching com um daqueles personagens que measurei ontem...foi ótimo.”(CM)</p>
Adm.- financeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma planilha Excel de um fluxo de caixa baseado em um extrato bancário da empresa com histórico de transações; 	<p>“O job de hoje foi bastante interessante, elaboramos outra precificação muito mais elaborada do que a primeira que fizemos no</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - realizar um exercício de precificação e cálculo de riscos de uma viagem (que efetivamente ocorreu anteriormente) - elaborar um contrato de prestação de serviços 	<p>dia anterior, tivemos que pesquisar muitas informações na internet, e deu tudo certo, muito bom aliar a pesquisa ao trabalho em segundos, junto à análise crítica da situação.” (FC)</p>
Comercial	<ul style="list-style-type: none"> - simulação de uma 1ª reunião com um cliente - buscar o <i>feedback</i> da proposta - fazer o escopo de uma pesquisa de mercado 	<p>“É com prazer que lhe envio o relatório do dia 20/05 – Comercial 2º dia!(...)Foi muito bacana, e na hora do <i>break</i> nem saí da Jr, fiquei e conversei com os associados, (...)as pessoas não se esquecem de suas responsabilidades, é o que eu procurava em um trabalho e finalmente encontrei!”(FC) “A área de comercial parece que fornece muito aprendizado em como lidar com pessoas de diversos tipos, além do aprendizado técnico.”(RE)</p>
Gestão de Projetos	<ul style="list-style-type: none"> - descrever o que ocorreu no Processo Seletivo e a criação de um diagrama de processos; - programar uma viagem com cronograma e processos envolvidos usando um programa específico de computador; - simulação individual de um atendimento a cliente sobre a sua satisfação com um projeto da Júnior. 	<p>“O mais marcante foi a simulação de um <i>feedback</i> parcial, quando tive que simular uma ligação para um cliente(...) e o cliente muitas vezes pode se mostrar grosseiro, arrogante, e nós temos que saber lidar com esse tipo de situação.”(RE)</p>

Fonte: diários solicitados na pesquisa.

Além de simulações, o treinamento inclui a apresentação e o vislumbre de que terão que aprender diversos programas de computador utilizados cotidianamente. Isto é visto pelos alunos como uma boa oportunidade, pois nem todos têm condições de pagar por um treinamento convencional e eles percebem que ganharão com isto, aprendendo na prática.

No decorrer da passagem dos *trainees* pelos *Jobs*, é muito elogiada a atitude de disponibilidade para responder perguntas por parte dos integrantes mais antigos da empresa - como pode ser visto no diário de RG apresentado anteriormente - e o espaço que é criado, para que dúvidas ou desempenhos insuficientes aconteçam: “Tive alguma dificuldade em lembrar de todas as informações que foram passadas, mas quando necessário tive ajuda do pessoal da jr..”(RE) e MM escreve: “Foi bem legal, fizeram mais críticas sobre a parte técnica a qual alguns pontos não sabia responder muito bem, mas foi tranquilo, acredito que posso ficar mais calma para apresentação.” AF afirma ao final dos *Jobs*: “Senti muito aprendizado em todos nesse final de job, (...) e achei que foi extremamente válido e correto essa maneira de treinar o pessoal para conhecer a empresa como um todo.”

Chama a atenção nos relatos, as identificações que vão sendo construídas ou revistas, a partir do maior conhecimento do que é praticado em cada área da empresa. Alguns *trainees*

revêem suas preferências em relação a atividades em função do próprio *job rotation*. Nas palavras de RE:

Cada job, de cada área surpreendeu pois não tínhamos idéia do que cada área fazia realmente, se antes eu tinha certeza que queria trabalhar em GP, agora já não tenho tanta certeza assim, pois gostei de outras áreas tbm, o job serviu para diminuir nossas expectativas em “entrar” em uma área específica, sem nem conhecer mais as outras áreas, e a dar valor a cada área, pois conhecendo um pouco as ferramentas de cada área, é possível definir a importância que cada uma delas tem na empresa como um todo.

Pouco antes de terminar o treinamento AL afirma:

Por todos os Jobs que passei até agora eu me vejo trabalhando naquelas áreas e encontro alguma coisa do meu perfil na área, acho que isso deve ser bom. Amanhã termina o job de GP e na quinta começa o de Rh, acho que vou ficar mais confusa depois que terminar todos os Jobs, estou gostando de todos!

LN, por outro lado, confirma sua preferência pela área de Comercial e reiteradamente observa:

Hoje foi meu primeiro dia de Comercial. Foi um dia muito legal e acho que o que eu mais gostei até agora. Além de os assuntos me interessarem bastante, as atividades e funções da área me interessam bastante. Acredito que eu tenho o perfil e que a partir de hoje a área em que mais gostaria de trabalhar é Comercial. (...) estou realmente empolgado com esta área, amanhã pretendo demonstrar e oficializar este interesse. Um dia muito importante e decisivo para mim, apesar de saber que pode não ser a área em que trabalharei, conhecer um pouco mais de comercial me motivou ainda mais a iniciar os trabalhos na Junior.

Por fim, é importante destacar que, tomados individualmente, é possível observar no conjunto de diários de cada *trainee* uma tônica emocional ou temática comum aos vários dias, distinta para cada diarista. Assim, por exemplo, os diários de RG mostram repetidamente que ele achou tudo “muito tranquilo”, RE aponta suas dificuldades a cada *job*, enquanto a ansiedade e seu controle perpassam os depoimentos de MM. O fato dos instrutores serem muito atenciosos é uma constante nos relatos de AF, e para LN, tudo parece ser “muito interessante”. O uso do tempo e seu aproveitamento foram a ênfase dada por RV, enquanto MG aponta em vários dias o dinamismo do treinamento e AL relata os elogios que recebeu. O único que se posicionou criticamente acerca dos instrutores foi TG, analisando em vários depoimentos o comportamento de cada instrutor.

É interessante notar, que mesmo tendo uma série de vivências comuns, bem como características semelhantes – alunos de graduação no início de seus cursos - cada diarista preserva sua individualidade e experimenta o treinamento e a aprendizagem à sua maneira.

Ao final, todos estes diaristas permaneceram na empresa. Entretanto, poucos foram os que enviaram um depoimento concluindo esta etapa ou mesmo contando sobre a área para a qual foram designados. Como exceções, porém, são marcantes os relatos de LN e o de AL, ao final dos *Jobs* de 2008 e 2009 respectivamente.

O fim de um treinamento muito interessante e importante. O dia de saber em qual área iniciariamos nossas atividades efetivamente dentro de uma empresa.

Foi feita uma breve reunião de auditoria interna para tratar de assuntos que dizem respeito a manutenção do selo de qualidade ISO 9001. Depois os presidentes e diretores fizeram breves agradecimentos e sugestões de melhoria no geral.

E então o tão esperado momento de receber a notícia foi através de uma pequena brincadeira que dividia os trainees separando-os já em grupos que correspondiam as 4 áreas da empresa. Então, o diretor de cada área anunciou os nomes dos novos associados e nos deram as boas vindas, agora, para essa nova etapa de aprendizado que se inicia.

Eu entrei na área de Gestão de Projetos, estou extremamente feliz e satisfeito.

Após o anúncio, os trainees foram dispensados e liberados para aproveitar o que como eles mesmos disseram ser, a última tarde livre em um dia comum nos próximos 40 anos. (LN)

E sobre este momento, AL escreve:

Hoje foi muito legal, chegamos na empresa e ficamos esperando em uma sala lá embaixo um tempinho, até que eles falaram pra gente subir, quando subimos estavam todos da empresa e eles começaram a aplaudir a gente, adorei! Depois o presidente, o vice e o coordenador do processo seletivo falaram um pouco e depois as áreas foram chamando os trainees, como eu já suspeitava fiquei na área de RH, fiquei muito feliz, porque era a área que eu tinha interesse e acho que o meu perfil é mais de RH mesmo, agora estou ansiosa para começar a trabalhar mesmo, saber quais serão as minhas primeiras atividades, e agora posso dizer com muito orgulho que faço parte da empresa junior. Ah também fiquei feliz por todos que estavam na quinta etapa de manhã comigo terem passado, todos ali mereciam muito!

A continuidade do processo: oficialmente *trainees*, assessores ou empresários juniores

Após a experiência do *job rotation*, os diaristas/entrevistados na pesquisa (nas duas edições), vivenciaram trajetórias bastante distintas entre si. Alguns permaneceram apenas seis meses, outros conquistaram a gerência e posteriormente alguns conquistaram diretorias e um deles foi eleito para a vice-presidência. Ao mesmo tempo em que cada indivíduo trilhou seu próprio caminho, a estrutura da empresa e suas práticas determinaram uma base comum para algumas experiências de aprendizagem. Olhar no detalhe estas práticas e processos, a partir das várias narrativas da pesquisa é o intuito das colocações a seguir.

A estrutura da empresa júnior possibilita, por si só, uma série de experiências de aprendizagem. Assim, mesmo que não aconteçam projetos de consultoria, existem uma série de outras oportunidades de desenvolvimento. Entre outras, as mais relevantes compreendem: a) treinamentos específicos de cada área; b) concretização de planos de ação, c) realização de eventos variados, d) organização semestral do processo seletivo da EJ, e) realização da Semana de Recrutamento, f) elaboração da revista informativa sobre a empresa, g) desenvolvimento de novos projetos – Célula de P&D, e h) participação em sessões de *brainstorming*. São apresentados a seguir em detalhe cada uma destas oportunidades.

Assim que são designados para suas áreas, os *trainees* recebem **treinamentos internos específicos e mais aprofundados**. Na área de Comercial o treinamento recebe o nome de Reuniões Simuladas, e os *trainees* passam por 5 ou 6 reuniões pelo menos. Nestas, são simuladas ou dramatizadas as situações reais que eles terão que enfrentar ao atender clientes. CV afirma:

(...) [Você] entra em contato por email ou telefone, a gente marca uma primeira reunião com ele, essa reunião é como se fosse um diagnóstico, você vai ver o que o cliente necessita, precisa entender realmente o problema dele pra a partir daí elaborar uma proposta de melhoria... então, essa primeira reunião a gente fazia simulado, os gerentes e os funcionários mais antigos eram os clientes e a gente era as pessoas da Jr.

Na área de Administrativo-financeiro, LN fala sobre seu treinamento interno:

Era a obrigação dos *trainees*-assessores fazer no final do mês a organização das contas, contabilidade, ao longo [do tempo] a gente foi recebendo os treinamentos, um pouco indiretos, não foi programado, não tinha um cronograma pra ser seguido (...) ao longo das necessidades eles foram passando os treinamentos, então a gente foi adquirindo todo este conhecimento de todas as atividades.

CB conta: “a gente aprendeu como (...) faz reposição de caixa, (...) uma precificação assim mais a fundo, (...) entradas e saídas do fluxo, daí a gente começa a desenvolver planilhas, (...) tem uma série de coisas que a gente começa a aprender mais a fundo.”

Talvez mais significativo do que o conteúdo do que é aprendido, a maneira como ocorre a aprendizagem na empresa e seus vários formatos, merece destaque. Em primeiro lugar, o *feedback* dado pelos gerentes ou diretores nestas situações, é de muita importância para o desenvolvimento dos *trainees*. Em seu depoimento ED, dá um exemplo disto:

em reuniões simuladas, então eu ficava muito quieto assim, era mais a MM que levava e eu sou de vendas e ela de marketing, então eles sempre me cobravam bastante para eu levar a reunião. Então, até que chegou na última reunião simulada, aí eu falei assim: eu me preparei bem, porque eu fico muito nervoso quando eu estou... ficava muito nervoso, então me preparei bem e consegui assim levar a reunião. Mesmo sendo treinamento mas eu ficava bastante nervoso.

Em segundo lugar, tal como ocorreu no *job rotation*, nesta fase, independente da área, a possibilidade de perguntar e esclarecer quaisquer dúvidas, é uma característica marcante da empresa. Os entrevistados são enfáticos sobre isto e CV relata:

pode parecer que não, mas aqui as pessoas tem muita vontade de ensinar, é muito fácil você sentar com seu diretor e ele passar o seu conhecimento porque o que acontece (...) como a nossa rotatividade é muito grande, coisa de um ano, um ano e meio no máximo dois anos, o foco é passar conhecimento, quanto antes eu passar conhecimento para o *trainee* muito antes ele vai poder passar para as outras pessoas.

Também neste sentido, RV afirma:

essa parte de transmitir conhecimento é uma coisa que assim vai ter sempre...é um negócio absurdo, tipo aqui nunca recebi um “não”, (...) a pessoa pára o que está fazendo e se souber ela ajuda, acho que nunca aconteceu de pedir ajuda a alguém e a

peessoa assim não ajudar... [o conhecimento] se propaga na empresa de uma forma assim fora de série mesmo...

Além do treinamento específico, uma das primeiras atividades dos *trainees*, em cada área, é **concretizar os planos de ação**, como explica YA:

O planejamento estratégico que a gente faz serve também para definir estes planos de ação que são melhorias na empresa, então os diretores sentam e pensam, levantam o que eles chamam de macro pontos que é tudo que eles acham que precisa ser mudado, depois debatem isso com os gerentes e esmiúçam um pouco mais estes tópicos, depois são criados os planos: olha a gente tem que melhorar o nosso gerenciamento de risco, por exemplo e ai vão sendo criados vários tópicos e eles são distribuídos entre os associados. E ai eu peguei quatro planos, em GP o diretor deixou a gente escolher os planos que a gente queria, ele não precisa, normalmente eles só delegam: faz esse, faz esse. (...) Ele poderia ter determinado, mas ele deixou a gente escolher.

Assim, são exemplos de Planos de Ação, providenciar crachás para todos na empresa, fazer uma pesquisa de clima organizacional com os *trainees* (em RH) e buscar patrocinadores ou novas empresas para um determinado evento na área de marketing. Cada plano é feito em duplas, mas as duplas costumam ser diferentes conforme cada um deles. Nestas oportunidades, ao mesmo tempo em que podem perguntar e tirar dúvidas, já existe liberdade de ação, como afirma YA: “a gente está se desenvolvendo sem a ajuda de alguém que já tem mais tempo de empresa, são os planos de ação que ai realmente a gente tem mais liberdade para fazer do jeito que a gente quiser.”

Além disto, nestes planos podem ser criadas oportunidades de fazer contato com professores e pedir ajuda para eles. Sobre isto, na segunda fase de diários, IS, da área administrativo-financeira escreve: “tenho plano de ação que é sobre precificação! Já marquei reunião com um professor e, assim, tenho certeza que aprenderei muito sobre risco, custo, entre outros, na prática, ficando mais fácil a absorção desse conhecimento!”. Dois dias depois, ela relata: “hoje marquei uma reunião com mais um professor para me ajudar na precificação!” e no dia seguinte:

Hoje, fui na 25 ajudar uma amiga a fazer seu plano de ação, que é fazer um orçamento sobre materiais de informática! (...) Além disso, tive que ficar à tarde pois ia ter reunião do P&D, mas a coordenadora acabou tendo outro compromisso, então acabei conversando com a A. sobre nosso plano de ação em conjunto: ver “gaps” do manual de ferramenta de análise financeira!

Além dos planos de ação, os *trainees* podem **assumir tarefas operacionais de eventos** que estão sendo organizados pela empresa júnior, sob o acompanhamento de associados mais experientes. É o caso do evento de Jurássicos, de um evento em parceria com a Souza Cruz, que ajudou a trazer um importante palestrante para a Universidade, o evento de Responsabilidade Social - Criança Nossa Nação (CNN) – entre outros. Sobre isto, MM lembra: “logo de primeiro consegui apoio da Editora Globo, 800 gibis para o evento...” e TH

comenta: “Se você começa, (...) você pega coisas muito operacionais e então peguei lista telefônica, banco de dados, então tinha de correr atrás do pessoal até como forma de você se entrosar, conhecer um pouco da empresa. É bacana, tem um lado estratégico nisso.” Com base na experiência de participar destes eventos, MM ainda complementa:

O que me desenvolveu, pelos eventos e pouco tempo das atividades diárias, eu era muito ansiosa, agora eu tô muito mais calma, me organizo melhor e isso para mim é um dos melhores desenvolvimentos, a oratória, falo bem melhor.

A **participação em outros dois grandes projetos semestrais** pode mobilizar o trabalho de *trainees* juntamente com outros associados mais antigos, ou seja, em equipes com outros responsáveis: **o Processo Seletivo e a Semana de Recrutamento**. Estes projetos possuem um diferencial, pois são mais extensos do que outros – são vários meses de preparação - e são estratégicos para a empresa: o primeiro irá determinar quem dará a continuidade ao trabalho deles na Júnior e o segundo é fonte importante de receita e conseqüentemente, ajuda a garantir a sobrevivência financeira da empresa. Em função desta importância o associado que vier a assumir a coordenação destes projetos em geral não pode assumir o cargo de gerente ou diretor.

A **Semana de Recrutamento** de estagiários e *trainees* é um evento realizado na universidade, duas vezes por ano, aberto a toda a comunidade discente, com o apoio da universidade. Durante 2 a 4 dias, em espaços cedidos pela universidade, uma série de empresas diferentes vem apresentar seus programas de estágios e de *trainees*, seja na forma de palestras, seja na forma de estandes em uma feira. Do preço cobrado para alugar os estandes é que vem a receita deste evento. Para cada edição, são estabelecidas metas de lucratividade que se pretende atingir. Os *trainees* passam algumas semanas contactando clientes em potencial, para depois fechar os contratos. Nas palavras de CV, o aprendizado do contato com clientes reais, nesta fase, é marcante:

logo que eu entrei na Jr. depois da 1ª reunião geral que a gente se apresentou é... eu fui comunicado que eu ia participar da Semana de Recrutamento junto com uma outra equipe , (...), fiquei muito feliz . A Semana de Recrutamento é o maior projeto que a gente tem na Jr. atualmente, que traz lucro , que a gente consegue pagar nossas contas com ele e eu fiquei super feliz e triste pro outro lado porque eu ia ter que sair um pouco da área da comercial ,(...) mas foi a melhor coisa que aconteceu. Aprendi muito foi... é... fiquei desde que entrei foi até 25 de agosto [o]dia da Semana de Recrutamento muito focado, aprendi muito, porque eu lembro que a gente tinha reuniões quase que semanais com clientes assim e eu desenvolvi muito essa parte de conversar com cliente, postura profissional melhor, vim de terno quase todos os dias, foi muito legal, me dediquei a Semana de Recrutamento e paralelamente fazia os treinamentos de comercial (...)até que quando acabou a semana de recrutamento ai eu comecei a participar de propostas com clientes mesmo porque mesmo eu perdendo muita coisa teórica da área comercial eu aprendi muito na prática. Entrava em contato semanalmente com os clientes de verdade pra empresa, eu percebi que eu sabia muito

também, uma postura profissional boa pelo que eu tinha aprendido em uma Semana [de Recrutamento], então foi muito bom.

Para cada participante da organização deste evento, a aprendizagem pode ser distinta. MM aponta “foi bom para entender toda a estrutura burocrática [da Universidade], cheio de ofício”. Depois quando ela participa de outra Semana, apresenta várias outras atividades que irá desenvolver: “isso agora da Semana de Recrutamento vai ser em abril, levantar custos, *briefing*, patrocínio, autorizações com [a Universidade] e em janeiro, captar empresas...”. YA, mesmo sem coordenar, observa que são muitas as tarefas, “pois são atividades que você tem que entregar, você tem prazo, então (...) mesmo sendo parte do projeto sempre tem alguma coisa para fazer e eu sempre ia atrás, então eu ajudei bastante.” Para RG, que ficou como acompanhante de financeiro em uma edição, “tinha que fazer a nota fiscal, acompanhar os gastos, as entradas, quem tinha fechado.” Sobre seu aprendizado neste processo, ele afirma: “Eu sempre busquei auxílio porque conforme você vai fazendo, você vai aprendendo, eu fiz um com respaldo, daí o segundo com menos respaldo, até que você vai sozinho, e só valida com o diretor.”

O **Processo Seletivo**, da mesma forma que a Semana de Recrutamento requisita a coordenação por parte de um associado, que não pode ser um diretor ou gerente ou acumular muitas outras funções. Esta função é muitas vezes bastante concorrida, como observa TH:

F. perguntou para a gente quem gostaria de coordenar o próximo processo seletivo. Eu me candidatei e mais uns quatro, e eu queria bastante esse processo seletivo. Então vou ter que porque com quatro concorrentes... a gente ia nas entrevistas e nas dinâmicas, variava, peguei alguns livros para ler algo que eu podia me destacar e na prova final consegui pegar a coordenação, foi muito interessante.

Mais importante, ou além da aprendizagem do trabalho em si, o fato dele representar o processo que dá continuidade à existência da própria empresa júnior, parece ter um sentido especial. Em um depoimento final, por escrito, posterior à saída da Júnior, AL relembra:

Quando fazia 6 meses que estava na Junior me candidatei ao cargo de gerente de recursos humanos, mas acabei não conseguindo subir, existiam pessoas melhores capacitadas que eu naquele momento. Fique triste por um momento, mas a minha vontade de continuar aprendendo e o amor pela empresa me motivaram a continuar na empresa. Logo que saiu troca de gestão, e eu continuei como assessora, recebi o convite para a coordenação do processo seletivo da filial (...), o que me motivou ainda mais a ficar na empresa, e então meus outros 6 meses de Junior foram praticamente exclusivos do processo seletivo.(...).

(...) Tive alguns momentos marcantes na Junior, mas o primeiro que me veio a cabeça (...) foi a entrada dos *trainees* que selecionei. Foi muito marcante ver um trabalho de quase 6 meses estar completo, trabalhei muito para que ocorresse tudo bem no processo..folder, banner, divulgação, procura por parcerias, metas, estruturação, realização do processo, lidar com vontades e até mesmo sonho de pessoas que queriam tanto quanto eu já quis também estar na Junior, e depois ver aquelas 10 pessoas se tornando *trainees* foi o desfecho de tudo isso, e com certeza valeu muito a pena. Além de ter sido a entrada dos meus *trainees* foi a minha despedida, então naquele momento passou um filme na minha cabeça desde o momento que eu estava

entrando por aquela porta como *trainee*, passando por vários momentos: tristes, felizes, alegres, tensos, e encerrando meu ciclo iniciando o ciclo de outras pessoas. Foi tudo muito gratificante!

Além destes eventos existem outros projetos recentes, que são a **criação de uma revista informativa** para divulgar a empresa junto aos alunos da Unidade e os chamados projetos de P&D ou **Célula P&D**. Os projetos de pesquisa e desenvolvimento (P&D) podem representar melhorias de processos já existentes, mas tratam prioritariamente da implantação de novas práticas. Da mesma maneira que os planos de ação, é possível perceber que estes projetos representam oportunidades de contatos variados e imprevisíveis, dependendo de cada situação em particular. Assim, no caso da revisão do mapeamento de processos, que é uma ferramenta vendida pela empresa, o grupo formado teve a incumbência de estabelecer uma série de encontros para realizar o chamado *benchmarking* com outras empresas juniores – entre elas da PUC, FGV, Trevisan, entre outras, a fim de ver como elas fazem este mapeamento e se é útil copiá-las. No depoimento de IS, ela relata:

Então ai nós íamos marcando os *benchmarking* que é pra, (...), ver das outras Juniores o que eles tinham no mapeamento que a gente não tinha e que poderia trazer mais clientes para a gente. [Entrevistadora - Como é a recepção das outras Juniores para fazer *benchmarking*?]Então, a Trevisan foi a melhor, sei lá, eles pegavam o notebook deles e mostravam (...) a gente faz desta forma, (...) a gente fazia o mapeamento só pelo Visio que é um programa, ai a Trevisan falou: não, faz por Excel também que é mais fácil da pessoa entender, faz por Power Point, então a Trevisan foi assim a melhor, a mais aberta, a que mais queria mostrar o que eles faziam. Ai já a PUC, eles mostraram mas foi, assim, não agregou tanto quanto a Trevisan, ai acho que a FGV nós fizemos, mas eu não vim, porque foi feriado, foi véspera de feriado ai eu não vim, mas também agregaram bastante.

Neste mesmo projeto, também ocorreu a troca de experiências com duas empresas do mercado.

Ai depois, o F. tem uma irmã que trabalha na Whirpool, alguma coisa assim, esqueci o nome da empresa, mas ai lá eles fazem também o mapeamento, mas da empresa mesmo, então ela também veio aqui, era umas sete horas da noite, (...) e ela mostrou tudo que eles fazem, como eles fazem, mostrou uma metodologia que antes a gente não tinha, então agente pegou a metodologia deles (...) mais alguns pontos que nós adaptamos para a empresa, porque é diferente a realidade de uma empresa multinacional de uma consultoria Junior, né? Então nós adaptamos e a gente fez *benchmarking* também com um ex-associado da Accenture que era da Junior, ai nós fizemos também e ele ensinou e falou praticamente as mesmas coisas que a irmã do F. que era desta multinacional, então os dois acrescentaram muito, ai agente foi tentar pegar coisa de fora para trazer para a Junior,

Por fim, não esgotando todas as possibilidades de atividades internas, existem situações em que todos da empresa participam de sessões de *brainstorming*. Nestas ocasiões param o que estão fazendo, para dar idéias e sugestões sobre algum tema ou problemática que necessita de contribuições. O *brainstorming* ou *brainstorm* pode acontecer a qualquer

momento e quantos forem necessários a cada dia. É característica desta atividade não serem feitas críticas e sim apenas geração de idéias para posterior avaliação. No relato de RG, “Demos uma pausa no JOB pois seriam feitos 3 Brainstorms, e nós pudemos participar efetivamente e tudo mais.”

A participação em projetos externos de consultorias propriamente ditas

A aprendizagem em projetos de consultoria se dá em diversos níveis, sendo praticamente específica ou inerente a cada projeto, com poucos aspectos que podem ser generalizados. A participação neste tipo de situação possui, entretanto, algumas diretrizes. Em primeiro lugar as equipes que irão trabalhar em um determinado projeto são escolhidas pela área de RH da empresa e contemplam critérios de quem ainda não participou de projetos, de alocação de pessoas de cargos diferentes trabalhando juntas, unindo novatos e mais experientes, independentemente da área a que pertencem na empresa. Assim, alguém da área de GP pode participar de uma consultoria de RH, Comercial ou Financeira e assim por diante. Isto obriga que os associados tenham uma melhor visão da empresa, das ferramentas que ela vende e possam aprender uns com os outros conteúdos diversos que não apenas os de sua área. Privilegiada aos olhos dos associados da empresa, esta oportunidade também pode reavivar um interesse pela empresa júnior que estava perdido ou adormecido. Nas palavras de RI:

Meio que tinha perdido a pró atividade e entrei no projeto (...) e comecei a correr atrás, voltei a correr atrás, ficava na empresa o dia inteiro, comecei a aprender a mexer em programas de outras áreas que o pessoal usa mais, então tipo... vim amadurecendo bastante. Era um projeto com muitos problemas com relação a clientes, o cliente passou informações não erradas, mas incompletas e tivemos que lidar com situações muito difíceis e a gente soube lidar, e via todo mundo crescendo.

