

# **UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA SOB A LENTE DA TEORIA DA PRÁTICA SOCIAL: INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE NOVA METODOLOGIA PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.**

## **Autoria**

**Elizeu Barroso Alves**

Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER)/Centro Universitário Internacional UNINTER

**Vanessa Estela Kotovicz Rolon**

Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER)/Centro Universitário Internacional UNINTER

**Ademir Moreira Bueno**

Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER)/Centro Universitário Internacional UNINTER

## **Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar a interdisciplinaridade na implantação de nova metodologia de ensino-aprendizagem no curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Curitiba, e avaliar como se processou a aprendizagem como prática dos envolvidos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e estudo de caso, seguindo corte seccional, realizando uma etnografia e operacionalizada por meio de entrevistas, observação participante e documentos. Para análise dessa pesquisa, utilizamos como base teórica, a prática, considerada de forma processual, ou seja, como uma ação social, possibilitando que haja aprendizagem organizacional, podendo haver a formação de uma comunidade de prática. Evidenciamos neste que, a criação e desenvolvimento da interdisciplinaridade ocorreu por meio da construção coletiva da matriz de conteúdo das disciplinas, bem como, por meio da elaboração das rotas de aprendizagem pelos professores envolvidos no processo, o que possibilitou o desenvolvimento da interdisciplinaridade durante a construção do projeto e sua execução.

Área Temática: Ensino, Pesquisa e Capacitação Docente

**UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA SOB A LENTE DA TEORIA DA PRÁTICA SOCIAL: INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE NOVA METODOLOGIA PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.**

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a interdisciplinaridade na implantação de nova metodologia de ensino-aprendizagem no curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Curitiba, e avaliar como se processou a aprendizagem como prática dos envolvidos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e estudo de caso, seguindo corte seccional, realizando uma etnografia e operacionalizada por meio de entrevistas, observação participante e documentos. Para análise dessa pesquisa, utilizamos como base teórica, a prática, considerada de forma processual, ou seja, como uma ação social, possibilitando que haja aprendizagem organizacional, podendo haver a formação de uma comunidade de prática. Evidenciamos neste que, a criação e desenvolvimento da interdisciplinaridade ocorreu por meio da construção coletiva da matriz de conteúdo das disciplinas, bem como, por meio da elaboração das rotas de aprendizagem pelos professores envolvidos no processo, o que possibilitou o desenvolvimento da interdisciplinaridade durante a construção do projeto e sua execução.

**Palavras chave:** Interdisciplinaridade; Metodologias Ativas; Aprendizagem.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the interdisciplinarity in the implementation of a new methodology of teaching and learning in the course of Administration of a Higher Education Institution located in the city of Curitiba, and to evaluate how learning was processed as a practice of those involved. The research adopted a qualitative approach, with a descriptive design and case study, following a sectional section, performing an ethnography and operationalized through interviews, participant observation and documents. For the analysis of this research, we use as a theoretical basis, the practice, considered in a procedural way, that is, as a social action, allowing organizational learning, and there may be a community of practice. In this context, the creation and development of interdisciplinarity occurred through the collective construction of the content matrix of the disciplines, as well as, through the elaboration of the learning routes by the teachers involved in the process, which allowed the development of interdisciplinarity during construction of the project and its execution.

**Key-words:** Interdisciplinarity; Active Methodologies; Learning.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se inicia uma empreitada intelectual para a produção de conhecimento, os pesquisadores, segundo Tsoukas (2005) devem se questionar: o que é um conhecimento válido? Como ele é gerado? A quem exatamente deve ser relevante? Para qual propósito? O que significa "relevante"? Como avaliar as epistemologias "concorrentes"?

Na amplitude dos Estudos Organizacionais (EORs), principalmente ao que se remete a Administração, temos diversas lentes epistemológicas para observar o mesmo fenômeno, desde uma visão utilitarista do cálculo de consequência até uma visão crítica. Assim, quando se propõe a produção de conhecimento, uma das vertentes mais importantes, no nosso modo de ver, é de que o pesquisador deve assumir os seus caminhos epistemológicos, não de forma a menosprezar os demais, mas sim, de forma a indicar quais preceitos ele está levando consigo.