Em sua grande maioria, são atendidas pela consultoria, pequenas e micro empresas, sendo cobrado um preço muito inferior ao preço de mercado praticado por consultorias seniores. A área Comercial faz as visitas iniciais para entender o problema do cliente e poder fechar uma proposta de projeto. São realizadas sessões de *brainstorming* com todos da empresa para discussão do que será proposto para o cliente. Depois que é fechada a proposta, com a validação do projeto pela Presidência e a aceitação do projeto pelo cliente, o trabalho começa a ser desenvolvido. No quadro 15 são apresentados exemplos de projetos de consultoria que estavam em andamento por ocasião das duas edições da pesquisa com diários e entrevistas. Segundo dados da empresa, em 2009 foram fechados 22 projetos de consultoria.

Quadro 15: Exemplos de projetos de consultoria desenvolvidos pelos diaristas.

- Área de MKT – estruturação de um plano de marketing, análise de concorrentes, meios de atingir o público-alvo para uma empresa de brindes.
- Área de GP – projeto com mapeamento de processos para empresa de equipamentos de segurança contra incêndio;
- Área de MKT - Projeto de comunicação, com análise concorrencial, aplicação de técnica de cliente oculto, análise de satisfação de clientes em uma empresa que comercializa projetos de decoração em madeira;
- Área não-especificada - Projeto de consultoria para a Universidade fora do estado de São Paulo
- Área de RH - descrição de cargos e salários, estruturação de um processo seletivo e preparar o cliente para realizar outros em uma empresa de Informática.
- Área financeira – junto a uma corretora de valores, em 17 cidades brasileiras.

Fonte: dados da pesquisa.

Como é possível observar no Quadro X, o conteúdo do que pode ser aprendido nos projetos externos corresponde basicamente às ferramentas que a empresa comercializa e sua aplicação. Um relato disto, é feito por LN, em um projeto de duração de três meses:

Primeiro a gente fez uma análise concorrencial de todos os concorrentes dessa empresa contratante, a gente avaliava esses concorrentes de diversas maneiras até através da aplicação da técnica do cliente oculto, que é uma técnica utilizada em muitas empresas de consultoria pra conseguir obter informações dos concorrentes, sem que eles saibam que é uma empresa que contratou a gente para fazer isso. Essa foi uma etapa muito interessante e muito importante para o nosso projeto. (...) Foi super legal tá entrando nas concorrentes da empresa que nos contratou, como supostos clientes, pra obter as informações que a gente precisava lá. Foi uma etapa de muito sucesso e muito legal também. Depois a gente fez uma análise da satisfação dos clientes dessa empresa. Nos passaram uma relação dos seus clientes, a gente entrava em contato e aplicava questionários a respeito, Apresentando um pouca da empresa pra facilitar o entendimento: essa empresa que nos contratou, é uma empresa que trabalha com decorações em madeira, então ela faz pisos em madeira, móveis planejados, então a gente ligou para os clientes dessa empresa e primeiro pedindo informações a opinião deles a respeito do...da elaboração da proposta ou seja, orçamento, dos pisos, do orçamento dos móveis e sobre a realização dos projetos que essa empresa já realizou pra esses clientes, (...) a respeito da satisfação deles com o resultado final, o comportamento dos funcionários, a postura profissional. É um geral e eu tive esses parâmetros da análise concorrencial e da análise da satisfação dos clientes. A gente conseguiu elaborar algumas estratégias e sugestões para o nosso cliente a partir de toda a análise desses 2 pontos, consegui é... oferecer um modelo ideal de negócios, de como se colocar no mercado ... de como estruturar a loja internamente , o layout da loja, de onde divulgar os seus produtos, os seus serviços, então, foi um projeto bem complexo assim, muito interessante.

A aprendizagem de visitar clientes, seja pela área de Comercial, seja no desenvolvimento de projetos em si mesmos é marcante. Sua estrutura passo a passo permite que novos integrantes da empresa incorporem esta prática de forma paulatina e segura, favorecendo a construção da confiança e do *empowerment* por parte dos mais novos. CV descreve:

Foi dois ou três meses de treinamento só interno, dois só internamente e um mês ai junto com uma pessoa pra prestar atenção no que eles faziam, verificava os

movimentos, o que podia, o que não podia falar, basicamente eu ficava mudo na reunião, só ouvia e se o cliente fazia uma pergunta pra mim eu obviamente respondia, mas a intenção era só observar. (...) ai depois de um mês eu fiquei responsável por um contato então eu ia sozinho com uma outra pessoa. Foi bem aos pouquinhos, a gente primeiro fez a reunião interna depois a gente ia com a pessoa, ficou quieto, depois foi e falou um pouco mais, ai depois a gente foi e aquela pessoa que foi ficava mais quieta para saber como a gente ia, se dava, ai depois de dois meses assim, eu fiquei sozinho, eu fui como responsável . [Como foi isso para você, esse percurso?]
 Foi uma coisa, a gente recebia feedbacks constantes “precisa melhorar nisso e nisso” até que no final a pessoa falou “você tá apto a ser responsável por uma proposta”, foi muito legal depois que você vende o seu primeiro projeto, aquela que você demorou para fazer, tudo, você fica muito feliz e pega mais confiança.

Como pode ser visto no exemplo acima, algumas práticas que existem nos projetos e treinamentos internos, também ocorrem aqui. Este é o caso dos *feedbacks*, dados por coordenadores, gerentes ou diretores aos mais novos. MM conta:

Dentro do projeto me passaram que eu não defendia minhas idéias, eu jogava e não defendia e não pensava. Consegui melhorar e depois me falaram da análise crítica: que eu sou muito crítica comigo mesma e eu não era crítica com os outros.

A aprendizagem com parceiros também se repete:

Eu e a equipe do projeto fomos fazer um bench sobre recrutamento e seleção com uma empresa de consultoria de Rh, que é uma de nossas parceiras, foi muito legal!!!! A moça que conversou com a gente deu várias dicas ótimas para o projeto e ofereceu respaldo durante a etapa de elaboração da metodologia de recrutamento e seleção!!

O ganho de maior confiança entre os associados pode ser visto na experiência de CB, ao participar de mais de um projeto de consultoria:

de início, quando você entra no seu primeiro projeto você fica meio ansioso, você não sabe como vai acontecer, como você tem que agir, então é uma coisa nova, é diferente, então você aprende muita coisa. Quando você faz de uma coisa que você não conhece, acho que você agrega muito mais coisa, então tudo que eu aprendi desde fazer... desde ir conversar com o cliente pela primeira vez, porque eu nunca tinha ido, já é diferente, agora quando a gente faz o segundo projeto já é até diferente, você fica até mais tranqüilo porque você vai fazer uma reunião com o cliente você já fica mais tranqüilo, já pergunta mais, já fala mais, mas o nervosismo de início assim de primeiro projeto é... você fala: nossa, né!

E a aprendizagem passo a passo, também acontece, segundo CB mesmo para quem não é da área de Comercial:

na primeira reunião que a gente... que eu tive neste primeiro projeto, eu fiquei quieta, a gente fica quieto porque a gente acaba só anotando o que o cliente fala e você não tem muito o que falar porque você não tem experiência, você começa a ouvir mais o que as pessoas falam, já em uma segunda reunião como você já conhece o cliente, às vezes, muitas vezes você já conhece quem você vai entrevistar, já é diferente porque mesmo a T. quando ela coordenou a gente, ela fazia a gente levar a reunião.

Pode ocorrer que novos integrantes entrem em projetos já iniciados. É o caso de LN:

logo que acabaram os treinamentos eu entrei num projeto que era de uma ferramenta de uma área que entrei, numa área de qualidade da empresa e era uma ferramenta de mapeamento de processos para uma empresa que trabalha com equipamentos de

segurança contra incêndio, eu entrei o projeto já tava em andamento, já tinha cerca de 30% já havia sido concluído do projeto - eles já haviam realizado todas as entrevistas com os funcionários para mapear os processos - e eu entrei bem na parte de formalizar os dados dos processos, passar tudo para o computador prá depois passar tudo para o cliente. E acabei me envolvendo muito com o projeto a ponto de me dedicar muito, ficava na empresa até mais tarde, quase todo dia, mas isso surtiu um excelente resultado. (...) Então acabei sendo um destaque e isso me motivou muito, foi muito legal e logo que acabou esse projeto acabei entrando em outro projeto de comunicação, que inclusive acabou 2 dias atrás,(...) a gente apresentou, foi um projeto de muito sucesso, a equipe muito legal também , foi um resultado excelente, o cliente gostou bastante.

Entretanto, é enganoso pensar que todos os projetos transcorrem sem problemas, pelo contrário. A saída de integrantes de projetos que estão em andamento parece ser um dos problemas mais comuns e que representa maior desafio a ser vencido por quem permanece. Via de regra, a saída de integrantes é motivada por faltas graves que justificaram o desligamento do associado do quadro da empresa, mas, existem casos de desligamento voluntário, tais como saídas por motivos financeiros.

Nas entrevistas e nos diários foram relatados dois casos que resultaram na saída dos integrantes. O primeiro deles é relatado por AF. Para possibilitar o entendimento do contexto como um todo e dos aspectos envolvidos, optou-se por deixar o depoimento desde o início, conforme relatado na entrevista:

Depois do job que eu fui designado para GP eu fiquei desanimado tal... e até que a área é legal de se trabalhar e eu só fui levando feedback negativo, porque eu só tava desanimado...porque eu “fazia corpo mole”, porque eu não sei o que..”parari parará”... e também em julho eu tava de com viagem marcada e fiquei um mês inteiro fora e quando eu voltei , tipo fiquei meio perdido de novo , tanto que eu fui um dos últimos trainees a entrar em projetos , daí eu entrei num projeto [X] foi muito legal , que era um projeto de plano de marketing e trabalhei com um pessoal que até já saiu, com o A., B. , C.... Mas aconteceu um rolo nesse projeto, que “nossa senhora!” foi meio tenso o que aconteceu... Vou te contar a história desde o começo: um acontecimento que a gente tava super bem no projeto assim... o clima tava ótimo, trabalhando super bem, tentava encaminhar tudo adiantado. Ai chegou a semana do saco cheio e nessa semana na 6ª feira a empresa, o pessoal meio vagabundo... não sei o quê... nessa semana (...) o coordenador do projeto foi [viajar] e me designou como coordenador substituto aí a gente tinha definido isso antes dele viajar, [que] a gente ia simular uma reunião com o cliente na 2ª feira (risos) daí isso aconteceu ...Deu tudo certo, só que eu levei pro lado [pessoal?]e fui contar , porque eu era muito amigo da D. e fui contar como amigo, contei numa mesa de bar e ela ficou brava e tal... [A empresa ficou sabendo] (...) A gente levou advertência formal, um menino foi desligado por causa disso(...)... tá dando pra ver que esse mundo empresarial não é fácil assim... (...) então é aprender aqui pra não fazer lá fora..., mas é isso.

É importante notar que, simultaneamente este associado atribui muita importância à sua experiência na empresa júnior. Segundo ele, ela é responsável por sua permanência no curso de administração:

eu acho que eu teria largado a faculdade, trocado de curso , porque eu sempre quis arquitetura, mas administração me chamou atenção, aí eu prestei adm , mas eu tava achando muito abstrata , daí eu peguei e falei “ah.. tava fazendo tal.. meio

desanimado, ai entrei na Jr. e nossa!”, me animou muito , foi uma diferença, não sei porque consegui alinhar o trabalho ao aprendizado da faculdade e também isso é muito legal da Jr. de voce ter contado com os professores de ter essa abertura maior, coisa se eu fosse trabalhar em outro lugar não teria ... isso é bem legal.

Em outro projeto a saída também foi motivada por conflitos internos e denúncias, decorrentes da falta de compromisso e ética por parte de um dos integrantes. A experiência de uma *trainee*, ao perceber que um colega – coordenador do projeto - não estava cumprindo suas tarefas, e dizia estar, ter que provar isto, denunciá-lo aos superiores na empresa, além de ter que preservar o trabalho contratado com o cliente, foi extremamente difícil, mas gerou um aprendizado surpreendente. O relato de CL fala por si só:

Depois que foi tudo esclarecido eu vi assim que é aqui que eu tenho que estar mesmo, sabe? Porque eu pensava muito, eu conversei muito com a minha mãe, eu: meu, não vão ouvir uma *trainee*, sabe? Que acabou de entrar, eu ficava muito com esse medo assim, eu fiquei com muito medo tanto que eu esperei ter fatos concretos mesmo, mas estava com muito medo da coisa virar contra mim até. Então, eu acho que a partir do momento em que foi feita a justiça, isso me motivou muito porque ai eu passei a ver que eu acreditava mesmo nos valores que a júnior tinha assim, então foi meio que uma prova de que tudo o que eu estou vivendo é real aqui. (...) ética, comprometimento bastante assim, tive que pensar muito assim na júnior mesmo por causa que... é, ética e comprometimento são os mais assim. Para uma pessoa mesmo são mais os valores da júnior, mas caráter eu acho que faltou muito para o [X], então acho que foi isso e isso me motivou de uma certa forma, mas foi difícil, foi muito difícil, até quando eu peguei a coordenação eu não estava tão motivada assim, tive várias conversas com o meu gerente também, porque ele via que eu não estava motivada, faltava uma semana para entregar o projeto e tinha que reaplicar os questionários todos...(..)[tinham outras pessoas no projeto] mas nesse final foi mais eu mesmo, porque eu fiquei o feriado inteiro fazendo o relatório final, sabe? Tive que... passei noites assim acordada (risos) para fazer isso, para dar tempo porque foi barra assim. Mas eu acho que foi bom assim, de um modo geral eu consegui lidar com isso de uma forma positiva, em vez de ficar como: nossa, uma experiência ruim, me ensinou muito isso, foi bom.

É importante observar que outros integrantes deste projeto não tiveram atitudes semelhantes e a aprendizagem resultante também foi distinta. Segundo CL, um deles afirma que não se disporia a denunciar o colega e outra integrante concorda com ela, mas não divide as tarefas mais pesadas de finalizar o relatório. Posteriormente esta associada – CL - recebe uma proposta de trabalho remunerado, mas não aceita. Sua atitude pode ser entendida em função do vínculo que ela possui com a empresa júnior:

Na verdade foi uma coisa muito difícil assim que nem cheguei a conversar com ninguém, mas é uma empresa assim nova de turismo que estavam reestruturando RH e... inclusive um professor veio conversar comigo sobre essa vaga e falou que as chances de eu crescer eram muitas, fiquei bem instigada assim (risos) num primeiro momento. Mas, ah, eu vi os *trainees* entrando e eu pensei: ah, eu gosto tanto do que eu faço aqui, eu não queria trocar o certo pelo duvidoso e se eu sair daqui não tem como eu voltar. Falei: não, acho que a júnior é uma experiência única assim, porque acho que eu ia estar muito precipitada se eu mudasse agora, ou ia estar até me subestimando, sabe? E na primeira que me chamam assim, então não sei, eu procuro ter uma visão mais ampla em relação a isso, eu não queria- queria também eu escolher a empresa, não só a empresa me escolher porque eu acho que isso é importante, sabe?

(...) eu queria conhecer a empresa, igual eu escolhi a júnior, ela me escolheu também, mas eu antes escolhi ela e eu acho que isso é muito legal quando você consegue escolher a empresa em que você quer trabalhar porque você tem que acreditar nos valores mesmo que ela traz, acho que é isso.

As experiências relatadas indicam que participar de um projeto de consultoria pode significar aprender também com problemas, conflitos, erros e dificuldades. Isto exige reflexão, tomadas de decisão particulares e a conscientização de quais são os próprios valores.

Outras possibilidades de aprendizagem: assumir gerências e diretorias

Conforme foi descrito anteriormente, de *trainees*, todos os associados tornam-se assessores e podem se candidatar a gerência. Mas nem todos o fazem, ou nem mesmo querem ter este cargo. Depois da votação de quem serão os novos diretores (onde participam todos da empresa), inicia-se o Plano de Gerência, ou seja, os candidatos que irão concorrer para gerência devem redigir um plano. Em uma de suas edições, o plano compreendia responder a “umas 6 perguntas, uma delas era: caracterize 3 pontos negativos da empresa Jr. e 3 pontos negativos da sua área e o que fazer para desenvolver esses pontos” (RG). A escolha final dos gerentes parece estar vinculada à dedicação anterior à empresa ou ao fato de ter sido um destaque em projetos, mas não deixam de ser escolhas pessoais de cada novo diretor.

A função de gerente parece representar a oportunidade de desempenhar novas tarefas. Assim, RG relata:

Subi para gerência, eu pego bem menos atividades operacionais (...) De gerente é mais essa parte de ter o controle dos assessores e *trainees*, então a gente cobra, vê o comportamental deles, vê como eles estão, passar *feedbacks* pra eles saberem o desempenho deles tanto operacional quanto pessoal, pensar estrategicamente para gerir pessoas isso é muito legal. É bem mais responsabilidade. A gente tem também as nossas atividades. Eu tava em planejamento estratégico, então tinha de organizar viagem e tudo isso e ao mesmo tempo dar um respaldo para eles fazerem as atividades para que saiam com qualidade, (...) [as pessoas] acabam pensando “gerente é bem melhor porque só passa atividade e fica numa boa”, mas não é, acaba ficando o dobro do tempo... (...) tem dia que a gente corre pra dar tempo da gente fazer tudo. Agora como gerente, (...) um contato externo que entra, eu posso assumir o contato e fico responsável por esse contato, entra a empresa x eu sou responsável e chamo alguém para ir comigo e fazer a primeira reunião, a proposta, mas é algo que eu não tinha autoridade para fazer [antes], podia acompanhar, mas não ser o responsável por ela.

Dito de outra maneira, para MM a gerência é vista então como oportunidade de desenvolver: “meu lado de gerenciar uma equipe, de liderança, de análise crítica, de pulso firme, o pensamento mais estratégico e essas coisas.” Além disto, em vários depoimentos é enfatizada a necessidade de saber mais, conhecer melhor a empresa e passar a ser aquele que responde perguntas mais do que as formula. Neste sentido, RG observa:

a questão de dúvida , sem dúvida...(risos) conforme a gente sobe de cargo a gente acaba tendo que saber mais pra ajudar mais os outros do que ficar tentando perguntar tanto. Lógico que tem coisas novas pra mim como gerente que eu acabo perguntando pro meu diretor, mas a gente acaba não tendo tanto espaço para tirar dúvidas de coisas que a gente já deveria saber. Lógico que se a gente tiver, eles vão auxiliar, mas é como uma obrigação, a gente já saber atividades básicas que eu já exercia. É meio implícita essa obrigação que eu tenho que saber, (...) não é como antes, no job, éramos novos, tínhamos todo o suporte e não tínhamos a obrigação que nós temos agora. Depois que a gente entra tem atividade, tem prazos, qualidade pra atender, acaba tendo um pouco de pressão, mas de um modo geral é tranquilo trabalhar aqui.

E ainda sobre isto, CV afirma “quando você já conhece um pouco mais da empresa, você corre muito mais atrás do que ir pedir informação, ao invés de você ir parar o seu diretor para pedir informação, você vai, procura, porque você já tem um know-how da Jr.”

Nem todos, entretanto, querem a gerência ou a vêm da mesma maneira. Segundo CL, “eu acho que isso aqui na júnior é mais uma formalização de cargo mesmo porque eu acredito que eu tenho autonomia para fazer muita coisa aqui, sabe? Não é aquela coisa de nossa, o gerente vai mandar.” E sobre as consequências de não ser escolhido para gerente, ela reflete:

Eu escuto muita gente falando: se eu não subir eu vou sair. Eu não sou assim, sinceramente. Eu não priorizo muito isso, acho que é até contraditório uma pessoa preencher o plano de gerência e falar: Se eu não subir eu vou sair, porque mostra ao mesmo tempo um comprometimento e um descomprometimento assim visíveis. Eu acho que é meio que um paradoxo isso, acho que é uma coisa que eu não gosto muito daqui por isso, as pessoas valorizam muito o cargo e não vêm que elas tem autonomia para fazer o que quiserem aqui dentro, dar idéias, nossa, todo mundo é muito aberto.

No decorrer da pesquisa, entre 2008 e 2009, um dos diaristas tornou-se vice-presidente na empresa. Esta intenção já estava manifestada na entrevista realizada com ele em 2008. Nesta ocasião, ele, que já havia subido para gerência, afirma: “Gosto muito da Jr., pretendo semestre que vem ser vice-presidente da empresa. Tentei esse semestre, não consegui e quero semestre que vem alcançar isso.” Para tanto, ele sabe o que terá que fazer:

Eu sei que conheço muito de comercial, tenho uma base boa porque corri atrás, mas para ser presidente eu tenho que ter uma base de tudo da empresa, de financeiro, gestão de projetos, RH, lidar com pessoas, preciso desse conhecimento mais forte e isso correr muito atrás.

A partir das *newsletters* da Presidência – documento em que ambos vice-presidente e presidente relatam suas atividades no decorrer de mais ou menos um mês, para toda a empresa – foi possível observar o diferencial destes cargos em relação aos outros descritos até aqui. No quadro 16 encontra-se o exemplo de uma edição deste tipo de documento.

Quadro 16: Exemplo de *newsletter* da Presidência

Newsletter da Presidência
(20ª edição – 11/09/2009)

Pensem: “A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo” (Peter Drucker)

Associados da EJ,

Abaixo as principais reuniões realizadas por mim e pelo [presidente] do dia 13/08 até o dia 11/09:

- ✓ No dia 13/08 o [Presidente] foi a uma reunião com o [coordenador do curso]. Lá eles discutiram sobre a divulgação da Empresa Junior nas Salas de Aula e sobre o Informa.
- ✓ No dia 14/08 a Empresa Junior participou do Curso da XP Educação. Paralelamente o F.(COM), a M. (COM) e a A.(da filial, participaram do Treinamento de Prospecção por telefone da [empresa X], pela parceria que conseguimos no semestre passado.
- ✓ Dia 15, sábado, coordenei um dia de Grafite. A equipe superou muito as expectativas e em pouco tempo batemos a meta.
- ✓ No dia 17/08 os diretores tiveram uma reunião do projeto [empresa Y] para alinhar os pontos com a cliente.
- ✓ No dia 18/08 tivemos uma reunião de Diretores e discutimos alguns pontos como: Planejamento Financeiro, Eventos, entre outros.
- ✓ No dia 19 de agosto eu e o [presidente]i tivemos um excelente dia. Logo cedo, fomos para Jundiaí, onde tivemos um evento chamado “Jovens Empreendedores”. Lá tivemos uma palestra de pessoas muito importantes do ramo empresarial, como Amyr Klink, o diretor presidente da Adidas do Brasil, o gerente da empresa 3M e entre outras. Neste dia ainda demos entrevistas para a TV Cultura e para a TV Globo. Para finalizar o dia tivemos uma conversa com o presidente da FIESP Paulo Skaff, e marcamos uma reunião para o dia 07 de outubro.
- ✓ O dia 20 de agosto foi bem agitado. Logo pela manhã a presidência foi até Alphaville conversar com uma representante do Banco [X], o que possivelmente culminará em um projeto. No horário do almoço validamos o Projeto [Z], que foi muito elogiado pelo cliente (**parabéns equipe [Z]!**).
- ✓ Ainda no dia 20 de agosto, no período da tarde eu tive uma reunião com o A., gerente Financeiro da [Universidade]. Nesta reunião apresentei a empresa Junior e me aproximei dele. Paralelamente, o [presidente] realizou uma reunião com a Diretora de RH da [empresa A] para discutir uma parceria Institucional. Ela gostou muito da Proposta e deve responder em breve.
- ✓ Dia 21 de agosto, sexta-feira, tivemos uma Reunião de Ações Táticas com os Gerentes.
- ✓ Dia 24 de agosto tivemos a tão esperada Semana de Recrutamento coordenada pela T.. Neste mesmo dia tivemos duas reuniões muito importantes: primeiro com o Cleyton da SAO Experience que conversou um pouco sobre o programa e convidou a Empresa Junior a ajudar na divulgação e conseqüentemente ganhar algumas vagas para participar do evento. Depois tivemos uma reunião com o Vice Reitor que visitou a nossa feira e fez diversos elogios.
- ✓ No dia 25 de agosto foi o Último dia da Semana de Recrutamento, tivemos *Feedbacks* positivos tanto dos expositores, quanto dos visitantes. Quero parabenizar toda a equipe pelo excelente trabalho realizado, a Empresa Junior fica muito feliz por tê-los conosco. Tivemos também neste dia uma Reunião de Diretores.
- ✓ Quarta-Feira, dia 26 de agosto eu e o [presidente] tínhamos uma reunião do Núcleo, porém foi cancelada pois muitas EJs não iriam poder participar e ela foi adiada para o dia 9 de setembro. Porém no período da noite tivemos uma incrível palestra do Eike Batista, dono de diversas empresas de extração de minérios, de petróleo e entre outras. Ele também já foi à personalidade mais rica do Brasil e está construindo o maior porto da América Latina. Depois da Palestra fomos convidados para jantar no terraço da FIESP.
- ✓ No dia 27 tivemos o acompanhamento da presidência. E às 20 horas aconteceu a Palestra do [x] de Patentes. As pessoas escolhidas foram: M., G. e L. (GP), T. (Com) e O.(RH).
- ✓ Na sexta-feira desta mesma semana eu e o [presidente] passamos o dia [na filial]. Acompanhamos o desenvolvimento de cada um e da unidade como um todo. Eles tiveram uma reunião geral e pudemos notar o grande desenvolvimento da Filial. Todos estão de parabéns.
- ✓ Sábado, dia 29 agosto, todos os Diretores foram ao curso de atualização da ISO. O M., professor do Curso, fez elogios a toda a equipe **EJ**.
- ✓ Dia primeiro de outubro foi um dia muito interessante, pois eu e a M. de RH fomos a uma reunião com o fundador da **EJ**. Nesta reunião, conversamos muito sobre os três primeiros anos e de alguns fatos que ocorreram. Sugiro que todos dêem uma olhada no relatório na pasta de Jurássicos e fico a disposição para qualquer dúvida.
- ✓ Dia 2 de setembro tivemos uma reunião com a [empresa Y] para discutir alguns pontos do Projeto. Além disso, eu e o [presidente] fomos validar com o Professor E. o Mapa estratégico.
- ✓ No dia seguinte, quinta-feira, tivemos uma reunião de diretores que começou às 16 horas e não pode ser finalizada, ficando para sexta-feira.
- ✓ Dia 4 de Setembro o Diretor Presidente teve uma reunião com os clientes do Projeto de Alphaville para definir os últimos pontos da proposta.
- ✓ Na semana seguinte, dia 8 de setembro fui a uma reunião com uma professora de comércio exterior, ela ficou de nos ajudar em qualquer ferramenta no segmento de sua especialização. No restante do dia tivemos três reuniões. Primeiro a RAT com todos os Gerentes, depois uma reunião com o [diretor da Unidade] e por último

- uma reunião sobre o projeto [empresa Y].
- ✓ Dia 9 de Setembro quarta feira, tivemos mais uma ótima reunião Geral. Eu e o [presidente] ficamos muito satisfeitos com todos os destaques dados e pela presença da maior parte dos associados. Logo que acabou a reunião tivemos uma reunião com o Diretor Presidente, Diretor de MKT, Diretor Financeiro, Gerente de RH e Gerente de Logística [da Universidade]. Pudemos notar o interesse deles em fazer com que a EJ cresça e esperamos bons frutos. Por último tivemos uma reunião do Núcleo e conversamos sobre o projeto social, site do Núcleo e evento ENEF.
 - ✓ Quinta feira, dia 10 de setembro, eu e o [presidente] tivemos uma reunião com a [empresa B]. Definimos que iremos ajudar a divulgar a [empresa B] em nossos eventos e eles farão toda a cobertura dos mesmos e a sua divulgação também.
 - ✓ Para finalizar na Sexta feira dia 11 de Setembro tivemos uma reunião de Diretores e o [presidente] foi em uma reunião com o professor do NIT, para estruturar como vamos ajudar a Incubadora.