E, em nossa jornada, aceitando que as teorias da prática social já são algo bem consolidado (robusto) na academia e nos estudos desenvolvidos por outros pensadores/pesquisadores (ORTNER, 2006), vamos nos ancorar em seu arcabouço, para (i) compreender e descrever como uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na cidade de Curitiba/PR, criou e desenvolveu a interdisciplinaridade no currículo do curso de Administração visando adaptar-se ao atual contexto histórico-social de nosso tempo, que demanda novas competências ao egresso deste curso, alterando assim sua prática de ensino, bem como (ii) analisar como se constituiu a aprendizagem como prática nos envolvidos nesse processo. Cabe ressaltar que o curso de Administração é o curso com a maior procura no Brasil, onde em 2016, segundo o Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), o curso de Administração foi o maior em número de matrículas 710.778 e em número de ingressantes 257.938, ficando em terceiro no número de concluintes 87.050 (INEP, 2016).

A escolha do objeto se deu, ao considerarmos que as IES devem: (a) atender às prerrogativas do Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); (b) formar profissionais que atendam ao perfil que o mercado de trabalho solicita e aos anseios da sociedade para que o desenvolvimento econômico ocorra de forma sustentável, pautado nos princípios de ética e de responsabilidade social.

Esse novo perfil do administrador, requer uma formação interdisciplinar, e nos faz sentido a compreensão de como a IES, foco deste estudo, propôs a reestruturação do currículo do curso de Administração de forma que as disciplinas fossem ofertadas em módulos, por meio de um eixo temático, sendo dessa forma interdisciplinares.

O método para apreensão dessa reestruturação se deu pela análise prática dos docentes em reuniões, por meio de observação participante, entre 2015 e 2017, tendo como metodologia utilizada a etnografia.

## O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: A REFLEXÃO DA NECESSIDADE DE 'MOVIMENTO'

Partimos da premissa de que o estudante deve ter uma formação integral, ou seja, não somente ter conhecimento sobre as ferramentas técnicas de uma profissão, mas também a formação em valores éticos e morais. Premissa essa que vai ao encontro do artigo primeiro da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) - que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro.

**Art. 1º.** A educação **abrange** os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na **convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil** e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Assim, para atender o distinto artigo, o MEC, instituiu resoluções que instituem as DCN, bem como pareceres que são as referências para tais diretrizes. No caso do curso de

Administração temos a Resolução nº 4, de 13/07/2005 e o Parecer CNE/CES 67, de 11/03/2003. Com isso, vejamos os referenciais curriculares para o curso.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas”;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. (BRASIL, 2005).

A partir da DCN, as IES que ofertam os cursos de administração elaboram suas grades. Porém, como herança do funcionalismo e do espírito gerencialista oriundos de seu berço estadunidense, restrito à lógica utilitarista, apresentam em sua maioria, grades curriculares no sentido do conhecimento básico para o menor, onde apenas no final do curso o egresso seria capaz de ‘juntar os pontos’ do seu aprendizado. Isso ocorre pela falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas que se apresentam ao longo da grade de forma isolada, em o que podemos chamar de ‘pacotes semestrais’, onde a lógica de fragmentação em disciplinas, numa visão cartesiana (D’AMBROSIO, 1999).

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2002, p. 105)

Nessa proposta, o ensino ou melhor, as disciplinas, se aplicam em todo o território nacional, e nesse contexto De Barcellos, Do Livramento Dellagnelo e Saliés (2011, p.673) discutem uma reflexão da formação do administrador, onde apresentam que “a formação do administrador esteja ocorrendo de forma circunscrita ao paradigma dominante, deixando de abordar e, portanto, de formar para possibilidades e realidades sociais diferentes da organização empresarial”.

Além da sua dimensão ideológica e doutrinária, o conteúdo de ensino de administração apresenta, para mim, três características dominantes que deveriam ser objetivo de reformas radicais para promover uma lógica de mudança no lugar da de reprodução: (a) a definição restrita de administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual; (b) a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular a do cálculo econômico; e (c) a falta de cultura geral na formação de administração. (AKTOUF, 2005, p.152).

E em contraponto, Colossi, Consentino e Queiroz (2001, p. 51), apresentam o que de fato deveria ser a educação superior:

A educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto

integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural.