Atenciosamente,
[vice-presidente]

Fonte: dados documentais da pesquisa.

Com base nas análises das *newsletters* e posterior entrevista com o vice-presidente, observa-se que internamente, a Presidência é responsável por estruturar o Planejamento Estratégico da empresa e validar as propostas de projetos que serão apresentadas para os clientes. Por outro lado, nestes cargos não podem mais participar de projetos. Em contrapartida, estas funções requerem, de maneira especial, realizar o contato ou interface da empresa júnior com vários outros *stakeholders*. São exemplos disto: a) a Universidade, em reuniões com o vice-reitor, diretores e outros funcionários; b) receber e orientar outras empresas juniores, e integrar o NEJESP – Núcleo de Empresas Juniores, que congrega as maiores empresas juniores do Estado; c) contactar e negociar com novos e antigos parceiros, como por exemplo empresas que irão oferecer cursos aos associados em troca de divulgação de seu nome; d) professores, para divulgação e melhoria da imagem da júnior; e outras. Chamou a atenção, a participação da Presidência no Comitê de Jovens Empreendedores (CJE) da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Na entrevista, posteriormente, é com muito orgulho que o vice-presidente relata:

O CJE é o Comitê de Jovens Empreendedores, que é formado para pegar, vamos dizer, os melhores profissionais do mercado e formarem um grupo seletivo de pessoas. Esse grupo, eles querem, vamos dizer, ensinar, dar treinamento e aperfeiçoar esse grupo para quando eles alcancem realmente a carreira profissional, já estejam dentro do grupo e levem o nome da Fiesp. Então, esse é o principal objetivo deles. Então, eles têm um contato... E dentro desse CJE, eles têm um grupo que chama Universidades, que é para conquistar esse público de universidades. E eles encontraram o melhor caminho pelas empresas juniores, que já selecionam um público que gosta de empreendedorismo. Não que são bons, mas que pelo menos goste de empreendedorismo. E fomos chamados. Isso há umas duas gestões atrás, a participar disso. E eles não iam com tanta frequência. E aí, o [atual presidente] começou a frequentar. (...) Porque, como a senhora leu nas nossas *newsletters*, professora, a gente tem contato lá dentro com o Eike Batista, que é um dos caras milionários, Paulo Skaf, eu vi um milhão de vezes, professora; com o Paulo Skaf... Que para um jovem, como eu, assim, de 20 anos, é uma coisa que você nunca imaginaria, professora. Até quarta-feira agora, antes de ontem, a gente foi na reunião com o Cláudio Haddad. O Cláudio Haddad é diretor-presidente do grupo Ibmecc e dono da Insper aqui em São Paulo. Um cara que tem muito conhecimento, falou muito bem. Falou da gente. A gente fez

pergunta para ele, assim. Que é interessante, sabe, professora? Então, você está em contato com essas pessoas que foram bem sucedidas na carreira. Então, você conseguiu pegar uma dica delas: “-Puxa, como o Eike Batista chegou a construir esse império que ele tem hoje?” Você conseguiu entender o pensamento dele, é bárbaro, assim. Então, a gente começou a frequentar muito isso.

O Contraponto: insatisfação, injustiça, exclusão e lutas por poder

Apesar de tantas conquistas, tanto entusiasmo e mesmo paixão pela empresa júnior, existem aqueles que se sentem ou sentiram excluídos, que entendem que foram cometidas injustiças e que a empresa é o lugar de uma aprendizagem mais difícil, que contraria e frustra. NI, por exemplo, afirma “a empresa Jr. é um aprendizado que (...) vai diminuindo, conforme você entra, você leva muita coisa e conforme você já vai sabendo tudo, então você vai aprendendo menos, o aprendizado é decrescente.” Além disto, outro tipo de aprendizagem ocorre, distinta do que vinha sendo mostrado por outros diaristas:

lá dentro a empresa Jr. mostra uma imagem totalmente diferente entendeu, do que é daqui pra fora. Então a empresa Jr. mostra ser diferente do que realmente é, assim lá dentro as pessoas apesar de ser todos estudantes, todos querem ter seu espaço, só que lá você não acredita como as pessoas puxam seu tapete, você tem de ser muito esperto, tem de ter muito jogo de cintura, lá dentro pra tudo sair direito porque é complicado assim... É uma coisa que eu indico pras pessoas aprenderem e ver como que é realmente o ambiente, o mundo, tal... não só de dentro de uma empresa, mas como você lidar com as pessoas, entendeu, porque lá é complicado, a competição é grande, mas é gostoso, eu gostei de ficar lá, eu aprendi muito, eu indico só que eu aviso antes ... cuidado!

Para ela, o grande aprendizado é saber lidar com pessoas: “lá as pessoas te vigiam o tempo todo, então, lá toda hora alguém passa e pergunta “o que você tá fazendo?(...) é uma experiência de vida.” E o que mais aprendeu foi “saber lidar com todo mundo e não excluir ninguém”. Ela explica: “tinham pessoas que eu não gostava que eu acabei não falando[com elas] e isso acabou me prejudicando depois, então eu acho que a gente deve tratar todo mundo igualmente.”

E sobre a ascensão nos cargos, ela observa:

Eles acham que a vontade de querer subir é você ficar muito tempo lá...o presidente falava, ‘se você se esforça, se fica até as 9 horas da noite você vai subir’. É óbvio que vai, concorda? Você vai fazer muito mais coisa, vai se dedicar muito mais, só que você não consegue, você não vai ter faculdade, você não vive.

Neste mesmo sentido, AF, referindo-se ao episódio de um colega ter sido desligado, em princípio de uma maneira injusta, com a intenção oculta de que ele não concorresse para um cargo de diretoria, aponta:

Depois de tudo que aconteceu, eu me desanimei um pouco com a empresa (...)por que querendo ou não, são pessoas de uma mesma faixa etária mandando em pessoas da mesma faixa estaria e falando uma coisa e fazendo outra...tipo... só porque tem um

cargo aqui, pode fazer o que quer e eu me desanimei muito com isso. Então, eu não vou me matar por isso, não é da minha índole viver em função de uma organização, eu acho que tudo se resolve a base da conversa.

Os exemplos acima parecem vir ao encontro das opiniões de um ex-coordenador do relacionamento entre empresa júnior e Universidade entrevistado na pesquisa. Em sua visão sobre a júnior, alguns problemas podem ser apontados: excesso de burocracia na empresa, o espírito é de turma, de amizade, o que prejudica o sistema de avaliação do trabalho, as eleições diretas e a possibilidade de todos se candidatarem para as diretorias faz com que pessoas com pouca experiência de empresa assumam cargos altos e por fim, pouco fica registrado na memória organizacional dos projetos executados.

Apesar das dificuldades, a grande ênfase dos depoimentos dos diaristas/entrevistados demonstra prevalecer o sentimento de quanto a participação na empresa é uma experiência enriquecedora e marcante, em que existem inúmeras oportunidades de aprendizagem. Entretanto, ela tem uma data marcada para terminar.

Fechando um ciclo: treinar os mais novos, sair da Júnior e tornar-se um Jurássico

Treinar os integrantes mais novos ou “passar o *job*” para os novos *trainees* é uma tarefa obrigatória dos mais antigos. Este processo parece representar um importante fechamento de um ciclo e possui um caráter especial de legitimação da experiência vivida e aprendizagem conquistada. Isto fica claro na prática de saber responder às perguntas dos novatos, e confere a noção de ser alguém experiente dentro da empresa. Nas palavras de RI:

Acabou que agora no final conhecendo bastante áreas e (...) correndo atrás, sabendo da empresa inteira, quando a gente fez o job agora meu... a gente passava no job sabia tudo, tudo que perguntava sabia responder, foi muito legal mesmo. [Vocês que treinaram esses que entraram agora?] É! Esses que entraram agora foi a gente que treinou. Então foi no job, a gente conseguiu mensurar a empresa como um todo, porque muitas vezes ele é de outra área, faz adm comigo e tinham dúvidas de outra área e a gente sabia responder então...você acaba vendo que você evolui em tudo, isso é muito legal muito gratificante.

E ED, falando do processo como um todo, conta:

Depois da fase do job, destes treinamentos, às vezes você vai, você sempre...você erra muito, pelo menos na área comercial, erra muito. Você fala: Pô, será que horas [que] eu vou começar a acertar, né? Que horas? Mas aí, naturalmente você começa a acertar e aí quando você passa o job, você vê que você sabe assim bem, da área.

TH, sobre o reconhecimento também na função de gerente, observa:

Essa atividade de gerente é muito bacana, o mais engraçado e bacana disso é o respeito com que as pessoas olham pra você, (...) as pessoas, os *trainees* vêm te procurar como se você soubesse muito. Isso é muito bacana eu nunca pensei em ter esse reconhecimento, nunca pensei que seria assim uma atividade de gerente, então

por esse lado tá sendo muito interessante. (...) é engraçado você conhece pouco e vira referencia, (...) começa a estudar mais para não decepcionar as pessoas que te vem procurar. [Quando você falou “eu corri atrás”, você foi buscar em livros e mais alguma coisa?] Eu procurava conversar com o pessoal daqui mesmo da empresa, pra ver o que tinha dado certo e o que tinha dado errado, se a idéia já era viável, se não era, se já tinha colocado em prática.

Por fim, LN mostra a cultura que se instalou na empresa, a respeito da aprendizagem, que é construída conjuntamente no dia a dia.

Até percebo pelos conhecimentos adquiridos nos softwares, no office mesmo no excel, Windows, Project, eu nunca tinha tido contato e hoje em dia dou aula pra quem entrou sabe...? ...e isso tudo e não fiz nenhum curso em relação a esses softwares aprendi a mexer muito bem em cada um deles, esse é um exemplo simples assim dessa cultura que a gente tem na empresa e hoje em dia nós somos responsáveis por continuarmos com essa cultura. O tempo inteiro alguém chamando a gente para tirar alguma dúvida ali uma aqui pedindo uma opinião aqui, uma ali, isso é muito gratificante assim...então não tem porque o pessoal e tempo inteiro muito solícito, muito prestativo, essa relação é muito legal pra gente até conseguir aprender tudo meio junto, faz parte da nossa política de qualidade isso é bem real dentro de empresa , mais do que eu realmente esperava antes de entrar, isso é muito legal .

Olhando em retrospecto as experiências que viveram, os entrevistados passam a ter opiniões e impressões diferentes da época original do evento. A passagem pelo *Job Rotation* é um exemplo. “São dias assim cansativos, né? Mas dá para ter uma visão ampla da empresa.” E CV também afirma:

esses 9 dias passaram muito rápido (...) não aprendi nada muito profundo, aprendi as coisas mais superficiais, mas deu para ter uma idéia do que cada um fazia.(...) acho que aprendi mesmo [foi] como trabalhar com pessoas diferentes porque pelo menos três pessoas de cada área passavam um treinamento diferente, então você já pegava os pontos das pessoas.

Quando perguntados sobre a diferença entre quem eles eram quando entraram e em quem se tornaram, ao saírem, muitos afirmam que tornaram-se mais profissionais ou mais responsáveis. AL observa: “Eu tenho previsão das coisas que eu faço, da importância delas, sabe?” e chega a estender sua mudança para além do âmbito da empresa:

Eu moro com uma amiga de Araraquara. Antes a gente deixava tudo na mão da minha mãe, daí eu dava as contas para ela e ela pagava. Daí agora não, eu prefiro que ela me mande o dinheiro para eu pagar, sabe? Eu estou me organizando mais, estou me sentindo mais responsável.

CL afirma que mudou muita coisa, passou a pensar mais nos próprios valores, no todo, no que significa trabalhar em uma organização e conclui: “vou sair daqui mais procurando uma empresa do que sendo procurada” (no sentido de que quer escolher uma empresa além de ser escolhida). Os aspectos pessoais de desenvolvimento são marcantes e podem ser vistos nos depoimentos de CB, ED, ES e YA, respectivamente.

Eu tinha muito medo de entrar aqui e meu rendimento na faculdade baixar, mas foi ao contrário: eu estou bem na faculdade, eu estou bem aqui dentro e eu percebo muita diferença porque eu mudei muito. Então eu estou conseguindo me relacionar melhor com as pessoas, eu me controlo mais porque antigamente eu falava muito o que eu pensava e agora muitas vezes eu fico mais na minha, eu sei ouvir (...) quando eu ouço um feedback eu fico quieta, (...) eu procuro entender o porquê daquilo, então eu acho que muita coisa muda.(CB)

Ah, eu acho que todo mundo que entra aqui na empresa, eu acho que aprende muito. Eu amadureci e assim que eu já trilho o futuro para mim, sabe? Por exemplo: quero sair daqui, sair e já tenho uns objetivos e antes não tinha muitos, então agora eu já tenho alguns objetivos.(...) Acho que essa foi a principal mudança assim, pessoal assim. (ED)

Eu era muito quietinha, eu travava na hora de falar, eu ainda travo um pouquinho, mas vai fluindo, sabe? Então acho que principalmente a timidez melhorou, assim diminuiu muito minha timidez, ver o que é um trabalho mesmo, eu achava que era isso agora eu tenho certeza do que é um trabalho, responsabilidade aumentou muito mais, eu era responsável, mas agora eu estou muito mais, estou aprendendo a utilizar meu tempo porque antes eu estudava a tarde, então meu dia ficava sem... sabe, sem nada, agora eu trabalho de manhã, estudo a tarde e estudo a noite ainda para as provas, ficou muito mais agitado meu dia o que é bom, porque antes eu reclamava de não ter nada para fazer, então aprendi a utilizar meu tempo, a me organizar melhor... É, acho que é isso. (risos). (IS)

Você entra [na júnior] logo entra em projeto, já se espera muito de você do princípio e você não tem aquela desculpa de: ah, eu estou na faculdade, eu estou aprendendo, ah eu sou muito nova, porque todo mundo é assim ainda, então você não pode ficar se escondendo atrás de sua inexperiência, então essa cobrança faz você se desenvolver rápido. (YA)

Para finalizar, nas palavras de RG, mas retratando as falas de muitos entrevistados, no que diz respeito à faculdade, ao curso em si e à mudança enquanto alunos:

A gente acaba entrando muito cedo [primeiro ou segundo semestres] e antecipa o conhecimento que a gente vai ter, acho que quem entrou no 4º semestre, vai visualizar o que já teve de matéria, mas comigo foi o contrário. Entra muito cedo e aprende antes de ter na faculdade, isso é legal, porque fica muito mais fácil, você pega a matéria muito mais fácil, participa muito mais. A professora tá falando e já tá na sua cabeça a aplicação disso, então você discute “ah!, mas lá empresa a gente tem isso e funciona desse jeito”. Fica um clima mais gostoso. Você acaba tendo mais abertura pra conversar, pra discutir sobre o assunto, coisas que [quem] não trabalha, tem um pouco de barreira.

Para a saída formal da empresa, existem dois eventos: um interno, chamado de “troca do choro” e outro público, que será comentado a seguir.

A cerimônia de posse da nova diretoria, apesar de só ocorrer uma vez por ano, pode ser considerada um importante ritual que marca a despedida de alguns e entrada de novos participantes. Tal como uma festa solene, seu convite é feito de modo formal, por escrito, com recomendação de traje específico e confirmação da presença. São convidados os familiares dos ingressantes – pais, irmãos, avós - e dos diretores que se despedem e daqueles que já estão e vão tomar posse. Representantes de funcionários, de professores e da Direção da Unidade a

que pertence a empresa são também convidados e muitas vezes recebem placas na condição de homenageados.

A solenidade começa, em geral, com a apresentação da Júnior em slides pelo presidente e seu vice. São mostradas a estrutura hierárquica, os resultados financeiros, número de projetos vendidos e conquistas de parcerias entre outros dados. Depois disto seguem-se os discursos de despedida de cada diretoria, e da Presidência. Juntamente com cada discurso são apresentados os novos diretores, que por sua vez chamam ao palco suas novas equipes (os gerentes recém escolhidos, os assessores e os novos *trainees*). Nas palavras de despedida, o teor é sempre de muita emoção, estando presentes menções aos pais e ao apoio dado por eles durante este percurso.

Ao sair da Júnior, automaticamente os associados passam a ser chamados de Jurássicos. Em seus depoimentos presentes na revista informativa da empresa, o tom dos escritos é mostrar como tornaram-se melhor preparados para entrar no mercado de trabalho, são bem vistos pelas empresas, possuem boa desenvoltura nas entrevistas e conseguem conquistar empregos ou estágios rapidamente em empresas de renome. Muitos enfatizam que a experiência é diferente de um estágio, pois neste não se assume tanta responsabilidade quanto na empresa júnior.

Ao tornarem-se jurássicos, os ex-empresários juniores passam com isso, a integrar um grupo de pessoas que participou da empresa nos últimos vinte anos, pois muitos relacionamentos antigos, com alguns dos fundadores da empresa e de outras gerações foram preservados. No decorrer da pesquisa foram organizados dois eventos, que reuniram os jurássicos. Na segunda edição deste evento, a pesquisadora foi convidada e pôde participar. Segue a apresentação resumida de como transcorreu o evento.

Em um sábado de manhã, em um auditório da Universidade, cerca de 60 jovens – dos quais mais ou menos 25 jurássicos – vão ouvir o palestrante, um dos fundadores da empresa júnior, em 1990. De maneira informal, com muito bom humor e entusiasmo, ele começou a contar fatos marcantes da fundação da empresa a qual todos pertencem ou pertenceram. As dificuldades e desafios de concretizar esta idéia inovadora que levava e leva o nome da Universidade, a conquista de espaço – literal e metaforicamente – perante a instituição, foram relatados com muita emoção e prazer. Várias histórias foram lembradas e recontadas: os primeiros projetos de consultoria, de que maneira conseguiram pagar as contas no início e como conseguiram obter o aval da Reitoria da Universidade (e posterior apoio incondicional da parte dela ao movimento) entre outras. Destaca-se, ao final da apresentação, a visão da

importância de participar do movimento de empresas juniores transmitidas pelos dois fundadores-palestrantes:

É uma das melhores coisas que você pode fazer, estando em uma faculdade, é participar de uma iniciativa deste tipo. Por que você começa muito mais cedo do que as outras pessoas, a trabalhar com o mundo que está além dos portões da faculdade. É diferente de um estágio, porque você trabalha tendo que dar um resultado, você já tem um cliente, então é uma experiência que você não consegue reproduzir num estágio ou em qualquer coisa que você faça no mercado de trabalho. E é uma experiência que você tem, sem estar muito preparado para ela! O que acontece na sua vida profissional com muita frequência depois... Por que se você tem uma carreira ascendente, geralmente você passa para o próximo passo não exatamente pronto para ele. Por que as empresas gostam de fazer isto, porque você tá um pouquinho mais barato e você vai absorver um desafio maior. E esta sensação da Júnior, não sei se vocês já tiveram – de entrar num projeto e falar assim: “Como é que eu vou fazer isto?” Já teve? Como é que eu vou começar? Acostumem-se com isso! Por que no ambiente de trabalho essa sensação, ela é recorrente. Eu ainda tenho essa sensação, com alguns anos aí de ...(...) só que para quem faz Júnior, já está acostumado com isto. (...)Quando vocês forem para a primeira entrevista de emprego, fora da Júnior, do outro lado, as pessoas vão perceber que o desenvolvimento de vocês foi muito grande. Por que aquilo não é novidade para vocês: vocês, além de serem entrevistados, já entrevistaram as pessoas, vocês já entendem o que o outro lado deseja de um funcionário. Então vocês vão ver como vocês estão muito à frente, MUITO à frente! [citando uma colega que contrata estagiários] P. diz que dá para ver em três minutos quem trabalhou na Júnior: tem desenvoltura, sabe o que está fazendo, estudou e além de estudar, experimentou. É diferente isso! Por exemplo, vocês estão aqui num sábado! Isto já é diferente!...

Após a palestra, no intervalo, uma cena interessante: um pequeno grupo, só de ex-presidentes ficou repassando quem sucedeu a quem, tal como uma genealogia de todos os presidentes da empresa. A estrutura de vice-presidência e presidência foi preservada desde o início até os dias atuais.

Na segunda parte do evento, em uma sala, todos se apresentaram, contaram sucintamente sobre sua participação ou época em que estiveram na Júnior, deram sugestões, colocaram-se a disposição dos membros atuais. Novamente surge a sugestão compartilhada por vários deles, quanto ao tempo de permanência na empresa. Nas palavras de uma jurássica: “Fiquem mais tempo na Júnior. [Entrar no mercado de trabalho] é muito fácil, se você trabalhar, se participar de dois ou três projetos. Não precisa ter ansiedade para ir para o mercado.” Sobre aprender com os outros, e copiar a experiência vivida em gestões anteriores, um deles se contrapõe e afirma: “É bom cometer os *seus* erros!” Neste momento, entretanto, nada foi rebatido ou discutido, parecia não haver lugar para controvérsias, apenas cada um querendo dar uma contribuição ou um conselho. Um dos fundadores da empresa afirmou se sentir como se tivesse 50 filhos de 20 anos de idade e colocou-se à disposição deles para ajudar. Para ele, mais do que tudo, o sucesso do movimento de empresas juniores no país é

digno de nota, e ele diz: “No Brasil, qualquer coisa que dura vinte anos, precisa ser entendida.”

Algumas frases parecem mostrar o quanto participar da empresa Júnior, seja qual for a época, foi e é uma experiência marcante, envolvida por um forte afeto: “Eu chorei na cerimônia [de troca de gestão], fica uma tatuagem no coração, de trabalhar na Júnior!” e, em seguida, para o Presidente: “Você vai chorar!” “Ficava muito mais na Júnior do que na sala de aula.” “Sou apaixonada pela Júnior até hoje. Quando a Júnior fez quinze anos, eu estava aqui.”

Para encerrar o relato das trajetórias de aprendizagem da empresa, foi selecionado um dos discursos de despedida, de uma das edições da Cerimônia de Posse. A força e emoções deste depoimento dispensam comentários. Ele fala por si só e pode representar a emoção de muitos. O discurso que fecha esta narrativa é mostrado no quadro 17.

Quadro 17 - Discurso de um ex-diretor na Cerimônia de Posse

Discurso de Ex-diretor de Administrativo-Financeiro

"Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via-láctea, como um pálido aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

Esse é um poema de Olavo Bilac e a primeira vez que o ouvi foi no colégio onde estudava, quando uma prima minha o recitou para mim. Naquela época o poema não fez muito sentido, era mais um soneto que falava sobre um louco que estava amando e, durante a noite, conversava com as estrelas.

Contudo, há algum tempo, tive novo contato com esse poema, quando meu pai tocou uma gravação que meu bisavô havia feito, muito tempo atrás, na qual ele recitava esse mesmo poema. Nessa segunda ocasião, já estava trabalhando na Junior e, conforme fui prestando atenção nas palavras, percebi o novo sentido que o soneto havia tomado.

Desde que entrei na Jr., sempre ouvi pessoas dizendo: “você trabalha de graça?”, “você gosta de ser escravo?”, “por que você não sai de lá, já está a quase dois anos trabalhando na Jr!”.

O espanto das pessoas era maior ainda quando eu contava histórias como a do dia em que eu e a equipe responsável por organizar um evento de recrutamento aqui na [Universidade] ficamos aqui na Universidade de domingo de manhã até 4h30 da segunda. Às 6h30, ou seja, duas horas depois, estávamos de volta, para podermos dar início à Semana de Recrutamento.

Sinto-me hoje como o “tresloucado amigo” do poema. A conversa que ele tem com as estrelas é o trabalho que eu desempenhei na Jr. As indagações sobre sua loucura ou sobre o sentido que ele vê em conversar

com as estrelas é bastante similar ao que me diziam sobre trabalhar na Jr. e qual o sentido de me comprometer tanto com ela, se não ganhava nenhuma remuneração em troca. E eis que, como o homem do poema, hoje, encho o peito para dizer a essas pessoas: “Amai para entendê-la! / Pois só quem trabalhou na Jr. pode ter compreendido / Capaz de compreender e amar essa empresa”.

Fonte: dados documentais da pesquisa.

5.2 Experiências de aprendizagem na empresa júnior

A partir do relato das características da empresa júnior e das trajetórias de seus integrantes é possível analisar e discutir os processos de aprendizagem que ocorrem neste contexto. Para isto, primeiramente tais processos serão examinados à luz da teoria de comunidades de prática e, então, serão discutidas as lacunas existentes nesta abordagem, articulando-as com outras perspectivas teóricas complementares.

5.2.1. A aprendizagem na empresa júnior à luz do conceito de comunidade de prática

“Pato novo nada no raso.”
Dito popular

Para a compreensão da aprendizagem que ocorre no contexto da comunidade de prática estudada serão utilizados primeiramente os conceitos básicos de Lave e Wenger (1991), posteriormente as contribuições de Wenger(1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2000) serão comentadas. Na sequência serão revistas as contribuições da literatura como um todo.

Ao analisar a experiência na empresa júnior é possível perceber os elementos característicos de uma comunidade de prática, bem como da participação periférica legítima. Quando passam a integrar ou pertencer à empresa e adotar suas práticas, os novatos encontram ali um ambiente rico de oportunidades de desenvolvimento, e participam de inúmeros processos que favorecem e constituem sua aprendizagem. Esta é exatamente a idéia da comunidade de prática: é o fato de tornar-se um integrante dela, que permite a participação e conseqüentemente a aprendizagem. No presente caso é importante lembrar que um dos objetivos explícitos da empresa júnior é o desenvolvimento dos associados e sua preparação para o mercado de trabalho. Desde o princípio, chama a atenção que, apesar de serem todos alunos no contexto da universidade, ali no espaço da empresa júnior, existe uma grande

diferenciação entre os que são admitidos, ou estão em processo de admissão, e aqueles que já fazem parte dela e são mais experientes. Nas palavras de LN,

Receber as boas vindas e os cumprimentos dos membros da equipe foi muito legal pelo caráter de integração e descontração. Me senti muito gratificado. (...) Ter, no primeiro dia de trabalho, a oportunidade de estar reunido com o presidente e o vice-presidente durante toda a tarde, foi sem dúvida de suma importância para multiplicar a motivação e empolgação que representava para mim iniciar minha vida profissional. A troca de experiências, as dicas e os relatos de quem já passou por tudo que nós, os novos trainees, ainda temos pela frente é importantíssimo para que aumentemos nossas expectativas e coloquemos novas metas em nossas perspectivas de vida.

Como descrito neste depoimento de um diário, o respeito demonstrado pelos futuros *trainees* no *job rotation* pelo presidente e pelo vice desde o primeiro dia, mostram exatamente isto: no contexto da universidade são todos alunos igualmente, mas ali na empresa, a hierarquia entre eles é real e marca suas atividades.