Nessa forma de ensino, a aprendizagem se propaga com foco no individual, onde o professor é o detentor da verdade, e o aluno o passivo no processo, é um ‘a-luno’, e não um estudante. Claro, que diferentemente da imersão positivista, não queremos generalizar esse fato, ao ponto de que diversas Faculdades, Centro Universitário e Universidades, bem como o mundo acadêmico vem se debruçando e refletindo nessa realidade. Como por exemplo, Assis *et al* (2013) que chamam a atenção para uma pedagogia crítica, onde “de vista ontológico, a pedagogia crítica parte do pressuposto de que um outro mundo é possível e de que a educação não deve ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade presente”. (ASSIS *et al.*, 2013, p.47-48). Com isso os autores chamam a atenção para a participação dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, em uma visão de que esta é um processo dialógico.

Com isso, entendemos que a interdisciplinaridade entre as disciplinas sendo presente na grade curricular e a adoção de metodologias ativas em sala de aula, pode trazer bons avanços na arte de formar contemporânea, pois “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2002, p.45). Destarte, partimos de que a interdisciplinaridade pode ser apresentada como “a intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.74). Ou seja, é a ligação entre os conhecimentos.

E por fim, há de se considerar também que aprendizagem em grupo é pouco pesquisada por teóricos da prática social, segundo Bispo (2013), o que possibilita uma contribuição para ampliação de debates acadêmicos, pois aprendizagem, geralmente é analisada sob o olhar individual, onde a visão tradicional da ciência da cognição, foca no comportamento observável dos indivíduos e suas representações mentais, enquanto numa visão da aprendizagem como fenômeno social, a aprendizagem ocorre em um contexto social, onde a cognição é partilhada socialmente entre os membros e o conhecimento existe no seio de uma comunidade.

## **A PRÁTICA COMO FENÔMENO SOCIAL**

Ao estudar determinados fenômenos sociais, tendo a prática como unidade de análise, há de se levar em consideração o evento da ‘virada interpretativa’ na qual a ‘prática social’ foi desvelada sob a possibilidade de se olhar e analisar por meio de diferentes lentes epistemológicas. Assim, na década de 1970 é que esses estudos evoluíram, dando origem a um fenômeno que os autores de diversas áreas, tais como filosofia, teoria cultural, história, sociologia, antropologia e em estudos da ciência em geral, chamam de *Practice Turn* (SCHATZKI; KNORR CETINA; VON SAVIGNY, 2000), pois a ‘prática social’ tornou-se assim a unidade, por meio da qual, vários fenômenos têm sido examinados e reexaminados (ANTONACOPOULOU, 2008).

A prática, como fenômeno social, é processual, uma vez que são dinâmicas e os arranjos se formam dependendo do contexto em que se inserem, pois, ocorre em determinado espaço e tempo. Em Golsorkhi *et al* (2010) encontramos a valiosa contribuição para o estudo da prática como fenômeno social, ao afirmar que autores que pesquisam sobre a prática enfatizam três aspectos: (i) o foco na prática permite a oportunidade de examinar o nível micro da atividade social e sua construção no contexto social real, assim, sob a perspectiva da prática, permite-se mover a reflexão geral e abstrata para a reflexão da atividade social; (ii) um *insight* fundamental nas teorias sobre prática está relacionado às ações ou ao comportamento individual, sempre relacionados com a maneira como os atores sociais pensam, sentem ou comunicam por meio da linguagem em determinadas situações; e (iii) como ação social inter-relacionada com a estrutura e a agência.

Segundo Nicolini (2013), é fundamental que o pesquisador perceba as similaridades e as diferenças das diversas perspectivas teóricas da prática, que têm como objetivo explicar o

fenômeno social e organizacional. As pesquisas baseadas na perspectiva da prática como ação social, focam a natureza processual da vida cotidiana, a natureza da vida do dia-a-dia e a natureza concreta e material, por meio da produção de artefatos, como consequência das atividades nas quais as pessoas estão envolvidas. Portanto, a prática é constituída por todas as ações e atividades que a compõem, ou seja, um conjunto de tarefas, eventos, projetos, bem como pelos objetos materiais que são produzidos por meio da prática.

Golsorkhi *et al* (2010) aborda o conceito de prática no *handbook of Strategy as Practice*, e considera os comportamentos e ações, relacionados pela forma como os atores sociais pensam ou comunicam-se, por meio de uma linguagem, em uma determinada situação, por meio dessa perspectiva, comportamentos e ações estão sempre atrelados com, ou mediados, pelos recursos materiais. Esse conceito exprime o sentido de uma comunidade de prática, que abordaremos a seguir, por entender que representa uma estrutura eficaz à aprendizagem organizacional, segundo Souza-Silva (2005).

### COMUNIDADE DE PRÁTICA

Wenger (2008), considerado o autor pioneiro nas pesquisas sobre comunidade de prática, enfatiza que comunidades de prática fazem parte da vida das pessoas, desde que os seres humanos vivem juntos, ou seja: em casa, no trabalho, na escola, nos seus passatempos, todos acabam pertencendo a comunidades de prática, portanto, analisaremos esse tema como complemento ao estudo do desenvolvimento de uma nova prática no ambiente de trabalho, onde as pessoas se relacionam, ao desenvolver atividades do dia-a-dia organizacional.

A noção de comunidade de prática em Lave e Wenger (1991) surge no âmbito de um princípio básico, o ponto de partida na análise da aprendizagem é a prática social e não a aprendizagem em si. O envolvimento mútuo na ação por meio do compartilhamento e da perspectiva de que se aprende fazendo para atender às relações sociais tem em Wenger (2000) o sentido de comunidade de prática, pois ao analisar a prática por meio da formação de Comunidades de prática, cuja definição, segundo o autor: “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor quando eles interagem regularmente” resultando em aprendizagem coletiva.

Assim, o termo ‘Comunidade de Prática’ se refere à maneira como as pessoas compartilham seus conhecimentos e geram aprendizagem, na maioria das vezes, em busca de uma solução, ou uma forma de como fazer melhor, baseados em suas vivências e usando de criatividade, habilidades e recursos, na tentativa de encontrar melhores formas de resolver os desafios que lhes são impostos (MACDEMOTT, 1999).

### APRENDIZAGEM POR MEIO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA

A realização da prática envolve pessoas em atividades interconectas, em tarefas, projetos e eventos, portanto, o caráter subjetivo da prática, que ao ser compartilhado, tem o potencial de manter, transformar e/ou construir o meio no qual estão inseridos os praticantes, considerando os objetos e artefatos como parte da prática, Gherardi (2006), na busca de entender como o conhecimento é gerado, parte-se da experiência do praticante na ação, proporcionando a aprendizagem em grupo, portanto analisaremos a aprendizagem por meio de comunidade de prática nesse estudo.

Para Bispo (2013), o ambiente social é o espaço onde ocorrem os processos de aprendizagem e geração de conhecimento, assim, estudar as atividades do dia-a-dia da organização, por meio da natureza situada e recorrente da atividade cotidiana, que se contribui para imersão na ação e geração de conhecimento a partir dela, pois as pessoas dão ideia do que fazer, mostram como fazer, incentivam umas às outras, ou seja, a ação gera conhecimento. Assim, as pessoas aprendem algo por meio de interação, em um ambiente social.

Lave e Wenger (1991) apresentam o processo de relação que existe em uma comunidade de prática.

Um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e em sobreposição. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento não somente porque ela provê o suporte interpretativo necessário por fazer senso dessa herança. Assim, participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem (LAVE; WENGER 1991, p.98).

Segundo Wenger (1997), o desenvolvimento de uma comunidade de prática é uma maneira de pensar sobre como o trabalho deverá ser realizado, de como a linguagem será falada, ou seja, as pessoas aprendem no trabalho e elas aprendem trabalhando juntas. Portanto o trabalho que uma comunidade de prática desenvolve está relacionado à maneira que a comunidade entende que deve ser feito e não da forma que alguém diz para se fazer, seja por meio de superiores, seja por meio de treinamentos.

Cabe ressaltar que as comunidades de prática não existem isoladamente, pois ao mesmo tempo em que formam as fronteiras, as comunidades de prática desenvolvem maneiras de manter conexões com o resto do mundo, sendo assim, comunidades de prática não podem existir isoladas do resto do mundo, ou serem compreendidas independentemente de outras práticas, os membros e os artefatos (produzidos socialmente e historicamente), não podem ser considerados propriedades das comunidades, pois suas histórias não são somente internas, são histórias de articulação com o resto do mundo, conseqüentemente, esta característica leva à aprendizagem organizacional por meio da troca de conhecimento entre os diversos membros de diversas comunidades.

## APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Ao analisar a aprendizagem como um processo, que ocorre em um ambiente social, como parte de uma comunidade e não de maneira individual e a natureza dos engajamentos dentro desse ambiente, é que encontramos a principal contribuição de Gherardi (2006) da perspectiva prática, onde ela pontua que a prática molda a realidade, e que deve ser vista como uma lente focal, justamente por ter uma interação recursiva entre pessoas, atividades, artefatos, contextos posicionados dentro do contexto organizacional, e também por ser relacional, dinâmico e emergente, assim, a aprendizagem ocorre no ambiente, e deixa de ser entendido como um processo exclusivamente cognitivo.

Segundo Choo (1998), aprendizagem organizacional (AO) ocorre em três níveis: individual, grupal e organizacional, para o autor supracitado, organizações, por meio de seus gestores, usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões, assim, aprendizagem está ligada a processos sociais e psicológicos de intuição, interpretação, integração e institucionalização. A intuição é o reconhecimento pré-consciente do padrão das possibilidades inerentes a um fluxo pessoal de experiência, são as experiências individuais que geram os *insights*. A interpretação é a explicação, por meio de palavra, ou ações de um *insight*, ou ideia para si mesmo, podendo também ser para os outros. A integração é o processo de entendimento entre os indivíduos e a tomada de ações coordenadas por meio de ajustes mútuos. A institucionalização é o processo de assegurar que as ações convertidas em rotinas ocorram, constatando, conforme descrito acima, o caráter de permanência, mudança ou transformação que ocorre durante o processo de AO.

Os estudos sobre AO têm verificado que conhecimento e conseqüentemente aprendizagem, parte de experiências, sobre as quais se reflete o que faz sentido realizar, podendo ser comparadas com outras experiências e que podem ser compartilhadas no sentido de construção de novas práticas. Segundo Wenger e Lave (1991), aprendizagem deve ser vista

como um processo integral, que não pode ser separada da prática, pois é ao realizar a prática e refletir sobre ela, que a aprendizagem ocorre.

Quando abordamos o tema aprendizagem, estamos falando de pessoas inseridas em um processo dinâmico, sendo assim, pode-se afirmar que conhecimento é uma ação humana, considerada como resíduo do pensamento, de experiências vivenciadas por esses indivíduos (LESSER, 2000). Portanto, o conhecimento ocorre ao realizar a prática e ao refletir sobre ela com os pares, fazendo com que o conhecimento seja um processo em construção, onde novo conhecimento é criado nas fronteiras do velho, segundo McDermott (1999).

Portanto conhecimento é uma ação humana social que se instala no corpo das pessoas, por meio dos fazeres e dizeres e não na mente das pessoas, pois é um processo coletivo, é o fazer diferente, a partir das experiências que vão se renovando, por meio de novas situações apresentadas, na interação social entre os indivíduos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Ao definir uma estratégia de pesquisa, esta precisa estar alinhada com o seu paradigma, ou seja, deverá estar relacionada com a compreensão que temos da realidade (ontologia) e a forma que acreditamos que o conhecimento é construído (epistemologia). Portanto, a partir dessas crenças e pressupostos é que o método de pesquisa deverá ser proposto pelo pesquisador, pois é a partir dessa reflexão sobre visão de mundo e construção do conhecimento que será possível obter qualidade, coerência e consistência no método de pesquisa utilizado (SANDBERG, 2005).

Para se atingir o objetivo desse estudo, que é a (i) compreensão e descrição de como uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada na cidade de Curitiba/PR, criou e desenvolveu a interdisciplinaridade no currículo do curso de Administração, alterando assim sua prática de ensino e (ii) como essa ação se constituiu a aprendizagem como prática nos envolvidos nesse processo, mudando sua prática de lecionar. Utilizamos como metodologia a etnografia dentro de um estudo qualitativo.

Historicamente, a etnografia é um método antigo de realizar pesquisa, atualmente é definida como uma coleta de dados sobre as experiências humanas vividas, a fim de apontar crenças e padrões previsíveis para o grupo cultural estudado, e não apenas descrever todas as instâncias de interação, linguagem e produção compartilhadas (ANGROSINO, 2009; CRESWELL, 2007), pois consiste em conhecer o 'outro' por meio do movimento de ir e vir, ou seja, em sucessivos recuos e imersões, pois um pesquisador pode mover-se dentro e fora do campo, estudando novas situações e conversando com as partes envolvidas. A pesquisa etnográfica organizacional requer uma comutação constante entre o contato próximo e a distância, assim, o pesquisador mergulha nas áreas que ele quer conhecer, sai do papel de crítico, reorienta-se e volta a entrar (YBEMA *et al.*, 2009).