O processo de *job rotation* possui diversas características que remetem à participação periférica legítima. Os novatos são treinados pelos mais experientes em relacionamentos muito próximos, por meio de pequenos grupos de três novatos e dois integrantes mais experientes. Esta proximidade dos pequenos grupos gera um ambiente favorável para o conhecimento mútuo e manifestação de dúvidas sobre a natureza do trabalho. Neste sentido, afirmam os futuros *trainees*:

Sentamos com o R. e ele pediu que nós explicássemos cada ferramenta (das outras áreas), pois todos precisam saber de todas e eles, dessa área [comercial], em especial para poder informar ao cliente, caso seja perguntado em uma primeira reunião, por exemplo. Cada um de nós 3 falou um pouco sobre cada ferramenta, ele elogiou falando que estava tudo certo, bem explicado, complementou um pouco, a gente discutiu sobre cada ferramenta e sobre idéias que seriam interessantes se a empresa explorasse mais, etc, super bacana. Por último fizemos uma simulação de primeira reunião com o cliente, mas desta vez nós éramos os consultores da Jr. e eles os clientes. Tivemos que nos apresentar, mostrar o portfólio, e conversar mesmo com eles, buscando sempre suprir qualquer dúvida, fugir bem de questões que não devem ser abordadas nessa primeira reunião (como o preço, por exemplo), se manter sempre sério e o principal, levantar o maior número de informações sobre as necessidades deles. Ocorreu tudo bem, e segundo eles nós nos saímos muito bem. (RG)

Em pequenos grupos, de três pessoas, ficaram duas pessoas da área explicando o básico sobre as responsabilidades da área, mostraram algumas ferramentas usadas, e nos próximos dias explicaram direitinho seu funcionamento, mostraram também as pastas e como estão organizadas nos computadores. (MM)

Foi extremamente interessante, as ferramentas de trabalho, os programas utilizados, a simulação de feedbacks, foi tudo muito instrutivo e com 3 associados auxiliando no treinamento foi muito explicativo mesmo. Acho que essa maneira rotativa é muito boa. (FI)

Outro ponto que eu gostaria de destacar é o fato de que as 2 pessoas que participaram comigo do primeiro JOB (Gestão de Projetos), começaram hoje JOB's distintos ao meu, eu formando então um grupo novo com duas outras pessoas. Isso é extremamente importante para ver como cada um se porta em diferentes grupos, bem como possibilitar uma interação maior entre todos os futuros trainees. (RG)

Os novatos são estimulados a perguntar e recebem muitas respostas. Ao participar dos exercícios e simulações também já estão sendo avaliados e começam a receber retornos sobre sua atuação em um clima compreensivo e de colaboração, como é mostrado nos depoimentos acima. No jargão da empresa, eles começam a receber *feedbacks*. São incentivados a interagir com todos da empresa, com a rotatividade dos pequenos grupos e dos treinadores. A experiência remete à aprendizagem do tipo mestre-aprendiz, mas pode-se considerar que são muitos os mestres e muitos os aprendizes. Ao término desta fase os mais novos vivenciam sua primeira mudança de condição, de candidatos tornam-se *trainees*, se forem aceitos na comunidade/empresa.

Outro aspecto relevante que é possível observar quando se utiliza a teoria de comunidades de prática neste caso, é o conceito de *curriculum* de aprendizagem. Ele refere-se ao campo de recursos e oportunidades de aprendizagem situadas na prática cotidiana, vistos da perspectiva dos aprendizes. Suas atividades são muitas vezes específicas, consomem menos tempo, exigem menor responsabilidade ou esforço e, além disto, referem-se a absorver e ser absorvido na “cultura da prática”. Além do *job rotation*, que possui atividades e simulações que permitem a crescente compreensão dos procedimentos e atividades da empresa, os treinamentos internos de reuniões com clientes são também um exemplo disto: trabalhando em duplas, primeiro o novato só observa uma reunião, depois pode perguntar se tiver dúvidas, em seguida, começa a conduzir a reunião com a supervisão e interferência de um integrante mais experiente, se necessária, e por fim, pode coordenar uma reunião por conta própria. O conceito de *curriculum* de aprendizagem está presente no caso estudado e se mostrou uma ferramenta muito útil para observar uma das maneiras em que a aprendizagem está inserida nos relacionamentos na empresa júnior.

Ao tornar-se oficialmente um *trainee*, bem como sendo assessores, seguem-se inúmeras oportunidades de aprendizagem. A figura 2 mostra uma síntese destas oportunidades e dos processos de aprendizagem que lhes são comuns, conforme descrito e relatado no item 5.1. É importante notar que os projetos – sejam internos ou externos – são conduzidos por pequenos grupos de no máximo quatro integrantes, o que favorece a proximidade e a importância do trabalho conjunto. Entretanto, a aprendizagem em projetos possui um caráter individual, além de coletivo, pois cada integrante tem uma história única de participação e, conseqüentemente uma trajetória específica de aprendizagem.



Figura 2: Processos e oportunidades de aprendizagem na empresa júnior

Fonte: Elaborado pela autora

Ao “passar o *job*” e treinar os novos entrantes, os assessores experimentam o quanto aprenderam, e podem se comparar e relembrar de como eram ao entrar na empresa. Isto parece ser marcante para eles, ainda mais se for levado em conta o pouco tempo transcorrido. Este treinamento parece ser o aval do conhecimento que possuem, e atesta mais uma etapa do *curriculum* de aprendizagem.

Quando optam pela progressão de suas carreiras na empresa júnior, tornando-se gerentes e diretores, não podem mais participar de projetos. A partir deste momento, mais importante do que gerenciar suas equipes, é o fato de que, cotidianamente e talvez até de maneira tácita, eles não podem mais fazer perguntas indiscriminadamente. Espera-se que, por assumirem cargos, “corram atrás” do conhecimento, ou seja, passem a buscar o que precisam saber por conta própria, sem depender de outros colegas de empresa. Isto pode significar perguntar, mas não tanto para outros da empresa, e sim, para professores, por exemplo, outros empresários juniores ou do mercado. Eles se sentem, ainda que precocemente, uma “referência” perante os mais novos e ocupam um lugar de quem responde e não de quem formula questões. Este pode ser considerado outro aspecto comum do caminho que percorrem na empresa em suas histórias compartilhadas de aprendizagem. A este respeito LN relata:

Nossa, foi aí que a gente conseguiu ter uma noção mesmo do quanto a gente já tinha aprendido na empresa em tão pouco tempo. Eu tô na empresa [há] 6 meses e quando

eu comecei a ter que passar esse conhecimento pro pessoal que ainda não tinha experiência, assim como quando eu entrei, não tive contato com nada parecido. Foi impressionante, passou um mês praticamente tendo aula todo o dia sem parar de falar e ter um conhecimento muito grande do assunto, tendo propriedade sobre os temas abordados e são temas que dizem respeito a muitas grandes empresas, que são a realidade de muitas empresas, que já possuí um entendimento relativamente grande. Claro que tem muito pra aprender, mas com esse treinamento ficou bem claro pra cada um de nós, que teve a oportunidade de passar, o quanto de coisa a gente aprendeu nesse tempo assim, e foi proveitoso.

Faz parte do dia a dia sem dúvida, até percebo pelos conhecimentos adquiridos nos softwares, no office mesmo no excel, Windows, Project, eu nunca tinha tido contato e hoje em dia dou aula pra quem entrou, sabe...? ...e isso tudo e não fiz nenhum curso em relação a esses softwares aprendi a mexer muito bem em cada um deles. Esse é um exemplo simples assim dessa cultura que a gente tem na empresa e hoje em dia nós somos responsáveis por continuarmos com essa cultura: o tempo inteiro alguém chamando a gente para tirar alguma dúvida ali uma aqui pedindo uma opinião aqui, uma ali, isso é muito gratificante assim...então não tem porque o pessoal e tempo inteiro muito solícito, muito prestativo essa relação é muito legal pra gente até conseguir aprender tudo meio junto, faz parte da nossa política de qualidade isso é bem real dentro de empresa, mais do que eu realmente esperava antes de entrar, isso é muito legal. (LN)

A teoria de Lave e Wenger (1991) parece sugerir que são apenas os novatos que aprendem com os mais experientes. No presente caso, a realidade é mais complexa. Primeiramente, os novatos vêm para a empresa com uma bagagem e não apenas como uma “tabula rasa”. Ao entrar como alunos de terceiro ou quarto semestre do curso universitário, por exemplo, podem colaborar com idéias e com maior conhecimento teórico obtido na faculdade. Então são novatos, em um sentido, mas mais experientes em outro.

Eu vejo pessoas que entraram no 4º semestre [da faculdade], que sabem, eles têm muito mais conhecimento. Você tem que correr muito atrás para alcançar eles e mesmo assim você não alcança. Eu acho muito estressante e às vezes eu ficava olhando o T. e o J., que participaram da semana de recrutamento comigo, fiquei conversando e você via claramente a diferença que tinha, é muito diferente. Eles sabiam muito mais, eles tinham uma visão muito maior do que eu tinha e do que eu tenho ainda, muito mais visão de adm.. O lado ruim, profissionalmente eles estão na minha frente por terem estudado mais que eu e dá para ver claramente isso, é ruim para mim, bom pra eles, mas bom pelo lado de escola que eu aprendo mais aqui. (CV)

Além disto, os mais experientes na empresa também podem aprender: com os novatos e a partir de outras relações sociais. Assim, é possível afirmar que o relacionamento do tipo mestre e aprendiz ocorre, mas é mais complexo do que pode parecer à primeira vista nas trajetórias de aprendizagem. Isto corrobora os achados empíricos de Fuller et al. (2005) e Hara (2009), que também questionam a simplicidade do modelo mestre-aprendiz.

Pensar uma comunidade de prática é pensar a aprendizagem ocorrendo em várias interações, em uma base cotidiana. Vários são os relacionamentos e as interações possíveis em que isto acontece na empresa júnior e este parece ser um dos aspectos mais ricos desta

experiência. Ao participar, os alunos têm a possibilidade legítima de estabelecer uma série de relacionamentos dentro e fora da empresa e dentro e fora da universidade. Interagem com os colegas de empresa ou pares, aprendendo de diversas maneiras, como foi mostrado, cotidianamente; com os professores da universidade, ao pedirem que seus projetos sejam validados, ou solicitando ajuda para a realização dos planos de ação, entre outros; com outros empresários juniores, de outras faculdades, tendo oportunidade de conhecer outras culturas organizacionais e modos de trabalhar, compartilhar dificuldades, trocar idéias sobre situações comuns ou sendo exemplos para outros; com funcionários da universidade, em especial ao organizar eventos dentro deste espaço; com funcionários de empresas do mercado, nos *benchmarkings*, e até mesmo como “cobaias”; com clientes, ao participar dos projetos de consultoria; com outros empresários e gestores - os jurássicos; e com integrantes de associações de classe, tais como a FIESP e seu comitê de jovens empreendedores (CJE). A figura 3 apresenta estas possibilidades de interação.

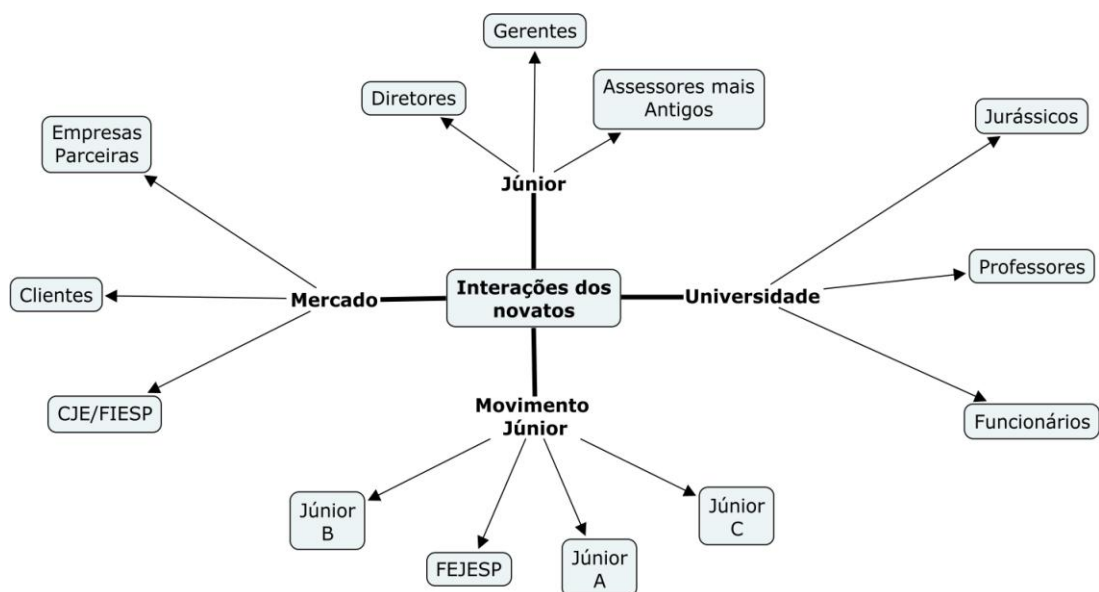


Figura 3: Interações dos novatos na empresa júnior

Fonte: elaborado pela autora.

Outros estudos sobre empresas juniores apontam nesta mesma direção, colocando a aprendizagem por meio dos relacionamentos como aspecto central das práticas neste tipo de empresa (BATISTA et al, 2010; FRANCO;FEITOSA, 2006).

Utilizando o conceito de Lave e Wenger (1991) para pensar a empresa júnior, vê-se que organização e comunidade de prática podem se confundir ou se sobrepor. Onde começa uma e termina outra são questões difíceis de serem respondidas. É possível imaginar que

existam momentos em que mais de uma comunidade de prática esteja operando na empresa, em outros também parece que a empresa júnior se confunde com uma grande comunidade de prática. Em sua publicação posterior, Wenger (1998) afirma que as relações em uma comunidade de prática são imprecisas. Brown e Duguid (1991), que utilizaram os conceitos de Lave e Wenger (1991), falam de organizações enquanto comunidades de comunidades. A empresa júnior possui características únicas, pois ela, empresa, perdura por cerca de vinte anos, porém seus integrantes trabalham relativamente pouco tempo nela e convivem em média cerca de nove meses (tempo médio de permanência na empresa) com mais ou menos as mesmas pessoas. Apesar da curta duração, as interações são vividas de forma muito intensa. Isto faz pensar que ela é uma comunidade que se cria e recria muito rapidamente. Este aspecto remete ao questionamento levantado por Roberts (2006) sobre a possibilidade de existência de comunidades de prática lentas ou rápidas. Esta autora afirma que a confiança necessária para se criar uma comunidade de prática toma tempo e que muitas vezes é possível que se esteja usando o termo indevidamente. Os resultados desta pesquisa sugerem que existem diferentes possibilidades: a existência de uma comunidade de prática que vem sendo construída e reconstruída ao longo de muito tempo, mas com diferentes integrantes ou atores, que participam dela intensamente, em períodos relativamente curtos de tempo e aprendem muito. Isto faz pensar que, apesar do conceito comunidade de prática existir há cerca de vinte anos, quanto mais pesquisas empíricas tiverem sido realizadas, mais será possível entender em que medida o conceito é pertinente e útil na compreensão de distintos casos reais.

Lave e Wenger (1991) apontam para possíveis tensões e conflitos quando indivíduos mais experientes são substituídos por outros em comunidades de prática. No caso estudado, existem algumas regras que talvez minimizem estes conflitos, ou seja, os empresários juniores não podem permanecer na empresa por mais de seis meses em cargos de direção ou por mais de um ano quando assumem a presidência. A existência deste tipo de regra formal e impessoal talvez tenha o intuito de facilitar a resolução deste tipo de tensão.

Isto remete para as questões de poder, tema de crítica de Fox (2000) sobre a teoria de comunidades de prática. Percebeu-se neste estudo que as tensões, frustrações, conflitos de poder e de pontos de vista estão presentes no dia a dia do funcionamento da empresa e nos relacionamentos. Estes conflitos têm um impacto direto sobre a aprendizagem, determinando muitas vezes a percepção de “diminuição” do aprendizado, como afirma NI, ou a própria escolha por sair da empresa, por exemplo, quando não são promovidos para cargos pleiteados ou para projetos que queriam participar. Uma recomendação para pesquisadores na área, ao utilizar a teoria de comunidade de prática seria tomar cuidado para que o conceito de

comunidade não assuma uma conotação positiva ou ingênua, como se os relacionamentos fossem exclusivamente harmoniosos.

Utilizar o conceito de Wenger (1998) para a comunidade de prática traz outros elementos para pensar esta experiência. Como foi visto no referencial, este autor distancia-se do conceito de participação periférica legítima, centrando suas colocações no conceito de prática, como propriedade de uma comunidade. Assim, o engajamento mútuo, o comprometimento e as trajetórias compartilhadas, propriedades de uma comunidade, são identificáveis em inúmeros depoimentos. Nitidamente são construídas histórias comuns de aprendizagem, sendo um empresário júnior. Wenger (1998) também chama a atenção para os artefatos e aquilo que se torna mais explícito no processo de trabalhar e aprender conjuntamente. São exemplos disto, neste caso, a camiseta que se tem que vestir, o manual de normas e conduta, o código de ética, os “rituais” de viagem de planejamento estratégico, cerimônia de posse, o jargão que usam corriqueiramente. Entre os indicadores do autor sobre a existência de uma comunidade de prática apresentados no quadro 2 do referencial teórico, vale a pena lembrar e atestar que, a maioria deles são aplicáveis ao caso estudado. Como foi mostrado em depoimentos anteriores, estão presentes nesta experiência: os relacionamentos sustentados mutuamente (harmoniosos ou conflituosos); os meios compartilhados de engajamento em fazer coisas juntos; o rápido fluxo de informação e a ausência de preâmbulos introdutórios nas conversas; o estabelecimento muito rápido de um problema a ser discutido (nas sessões de *brainstorming*, por exemplo); saber o que os outros sabem, o que eles podem fazer e de que maneira eles podem contribuir para o empreendimento; a definição mútua de identidades; as ferramentas, representações e outros artefatos específicos; o compartilhar um saber local, histórias, jogos, jargões (bem como facilidade de produzi-los) e por fim, discursos compartilhados que refletem uma determinada visão de mundo.

Wenger (1998) também propõe pensar a noção de identidade tomando como base sua visão de prática. A identidade, para ele, é uma experiência negociada de si mesmo, uma trajetória de aprendizagem que se formou a partir de um caráter fundamentalmente social. As identidades são ricas e complexas porque são produzidas em um conjunto dinâmico de relações entre práticas. Neste trabalho, fica nítida a construção das identidades. Desde o início, ao se engajarem neste empreendimento comum, os *trainees* começam a se dar conta do que gostam ou não gostam, da sua área preferida e se questionam se possuem o perfil necessário para ali trabalharem. Quando indagados sobre suas transformações - sobre quem eram e em quem se tornaram – dão depoimentos sobre tornar-se mais responsáveis, passar a ter objetivos que antes não possuíam, entre outros, como pode ser verificado no item anterior.

No decorrer da participação em projetos, e em meio a conflitos, a conscientização dos próprios valores e critérios para escolhas no âmbito da vida organizacional aconteceram. AF e NI, por exemplo, relatam que não querem se dedicar integralmente a uma empresa, seja ela qual for. Por outro lado, T. em seu discurso de despedida da empresa, mostra a disposição contrária e o valor que a empresa tem para ele. Um exemplo da imbricação entre a aprendizagem, engajamento em práticas e construção contínua da identidade pode ser visto no depoimento de RG, ao passar pelo *job rotation*:

Continuo destacando que o dinamismo e as atividades são extremamente importantes, pois o aprendizado fica mais fácil, e as atividades são fundamentais para não ficarmos apenas escutando teorias (por melhores que elas sejam transmitidas), mas sim aplicando-as, tendo um contato maior com a área, e se identificando com ela ou não, ou seja, todos os treinamentos estão sendo fundamentais para que os futuros *trainees* vejam realmente onde e como cada área atua, bem como se identificarem mais ou menos com cada uma delas, possibilitando também os consultores a perceberem tais preferências e identificação de cada um.

A partir dos depoimentos mencionados é inegável a existência de uma base social para a construção das identidades na empresa, porém, novamente é necessário tomar cuidado para que a observação do terreno social não anule a percepção do que é específico de cada indivíduo em seu percurso de construção de identidade.

No decorrer da história do conceito de comunidades de prática, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4) acrescentaram o elemento de paixão para pensar as comunidades de prática: “Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua”. A experiência na empresa júnior também está permeada deste elemento: o entusiasmo do começo, a dedicação sem remuneração e muitas horas extras, a “tatuagem no coração”, o “ora direis ouvir estrelas...”, a nítida satisfação do fundador ao narrar suas histórias no evento dos Jurássicos, o choro na cerimônia de posse, são todos exemplos disto. Entretanto, apenas incluir o elemento paixão não parece fazer jus à variedade de experiências e sentimentos que ocorrem no processo de aprendizagem, na participação em uma comunidade de prática, como será posteriormente melhor comentado.

Outra contribuição destes autores foi a distinção da experiência de comunidades de prática em relação a outros fenômenos sociais. Ao comparar os resultados deste estudo, com este quadro, ele torna-se ainda mais significativo, pois apesar de se constituir como uma organização, a experiência na empresa júnior realmente não é nem de um grupo ou equipe, nem tão pouco de uma rede de pessoas trabalhando juntas. A pertinência do conceito e sua singularidade podem ser melhor avaliadas a partir destes contrastes que Wenger, McDermott e Snyder (2002) realizaram.

Como pôde ser visto até aqui, o conceito de comunidade de prática trouxe vários elementos úteis para pensar a experiência de aprendizagem estudada nesta empresa júnior. O que é construído na prática por uma comunidade é propriedade dela e forja experiências, vivências e aprendizagem. As noções de *curriculum* de aprendizagem, engajamento mútuo, compartilhamento de histórias e construção social de identidades são elementos que não podem mais ser ignorados quando se pretende entender a aprendizagem em organizações. Entretanto, algumas críticas também puderam ou podem ser apontadas. Quando Lave e Wenger (1991, p. 50) afirmam que “uma teoria de prática social enfatiza a interdependência relacional entre agente e mundo, atividades, significados, cognição, aprendizagem e conhecimento” ou o “caráter socialmente negociado do significado” deve-se cuidar de pelo menos dois aspectos. Primeiramente, que estes conceitos não fiquem vagos ou genéricos demais, fazendo com que se percam as especificidades de comunidades de prática distintas. Em segundo lugar, ao comparar este estudo de caso com outros estudos (HARA, 2006; GROPP, 2003; SOUZA-SILVA, 2008) percebe-se que cada um destes conceitos que compõe a teoria assume formas específicas e mereceriam um exame mais aprofundado. Isto é, não se pode perder de vista que tipo de interdependência ocorre, como acontecem os currículos de aprendizagem e em que se diversificam e sua relação com os diferentes tipos de participação e relacionamentos.

Na literatura acadêmica que se seguiu a estes estudos pioneiros, o conceito de comunidade de prática teve um impacto significativo. Talvez por deixar alguns aspectos em aberto, ou mesmo vagos, foi utilizado em diferentes âmbitos, que vão desde pequenos grupos até setores econômicos inteiros. A perspectiva instrumental, que prevê a possibilidade de criação e gerenciamento de comunidades também foi adotada por inúmeros autores. Entretanto, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, entende-se que não se pode falar em comunidade de prática se seu caráter de participação espontânea não for respeitado. O conceito é melhor aplicado para analisar experiências de aprendizagem e não para determiná-las.

Dentro da perspectiva analítica, mais recente, alguns pesquisadores detiveram-se na investigação da relação específica entre comunidades de prática e outras teorias de aprendizagem, desenvolvendo estudos empíricos com pequenos grupos ou pequenas organizações. Em suas críticas, propuseram novas nomenclaturas para substituir o conceito de comunidades de prática, tais como grupos de laços fortes e frouxos (BOUD; MIDDLETON, 2003) ou campo de aprendizagem (HODKINSON; HODKINSON, 2004). Outros buscaram definir novos conteúdos para o termo comunidade de prática

(KOLIBA;GADJA, 2009; HARA; SCHWEN, 2006), modificando parcialmente seu significado e outros ainda, procuraram modificar alguns aspectos da teoria, como Gherardi, Nicolini e Odella (1998) que sugerem o termo *curriculum* situado no lugar de *curriculum* de aprendizagem bem como Souza-Silva (2008) que propõe o termo cultura sócio-prática. Uma preocupação por trás destas sugestões de novos termos parece ser comum e legítima, pois se refere às tentativas de se utilizar o termo de forma mais precisa, reconhecendo que ele foi usado de maneira muito ampla, dando margem a distorções. Uma segunda preocupação subjacente à questão das nomenclaturas está em admitir que existem lacunas na teoria, que geram a possibilidade de pensar tipos diversos de comunidades de prática, ou mesmo tipos de conhecimentos que melhor se transmitem em determinados tipos de relações. Entretanto, considera-se aqui, que os pesquisadores deveriam realizar estudos complementares, criticando, fortalecendo e validando os conceitos presentes nesta perspectiva teórica antes de fazer estas sugestões. Mais importante do que criar novos termos é a investigação empírica de distintas realidades.

Por fim, em termos metodológicos, cabe notar que o uso de diários, aliado a outras estratégias de construção dos dados, tais como entrevistas, dados documentais e outras narrativas mostrou-se muito útil para a apreensão e compreensão dos microprocessos de aprendizagem, formação de identidade que compõem esta abordagem. Seu uso pode ser indicado e recomendado na caracterização de comunidades de prática, permitindo entender em profundidade aspectos que passariam despercebidos em entrevistas ou em estudos etnográficos.

5.2.2 Outras perspectivas para pensar a aprendizagem na empresa júnior

Apesar de se constituir em uma poderosa lente pela qual olhar a aprendizagem em organizações, a abordagem de comunidades de prática deixa em aberto ou não contempla a compreensão de alguns aspectos da experiência analisada que são comentados a seguir. Estes aspectos podem ser divididos em três pontos principais: primeiramente, o tipo de aprendizagem e seus resultados ou conteúdos; em segundo, o lugar do indivíduo nesta abordagem e por fim, a inclusão da reflexão nos processos de aprendizagem.

Tipos de aprendizagem e seus resultados

Um aspecto que pode complementar a teoria de comunidades de prática e incrementar a análise aqui desenvolvida refere-se ao tipo de aprendizagem que ocorre na empresa júnior.

Ellström (2006) propõe que existem dois tipos de aprendizagem em organizações: a aprendizagem adaptativa ou reprodutiva e a de desenvolvimento. No primeiro caso, existe um foco na adaptação do sujeito ou no domínio de determinadas situações ou tarefas específicas. Também entendida como uma lógica, que rege trabalho e aprendizagem, chamada de lógica de desempenho, seu foco está na promoção de uma ação eficiente e confiável, tanto quanto possível, que seja relativamente estável no tempo. Segundo o autor (Ellstrom, 2006, p.36), “Para atingir isto, é necessário *reduzir a variação* de padrões de pensamento e ação, entre e nos indivíduos, em uma organização, isto é, promover a homogeneidade.”. Esta lógica enfatiza o consenso sobre metas, padronização, estabilidade e o evitar incertezas. No segundo tipo de aprendizagem, de desenvolvimento, o foco reside na transformação, o que significa uma ênfase na exploração, no questionamento de condições existentes, resolução de problemas ambíguos e desenvolvimento de novas soluções. Trata-se de uma lógica que possui um foco na flexibilidade, descoberta e inovação. Ao invés de promoção da homogeneidade, trata-se aqui de criar e lidar com a variedade e diversidade em pensamento e ação e promover a heterogeneidade. Esta lógica implica assumir riscos e aceitar falhas, ter capacidade para reflexão crítica, juntamente com recursos para experimentar e testar caminhos alternativos de ação.