O nível de análise do estudo foi a **prática**, analisada sob a perspectiva processual da prática dentro da teoria social de Schatzki (2012), onde a prática é um dos elementos que ligam as ações em uma prática, por meio do saber originado na atividade competente dos praticantes e compartilhado entre eles, que bem como o julgamento do que é necessário para a sua realização. Assim, ensejamos a compreensão de como os praticantes, desenvolveram a nova prática de educação com o viés de interdisciplinaridade, para atender a uma nova lógica de ensino.

Na questão da **Comunidade de prática**, temos que estas são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem a fazer melhor por meio de suas interações (WENGER, 2008).

Na operacionalização do levantamento de dados, que ocorreu de 2014 ao primeiro trimestre de 2016, e no acompanhamento de 20 reuniões de professores, foi utilizado um diário de campo para anotar os comportamentos, reações, discordâncias, acertos, alegrias, angustias,

incertezas, frustrações e negociações que os docentes realizaram, e outro diário para anotar as percepções e as reflexões feitas durante o período de tempo em que o estudo foi realizado. Também utilizou-se pesquisas semiestruturadas. Tais caminhos metodológicos se deu, pois, a etnografia envolve uma descrição completa e profunda do fenômeno a ser pesquisado, assim, o pesquisador etnográfico é conhecedor da rotina, de forma a encontrar significados, que não seriam encontradas em uma pesquisa bibliográfica por exemplo.

Tal operacionalização resultou em um relatório etnográfico, com a forma de narrativa, uma longa história, que segundo Jaime Júnior (2003), tem como meta principal é reproduzir para o leitor, a experiência de interação e vivência do etnógrafo nessa comunidade pesquisada, pois o relatório passa a ser a descrição de como os praticantes da nova prática agem, em todas as instâncias de interação, linguagem e produção compartilhadas.

Por fim, este estudo se concentrou em observar os praticantes de uma nova prática, por implantar uma nova proposta metodológica em sala de aula

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em uma IES, localizada na cidade de Curitiba. Onde o objetivo da instituição era que no ano letivo de 2015 fosse implantada a interdisciplinaridade de disciplinas por meio do uso de novas tecnologias e novos métodos de aula, como as metodologias ativas, como por exemplo, a *Flipped Classroom*<sup>1</sup> que é uma modalidade de *Blended learning*<sup>2</sup>. Cabe lembrar que o objetivo da sala de aula invertida consiste em gastar a maior parte do tempo de aula em atividades que desenvolvam habilidades de pensamento superior, ou seja, em atividades de produção e criação de conhecimentos (HOBMEIR *et al*, 2017, p. 31).

Com isso, a primeira atividade dos professores era, em conjunto, elaborar o que se convencionou internamente na IES a se chamar de '**matriz de conteúdo**'. Tal matriz era desenvolvida dentro da prática de **Unidade Temática de Aprendizagem** (UTA), que contém 4 disciplinas, onde um único tema é explorado por período, por exemplo, as temáticas de marketing, possibilitou a elaboração da UTA Mercadologia, contendo as seguintes disciplinas: (i) Administração de Marketing; (ii) Composto Mercadológico; (iii) Sistema de Informação de Marketing; e (iv) Comportamento do Consumidor. Ressaltando que a elaboração da UTA passa pela aprovação do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

A Matriz de conteúdo possui as 4 disciplinas; e cada disciplina é dividida em 6 rotas de aprendizagem, onde cada rota possui 5 temas. A nomenclatura das Rotas é a mesma para cada disciplina. Por exemplo, todas as disciplinas da UTA terá as rotas de 'aspectos introdutórios' e a 'última será o plano de marketing', e assim os alunos verão essas rotas com as lentes das disciplinas da UTA.

Para a constituição da matriz de conteúdo foram convidados os professores da área, para juntos, em forma de debate, definir quais serão as temáticas de cada rota de aprendizagem. Cada Rota de aprendizagem deveria ser interdisciplinar tanto de forma vertical quanto horizontal de conteúdos.