A partir desta tipologia, é possível afirmar que na empresa júnior, a aprendizagem predominante é do tipo adaptativa ou reprodutiva. Os integrantes da empresa estão aprendendo a ser consultores, mas utilizam meios para diminuir a diversidade que este tipo de atividade poderia demandar. Neste sentido, por exemplo, eles minimizam diferenças ou particularidades de cada caso, vendendo ferramentas padronizadas em cada área. Além disto, se submetem a uma auditoria externa, a ISO, que busca uniformizar e manter constantes alguns padrões de pensamento, processos internos e ação. Apesar de algumas atividades apontarem para a existência da lógica de desenvolvimento, como, por exemplo, nos planos de ação e nos *brainstormings*, seu caráter é sempre de melhoria do já existente na empresa e pouco se investe nos aspectos de questionamento e de crítica do trabalho empresarial. Ao contrário, a empresa júnior busca imitar processos (mais do que inventá-los), copiar ou adaptar inúmeros aspectos de empresas do mercado, como ilustra a prática de *benchmarking*, que significa a imitação e adoção de práticas bem sucedidas de outras empresas. Isto pode ser entendido em função da pouca experiência que os empresários juniores possuem. A lógica de desenvolvimento, para Ellstrom (2006) demanda um pensamento analítico baseado na reflexão sobre a experiência prévia e no conhecimento disponível sobre a atividade ou situação em questão. Se os empresários juniores estão apenas começando a constituir sua base

de experiência profissional e estão começando a dominar o campo teórico, não é possível esperar deles uma aprendizagem que busque inovação, questionamento ou heterogeneidade. É importante lembrar que boa parte deles está no segundo, terceiro ou mesmo no primeiro semestre da faculdade! Mesmo não cabendo a generalização, estes dados corroboram os achados de Bicalho e Paula (2009) sobre a reprodução da ideologia dominante da administração de empresas no espaço organizacional de uma empresa júnior.

A riqueza da experiência na empresa júnior fica melhor traduzida se forem considerados os aspectos relativos aos resultados da aprendizagem que nela ocorrem. Assim, chama a atenção na experiência dos empresários juniores – sejam nos diários ou nas entrevistas – os relatos acerca do quanto aprenderam, e sua ampliação de visão e o quanto podem transmitir para os novatos no decorrer do tempo. Mas de que aprendizagem está se falando aqui?

Neste sentido, Pozo (2002) propõe uma classificação que pode ser útil. Para este autor os resultados de aprendizagem dividem-se em quatro grandes grupos. São eles: a aprendizagem comportamental - de fatos, comportamentos e teorias implícitas a eles; a aprendizagem social, que inclui habilidades sociais, atitudes e representações sociais; aprendizagem verbal e conceitual – de informações verbais, conceitos e mudanças conceituais e por fim, a aprendizagem de procedimentos, que inclui técnicas, estratégias e estratégias de aprendizagem. Na vivência dos empresários juniores chamam a atenção dois destes resultados: a aprendizagem de habilidades sociais e atitudes (em um contexto empresarial) e a aprendizagem de procedimentos.

Quanto à aprendizagem de atitudes pode-se detectar vários exemplos. Eles vão desde aspectos concretos, tais como o tipo de vestimenta adequada para as situações de trabalho, atitudes frente ao trabalho em si (cumprimento de horário, de tarefas, de normas e diretrizes da empresa), como se relacionar com colegas de turma (vê-los como potenciais clientes), até atitudes frente ao mercado ou de pró-atividade frente à busca de conhecimento. Como anteriormente detalhado, muitos destes resultados acontecem a partir de práticas compartilhadas e processos tais como observação, imitação dos mais experientes, recepção de *feedbacks* e participação em simulações. A percepção do que é uma empresa, suas áreas e seus processos também é formada ou ampliada desde o início do processo de *job rotation*, transformando a visão do universo empresarial dos novos entrantes à medida que participam desta experiência.

A aprendizagem de procedimentos, por sua vez, parece cumprir um papel específico nesta ampliação de visão dos empresários juniores e representa uma importante aquisição para

eles. Segundo Pozo (2002) os procedimentos se diferenciam do conhecimento verbal, pois implicam em saber *fazer* algo e não apenas dizê-lo ou compreendê-lo. Eles são “seqüências integradas de ações que vão requerer condições práticas mais exigentes para sua aprendizagem, tanto em quantidade de prática como na organização da mesma” (POZO, 2002, p.228). A passagem pelo *job* administrativo-financeiro fornece um exemplo disto. Em seu depoimento sobre o primeiro dia nesta área, FI e LN respectivamente afirmam:

Foi possível aprender muitas coisas do andamento do dia-a-dia do departamento ou da área, seus procedimentos e ferramentas utilizadas. Até fizemos uma precificação de uma pesquisa de mercado, primeiro aprendemos a fazer e depois fizemos, mas claro, com a estrutura do excel já montada. Sem dúvida muito instrutivo e cativante o treinamento, conhecemos também os armários do departamento, a maneira com que primam pela organização dos materiais e fluxo monetário dentro da empresa, e o bom andamento das atividades da empresa. (FI)

Hoje, iniciei o treinamento da área administrativa da empresa. A princípio, era a área pela qual eu tinha menos interesse, mas conhecendo melhor as responsabilidades a ela destinada, acabei me interessando muito mais. O treinamento foi muito bem realizado e conseguimos aprender muito. Acabei me interessando mais por atividades operacionais da Junior. Afinal, o operacional representa e cuida de toda a estrutura empresarial. Ao final do treinamento pudemos mexer um pouco nas ferramentas de trabalho da área, e até fizemos algumas atividades para nos familiarizarmos com os programas utilizados. Assim como nos outros Jobs acredito que consegui absorver muita coisa boa, e claro, aprender mais um monte de coisas. (LN)

Observa-se que, no treinamento, inicialmente os *trainees* se familiarizam com a área, conhecendo desde a organização de um armário até dando os passos iniciais na aprendizagem de procedimentos, como é o caso de lidar com a planilha em Excel. Por outro lado, recebem também a visão das implicações destes procedimentos, seu significado e sua importância para a empresa. No dia seguinte, é possível notar que as atividades são realizadas passo a passo e prosseguem com maior dificuldade:

Segundo dia do treinamento desta área [administrativo-financeiro]. Dessa vez colocamos muito mais a mão na massa. Nos foram propostas diversas atividades que com o respaldo dos responsáveis pela área deveríamos realizar. Fizemos planilhas de fluxo de caixa, preciação, gráficos, relatórios. Assim, pudemos aprender muito sobre as funções que os associados da área financeira desenvolvem no dia-a-dia. Até agora, acho que foi o treinamento que melhor conseguiu explicar realmente o que seu profissional faz no trabalho cotidiano. (LN)

Conhecendo melhor esta área, pude perceber que seus profissionais necessitam de muita paciência e dedicação, sobretudo para lidar com números e organizá-los, além de estudá-los e interpretá-los para que mais tarde possam ser compreendidos da melhor maneira pelo cliente.(FI)

A explicação verbal, a prática por parte do aprendiz e o posterior aperfeiçoamento e transferência para novas tarefas são realizadas nos *Jobs*. Estas etapas são consideradas típicas do processo de aquisição de técnicas ou habilidades, como é o caso de inúmeros

procedimentos (POZO, 2002). Na empresa júnior, o treinamento em pequenos grupos, as simulações, e o *feedback*, tornam este tipo de aprendizagem bastante facilitada.

Mas o uso de procedimentos pode ser adotado em duas formas distintas, como é proposto por Pozo (2002). Este autor entende que um mesmo procedimento pode ser usado progressivamente de forma mais complexa, iniciando-se pela técnica e assumindo depois uma característica mais estratégica. Assim, o uso estratégico de um procedimento indica que sua aplicação não é automática, requerendo planejamento e controle da execução. Para isto o aprendiz deve compreender o que está realizando (uso técnico) e o porquê o está fazendo, o que, por sua vez, exige uma reflexão consciente sobre os procedimentos empregados. A estratégia pode ser considerada “um uso deliberado e planejado de uma sequência composta de procedimentos dirigida para alcançar uma meta estabelecida” (POZO, 2002, p. 236). Na empresa júnior é possível testemunhar esta progressão. No *job rotation*, os *trainees* começam a aprender os aspectos técnicos dos procedimentos, mas também podem vislumbrar seu uso estratégico, ou seja, por que certas ações são feitas em cada área. No decorrer de sua experiência, com o maior domínio do uso técnico dos procedimentos nos vários projetos dos quais participam, os associados podem vir a entender as estratégias usadas na empresa. O passo seguinte é idealizar estratégias completas e executá-las, como é desenvolvido, por exemplo, nos planos de ação. Pensados no evento semestral de planejamento estratégico da empresa, estes planos representam oportunidades de aplicar estratégias variadas, em todas as áreas da empresa, com a meta comum de aprimorar as atividades e o desempenho da própria empresa júnior. Segundo Pozo (2002) as fases de aplicação de uma estratégia envolvem fixar o objetivo ou meta da estratégia, selecionar um curso de ação para alcançar esse objetivo a partir dos recursos disponíveis, aplicar a estratégia executando as técnicas que a compõem e por fim, avaliar a realização dos objetivos fixados após a aplicação da estratégia. Mesmo não sendo cotidianas, as ações deste tipo existem no local estudado. Seus objetivos são pensados pela direção em uma base semestral, muitas vezes discutidos com professores, antes de serem negociados com todos da empresa em cada evento de planejamento estratégico. É interessante lembrar que estes eventos ocorrem em uma viagem com todos da empresa, após o término do *job rotation* e com a entrada de nova diretoria. Possui também um caráter de integração dos novos entrantes na empresa, mesclando momentos de trabalho com momentos de descontração. Mas simultaneamente representam o momento de decisões importantes relativas a estratégias que se pretendem implementar no decorrer do semestre que se inicia. RB se refere a ele como um dos momentos mais marcantes em sua experiência na júnior:

Planejamento estratégico: onde todos da empresa se reuniram em um sítio próximo a SP e havia rodadas de discussões sobre diversos temas para que novas idéias surgissem e soluções para alguns problemas sejam definidas. Dentro dos grupos de discussões as áreas eram mescladas assim podíamos chegar a uma solução que contemplasse a visão de todas as áreas da empresa. Durante a noite havia atividades de integração, festas, jogos o que fez com que muito dos bons relacionamentos de amizade e trabalho que tenho ainda hoje com algumas pessoas da jr. tenham sido criadas durante essas atividades.

Esta progressão de complexidade nas várias oportunidades de aprendizagem da empresa júnior, nos vários usos de procedimentos está disponível para todos aqueles que permanecem mais de um semestre na empresa ou percorrem sua hierarquia, em períodos de tempo relativamente curtos (a partir de seis meses a no máximo dois anos). Isto confere uma riqueza e um caráter único a esta experiência, difícil de ser comparada com outras oportunidades de desenvolvimento tais como ocorrem no ensino formal ou em determinados estágios em empresas de mercado.

Por fim, tanto nos depoimentos mencionados acima, bem como em vários outros ainda chama a atenção mais um aspecto. À medida em que conhecem as áreas, os *trainees* refletem sobre o papel dos que nela atuam, as habilidades necessárias para o determinado tipo de trabalho, relacionando estes requisitos com suas características pessoais. Isto conduz ao próximo ponto desta análise: o lugar do indivíduo na aprendizagem, quando se utiliza o conceito de comunidade de prática.

O lugar do indivíduo

Frente ao caso estudado fica nítida a coexistência dos aspectos coletivos, compartilhados, bem como de aspectos pessoais ou individuais das experiências de aprendizagem. Dito de outra forma, existem aspectos comuns, histórias compartilhadas, mas, o nível dos indivíduos e da singularidade das trajetórias vividas também está presente. Na teoria de comunidades de prática, entretanto, ao enfatizar a aprendizagem no âmbito dos relacionamentos, parece que pouco espaço é dado para o nível individual das experiências. Neste sentido, a teoria de Illeris (2003), que busca explicar como ocorre a aprendizagem em indivíduos adultos, pode contribuir para abranger estes dois aspectos. Em seu modelo explicativo, a aprendizagem possui três dimensões. A primeira dimensão denominada social é constituída pela interação externa ambiente-indivíduo, que inclui a participação, comunicação e cooperação e provê a base social para a aprendizagem. Além dela, o processo psicológico de aquisição envolve as outras duas dimensões, de caráter individual: a dimensão cognitiva, que lida com o conteúdo da aprendizagem e a emocional ou psicodinâmica, que fornece a energia

necessária para a ocorrência deste processo. Estas três dimensões acontecem conjuntamente e sempre em um contexto de uma sociedade específica. O modelo é mostrado na figura 4. Illeris(2003) entende que a abordagem de comunidades de prática se atém apenas à dimensão social, enquanto para ele toda aprendizagem irá sempre envolver estes três aspectos.

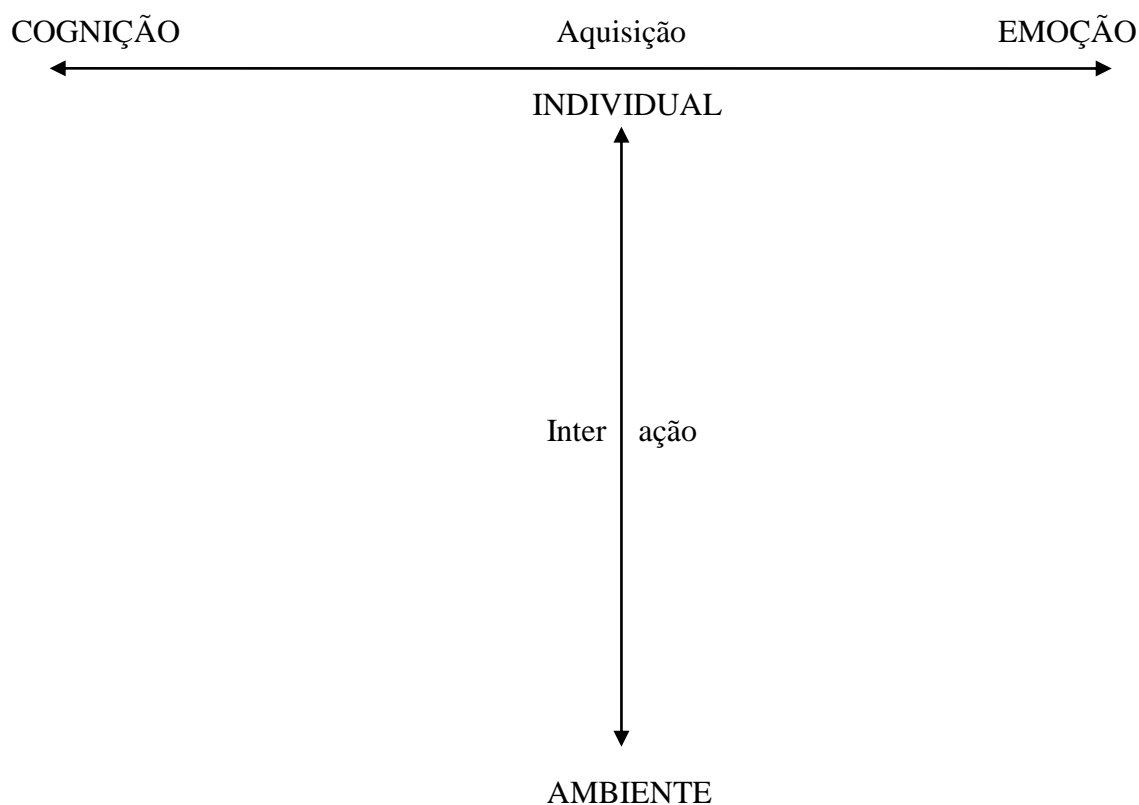


Figura 4: O processo fundamental de aprendizagem
Fonte: Illeris (2003)

Assim, recomenda-se este modelo, para se pensar a aprendizagem em comunidades de prática, não como um contraponto à aprendizagem social, ou negando-a. A intenção é que se dê um maior equilíbrio entre os aspectos individuais e sociais, contemplando o que se viu nesta pesquisa e que considera-se que pode ser estendido para outras experiências de aprendizagem em organizações.

Como uma decorrência disto, surge o terceiro aspecto que se quer analisar aqui, referente aos processos reflexivos.

A reflexão

Ao pensar a aprendizagem enquanto participação, a teoria de comunidades de prática parece não incluir ou dar a devida atenção para os aspectos de reflexão presentes nas trajetórias de aprendizagem, que são do âmbito dos indivíduos.

Para analisar este aspecto recorreu-se aqui ao modelo desenvolvido por Seibert e Daudelin (1999) para examinar a aprendizagem gerencial. Segundo estes autores pode-se dizer que houve aprendizagem quando os gerentes atribuem significado a sua experiência. A compreensão dos dados ou seu significado são obtidos por meio da reflexão. Este processo, por sua vez, refere-se ao exame cognitivo da experiência, envolvendo a atividade mental de tomar materiais do meio externo, trazê-los para dentro da mente, filtrá-los a partir das experiências passadas, examiná-los e buscar seu entendimento. A reflexão praticada pelos gerentes pode ser dividida, de acordo com Seibert e Daudelin (1999), em dois tipos: a reflexão ativa e a pró-ativa.

A reflexão ativa acontece quando os gerentes se engajam em experiências de desenvolvimento de forma espontânea. São consideradas experiências deste tipo aquelas que desafiam os indivíduos e os levam além de suas capacidades atuais. Este processo começa com uma curiosidade prática, ou seja, um desejo prático de se tornarem capazes de desenvolver novas responsabilidades. A reflexão ativa acontece por meio de um diálogo interno, com momentos de investigação e interpretação, que buscam reduzir as incertezas e ambigüidades, no intuito de conseguir discernimento sobre a experiência. Para Seibert e Daudelin (1999) a reflexão ativa pode ter um caráter mais operativo, que contribui para a aprendizagem de tarefas e resolução de problemas operacionais ou um caráter mais narrativo, quando o que está em jogo é o significado que a experiência tem para o indivíduo. Participam ainda do processo três outros aspectos. São eles: o *timing*, se o processo ocorre durante a ação ou após a mesma, a abordagem da situação, se é mais analítica e/ou intuitiva e, em terceiro lugar, o quanto de emoção – cognição e afeto – estão envolvidos.

Cabe neste momento, rever em detalhes os aspectos mencionados acima, comparando-os com a experiência dos empresários juniores.

Considera-se que o processo de reflexão ativa está muito presente na empresa júnior. Em primeiro lugar, porque quando entram na empresa, em geral os futuros empresários têm pouca ou nenhuma experiência em empresas e desconhecem a realidade concreta de suas características e processos. Isto transforma a maioria das vivências iniciais em desafios e a curiosidade que a acompanha potencialmente é bastante ampla, estando presente em muitos relatos. Seibert e Daudelin (1999) referem-se à atração ansiosa, como um sentimento presente nas fases iniciais do processo de reflexão ativa. Em suas narrativas, os futuros *trainees* demonstram este sentimento, apesar de não lhe atribuírem este nome:

No JOB da Presidência, foi muito bom para entrarmos já em contato com o funcionamento da Empresa Junior, foram apresentadas as normas e condutas, a hierarquia, as datas de reuniões gerias, acontecimentos como teatro de um projeto,

data das reuniões de planejamento estratégico onde a participação é obrigatória. Esclarecemos todas as nossas dúvidas sobre o funcionamento tanto tático, quanto operacional, incluindo dúvidas sobre vestimentas, cursos, bolsas de estudo, etc. Hoje foi muito motivante, deu mais vontade ainda de fazer parte dessa equipe. Fiquei muito animada. Espero ansiosamente para os outros treinamentos das outras áreas, os quais serão mais específicos e técnicos. (MM)

Logo que cheguei fui recepcionado por alguns funcionários que já estavam trabalhando, então apenas conversamos um pouco. Mas logo fomos ao térreo em uma sala onde o [...] (Presidente) nos apresentou a empresa. Eu gostei muito ele mostrou-me muitas curiosidades sobre a empresa que eu ainda não conhecia, além de informar-nos horários, roupas adequadas, trabalhos e outras regras para um bom funcionamento de qualquer empresa.

O que me chamou mais a atenção foi como ele pode nos transmitir tantas informações, tantos slides em power points sem deixar-nos cansados, como normalmente deixa em aulas expositivas. Com certeza como primeira impressão foi ótimo, pois me deixou ainda mais entusiasmado para ser um integrante da Junior.

Gostei também muito como ele encerrou a apresentação, mostrando-os um vídeo muito interessante, que com certeza estimulou todos nós. (CV)

No dia seguinte, ou no primeiro dia do treinamento de cada área, CV continua seu relato e apresenta o que pode ser considerada (e é chamado neste modelo), de curiosidade prática :

Hoje foi o meu primeiro dia no job rotation da junior, ou melhor, o dia que tive mais contato com o que realmente eles fazem. Hoje trabalhei com o pessoal de administrativo financeiro. Foi muito bom pois é uma área que me interessa, então pude aprender bastante. Eu vi, que eles tem muito mais trabalho do que eu imaginava, isso me motivou bastante, porque eu sei que só assim eu vou aprender muito mais.

A continuidade do processo de reflexão acontece com as fases de investigação e interpretação. Para os autores, esta fase pode ser de indagações interiores (do campo cognitivo), de vários tipos, que se exteriorizam, gerando perguntas concretas dirigidas a alguém que saiba suas respostas. As questões podem assumir diferentes complexidades, sendo categorizadas em cinco tipos: de fato, que investigam dados e informações; de função, acerca do como uma coisa funciona; de abordagem, sobre que opções estão disponíveis; de propósito, que investiga por que algo é da forma que é ou porquê alguma coisa deveria ser feita e por fim, questões do eu (*self*), que abordam o significado pessoal da experiência. No caso estudado não se encontram relatos diretos sobre os tipos de indagações feitas pelos empresários juniores. Entretanto, vários são os depoimentos que mostram que a ação de perguntar é muito incentivada e bem vista por todos os integrantes da empresa. Considera-se possível afirmar que as indagações feitas assumem as diferentes complexidades classificadas por Seibert e Daudelin (1999).

O aspecto de *timing* também merece consideração neste modelo. Como foi dito, ele se refere ao fato da reflexão ser realizada durante a ação (*on-line*) ou fora da realidade da mesma (*off-line*), implicando em sair da experiência momentaneamente para refletir sobre o que fazer

quando a ação recomeçar. Pode-se pensar que, tendo oportunidades de contatos variados com outros colegas, com professores e outros empresários, este tipo de reflexão – *off-line* – ocorre com frequência, tanto individual quanto conjuntamente entre os empresários juniores.

O aspecto da abordagem – analítica ou intuitiva – no processo reflexivo, trata de algo que foi difícil de ser visto ou inferido a partir dos relatos. Talvez, dada a pouca experiência dos integrantes da empresa, estes processos não estejam ainda bem desenvolvidos ou simplesmente são de difícil verbalização.

Nas fases finais da reflexão ativa, Seibert e Daudelin (1999) afirmam que o sentimento da atração ansiosa, que predominava no início do processo, dá lugar a um sentimento de expansão da capacidade. Este se refere ao sentimento de competência que é expresso ao se completar uma tarefa e quando se sente que isto foi feito de maneira bem sucedida. Conforme relatado anteriormente, inúmeros exemplos deste sentimento puderam ser observados nas narrativas dos empresários juniores.

Além da reflexão ativa, segundo os autores, outra forma de reflexão gerencial é aquela que ocorre distante da ação, em momentos formais, chamada de reflexão pró-ativa. Neste caso, a reflexão é estruturada como uma atividade que ajuda os gerentes a extrair da experiência as lições que ela oferece e pode ser induzida formalmente por terceiros. Ela envolve trazer para o presente uma experiência do passado por meio da memória, a fim de ponderar seu significado para o indivíduo. Os dois modos de reflexão – ativa e pró-ativa – são complementares, constituindo a chamada reflexão gerencial (SEIBERT; DAUDELIN, 1999).

Como foi visto anteriormente, entre os empresários juniores ocorre espontaneamente a reflexão ativa, ao engajarem-se em suas atividades, tanto de maneira *on-line* quanto *off-line*. Entretanto, quando estão em sala de aula, pode estar ocorrendo um processo de reflexão mais próximo da chamada reflexão pró-ativa proposta por Seibert e Daudelin (1999). Ao entrarem em contato com conceitos que se referem ao que já viveram na prática, como por exemplo, planejamento estratégico, marketing, tipos de processos organizacionais, entre outros, os integrantes da empresa júnior estão distanciados da experiência, e em uma condição propícia para a reflexão pró-ativa. Podem lembrar o que foi vivenciado, avaliá-lo e/ou reavaliá-lo à luz das teorias que estão aprendendo. O fato dos empresários juniores serem simultaneamente alunos em cursos formais de administração de empresas propicia este tipo de situação, que pode multiplicar seus momentos de reflexão. A experiência acumulada pode se constituir em uma base para reflexão subsequente, em sala de aula e, portanto, cria-se neste sentido uma nova oportunidade de geração de *insights* e conseqüente sentimento de expansão de capacidade. Os depoimentos de LN e RG exemplificam o que está sendo dito:

Nossa... muda muito assim... a visão, o entendimento dos temas abordados, o interesse por esses temas [de aula]. Até porquê a gente já ouviu falar, a gente trabalha com esses tipos de coisas no dia a dia, então quando esses temas vem das aulas, a gente acaba se interessando bastante, acaba até tendo um entendimento muito maior sobre aquilo, muitas vezes a gente acaba até participando de algumas aulas, nós que somos da Junior. Muitos temas que os professores abordam a gente teve que ver na realidade aqui com frequência, até porquê aqui a gente tem oportunidade de ser gerente, sermos diretores da empresa, então a gente consegue aprender muito mesmo.(...) A gente já deu algumas aulas de temas dentro de algumas matérias, isso é interessante, isso aumenta muito é... sua vida acadêmica fica muito mais ativa. (LN)

A gente acaba entrando muito cedo [na empresa júnior] e antecipa o conhecimento que a gente vai ter na [faculdade]. Acho que quem entrou no 4º semestre, vai visualizar o que já teve de matéria, mas comigo foi o contrário: entra muito cedo e aprende antes de ter na faculdade. Isso é legal, porque fica muito mais fácil, você pega a matéria muito mais fácil, participa muito mais, a professora tá falando e já tá na sua cabeça a aplicação disso, então você discute “ah!, mas lá na empresa a gente tem isso e funciona desse jeito”, então fica um clima mais gostoso. Você acaba tendo mais abertura pra conversar, pra discutir sobre o assunto, coisas que quem não trabalha, tem um pouco de barreira. (RG)

Parece interessante ressaltar aqui o fato de que ao analisar as experiências de aprendizagem a partir do ponto de vista dos processos reflexivos, e não especificamente da teoria de comunidade de prática, foi possível observar outro espaço de desenvolvimento e aprendizagem, independente da ação, que se constitui a sala de aula. Conseqüentemente, a experiência de aprendizagem na empresa júnior pôde ser compreendida em toda sua complexidade e profundidade.