Após ter finalizado a Matriz de conteúdos da UTA, os professores escrevem Rotas de Aprendizagem, seguindo a sequência dos temas, cada rota segue uma formatação definida, desenvolvida pelo grupo, que é composta por uma contextualização, apresentação dos conceitos, parte prática e síntese.

Como a proposta de se trabalhar a UTA é a interdisciplinaridade, havia a preocupação em não haver sobreposição de conteúdo, assim, surgiu a figura de um quinto professor para fazer o acompanhamento da escrita das Rotas, que foi nominado de "quinto elemento".

---

<sup>1</sup> Sala de aula invertida

<sup>2</sup> Ensino Combinado; Ensino Híbrido

Dentro do viés do *Blended learning*, a intenção dessa mudança pedagógica da IES é possibilitar que os estudantes adquiram as informações (conteúdos) antes das aulas presenciais, pois eles recebem aulas gravadas e disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem, por meio dos roteiros de estudo, além dos livros em formato físico e digital. Os estudantes também têm acesso à biblioteca virtual, conforme as indicações dos professores, para que complementem os assuntos abordados nas aulas, ou seja, o estudante precisa ter uma postura proativa, engajada no processo, pois, antes de vir para os encontros presenciais, o estudante deve ter lido os capítulos dos livros indicados pelo professor e assistido as vídeos aulas. Assim, durante os encontros presenciais os estudantes aplicam os conceitos teóricos adquiridos previamente.

Segundo Raelin (2007), se os educadores querem preparar pessoas reflexivas, devem prepará-las para sintetizar teoria e prática, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno. Assim, o processo de ensino/aprendizagem, é direcionado ao estudante, individualmente, no que diz respeito à compreensão e ao processo de recordar, em sala de aula concentram-se mais os processos de aplicar, analisar, avaliar e criar, priorizando as atividades realizadas em equipes.

Por meio desse novo formato proposto, as atividades de recordar e compreender fazem parte do auto estudo, o aluno tem papel ativo em atividades que incluem: leituras indicadas no material didático interativo de estudos, tais como capítulos de livros, artigos acadêmicos, materiais em hipertextos e hiperlinks, assiste a vídeos e outros recursos tecnológicos, pois assiste às aulas, realiza atividades e faz avaliações online, com o objetivo de obter conhecimento. Durante os encontros presenciais, o aluno é incentivado a analisar, avaliar, aplicar e criar a partir do que apreendeu anteriormente durante as leituras solicitadas e as aulas gravadas, assim, o professor deixa de ser apenas o responsável por transmitir conteúdo, no sentido de ministrar aulas ao vivo, e passa a ter um papel de mediador entre a compreensão dos conteúdos e sua aplicabilidade.

Na questão de como se constituiu a aprendizagem como prática dos professores envolvidos nesse processo, que como exposto, mudou sua prática de lecionar. O olhar para escolha dos professores para a elaboração da matriz de conteúdo, se deu na escolha dos profissionais que tinha mais de sete anos de experiência na docência superior na IES, pois assim, acredita-se que tinham conhecimento da identidade da Instituição, o que facilitaria a implantação do projeto.

O acompanhamento dos professores nessa prática, demonstrou um receio inicial, como podemos ver no caso do **Professor Alfa**, onde ao ser convidado para participar do novo projeto, demonstrou resistência e dúvidas em relação à nova proposta, porém ficou de pensar a respeito, e posteriormente aceitou o desafio. Quando da reunião para a definição dos temas das rotas, cada um dos quatro professores – lembrando que cada UTA tem 4 disciplinas - contribuiu com uma ideia de conteúdo através de suas experiências, com um olhar para as competências que o curso pretendia formar no egresso. Por exemplo, um aluno de Administração precisa aprender a fazer um Balanço Patrimonial? Ou precisa só saber analisar, visto que fazer o Balanço Patrimonial é função do contador.

As reuniões dos professores ocorriam de forma semanal, e esses quatro professores tiveram que pensar em seis grandes temas, que seriam abordados nas rotas de aprendizagem, desceram até a biblioteca e pegaram os livros de autores clássicos das quatro disciplinas, além dos livros base, a coordenação do curso já havia mapeado os principais temas solicitados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), assim, definiram sobre os temas de cada uma das seis Rotas e os cinco subtemas que compõem cada uma das rotas, de forma que, temas e subtemas passam a ser a ementa das quatro disciplinas da UTA. Portanto quem

escreve as ementas são os professores, porém, para que não haja sobreposição de conteúdos, um quinto professor faz a verificação do material escrito por cada um dos quatro professores.