Mesmo não tendo sido pensados com este intuito, na presente pesquisa, os diários, de modo geral e em especial os diários solicitados podem representar um importante instrumento para a promoção da reflexão pró-ativa. Isto vai de encontro com a literatura sobre diários (ZACCARELLI; GODOY, 2010; RIGANO; EDWARDS, 1998) e sobre reflexão (SEIBERT, DAUDELIN; 1999). O depoimento de CL ilustra esta observação:

Era legal, eu gostava de fazer o diário, era bom porque também eu não tinha muito com quem conversar. Então o diário era uma forma também de eu concretizar tudo o que eu passei mesmo, de formalizar e de parar para pensar mesmo, o que eu estou achando e qual é o sentido disto, eu gostei por isso. Bem legal.

O presente estudo mostra que o conceito de comunidade de prática é útil para se pensar os processos de aprendizagem que ocorrem nos relacionamentos entre indivíduos que se engajam e desenvolvem um projeto comum. Tal como em um caleidoscópio, ao olhar esta imagem, os elementos de outras formas de se ver a aprendizagem estão presentes, mas não são o foco principal. A abordagem deixa em segundo plano a observação do tipo de aprendizagem que está ocorrendo e seu conteúdo. Os processos mais particularizados tais

como a reflexão realizada pelos indivíduos no processo de aprender também merecem um lugar e aprofundamento dentro desta perspectiva.

Tendo pensado acerca de alguns aspectos surgidos nas narrativas dos integrantes da empresa júnior, acerca da aprendizagem, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar esta análise, seguem algumas considerações, que buscam reunir e rever o trabalho desenvolvido aqui como um todo. Abordar e analisar conjuntamente os objetivos deste estudo, as idéias apresentadas no referencial, as escolhas metodológicas da pesquisa de campo, seus resultados e suas implicações é o objetivo das considerações finais que são apresentadas a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

There are two things parents should give their children: roots and wings. Roots to give them bearing and a sense of belonging, but also wings to help free them from constraints and prejudices and give them other ways to travel (or rather, to fly).

Johann Wolfgang Von Goethe

O presente trabalho teve por objetivo geral compreender o processo de aprendizagem que ocorre no ambiente organizacional de uma empresa júnior, à luz do conceito de comunidade de prática. Com este fim, os objetivos específicos buscaram: descrever e caracterizar o ambiente organizacional de uma empresa júnior, identificar e descrever o processo de aprendizagem nela vivenciado, bem como analisar o processo de aprendizagem estudado à luz dos conceitos da teoria de comunidade de prática e fazer a análise crítica do uso deste conceito para a compreensão do processo de aprendizagem em organizações.

Nestas considerações finais, se procurará entender se os objetivos apresentados foram atendidos e em que medida. Na sequência, os resultados serão revistos bem como suas possíveis implicações e por fim, se comentarão possibilidades de pesquisas futuras.

O presente estudo é fruto de diversas escolhas. Ao rever os objetivos se buscará considerar estas opções em detalhe e analisá-las.

O objetivo geral contém, em suas entrelinhas, várias opções implícitas. Buscou-se primeiramente com este trabalho compreender o processo de aprendizagem. Este tema, que tantas publicações já gerou no meio acadêmico, parece continuar sendo de interesse e merecendo estudos, pois na atualidade vive-se uma cultura de aprendizagem (POZO, 2002). Mais do que simplesmente aprender, os indivíduos e suas sociedades passam pelo imperativo de buscar estratégias de aprendizagem que lhes possibilitem lidar com as constantes demandas de renovação que as mudanças trazem tanto no âmbito do trabalho quanto do lazer. Como parte fundamental das sociedades e cumprindo um papel de extrema relevância nas mesmas, as organizações e a aprendizagem que ali acontece revelam-se como tema que merece atenção e investigação.

Como foi tratado no início do trabalho buscou-se contextualizar o tema da aprendizagem nas organizações, pois são vastos e numerosos os caminhos para se pesquisar nesta área. A opção pela abordagem de comunidade de prática teve, primeiramente, por base a natureza das empresas juniores, que requerem espontaneidade e engajamento mútuo para se concretizar. Dados da pesquisa piloto também mostraram que esta direção era pertinente.

Além disto, buscou-se entender a aprendizagem enquanto um processo dinâmico, que acontece em vários níveis, fugindo da concepção de aprendizagem individual em contraposição à organizacional e buscando pensá-la como um fenômeno interpessoal. A opção pelo conceito de comunidade de prática pareceu alinhada a estas preocupações.

Com base nestas escolhas iniciais e tendo o conceito de comunidade de prática como um ponto de partida, o passo seguinte foi entender em profundidade o que esta abordagem propõe, de que maneira evoluiu, quais suas forças e lacunas. Procurou-se traçar um histórico do conceito e, a partir daí realizou-se a revisão da literatura nacional e internacional.

Os conceitos iniciais de comunidade de prática e de participação periférica legítima, concebidos por Lave e Wenger (1991) forneceram os principais *insights* que caracterizam a abordagem da aprendizagem enquanto fenômeno social. A aprendizagem é vista como um processo de participação em contextos sociais que não são dissociados das relações e das práticas desenvolvidas por grupos de pessoas nos relacionamentos, ao longo de suas histórias compartilhadas de trabalho e aprendizagem. Ela concebe a aprendizagem como uma questão de identidade, ou seja, aprender significa tornar-se alguém diferente, mais do que ser um processo de internalização de conteúdos. A comunidade de prática é vista como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991, p.98). Uma comunidade de prática é considerada pelos autores como uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos.

Na evolução do conceito, a teoria passa a ser aplicada no contexto organizacional, com o estudo de Wenger (1998) e o respaldo de outros autores (BROWN; DUGUID, 2001) deixando o contexto inicial em que foi pensada, ou seja, os estudos etnográficos com pequenos grupos. Para ele uma comunidade de prática implica no engajamento mútuo em uma prática, ter um empreendimento conjunto negociado pelos participantes no decorrer do processo e, que portanto, pertence a eles e desenvolver um repertório compartilhado, que pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, modo de fazer as coisas. Com detalhamento de alguns aspectos, Wenger (1998) buscou avançar discutindo questões de identidade, do engajamento mútuo, do desenvolvimento de práticas e domínio comum partilhados nas histórias de aprendizagem construídas conjuntamente.

A terceira obra que marca esta abordagem passa a propor que as comunidades de prática podem ser cultivadas dentro de organizações, contrapondo-se à concepção anterior do caráter espontâneo com que elas foram criadas. Wenger, McDermott e Snyder (2002) fazem ainda algumas distinções importantes entre as comunidades de prática e outros fenômenos

sociais tais como grupos, equipes e redes sociais formais ou virtuais. Adotam a definição de comunidades de prática como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua.

Esta última obra teve forte influência no meio acadêmico e muitos foram os autores que utilizaram a noção de comunidades de prática para pensar uma série de relações de aprendizagem: desde pequenos grupos em uma única organização, até setores inteiros privados ou públicos abrangendo inúmeras organizações. Uma parte significativa dos autores na área adotou a abordagem gerencial do conceito, sem críticas.

Em outra vertente, vista como ferramenta para análise e compreensão da aprendizagem, o conceito de comunidade de prática foi repensado, cuidando-se, por exemplo, para que os aspectos vagos ou imprecisos fossem melhor delineados, as lacunas teóricas fossem preenchidas e garantido um uso mais preciso do termo.

A partir da revisão da literatura nacional e internacional foi possível observar que esta contribuição, mesmo sendo reformulada, repensada ou complementada por outros autores mantém sua força e ilumina algo que não pode mais ser deixado de lado nos estudos de aprendizagem em organizações: seu caráter social, situado, não dissociado do cotidiano do trabalho e das relações em que ele ocorre. Sem possuir a mesma riqueza em quantidade de artigos, publicados em periódicos internacionais, pode-se afirmar que a literatura nacional sobre comunidade de prática têm produzido contribuições significativas. Foram encontrados trabalhos diversificados: ensaios teóricos, pesquisas de tipos variados (etnográfico, em várias unidades de uma mesma organização, em redes de organizações, entre outras) da mesma maneira que estão disponíveis na literatura internacional. No Brasil, os dois usos da teoria são praticados, existindo autores da linha instrumental bem como da vertente analítica.

Voltando ao objetivo geral do trabalho, outra opção mais claramente expressa nele tratou da opção por estudar o processo de aprendizagem, à luz do conceito de comunidade de prática no âmbito organizacional. Mesmo já tendo sido comentado aqui, este aspecto merece ainda uma consideração. As comunidades de práticas começaram a ser entendidas a partir da experiência de pequenos grupos, fora do âmbito organizacional. Ao mesmo tempo, esta perspectiva pode ser usada para se pensar, por exemplo, redes de empresas ou setores econômicos mais amplos. O âmbito da organização é, portanto, uma escolha entre diversas oportunidades para se enxergar ou analisar o fenômeno da aprendizagem socialmente construída.

Dentro de inúmeras possibilidades para a realização da pesquisa no nível organizacional, a escolha pela empresa júnior foi proposital. Ela é uma associação sem fins lucrativos que depende da iniciativa e adesão voluntária de graduandos para existir. Seu propósito é formar pessoas para atuar no mercado, prestando serviços de consultoria para micro e pequenas empresas. Este caráter de construção coletiva, de engajamento espontâneo, tendo a aprendizagem como meta, fez pensar que esta escolha foi pertinente.

Neste sentido, entretanto, outras observações podem ser feitas. Ao contrário do que acontece com o conceito de comunidades de prática, a literatura sobre empresas juniores é esparsa e não foram encontradas publicações que sumariam as pesquisas na área. Os resultados são sempre tomados isoladamente. Entretanto, na prática, as empresas juniores se constituem em uma confederação organizada – Movimento Brasil Júnior - que perdura e têm vida própria. Chama a atenção neste nível a ajuda mútua e cooperação que estas empresas mantêm entre si. Se de um lado, possuem um caráter efêmero, pois seus integrantes permanecem pouco tempo nas empresas, o fato delas existirem há cerca de vinte anos no Brasil é também digno de atenção. Além disto, os resultados de seus esforços são, na maioria dos casos, reconhecidos pelo mercado, uma vez que os empresários juniores são considerados por empresas contratantes como sendo diferenciados em relação à maioria de outros graduandos.

Para completar estas reflexões, é preciso apresentar as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos para a concretização dos objetivos propostos.. Para descrever e caracterizar o ambiente organizacional de uma empresa júnior, optou-se aqui por realizar um estudo de caso e construir os dados a partir de relatos encontrados em entrevistas, documentos, observações assistemáticas e diários solicitados. No que se refere aos diários, já se havia constatado sua pertinência na investigação de outros processos sociais em organizações, como foi o caso da criatividade pesquisada por meio deste formato (AMABILE, 1998). Além disto, em um ensaio teórico previamente desenvolvido, buscou-se entender as possibilidades deste tipo de pesquisa no contexto dos estudos organizacionais (ZACCARELLI; GODOY, 2010), destacando suas vantagens e dificuldades. Com base nestas informações, aconteceu a opção pelos diários solicitados que aqui foram apresentados. Na descrição dos dados, composição do material, e análise propriamente dita, outra opção foi pelo uso da análise de narrativas. Tentar fugir da fragmentação de dados que ocorre em outras perspectivas de análise foi uma das intenções desta escolha. Poder identificar temas, mas ao mesmo tempo preservar as trajetórias de aprendizagem e as falas dos entrevistados ou diaristas como se apresentaram pareceu um ganho ao se fazer esta opção.

Por fim, fazer a análise crítica do conceito de comunidades de prática para a compreensão do processo de aprendizagem nas organizações demandou deter-se na interpretação dos resultados, bem como desenvolver um olhar mais inquiridor sobre o próprio conceito.

Os resultados mostraram que a empresa júnior pode ser considerada uma comunidade de prática. Em um contexto rico de possibilidades de aprendizagem, nos projetos internos e externos da empresa e principalmente, nos relacionamentos que estabelecem, os integrantes novatos são inseridos nas práticas da empresa pelos mais antigos e aprendem por meio de observação, de questionamentos, em simulações, ao receber *feedbacks*, em treinamentos formais e informais. Passam por um *curriculum* de aprendizagem, na medida em que evoluem em suas formas de participação: começam ouvindo reuniões, fazendo perguntas e anotações e adotam paulatinamente posturas mais ativas nestes encontros. Nos contatos com outras pessoas – professores, funcionários da universidade, empresários do mercado, também ocorrem processos de aprendizagem. Com o decorrer deste processo, os novatos tornam-se participantes plenos, e passam a treinar outros, responder perguntas, dar *feedbacks* e assim por diante.

Apesar de inegavelmente útil, o conceito de comunidade de prática pareceu não abranger toda a complexidade inerente à aprendizagem em organizações. Assim, ele foi complementado neste trabalho, em dois aspectos: primeiramente, com a consideração do tipo de aprendizagem praticada na empresa júnior, predominantemente de reprodução mais do que de desenvolvimento. Em segundo lugar, procurou-se dar um equilíbrio maior à teoria de aprendizagem, atribuindo maior ênfase para os aspectos individuais, que parecem ficar negligenciados na perspectiva das comunidades de prática. Isto levou ao terceiro aspecto complementado, relativo à reflexão, que foi detectada nos depoimentos, e pareceu ficar em segundo plano ao se adotar esta perspectiva teórica.

As escolhas metodológicas sugerem uma contribuição deste trabalho para se pensar a investigação da aprendizagem em organizações. O uso de diários solicitados, juntamente com entrevistas, observações e documentos, proporcionou uma construção de dados especial e promissora para futuras pesquisas na área. Ele permitiu reunir dados a respeito dos processos de aprendizagem em uma base cotidiana, detalhada, que muitas vezes não acontece no contexto de entrevistas. Mesmo tratando-se de um intervalo relativamente curto de investigação, como o período de dez dias de depoimentos, proposto neste estudo, a riqueza de dados que as narrativas escritas fornecem, faz com que esta técnica seja considerada promissora para futuros estudos qualitativos sobre o tema. Tomados coletivamente, ou seja,

ao solicitar diários de um grupo de pessoas, torna-se possível transcender o âmbito individual deste tipo de narrativa, proporcionando uma visão simultânea do que é comum a um grupo de indivíduos e o que é específico de um único indivíduo no processo de participação em uma comunidade de prática. A articulação entre dados de diários e dados de entrevistas constitui-se em outra vantagem deste tipo de estratégia de investigação.

Pôde ser observado que o uso de diários, entretanto, requer alguns cuidados. Em primeiro lugar, os diários demandam tempo de quem os escreve e a extensão do período em que eles serão solicitados deve ser pensada de forma criteriosa, bem como as instruções de preenchimento, que influenciam seu conteúdo. Foi pedido neste estudo que os diaristas descrevessem seu dia, o que aprenderam e um evento marcante dele. Talvez outros dados seriam obtidos se as instruções de preenchimento abordassem o que vivenciaram e o que pensaram disto. Ao mesmo tempo em que requerem cuidados, os diários abrem novos caminhos de investigação, geram possibilidades interessantes se pensados conjuntamente com entrevistas e outros tipos de dados narrativos. A forma de apresentação dos diários não é uma questão desprezível, pois constatou-se que, mesmo em um contexto tão informatizado quanto são as organizações na atualidade, alguns indivíduos teriam preferido o formato não-eletrônico, em papel, para apresentar seus relatos cotidianos.

Este trabalho procurou entender a aprendizagem que ocorre em uma única empresa júnior. Ao comparar os resultados presentes com outros trabalhos, é possível pensar, entretanto, que existem pontos comuns no processo de aprendizagem deste tipo de empresa. Assim, o papel central dos relacionamentos para a aprendizagem e a natureza reprodutiva do conhecimento gerado e transmitido parecem ser característicos das juniores. Estas considerações, entretanto, ficam em aberto, até que novos estudos sejam realizados e o Movimento Júnior como um todo puder ser melhor conhecido. Neste sentido, podem ser colocadas as questões. Como se dá aprendizagem em outras empresas juniores? O que elas possuem em comum? De que maneira a cultura de suas instituições de ensino superior as influenciam? Como se relacionam com estas instituições? O que faz com que o Movimento Júnior transcenda a competitividade que existe no mercado e consiga se ajudar mutuamente?

Por fim, o papel das instituições de ensino que abrigam e dão nome às empresas juniores também merece consideração. Se a espontaneidade da formação e participação em comunidades de prática são ingredientes fundamentais para sua existência e as empresas juniores constituem-se como tais, então, as instituições de ensino talvez tenham neste caso um papel bastante específico. Tal como afirma Goethe, podem dar raízes e asas. Raízes, ao fornecer, por exemplo, a base física da empresa, o nome da instituição de ensino e o incentivo

aos seus professores para dar assessoria e orientação, quando necessária e solicitada. Mas ao mesmo tempo, dar asas, lembrando que os alunos e empresários juniores são os donos de seu processo de aprendizagem em suas empresas e como tais devem ser entendidos para que se preserve sua força e a de seu Movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOUMIANAKIS, D. Practice-oriented toolkits for virtual communities of practice. **Journal of enterprise information**, v. 22, n. 3, p. 317-345, 2009.

ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage, 2006.

ALVESSON, M.; SVENSSON, P. Interview. In: THORPE, R.; HOLT, R. (Org.) **The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research**. London: SAGE Publications, 2008. p. 118-120.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: **Aprendizagem organizacional no Brasil**. São Paulo: Bookman, 2011. p. 31-50.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação *Lato Sensu* e o papel das comunidades de prática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 27, 2002, Salvador; BA. **Anais...** Salvador, 2002.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática. **Revista de administração contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, abr./jun. 2005.

ARDICHVILI, A. et al. Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. **Journal of Knowledge Management**, v. 10, n. 1, p. 94-107, 2006.

ASSIS, E. G.; PRADO, S. P. C. do; MARTINS, M. I. A empresa Junior para consolidar conhecimentos teóricos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 26, 2006, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: ABEPRO, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, F. S. de O.; FIÚSA, J. L. A.; FORTE, S. H. A. C. Qualidade do ensino de administração: as ações adotadas pela UNIFOR para enfrentar as adversidades de um cenário de mudanças. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24, 2004, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ABEPRO, 2004. 1CD ROM.

BATE, S. P.; ROBERT, G. Knowledge management and communities of practice in the private sector: lessons for modernizing the national health service in England and Wales. **Public Administration**, v. 80, n. 4, p. 643-663, 2002.

BATISTA, M. K. et al. Empresa júnior: onde a moeda de troca é o conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. 1 CD ROM.

BEJARANO, V. C. et al. Equipes e comunidades de prática como estruturas complementares na gestão do conhecimento organizacional. **Journal of technology management & innovation**, v. 1, n. 3, p. 100-106, 2006.

BICALHO, R. de A.; PAULA, A. P. P. de. Empresa júnior e a reprodução da ideologia da administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2, 2009, Curitiba. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. 1 CD ROM.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTHICK, A. F. Analysis of design from a community of practice dialogue: negotiating the meaning of auditing information system development. **Journal of information System**, v. 14, n. 1, p. 133-147, 2000.

BORZILLO, S.; PROBST, G., RAISCH, S. The governance paradox: balancing autonomy and control in managing communities of practice. **Journal of Managerial Issues**, v. 21, n. 2, p. 262, 2008.

BOUD, D.; MIDDLETON, H. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. **Journal of Workplace Learning**, v.15, n. 5, p. 194-202, 2003.

BRASIL JUNIOR. **Relatório Nacional Censo e Identidade 2008**, Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br/arquivos/files/Censo%20e%20Identidade%20200821.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2009.

BRASIL JUNIOR. **Relatório Nacional Censo e Identidade 2010**, Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br/arquivos/category/8-arquivos-gerais.html?start=9>. Acesso em: 16 de maio de 2011.

BREU, K.; HEMINGWAY, C. Collaborative process and knowledge creation in communities-of-practice. **Creativity and innovation management**, v. 11, n. 3, p. 147-153, sep. 2002.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, feb. 1991.

CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática – Conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.

CAMPOS, A. B. Estrutura de valores relativos ao trabalho: um estudo em empresas juniors. In: Teixeira, M. L. M. **Valores humanos e gestão novas perspectivas**. São Paulo: Senac, 2008. p. 389- 408.

CARRIERI, A. de P.; PIMENTEL, T. D. Significações culturais: um estudo de caso da UFMG consultoria júnior. **Revista de administração Mackenzie**, v. 6, n. 3, p. 137-166, 2006.

CARVALHO, J. L. F. dos S. de; CARVALHO, F. A. A. de. Atores e papéis no estudo da administração: estudo de caso em uma empresa júnior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28, 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. 1 CD ROM.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. London: Sage Publications, 2006.

CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Comunidades de prática como ferramentas de inovação. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 24, 2006, Gramado, RS. **Anais...** Gramado: ANPAD, 2006. 1 CD ROM.

CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática no setor público. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNA, 3, 2008, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.

CHUA, A. Y. K. The rise and fall of a community of practice: a descriptive case study. **Knowledge and Process Management**, v. 13, n. 2, p. 120-128, 2006.

CHURCHMAN, D.; STEHLIK, T. Transforming academic work: communities of practice in australian universities. **Journal of Organisational Transformation and Social Change**, v. 4, n. 3, p. 263-278, 2007.

COFFEY, A.; ATINKSON, P. **Making sense of qualitative analysis**. London: Sage Publications, 1996.

CONWAY, N., BRINER, R. B. A diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. **Journal of Organizational Behavior**, v. 23, n. 3, p. 287-303, 2002.

COOK, S.D.N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. In: COHEN, M.D.; SPROULL, L.S.(Ed.) **Organizational learning**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996, p. 430-459.

CORSO, M.; GIACOBBE, A.; MARTINI, A. Designing and managing business communities of practice. **Journal of knowledge management**, v. 13, n. 3, p. 73-89, 2009.

COSTA, A. de S. M. da; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Discursos, organizações e poder: reflexões sobre a idéia de empreendedor como “produto organizacional”. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2008a. 1 CD ROM.

COSTA, A. de S. M. da; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Linguagem, relações de poder e o mundo do trabalho: a construção discursiva do conceito de empreendedorismo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008b. 1 CD ROM.

CROSS, R. et al. Using social network analysis to improve communities of practice. **California Management Review**, v. 49, n. 1, p. 42-60, 2006.

DAFT, R. L.; WEICK, K. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n.2, p. 284-95, 1984.

D'AMORIM, M. L. C.; SOUZA, E. R. L. da C. Aprendizagem individual em comunidades virtuais de prática (COVPs): O caso da comunidade DEBIAN-BR-CDD no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.

DALMORO, M. et al. As empresas juniores como fomentadoras do espírito empreendedor em instituições de ensino superior. In: Simpósio de Gestão de Inovação Tecnológica, 25, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.

DELLAGNELO, E. H. L. Aprendizagem organizacional e empresa Junior – aproximações e distanciamentos. In: MORETTO NETO, L. et al (Orgs). **Empresa júnior espaço de aprendizagem**. Florianópolis:[s.n.], 2004.

DeFILLIPPI, R.; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M.A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: UK: Blackwell publishing, 2003, p.19-37.

DEWHURST, F. W.; NAVARRO, J. G. C. External communities of practice and relational capital. **The Learning Organization**, v. 11, n. 4/5, p. 322-331, 2004.

DIDIER, J. M. O. L.; LUCENA, E. de A. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 129-148, jan./mar. 2008.

DIERKES, M. et al. **Organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DUGUID, P. The art of knowing: social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. **The information society**, v. 21, n. 2, p. 109-118, 2005.

DURNING, B. Planning academics and planning practitioners: two tribes or a community of practice? **Planning, Practice & Research**, v. 19, n. 4, p. 435-446, nov. 2004.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, v.50, n.9, p. 1085-1113, sep. 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.(Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M.A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: UK: Blackwell publishing, 2003.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria da aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.(Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M.A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: UK: Blackwell publishing, 2003, p. 19-37.

FEJESP, Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo. **Estatuto das Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo**, disponível em: <http://www.fejesp.org.br/arquivos/administrativo/Estatuto.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2009.

FOX, S. Communities of practice, Foucault and actor network theory. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 3, p. 853-867, sep. 2000.

FRANCO, A. P.; FEITOSA, M. G. G. Da sala de aula ao mundo empresarial: compreendendo a aprendizagem dos consultores juniores em suas relações com o sistema-cliente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. 1 CD ROM.

FRITZEN F. M. Da sala de aula ao mercado de trabalho: o papel pedagógico das empresas juniores, **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 7, p. 35-50, jul./dez. 2006.

FULLER, A. et al. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. **British Educational Research Journal**, v.31, n.1, p. 49-68, 2005.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARAVAN, T. N.; CARBERY, R.; MURPHY, E. Managing intentionally created communities of practice for knowledge sourcing across organisational boundaries insights on the role of the CoP manager. **The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management**, v. 14, n. 1, p. 34-49, 2007.

GAUSDAL, A. H. Developing regional communities of practice by network reflection: the case of the Norwegian electronics industry. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 20, p.209-235, may 2008.

GEE, J. P. A linguistic approach to narrative. **Journal of narrative and life history**, v. 1, n. 1, p. 15-39, 1991.

GEE, J. P. The narrativization of experience in the oral style. **Journal of Education**, v.167, n.1, p. 9-35, 1985.

GHERARDI, S. Organizational knowlegde the texture of workplace learning. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 9, n.1, p. 7-18, mar. 2000.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n.3, p.273-297, sep. 1998.

GONGLA, P.; RIZZUTO, C. R. Evolving communities of practice: IBM global services experience. **IBM Systems Journal**, v. 40, n. 4, p. 842-862, 2001.

GRACY, K. F. Documenting communities of practice: making the case for archival ethnography. **School of Information Sciences Archival Science**, v. 4, p. 335-365, 2004.

GROPP, B. M. C. De “Cascão a Lagartixa”: uma abordagem etnográfica focada na perspectiva de comunidades de prática em aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia, SP. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD ROM.

GROPP, B. M. C.; TAVARES, M. G. P. **Comunidade de prática, gestão de conhecimento nas empresas**. São Paulo: Trevisan Editora Universitária, 2006.

HANDLEY, K. et al. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 641-653, may 2006.

HANDLEY, K. Non-participant observation. In: THORPE, R.; HOLT, R. (Org.) **The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research**. London: SAGE, 2008. p. 142-144.

HARA, N. **Communities of practice: fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the work place**. Bloomington: Springer, 2009.

HARA, N. Information technology support for communities of practice: how public defenders learn about winning and losing in court. **Journal of the American society for information science and technology**, v. 58, n. 1, p. 76-87, 2007.

HARA, N.; SCHWEN, T. M. Communities of Practice in Workplaces: Learning as a Naturally Occurring Event. **Performance Improvement Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 93-114, 2006.

HART, A.; WOLFF, D. Developing local ‘communities of practice’ through local community. **University Partnerships Planning, Practice & Research**, v. 21, n. 1, p. 121-138, feb. 2006.

HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (Org.) **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: SAGE, 1994.

HEMMASI, M.; CSANDA, C. M. The Effectiveness of communities of practice: an empirical study. **Journal of Managerial Issues**, v. 21, n. 2, p. 262-279, 2009.

HOBLEIN, C. **Junior enterprises: strategic success factors of student consultancies.** Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2008.

HODKINSON, H.; HODKINSON, P. Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 1, p. 21-31, 2004.

HOLSTRUM, G. H. Discussion of Analysis of Design from a community of Practice Dialogue: Negotiating the Meaning of Auditing Information System Development. **Journal of Information Systems**, v. 14, p. 149-157, 2000.

HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. Introduction. Communities of practice: a contested concept in flux. In: HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L (Org.) **Communities of practice: critical perspectives.** London: Routledge, 2007.

HUMES, L. L.; REINHARD, N. A adoção do software livre na Universidade de São Paulo. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 221-231, jul./ago./set. 2006.

IEDEMA, R.; MEYERKORT, S.; WHITE, L. Emergent modes of work and communities of practice. **Health Services Management Research**, v. 18, n. 1, p. 13-24, feb. 2005.

ILLERIS, K. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 22, n.4, p. 396-406, jul.-ago, 2003.

IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma Comunidade de Prática. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3, 2004, Atibaia, SP. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2004. 1 CD ROM.

IPIRANGA, A.S.R.; FARIA, V.C.M.; AMORIM, M. A. Comunidade de prática da rede nós: colaborando e compartilhando conhecimentos em arranjos produtivos locais. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 44 p. 149-170, jan./mar. 2008

IVERSON, J. O.; MCPHEE, R. D. Knowledge management in communities of practice. **Management Communication Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 259-266, nov. 2002.

JANSON, A.; HOWARD, L.; SCHOENBERGER-ORGAD, M. The odyssey of Ph. D students becoming a community of practice. **Business Communication Quarterly**, v. 67, n. 2, p. 168-181, 2004.

JOHNSON, H. Communities of practice and international development. **Progress in Development Studies**, v. 7, n. 4, p. 277-290, 2007.

JØRGENSEN, U.; LAURIDSEN, E. H. Environmental professional competences: the role of communities of practice. **Greener Management International**, v. 49, p. 57-67, 2005.

JURIADO, R.; GUSTAFSSON, N. Emergent communities of practice in temporary inter-organisational partnerships. **The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management**, v. 14, n. 1, p. 50-61, 2007.

KASPER, H.; MÜHLBACHER, J.; MÜLLER, B. Intra-organizational knowledge sharing in mncs depending on the degree of decentralization and communities of practice. **Journal of Global Business and Technology**, v. 4, n. 1, p. 59-68, 2008.

KIM, D. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v.35, n.1, p.37-50, Fall, 1993.

KIMBLE, C.; HILDRETH, P. Dualities, distributed communities of practice and knowledge management. **Journal of Knowledge Management**, v. 9, n. 4, p. 102-113, 2005.

KOLIBA, C.; GAJDA, R. Communities of Practice as an Empirical Construct: Implications for Theory and Practice. **International Journal of Public Administration**, v. 32, n. 1, p. 97-135, 2009.

KRANENDONK, R. P.; KERSTEN, P. H. Midlife Communities of practice: experiences and alignment. **The American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 7, p. 946-954, mar. 2007.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pensilvania, 1972.

LABOV, W. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.) **Analyzing discourse: text and talk**. Washington: Georgetown University Press, 1982.

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

LEADER, B. Discussion of Analysis of Design from a community of Practice Dialogue: Negotiating the Meaning of Auditing Information System Development. **Journal of Information Systems**, v. 14, p. 159-162, 2000.

LESSER, E. L; STORCK, J. Communities of practice and organizational performance , **IBM Systems Journal**, v. 40, n. 4, p. 831-841, 2001.

LIEDTKA, J. Linking competitive advantage with communities of practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 8, n. 1, p. 5-16, mar. 1999.

LIMA, J. J. de M.; SOUZA, Y. S. de; MENDINA, H. J. C. Comunidades de prática como ferramenta de aprendizagem organizacional: um estudo de caso sobre comunidades de prática na HP Brazil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. 1 CD ROM.

LOYARTE, E.; RIVERA, O. Communities of practice: a model for their cultivation. **Journal of knowledge management**, v. 11 n. 3, p. 67-77, 2007.

MACIEL, M. M.; BARBOSA, E. T.; FILHO, M. N. Do conhecimento acadêmico as práticas empresariais: o caso da empresa Junior de administração da UFPB. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA, 10, 2007, João Pessoa, Pb. **Anais...** João Pessoa: [s.n.], 2007. 1 CD ROM.

- MATOS, F. **A empresa júnior no Brasil e no mundo**. São Paulo: Martin Claret, 1997.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in Education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MITCHELL, M.; EGUDO, M. **A review of narrative methodology**. Disponível em: <http://dspace.dsto.defence.gov.au/dspace/bitstream/1947/3817/1/DSTO-GD-0385%20PR.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2011.
- MITTENDORFF, K. et al. Communities of practice as stimulating forces for collective learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 18, n. 5, p. 298-312, 2006.
- MORENO, A. Enhancing knowledge exchange through communities of practice at the Inter-American development bank. **Aslib Proceedings**, v. 53, n. 8; p. 296-308, sep. 2001.
- MORETTO NETO, L. et al. (Orgs.) **Empresa júnior: espaço de aprendizagem**. Florianópolis: Pallotti, 2004.
- MØRK, E. M. et al. Conflicting epistemic cultures and obstacles for learning across communities of practice knowledge and process management. **Wiley InterScience**, v. 15, n. 1 p. 12-23 , feb. 2008.
- MOURA, G. L. “Somos uma comunidade de prática?”: Um estudo de caso envolvendo aprendizagem e consultores organizacionais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3, 2004, Atibaia, SP. **Anais...** Atibaia, ANPAD, 2004. 1 CD ROM.
- MOURA, G. L. Analisando (in)formalidades numa comunidade de prática de consultores organizacionais à luz da antropologia lingüística: implicações metodológicas para a pesquisa. **Revista de administração pública**, v. 42, n. 2, p. 235-251, mar./abr. 2008.
- MOURA, G. L.; ANDRADE, M. L. C. de O. O paradoxo e a galinha: o controle organizacional e as comunidades de prática. **Organização e Sociedade**, v. 13, n. 36, p. 27-46, jan./mar. 2006.
- MULLER P. Reputation, trust and the dynamics of leadership in communities of practice. **Journal Manage Governance** , v. 10, p. 381-400, nov. 2006.
- NÄTTI, S.; STILL, J. The Influence of Internal Communities of Practice on Customer Perceived Value in Professional Service Relationships. **The Service Industries Journal**, v. 27, n. 7, p. 893-905, 2007.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M.B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v.48, n.7, p.727-46, 1995.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- OLIVEIRA JUNIOR, D. A. de. **Comunidades de prática: um estudo dos grupos de usuários Java brasileiros**. Brasília, 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do

Conhecimento e da Tecnologia da Informação) – Setor de Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília.

OLIVEIRA, E.M. *Trabalhando como consultor Junior: como ser um consultor com pouca experiência*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2003.

ORR, J. **Talking about machines: an ethnography of a modern job**. London: Cornell University Press, 1996.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. **Qualitative Market Research: an International Journal**, v.8, n.2, p. 142-156, 2005.

PAZZETTO, V. T.; ASSAD, R. Empresa junior – realidade cada vez mais presente na vida acadêmica. **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 7, p. 7-14, jul./dez. 2006.

PELTONEN, T., LÄMSÄ, T. ‘Communities of practice’ and the social process of knowledge creation: towards a new vocabulary for making sense of organizational learning. **Problems and Perspectives in Management**, v. 4, p. 249-262, 2004.

PERES, R.; CARVALHO, A.; HASHIMOTO, F.; **Empresa Junior: integrando teorias e práticas em psicologia**, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/viewFile/7635/6972>. Acesso em 16 de junho de 2009.

PIVA, A. R. D.; PILATTI, L. A. Extensões universitárias contribuindo para a melhoria do perfil profissional e o desenvolvimento das competências dos acadêmicos da FADEP. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 33, 2005, Campina Grande, Pb. **Anais...** Campina Grande: ABENGE, 2005.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAZ, A. E. Communities of practice or communities of coping? employee compliance among CSRs in Israeli call centres. **The Learning Organization**, v. 14, n. 4, p. 375-387, 2007.

RIBAS, G. Empresa Junior e responsabilidade social: uma parceria necessária, **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 7, p. 29-34, jul./dez. 2006.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage, 2008.

RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. **Management Learning**, vol. 29, n.4, p.431-446, dec.1998.

ROAN, A.; ROONEY, D. Shadowing experiences and the extension of communities of practice. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 433-454, dec. 2006.

ROBERTS, J. Limits to Communities of Practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 623-639, may 2006.

RODRIGUES, C. M. C. et al. Relação entre valores pessoais e comprometimento organizacional: o caso das empresas juniores de Santa Maria. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. 1 CD ROM.

RODRIGUES, R. G. **Evolução do conceito empresa junior na França**. Disponível em: http://www.estudante.adm.br/menu/empresajunior/Evol_ConceitoEJr_FR.pdf. Acesso em 16 de junho de 2009.

ROHDE, M. et al. Reality is our laboratory: communities of practice in applied computer science. **Behaviour & Information Technology**, v. 26, n. 1, p. 81-94, jan./feb. 2007.

ROMANÓ, R. S. Empresa Junior no curso de sistemas de informação da faculdade expoente, **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 7, p. 15-28, jul./dez. 2006.

SÁ, M. A. D. de; OLIVEIRA, R. C. R. de; HONORIO, J. B. **Integração em empresas juniores: é brincando que se aprende!**, ENANPAD, 2005. Disponível em: www.anpad.org.br/enanpad/2005/dwn/enanpad2005-gprb-2004.pdf. Acesso em 16 de junho de 2009.

SCARSO, E.; BOLISANI, E. Communities of practice as structures for managing knowledge in networked corporations. **Journal of Manufacturing Technology Management**, v. 19, n. 3, p. 374-390, 2008.

SCHENKEL, A.; TEIGLAND, R. Improved organizational performance through communities of practice. **Journal of knowledge management**, v. 12, n. 1, p. 106-118, 2008.

SEIBERT, K.W.; DAUDELIN, M.W. **The role of reflection in managerial learning: theory, research and practice**. Westport- London: Quorum, 1999.

SIMS, D. Interviewing. In: THORPE, R.; HOLT, R. (Org.) **The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research**. London: SAGE, 2008. p. 116-118.

SOEKIJAD, M.; VELD, M. A. A. H.; ENSERINK, B. Learning and knowledge processes in inter-organizational communities of practice. **Knowledge and Process Management**, v. 11, n. 1, p. 3-12, 2004.

SOUZA, B. C. C.; ARAGÃO FILHO, J. E. **Ecologia da informação aplicada: gestão do conhecimento na empresa júnior UNEB**, Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2001. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR94_0012.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2009.

SOUZA, C. P. da S.; LIMA, L. L. de B.; MARQUES, A. A. Fatores condicionantes da motivação de colaboradores voluntários: estudo de caso de uma empresa júnior da universidade federal do Alagoas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática.** Salvador: Conhecimento superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C. de. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009.

SOUZA-SILVA, J. C. de; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 105-127, jan./mar 2008.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**, 3. ed. London: Sage, 2005. P. 443-466.

STAWINSKI, F. Empresas juniores e a importância da prática no ambiente acadêmico, **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 7, n. 7, p. 51-60, jul./dez. 2006.

STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.** 2. ed. London: Sage, 1998.

SWAN, J.; SCARBROUGH, H.; ROBERTSON, M. The construction of 'communities of practice' in the management of innovation. **Management Learning**, v. 33, n. 4, p. 477- 496, dec. 2002.

THOMPSON, M. Structural and epistemic parameters in communities of practice. **Organization Science**, v. 16, n. 2, p. 151-164, mar./apr. 2005.

TORRES, G. F.; ARAÚJO, R. C. Comunidade de prática musical: um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. **Revista Científica/Faculdade de Artes do Paraná**, v. 4, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2009.

TREMBLAY, D. G. Communities of practice: what are the conditions for implementation in a virtual multi-organization community? **Organização & Sociedade**, v. 11, n. 31, p. 25-39, set./dez. 2004.

TREMBLAY, D. G. Virtual communities of practice: do they work, where and why? **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 171-186, jan./mar. 2008.

VAVASSEUR, C. B.; MACGREGOR, S. K. Extending Content-Focused Professional Development through Online Communities of Practice. **Journal of Research on Technology in Education**, v.40, n. 4, p. 517-536, 2008.

VEENSWIJK, M.; CHISALITA, C. M. The importance of power and ideology in communities of practice the case of a de-marginalized user interface design team in a failing multi-national design company. **Information Technology & People**, v. 20, n. 1, p. 32-52, 2007.

VELASQUE, I. **Empresa Junior: formação de universitários empreendedores para o mercado de trabalho.** Disponível em: http://www.faculdadejvalparaiso.com.br/pdf/pos_graduacao/ISABELA_VELASQUE.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2009.

VENTERS, W.; WOOD, B. Degenerative structures that inhibit the emerge of communities of practice: a case study of knowledge management in the British Council. **Info System Journal**, v. 17, p. 349-368, 2007.

VENTURA, G.B. Projeto empresa Junior: inserindo o universitário no mercado de trabalho. Montes Claros: Unimontes, 2000.

VERBURG, R. M.; ANDRIESSEN, J. H. E. The Assessment of Communities of Practice. **Knowledge and Process Management**, v. 13, n. 1, p. 13-25, 2006.

VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Dificuldades enfrentadas pelas comunidades de prática de consultores: o caso da comunidade de formação de consultores organizacionais. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1, 2007, Natal, RN. **Anais...** Natal: ANPAD, 2007a. 1 CD ROM.

VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Vantagens em se compartilhar conhecimentos entre consultores? Comunidades de prática de consultores: um estudo de caso na região metropolitana do Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007b. 1 CD ROM.

WEICK, K. The nontraditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v.2, n.1, p. 116-24, 1991.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge university press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, M. W. **Cultivating communities of practice.** Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos Ebape**, v. 8, n. 3, p. 550-563, 2010.

ZÁRRAGA-OBERTY, C.; SAA-PÉREZ, P. de. Work teams to favor knowledge management: towards communities of practice. **European Business Review**, v. 18, n. 1, p. 60-76, 2006.

ZBORALSKI, K. Antecedents of knowledge sharing in communities of practice. **Journal of knowledge management**, v. 13, n. 3, p. 90-101, 2009.

ZHANG, W.; WATTS, S. Online communities as communities of practice: a case study. **Journal of Knowledge Management**. v. 12, n. 4, p. 55-71, 2008.

Apêndice A

Levantamento de publicações acadêmicas internacionais sobre comunidades de prática nos anos 1998 a 2009.

continua

Ano	Documento / Artigo
1998	28 - EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? Management Learning , v. 29, n. 3, p. 259-272, sep. 1998.
1999	29 - LIEDTKA, J. Linking competitive advantage with communities of practice. Journal of Management Inquiry , v. 8, n. 1, p. 5-16, mar. 1999.
2000	30 - BORTICK, A. F. Analysis of Design from a community of Practice Dialogue: Negotiating the Meaning of Auditing Information System Development. Journal of Information Systems , v. 14, p. 133-147, 2000. 31 - FOX, S. Communities of practice, Foucault and actor network theory. Journal of Management Studies , v. 37, n. 3, p. 853-867, sep. 2000. 32 - GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practice. Journal of Management Inquiry , v. 9, n.1, p. 7-18, mar. 2000. 33 - HOLSTRUM, G. H. Discussion of Analysis of Design from a community of Practice Dialogue: Negotiating the Meaning of Auditing Information System Development. Journal of Information Systems , v. 14, p. 149-157, 2000. 34 - LEADER, B. Discussion of Analysis of Design from a community of Practice Dialogue: Negotiating the Meaning of Auditing Information System Development. Journal of Information Systems , v. 14, p. 159-162, 2000.
2001	35 - GONGLA, P.; RIZZUTO, C. R. Evolving communities of practice: IBM global services experience. IBM Systems Journal , v. 40, n. 4, p. 842-862, 2001. 36 - LESSER, E. L.; STORCK, J. Communities of practice and organizational performance, IBM Systems Journal , v. 40, n. 4, p. 831-841, 2001. 37 - MORENO, A. Enhancing knowledge exchange through communities of practice at the Inter-American development bank. Aslib Proceedings , v. 53, n. 8; p. 296-308, sep. 2001.
2002	38 - BATE, S. P.; ROBERT, G. Knowledge management and communities of practice in the private sector: lessons for modernizing the national health service in England and Wales. Public Administration , v. 80, n. 4, p. 643-663, 2002. 39 - BREU, K.; HEMINGWAY, C. Collaborative process and knowledge creation in communities-of-practice. Creativity and innovation management , v. 11, n. 3, p. 147-153, sep. 2002. 40 - IVERSON, J. O.; MCPHEE, R. D. Knowledge management in communities of practice. Management Communication Quarterly , v. 16, n. 2, p. 259-266, nov. 2002. 41 - SWAN, J.; SCARBROUGH, H.; ROBERTSON, M. The construction of 'communities of practice' in the management of innovation. Management Learning , v. 33, n. 4, p. 477- 496, dec. 2002.
2003	42 - BOUD, D.; MIDDLETON, H. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. Journal of Workplace Learning , v.15, n. 5, p. 194-202, 2003.
	43 - DEWHURST, F. W.; NAVARRO, J. G. C. External communities of practice and relational capital. The Learning Organization , v. 11, n. 4/5, p. 322-331, 2004. 44 - DURNING, B. Planning academics and planning practitioners: two tribes or a community of

2004	<p>practice? Planning, Practice & Research, v. 19, n. 4, p. 435-446, nov. 2004.</p> <p>45 - GRACY, K. F. Documenting communities of practice: making the case for archival ethnography. School of Information Sciences Archival Science, v. 4, p. 335-365, 2004.</p> <p>46 - HODKINSON, H.; HODKINSON, P. Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. International Journal of Training and Development, v. 8, n. 1, p. 21-31, 2004.</p> <p>47 - JANSON, A.; HOWARD, L.; SCHOENBERGER-ORGAD, M. The odyssey of Ph.D. students becoming a community of practice. Business Communication Quarterly, v. 67, n. 2, p. 168-181, june 2004.</p> <p>48 - PELTONEN, T., LÄMSÄ, T. 'Communities of practice' and the social process of knowledge creation: towards a new vocabulary for making sense of organizational learning. Problems and Perspectives in Management, v. 4, p. 249-262, 2004.</p> <p>49 - SOEKIJAD, M. et al. Learning and knowledge processes in inter-organizational communities of practice. Knowledge and Process Management, v. 11, n. 1, p. 3-12, 2004.</p>
2005	<p>50 - DUGUID, P. "The Art of Knowing": Social and Tacit Dimensions of Knowledge and the Limits of the Community of Practice. The Information Society, v. 21, p. 109-118, 2005.</p> <p>51 - IEDEMA, R.; MEYERKORT, S.; WHITE, L. Emergent modes of work and communities of practice. Health Services Management Research, v. 18, n. 1, p. 13-24, feb. 2005.</p> <p>52 - JØRGENSEN, U.; LAURIDSEN, E. H. Environmental professional competences: the role of communities of practice. Greener Management International, v. 49, p. 57-67, 2005.</p> <p>53 - KIMBLE, C.; HILDRETH, P. Dualities, distributed communities of practice and knowledge management. Journal of Knowledge Management, v. 9, n. 4, p. 102-113, 2005.</p> <p>54 - THOMPSON, M. Structural and epistemic parameters in communities of practice. Organization Science, v. 16, n. 2, p. 151-164, mar./apr. 2005.</p>
2006	<p>56 - ARDICHVILI, A. et al. Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. Journal of Knowledge Management, v. 10, n. 1, p. 94-107, 2006.</p> <p>57 - CHUA, A. Y. K. The rise and fall of a community of practice: a descriptive case study. Knowledge and Process Management, v. 13, n. 2, p. 120-128, 2006.</p> <p>58 - CROSS, R. et al. Using social network analysis to improve communities of practice. California Management Review, v. 49, n. 1, p. 42-60, 2006.</p> <p>59 - HANDLEY, K. et al. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. Journal of Management Studies, v. 43, n. 3, p. 641-653, may 2006.</p> <p>60 - HARA, N.; SCHWEN, T. M. Communities of Practice in Workplaces: Learning as a Naturally Occurring Event. Performance Improvement Quarterly, v. 19, n. 2, p. 93-114, 2006.</p> <p>61 - HART, A.; WOLFF, D. Developing local 'communities of practice' through local community. University Partnerships Planning, Practice & Research, v. 21, n. 1, p. 121-138, feb. 2006.</p> <p>62 - MITTENDORFF, K. et al. Communities of practice as stimulating forces for collective learning. Journal of Workplace Learning, v. 18, n. 5, p. 298-312, 2006.</p> <p>63 - MULLER P. Reputation, trust and the dynamics of leadership in communities of practice. Journal Manage Governance, v. 10, p. 381-400, nov. 2006.</p>

	<p>64 - ROAN, A.; ROONEY, D. Shadowing experiences and the extension of communities of practice. Management Learning, v. 37, n. 4, p. 433-454, dec. 2006.</p> <p>65 – ROBERTS, J. Limits to Communities of Practice. Journal of Management Studies, v. 43, n. 3, p. 623-639, may 2006.</p> <p>66 - VERBURG, R. M.; ANDRIESSEN, J. H. E. The Assessment of Communities of Practice. Knowledge and Process Management, v. 13, n. 1, p. 13-25, 2006.</p> <p>67 - ZÁRRAGA-OBERTY, C.; SAAÍ-PÉREZ, P. de. Work teams to favor knowledge management: towards communities of practice. European Business Review, v. 18, n. 1, p. 60-76, 2006.</p>
2007	<p>68 - CHURCHMAN, D.; STEHLIK, T. Transforming academic work: communities of practice in australian universities. Journal of Organisational Transformation and Social Change, v. 4, n. 3, p. 263-278, 2007.</p> <p>69 - GARAVAN, T. N.; CARBERY, R.; EAMONN, M. Managing intentionally created communities of practice for knowledge sourcing across organisational boundaries insights on the role of the CoP manager. The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management, v. 14, n. 1, p. 34-49, 2007.</p> <p>70 - HARA, N. Information Technology Support for Communities of Practice: How Public Defenders Learn About Winning and Losing in Court. Journal of the American Society for Information Science and Technology, v. 58, n. 1, p.76-87, jan. 2007.</p> <p>71 - JOHNSON, H. Communities of practice and international development. Progress in Development Studies, v. 7, n. 4, p. 277-290, 2007.</p> <p>72 - JURIADO, R.; GUSTAFSSON, N. Emergent communities of practice in temporary inter-organisational partnerships. The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management, v. 14, n. 1, p. 50-61, 2007.</p> <p>73 - KRANENDONK, R. P.; KERSTEN, P. H. Midlife Communities of practice: experiences and alignment. The American Behavioral Scientist, v. 50, n. 7, p. 946-954, mar. 2007.</p> <p>74 - LOYARTE, E.; RIVERA, O. Communities of practice: a model for their cultivation. Journal of knowledge management, v. 11 n. 3, p. 67-77, 2007.</p> <p>75 - NÄTTI, S.; STILL, J. The Influence of Internal Communities of Practice on Customer Perceived Value in Professional Service Relationships. The Service Industries Journal, v. 27, n. 7, p. 893-905, 2007.</p> <p>76 - RAZ, A. E. Communities of practice or communities of coping? employee compliance among CSRs in Israeli call centres. The Learning Organization, v. 14, n. 4, p. 375-387, 2007.</p> <p>77 - ROHDE, M. et al. Reality is our laboratory: communities of practice in applied computer science. Behaviour & Information Technology, v. 26, n. 1, p. 81-94, jan./feb. 2007.</p> <p>78 - VEENSWIJK, M.; CHISALITA, C. M. The importance of power and ideology in communities of practice the case of a de-marginalized user interface design team in a failing multi-national design company. Information Technology & People, v. 20, n. 1, p. 32-52, 2007.</p> <p>79 - VENTERS, W.; WOOD, B. Degenerative structures that inhibit the emerge of communities of practice: a case study of knowledge management in the British Council. Info System Journal, v. 17, p. 349-368, 2007.</p>
	<p>80 - BORZILLO, S.; PROBST, G., RAISCH, S. The governance paradox: balancing autonomy and control in managing communities of practice. Journal of Managerial Issues, v. 21, n. 2, p.</p>

2008	<p>262, 2008.</p> <p>81 - GAUSDAL, A. H. Developing regional communities of practice by network reflection: the case of the Norwegian electronics industry. Entrepreneurship & Regional Development, v. 20, p.209-235, may 2008.</p> <p>82 - KASPER, H.; MÜHLBACHER, J.; MÜLLER, B. Intra-organizational knowledge sharing in mncs depending on the degree of decentralization and communities of practice. Journal of Global Business and Technology, v. 4, n. 1, p. 59-68, 2008.</p> <p>83 - LANK, E.; RANDELL-KHAN, J.; ROSENBAUM, S.; TATE, O. Herding Cats: Choosing a Governance Structure for Your Communities of Practice. Journal of Change Management, v. 8, n. 2, p. 101-109, june 2008.</p> <p>84 - MACDONALD, R. J. Professional development for information communication technology integration: identifying and supporting a community of practice through design-based research. Journal of Research on Technology in Education, v. 40, n. 4, p. 429-445, 2008.</p> <p>85 - MØRK, E. M.; AANESTAD, M.; HANSETH, O.; GRISOT, M. Conflicting epistemic cultures and obstacles for learning across communities of practice knowledge and process management. Wiley InterScience, v. 15, n. 1 p. 12-23 , feb. 2008.</p> <p>86 - SCARSO, E.; BOLISANI, E. Communities of practice as structures for managing knowledge in networked corporations. Journal of Manufacturing Technology Management, v. 19, n. 3, p. 374-390, 2008.</p> <p>87 - SCHENKEL, A.; TEIGLAND, R. Improved organizational performance through communities of practice. Journal of knowledge management, v. 12, n. 1, p. 106-118, 2008.</p> <p>88 - VAVASSEUR, C. B.; MACGREGOR, S. K. Extending Content-Focused Professional Development through Online Communities of Practice. Journal of Research on Technology in Education, v.40, n. 4, p. 517-536, 2008.</p> <p>89 - ZHANG, W.; WATTS, S. Online communities as communities of practice: a case study. Journal of Knowledge Management. v. 12, n. 4, p. 55-71, 2008.</p>
2009	<p>90 - HEMMASI, M.; CSANDA, C. M. The Effectiveness of communities of practice: an empirical study. Journal of Managerial Issues, v. 21, n. 2, p. 262-279, 2009.</p>

_Fonte: a autora com base em levantamento bibliográfico nas bases de dados EBSCO e PROQUEST.

Apêndice B

Levantamento de publicações acadêmicas brasileiras sobre comunidades de prática nos anos 2002 a 2009.

continua

Ano	Publicações em congressos/Artigo
2002	1 - ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação <i>Lato Sensu</i> e o papel das comunidades de prática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 27, 2002, Salvador; BA. Anais... Salvador, 2002.
2003	2 - GROPP, B. M. C. De “Cascão a Lagartixa”: uma abordagem etnográfica focada na perspectiva de comunidades de prática em aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia, SP. Anais... Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD ROM.
2004	3 - IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma Comunidade de Prática. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3, 2004, Atibaia, SP. Anais... Atibaia: ANPAD, 2004. 1 CD ROM. 4 - MOURA, G. L. “Somos uma comunidade de prática?”: Um estudo de caso envolvendo aprendizagem e consultores organizacionais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3, 2004, Atibaia, SP. Anais... Atibaia, ANPAD, 2004. 1 CD ROM. 5 - TREMBLAY, D. G. Communities of practice: what are the conditions for implementation in a virtual multi-organization community? Organização & Sociedade , v. 11, n. 31, p. 25-39, set./dez. 2004.
2005	6 - ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática, Revista de administração contemporânea , v. 9, n. 2, p. 35-58, abr./jun. 2005.
2006	7 - CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Comunidades de prática como ferramentas de inovação. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 24, 2006, Gramado, RS. Anais... Gramado: ANPAD, 2006. 1 CD ROM. 8 - GAZZOLI, P. Comunidades de prática enquanto viabilizadora de projetos comuns em ambientes turbulentos: uma abordagem crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador, BA. Anais... Salvador: ANPAD, 2006. 1 CD ROM. 9 - GROPP, B. M. C.; TAVARES, M. G. P. Comunidade de prática, gestão de conhecimento nas empresas . São Paulo: Trevisan Editora Universitária, 2006. 10 - HUMES, L. L.; REINHARD, N. A adoção do software livre na Universidade de São Paulo. Revista de Administração , São Paulo, v. 41, n. 3, p. 221-231, jul./ago./set. 2006. 11 - MOURA, G. L.; ANDRADE, M. L. C. de O. O paradoxo e a galinha: o controle organizacional e as comunidades de prática. Organização e Sociedade , v. 13, n. 36, p. 27-46, jan./mar. 2006. 12 - SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. Aprendizagem organizacional e Comunidades de prática. Organizações e Sociedade , v.13, n.38, p. 157, 2006. 13 - VIVIANE, C. B. et al. Equipes e comunidades de prática como estruturas complementares na gestão do conhecimento organizacional. Journal of Technology Management & Innovation , v. 1, n. 3, p. 100-106, 2006.
2007	14 - CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática – Conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.

	<p>15 - SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. Revista de Administração Contemporânea, v. 47, n. 3, p. 53-65, jul./set. 2007.</p> <p>16 - VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Dificuldades enfrentadas pelas comunidades de prática de consultores: o caso da comunidade de formação de consultores organizacionais. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1, 2007, Natal, RN. Anais... Natal: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.</p> <p>17 - VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Vantagens em se compartilhar conhecimentos entre consultores? Comunidades de prática de consultores: um estudo de caso na região metropolitana do Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD ROM.</p>
2008	<p>18 - CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática no setor público. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNA, 3, 2008, Salvador, BA. Anais... Salvador: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.</p> <p>19 - D'AMORIM, M. L. C.; SOUZA, E. R. L. da C. Aprendizagem individual em comunidades virtuais de prática (COVPs): O caso da comunidade DEBIAN-BR-CDD no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. 1 CD ROM.</p> <p>20 - DIDIER, J. M. O. L.; LUCENA, E. de A. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. Organizações e Sociedade, v. 15, n. 44, p. 129-148, jan./mar. 2008.</p> <p>21 - DUARTE, E. N. et al. Aprendizagem organizacional em unidades de informação: do grupo focal à comunidade de prática. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 13, n. 3, p. 78-95, set./dez. 2008.</p> <p>22 - IPIRANGA, A.S.R.; FARIA, V.C.M.; AMORIM, M. A. Comunidade de prática da rede nós: colaborando e compartilhando conhecimentos em arranjos produtivos locais. Organizações e Sociedade, v. 15, n. 44, p. 149-170, jan./mar. 2008.</p> <p>23 - MOURA, G. L. Analisando (in)formalidades numa comunidade de prática de consultores organizacionais à luz da antropologia lingüística: implicações metodológicas para a pesquisa Revista de administração pública, v. 42, n. 2, p. 235-251, mar./abr. 2008.</p> <p>24 - SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. Organizações e Sociedade, v. 15, n. 44, p. 105-127, jan./mar 2008.</p> <p>25 - TREMBLAY, D. G. Virtual communities of practice: do they work, where and why? Organizações e Sociedade, v. 15, n. 44, p. 171-186, jan./mar. 2008.</p>
2009	<p>26 - SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. Revista de administração de empresas, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009.</p> <p>27 - TORRES, G. F.; ARAÚJO, R. C. Comunidade de prática musical: um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. Revista Científica/Faculdade de Artes do Paraná, v. 4, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2009.</p>

Fonte: organizado pela autora com base em levantamento bibliográfico.

Apêndice C

Publicações brasileiras sobre comunidades de prática distribuídas por autor.

Autor	Artigos
Antonello, C. S.; Ruas, R.	ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática 2005.
Cabelleira, D. M.	CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática – Conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento... 2007.
Christopoulos, T.	1 - CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Comunidades de prática como ferramentas de inovação. 2006 2 - CHRISTOPOULOS, T. P.; DINIZ, E. H. Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática no setor público... 2008.
D'amorim, M. L. C.	D'AMORIM, M. L. C.; SOUZA, E. R. L. da C. Aprendizagem individual em comunidades virtuais de prática (COVPs): O caso da comunidade DEBIAN-BR-CDD no Brasil. ...2008.
Didier, J. M. L. O.	DIDIER, J. M. O. L.; LUCENA, E. de A. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. 2008.
Duarte, E. N.	DUARTE, E. N. et al. Aprendizagem organizacional em unidades de informação: do grupo focal à comunidade de prática. 2008.
Gazzoli, P.	GAZZOLI, P. Comunidades de prática enquanto viabilizadora de projetos comuns em ambientes turbulentos: uma abordagem crítica. ... 2006.
Gropp, B. M. C.	1 - GROPP, B. M. C. De “Casão a Lagartixa”: uma abordagem etnográfica focada na perspectiva de comunidades de prática em aprendizagem organizacional... 2003. 2 - GROPP, B. M. C.; TAVARES, M. G. P. Comunidade de prática, gestão de conhecimento nas empresas. 2006.
Humes, L. L.	HUMES, L. L.; REINHARD, N. A adoção do software livre na Universidade de São Paulo.2006.
Ipiranga, A. S. R.	1 - IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma Comunidade de Prática.2004 2 - MARIA, A.S.R.I.; FARIA, V.C.M.; AMORIM, M. A. Comunidade de prática da rede nós: colaborando e compartilhando conhecimentos em arranjos produtivos locais. 2008.
Moura, G. L.	1 - MOURA, G. L. “Somos uma comunidade de prática?”: Um estudo de caso envolvendo aprendizagem e consultores organizacionais.2004. 2 - MOURA, G. L.; ANDRADE, M. L. C. de O. O paradoxo e a galinha: o controle organizacional e as comunidades de prática. 2006. 3 - MOURA, G. L. Analisando (in)formalidades numa comunidade de prática de consultores organizacionais à luz da antropologia lingüística: implicações metodológicas para a pesquisa ... 2008.
Souza-Silva, J. C.	1 - SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. Aprendizagem organizacional e Comunidades de prática. ... 2006. 2 - SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. ... 2007. 3 - SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. ... 2008.
Torres, G. F.	TORRES, G. F.; ARAÚJO, R. C. Comunidade de prática musical: um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. ... 2009.
Tremblay, D. G.	1 - TREMBLAY, D. G. Communities of practice: what are the conditions for implementation in a virtual multi-organization community? 2004. 2 - TREMBLAY, D. G. Virtual communities of practice: do they work, where and why? ... 2008.
Vieira, N. dos S.	1 - VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Dificuldades enfrentadas pelas comunidades de prática de consultores: o caso da comunidade de formação de consultores organizacionais. ... 2007. 2 - VIEIRA, N. dos S.; FEITOSA, M. G. G.; CORREIA, F. B. da C. Vantagens em se compartilhar conhecimentos entre consultores? Comunidades de prática de consultores: um estudo de caso na região metropolitana do Recife. ... 2007.

Fonte: organizado pela autora com base em levantamento bibliográfico.

Apêndice D – Carta-convite para participação da pesquisa em sua fase pré-teste

Bom dia!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de natureza acadêmica sobre aprendizagem nas organizações.

Para tanto eu gostaria de contar com sua colaboração em redigir um depoimento diário durante o período de treinamento, que se inicia hoje e termina em 30/maio, na Empresa Jr.

A participação é voluntária e consiste em registrar diariamente e enviar por e-mail, um depoimento livre sobre seu dia de trabalho na Jr.

A tarefa consiste em fazer uma descrição do seu dia de trabalho e o registro de um evento marcante do dia.

Após a fase de envio dos diários, você poderá ser também convidado a participar de uma entrevista individual com a professora-pesquisadora, para esclarecer dúvidas ou aspectos sobre seus depoimentos.

Os dados enviados são sigilosos e o resultado da pesquisa será divulgado de forma condensada para os participantes e gestores da Jr., preservando o anonimato dos respondentes da pesquisa.

Caso aceite participar, é importante registrar seu depoimento em todos os dias úteis de treinamento, e no cabeçalho, o dia e o 'job' ou área que você está conhecendo e seu nome.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos, neste e-mail.

antecipadamente agradeço sua participação.

Profª Laura M. Zaccarelli

Apêndice E – Roteiro básico da entrevista na fase de pré-teste

- 1- Qual foi a área que mais gostou? Em qual ficou?
- 2- Em que semestre você está? Ao que atribui a conquista de ter entrado na Empresa Jr?
- 3- O que você aprendeu nestes nove dias de *job rotation*?
- 4- Como foi este aprendizado?
- 5- Relate brevemente o que está acontecendo do treinamento para cá. O que faz agora?
Como se sente?
- 6- Como foi a aprendizagem depois do *job rotation*?
- 7- Que perspectivas e sonhos você têm para o futuro profissional e pessoal?

Apêndice F – Carta convite para a realização da segunda fase da pesquisa

Bom dia!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de natureza acadêmica sobre aprendizagem nas organizações. Esta pesquisa integra meu projeto de Doutorado sobre o processo de aprendizagem em ambientes de trabalho.

Para tanto eu gostaria de contar com sua colaboração em redigir um depoimento **diário** durante o período de *job rotation*, que se inicia hoje, na Empresa Jr.

A participação é voluntária e consiste em registrar diariamente e enviar por e-mail, um depoimento livre sobre seu dia de trabalho na Junior. A tarefa consiste em fazer uma **descrição do seu dia de trabalho** e o registro de um **evento marcante** do dia. A fim de facilitar o processo, os participantes da pesquisa **respondem a um e-mail diário** enviado por mim.

Após a primeira fase de envio dos diários, você poderá também ser convidado a participar de outra fase de coleta de diários e de entrevistas individuais com a professora-pesquisadora, para esclarecer dúvidas ou aspectos sobre seus depoimentos, quando necessário. A idéia do projeto é acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo de permanência na Empresa Junior.

Os dados enviados são **sigilosos** e o resultado da pesquisa será divulgado de forma condensada para os participantes e gestores da Jr., preservando o anonimato dos respondentes da pesquisa.

Caso aceite participar, é importante registrar seu depoimento em todos os dias úteis de treinamento, e no cabeçalho, o dia e o 'job' ou área que você está conhecendo e seu nome. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos, no e-mail relativo à pesquisa: pesquisaempresajr@gmail.com

Atenciosamente,
Profª Laura M. Zaccarelli

ANEXO A

Depoimento completo de RG – os diários solicitados em maio de 2008.

Dia 09/05/08. JOB Presidência.

Tratou-se de um dia bem interessante. Foi nosso primeiro contato com a empresa como trainees, e após uma recepção calorosa dos juniores, seguimos para uma sala de reunião para darmos início ao treinamento, tendo o primeiro JOB, de Presidência.

O grupo era pequeno, de aproximadamente 12 pessoas, destinadas para o período da tarde da empresa. P. e B, respectivamente presidente e vice-presidente da empresa que lideraram o nosso primeiro JOB. Foi muito interessante, pois para primeiro contato, se preocuparam em deixar todos os trainees bem a vontade. Nos entregaram o Manual de Normas e Condutas e Código de Ética. Esclareceram pequenas dúvidas sobre tal Manual e aconselham que lêssemos posteriormente, com calma. Aí então deram uma introdução sobre a história das Empresas Juniores, que teve a primeira fundada na França e em 1987, se não me engano, chegou ao Brasil. Falaram bastante sobre a Empresa Jr. Mackenzie, sua história, seus valores, seu desenvolvimento e suas metas. Seguindo, falaram sobre a atuação da presidência, seu papel na empresa, enfim, nos esclareceram sobre o que realmente a presidência participa, realiza e se responsabiliza. Nos disseram o organograma da empresa, com todos os gerentes, diretores, assessores de cada área, e nos informaram sobre a data da primeira reunião que participaremos, que ditará os novos cargos assumidos na empresa, e as mudanças que ocorrerão.

Tudo foi bem interessante e finalizaram a apresentação com um vídeo a respeito de realização profissional e pessoal, o real significado de sucesso e felicidade.

Para finalizar, irei destacar as partes da apresentação que mais me agradaram. Primeiramente, a atenção e dedicação dos dois na apresentação, e o ambiente de tranquilidade que foi estabelecido, deixaram todos bem a vontade. Outra coisa bastante legal foi que após fazerem formalmente as apresentações e rodarem o vídeo, sentaram em roda com todos os trainees, onde "batemos um papo" e mais comentários e dúvidas vieram à toda, e essas últimas mais uma vez foram bem esclarecidas e respondidas. Tudo num ambiente muito descontraído, o que mais uma vez cito, e ousou dizer que foi fundamental para uma apresentação bem sucedida, bem como a capacidade dos dois de deixarem os trainees a vontade e dispostos a tirar qualquer dúvida, nos motivar, dar dicas e ênfase no valor que eles dão ao trabalho em grupo e na troca de conhecimentos.

Enfim, é isso.

Espero ter ajudado, professora.

Grato,

RG

12/05 Gestão de projetos

No primeiro JOB de GP, G. e L. nos deram uma introdução das tarefas e atuações da área de GP da empresa. O treinamento foi bem dinâmico, com poucos pessoas (apenas 3), o que facilitou o entendimento e possibilitou que todas as dúvidas que surgiram fossem tiradas, e que eles nos mostrassem exemplos de documentos que fazem parte da área deles e são fundamentais para a política de qualidade da empresa. O interessante que foi notado ao longo do primeiro dia foi que os trainees se surpreenderam com a área, descobrindo que ela atua em diversos tipos de processos, que faz coisas além do que se imaginava, e deu-se conta da importância de cada processo.

Todos pensávamos que eles unicamente se encarregavam de elaborar projetos para as empresas que contratam a empresa, descobrimos que é muito além disso, o que nos causou surpresa (boa). Algo muito legal que aconteceu também foi a atividade passada, onde tivemos que descrever por tudo o que passamos ao longo do processo seletivo. Com os textos feitos, Gustavo disse o por que havia pedido isso. Aí então, com os dados que havíamos relatado, nos demonstrou a aplicação dos mesmos na criação de um diagrama com todos os processos e tarefas organizados. Foi importante pois foi possível perceber em como pegar aqueles dados e criar uma ordem de processos para um resultado futuro, todas as etapas que foram passadas, e organiza-las, ordenando-as. Fomos além da demonstração, e percebemos em como aplicar e o por que isso é importante para uma melhor interpretação e padronização.

O treinamento programado para o dia foi concluído antes do horário previsto, e aí então nós, trainees, ficamos conversando com os consultores, lembrando coisas sobre o processo seletivo, as dinâmicas, e conversando sobre outros assuntos, enfim... É importante esse contato com todos eles, que estão sempre dispostos a nos esclarecer dúvidas, nos aconselhar e deixar bem claro que estão ali para nos ajudar e passar conhecimentos, independente da área que nos cairmos, todos ali tão unidos para um mesmo propósito.

13/05

No JOB do dia 13/05, que para mim, foi o 2º e último de Gestão de Projetos, foi bem interessante, mais uma vez. Fizemos uma recapitulação do que foi visto no dia 12, e vimos outras mais, inclusive nos deram uma introdução dos 2 softwares mais utilizados na área. Deixaram bem claro a maioria das funções da área, bem como o tipo de consultoria que vendem para as empresas, que são Mapeamento de Processos, Indicadores de Desempenho, PDCA, Análise de Satisfação do Cliente e os 5 S's. Nos deixaram bem a par de todos eles, reforçaram mais uma vez a importância do ISO, a Política de Qualidade e como manter isso.

O mais interessante de hoje foi a dinâmica utilizada para um melhor aprendizado. Tivemos 3 exercícios. O primeiro, tivemos que programar uma viagem, estabelecendo todo o cronograma e processos envolvidos, depois aplicamos tudo o que organizamos em um dos programas estudados. Foi importante pra um primeiro contato com o programa, como usá-lo, as ferramentas básicas e importância do mesmo. Após isso fizemos, individualmente, um Feedback Parcial, onde foi feita uma simulação, onde tínhamos que falar com os clientes (que na verdade eram os assessores/coordenadores) para saber o que ele estava achando do "projeto" até o momento (tal pesquisa é feita quando 50% do projeto foi concluída), o que ele está achando da equipe, se tem alguma reclamação, etc. e depois fizemos o relatório do Feedback Parcial com os dados recolhidos do cliente. Isso foi importante porque permitiu que a gente treinasse, se habituasse com um dos relatórios que é de responsabilidade da área de GP. O terceiro e último era um quiz, onde tivemos que responder, individualmente, a perguntas relacionadas a área, sobre tudo o que foi visto ao longo dos 2 dias de treinamento.

Tudo bem dinâmico, e importante para uma melhor aprendizagem, sem dúvidas, já que não ficou só na base da teoria.

14/05 – Administrativo-financeiro

No JOB de hoje, 1º da área Administrativa Financeira, o padrão do treinamento se manteve o mesmo, os consultores se apresentaram, deram uma introdução da área, nos mostraram o organograma, o perfil desejado, e as ferramentas que são abrangidas, que são as financeiras e jurídicas. Durante todo o treinamento o clima se manteve harmonioso, nada pesado, super descontraído. A todo momento nos mostraram exemplos de documentos, aplicações, ferramentas desenvolvidas para clientes, etc. Nos deram uma aula rápida de excel, nos mostrando como fazer fórmulas bastante usadas, e no fim do primeiro dia do JOB tivemos que fazer uma atividade onde tínhamos que elaborar uma planilha no excel de um fluxo de caixa, baseados em um extrato bancário da conta da empresa, onde havia um histórico de transações.

Continuo destacando que o dinamismo e as atividades são extramente importantes, pois o aprendizado fica mais fácil, e as atividades são fundamentais para não ficarmos apenas escutando teorias (por melhores que elas sejam transmitidas), mas sim aplicando-as, tendo um contato maior com a área, e se identificando com ela ou não, ou seja, todos os treinamentos estão sendo fundamentais para que os futuros trainees vejam realmente onde e como cada área atua, bem como se identificarem mais ou menos com cada uma delas, possibilitando também os consultores a perceberem tais preferências e identificação de cada um.

Outro ponto que eu gostaria de destacar é o fato de que as 2 pessoas que participaram comigo do primeiro JOB (Gestão de Projetos), começaram hoje JOB's distintos ao meu, eu formando então um grupo novo com duas outras pessoas. Isso é extramente importante para ver como cada um se porta em diferentes grupos, bem como possibilitar uma interação maior entre todos os futuros trainees.

15/05

Boa noite, Laura.

Bom, hoje (15/05) participei do último JOB de Finanças, área da qual eu gosto muito, e só reforcei tal preferência ao longo dos dois dias de treinamento. Continuo afirmando que foi muito interessante, tanto o primeiro dia quanto o segundo. A diferença dos dois foi que no primeiro foi passado realmente um resumo do que é a área e como ela atua, e fizemos uma atividade. Já no segundo, praticamente só fizemos atividades de aplicação. Duas: A primeira tivemos que fazer uma Preciação e cálculo de Risco, onde tivemos, para fazer a preciação, que analisar diversos fatores que envolviam o projeto, como gastos, número de dias, número de pessoas na equipe, buscar preço de hotéis, passagem aéreas (porque tínhamos que fazer a preciação do projeto [Universidade]-BH e Sorocaba), locomoção no local do projeto, alimentação, gasolina, enfim..uma série de fatores. E para o cálculo de risco, nos mostraram dados fictícios do Serasa para usarmos como se fossem da [Universidade] para vermos contas pendentes, ações judiciais, etc, analisarmos e damos notas em quisitos numa tabela do excel já pronta e programada pela área para ser feito o cálculo de risco. Já na segunda atividade tivemos que elaborar um contrato de prestação de serviços, onde pegamos um modelo de contrato e fizemos as alterações necessárias referentes ao projeto em questão na atividade.

Achei tudo muito interessante, e esse contato que temos com as ferramentas e atividades visando aplicar tais ferramentas é fundamental para nos inserirmos na área, tendo uma idéia do que se realmente se faz.

Por hoje acho que é só.

Espero estar ajudando como o esperado.

16/05 Recursos Humanos

Laura, boa noite.

Hoje tive meu primeiro JB de RH. Repito, foi bem legal pois a turma é diferente em relação às outras áreas.

Tudo foi muito tranquilo, a Jéssica, responsável por passar o JOB, nos transmitiu tudo de uma forma bem resumida, de fácil entendimento. Deu pra nos passar todas as responsabilidades que cabem ao profissional de RH, bem como as ferramentas que eles vendem. É indiscutível a importância da área de RH para a empresa, tanto interna como externamente.

Ela nos disse tudo que se trabalha na área, todas as funções, bem como nos resumir o Manual de Normas e Condutas.

Logo após ser explicado tudo o que envolvia a área, tivemos uma atividade, onde tínhamos que realizar uma análise de Clima numa empresa "x", numa situação fictícia. Ela fez o papel de funcionária da empresa, e nós aplicamos um questionário que nos mesmos elaboramos.

Continuo com a posição de que o dinamismo e aplicação de teoria são fundamentais para um bom entendimento dos JOBS.

19/05

No meu JOB de hoje, segundo e último de Recursos Humanos, o dia foi tranquilo e engraçado.

Primeiramente a J. nos deu a última parte teórica que nos faltava passar, que era a de Recrutamento e Seleção.

Após ela explicar tudo que envolvia o processo de seleção, tudo que era avaliado e todos o perfil que empresa buscava nos candidatos, nos mandou elaborar uma dinâmica, onde iríamos simular o processo seletivo, mas nós, trainees, seríamos os avaliadores, e 4 deles seriam os candidatos. Aí então elaboramos nossa dinâmica, que fantasiava uma empresa que buscava organizadores para um evento beneficente inovador, e aplicamos. Eles encenaram muito bem e deixavam bem claro as características e postura de cada um que nós devíamos perceber e avaliar. Foi tudo bem legal, dinâmico, possibilitando que a gente sentisse realmente como é ser avaliador do processo seletivo, da quantidade de coisas que precisam ser analisadas e avaliadas, mesmo que a situação tenha sido bem fantasiosa e, muitas vezes, hilária, pois todos eles estavam impagáveis "encenando".

Por hoje é só, professora.

Até amanhã!

20/05 – Comercial

Bom dia, Laura

Hoje comecei meu JOB de Comercial. Como todo os outros, foi bem interessante. Nos explicaram nesse primeiro dia a área de Vendas, dizendo todas as ferramentas que são vendidas, como pesquisa de mercado, nos disseram a postura que o profissional da área deve ter, e esclarecermm bem como é feita a relação com o cliente, desde o primeiro contato até a finalização do projeto, explicando bem o método de cadastro, a primeira reunião com o cliente, a de apresentação do projeto, etc.

Logo após passarmos pela teoria, eles preparam uma simulação da primeira reunião com o cliente, onde o cliente, na maioria das vezes, vem até a empresa, os consultores responsáveis pela primeira reunião se apresenta, apresenta a empresa, mostra o portfólio, explica a visão da empresa, enfim.. aí então busca informações com o cliente sobre suas necessidades, tentando pegar a partir daí a ferramenta que melhor sanará tais necessidades.

Após isso, eles fizeram a simulação da reunião de proposta, onde os consultores responsáveis pelo projeto apresentam a proposta, descrevem os processos, a ferramenta que mais será útil, as Keys Questions que serão respondidas e, Valor Agregado a proposta (O "Q" a mais) e também evidenciar os dias de projeto, o preço e o prazo de pagamento.

Para finalizar, cada um de nós se dividiu e ligou para cada um deles, como se nós fossemos os consultores, e eles os clientes, e aplicamos um Feedback de proposta, que busca avaliar a satisfação do cliente quanto a expectativa em relação a proposta.

Enfim, tudo super dinâmico, o que possibilita a aplicação e visualização daquilo que é nos passado teoricamente nos slides.

Por hoje é só.

Amanhã é o último JOB! Espero estar colaborando com você da forma que você esperava.

Obrigado

21/05

Boa noite, Laura

Bom, hoje foi o último dia de JOB, e meu último JOB de Comercial. Para começar, nos apresentaram a área de Marketing, em slides, foi bem tranquilo, uma área simples de ser entendida, sem problemas e maiores dúvidas. Depois disso, mandaram a gente fazer um escopo no programa Visio, para a gente já ir se familiarizando com o programa, bem como avaliarem se nós sabíamos direitinho fazer o escopo de uma Pesquisa de Mercado. Foi tranquilo. Demos uma pausa no JOB pois seriam feitos 3 Brainstorms, e nós pudemos participar. Foi muito legal, além de assistir pudemos até dar idéias, participar efetivamente e tudo mais. Após isso, nos sentamos com o Rodolfo e ele pediu que nós explicássemos cada ferramentas (das outras áreas), pois todos precisam saber de todas e eles, dessa área, em especial para poder informar ao cliente, caso seja pergutado em uma primeira reunião, por exemplo. Cada um de nós 3 falou um pouco sobre cada ferramenta, ele elogiou falando que estava tudo certo, bem explicado, complementou um pouco, a gente discutiu sobre cada ferramenta e sobre idéias que seriam interessantes se a empresa explorasse mais, etc, super bacana. Por último fizemos uma simulação de Primeira reunião com o cliente, mas desta vez nós éramos os consultores da Jr. e eles os clientes. Tivemos que nos apresentar, mostrar o portfólio, e conversar mesmo com eles, buscando sempre suprir qualquer dúvida, fugir bem de questões que não devem ser abordadas nessa primeira reunião (como o preço, por exemplo), se manter sempre sério e o principal, levantar o maior número de informações sobre as necessidades deles. Ocorreu tudo bem, e segundo eles nós nos saímos muito bem.

Bom, é isso Laura. Hoje foi o último dia. Estou muito satisfeito e gostei muito dos JOBs de todas as áreas, mesmo. Esse novo método de passar JOBs foi super interessante, pois além de nos dividir em pequenos grupos (que iam se alterando conforme a área), permitiu um contato maior com cada área, com cada associado, e principalmente um aprendizado mais eficiente, já que além da teoria super bem passada, se preocuparam muito em nós dar sempre atividades, bem dinâmicas, pra nos por em ação, e com isso fazer a gente sentir a real atuação de cada área e como cada processo que foi ensinado realmente funciona.

Espero ter te ajudado do modo como você esperava.

Qualquer dúvida pode me mandar um e-mail, sem problemas.

Bom feriado para você

26/05

Laura,

o último JOB aconteceu no dia 21/05. Acabaram já os JOBs.

abs,

R.