Vejam os relatos do professor Alfa

A participação no processo de implantação desta nova metodologia iniciou com muitas angústias e preocupações, mas ao longo do tempo, no decorrer do projeto, os ânimos foram abrandados e os participantes deixaram de ser apenas expectadores, essa foi a sensação quando fomos convocados para a primeira reunião para tratar do projeto em novembro de 2014.

Quando chegamos à sala para a reunião inicial todos os professores estavam curiosos pelo que viria pela frente, diante da exposição dos “país” do projeto, os sentimentos foram de mais preocupação, pois tudo seria alterado e nós estávamos sendo convocados para ter uma participação ativa e efetiva em todas as mudanças que seriam colocadas em curso. (PROFESSOR ALFA).

Logo após a primeira reunião, vieram as atividades de fim de ano, provas bimestrais, semestral e exames, além da espera das férias pelos professores, que fez com que os ânimos e ansiedade diminuíssem. Após as férias, “voltamos e tínhamos que apresentar sugestões de temas para nossas disciplinas, além de pensar como produzir o material solicitado na primeira reunião” (PROFESSOR ALFA).

A partir deste encontro todos retornaram para suas rotinas e começaram a produzir o material, houveram outras reuniões de alinhamento e ajuda mútua, pois ainda o projeto estava sendo construído por todas as mãos.

Dessa forma, ao analisar a implantação e desenvolvimento da nova prática de elaboração da UTA, entendemos que os quatro professores, estão inseridos em um processo de mudança, entre o modelo tradicional e um novo modelo. Ao entender como funciona a criação de grades em um preceito tradicional da prática de educação e entender essa nossa proposta, podemos dizer que há os elementos da prática de Schatzki (2012), pois há regras, entendimento prático, teleoafetividade e entendimento geral. Schatzki (2005, 2006, 2012) apresenta que há regras explícitas, preceitos e instruções unem as ações dentro de uma prática. Elas especificam o que fazer, conectando tarefas e projetos. Assim, a regra a ser seguida era o olhar para as experiências de mercado, ao ENADE, as DCN do curso de administração e as literaturas clássicas dos temas.

O entendimento prático permite aos praticantes de uma prática dar sentido e significado às ações, aos objetos e artefatos, por meio do saber originado na atividade competente dos praticantes e compartilhado entre eles, como por exemplo, no modelo tradicional, os professores têm o entendimento prático da prática de educação, ao darem significado à ementa que recebem, às orientações sobre os critérios de avaliação, às atividades que aplicam em sala de aula, entre outros, é o julgamento do que é necessário para a realização da prática (SCHATZKI, 2012). Bem como, ao refletir sobre o processo, de como deve ser, e ao ter um propósito, que é formar estudantes preparados para atuarem no mercado de trabalho, por meio de uma formação integral, o professor desenvolve ações, afim de que esse propósito tenha êxito, o que nós identificamos como a ‘teleoafetividade’, um dos elementos da prática (SCHATZKI, 2005).

Entre idas e vindas, e mails que foram e voltaram as Rotas saíram, o projeto foi colocado em prática, as dificuldades foram sendo superadas ao longo do processo de implantação. E ao final de um ano, em lugar daquela reunião tensa e cheia de novidades, nos regozijamos com o sucesso alcançado até então. Um projeto fruto da colaboração e participação efetiva de todos os professores de Administração. (PROFESSOR ALFA)

Outrossim, ao ter o entendimento das relações impostas pelo contexto no qual está inserido, das relações de poder, as definições de cargos e funções, das relações trabalhistas, o cumprimento da carga horária que lhe é atribuída e das relações que as instituições têm com o MEC (Ministério da Educação) em termos de órgãos reguladores do setor, da missão, visão e

valores e da identidade da IES, que indiretamente influenciaram na formação dos estudantes, o professor tem o entendimento global do projeto, corroborando assim para a inteligibilidade da prática, por meio do sentido de valor que lhe é atribuído (SCHATZKI, 2012).

Ainda, quando em 2014 houve o ‘*start*’ para a implantação de uma nova metodologia de educação na IES, o cenário foi marcado por incertezas, inseguranças, angústias e tensão, pois o que Schatzki (2012) chama de “*ongoing*” da prática deixou de existir, passando a haver o ‘*breakdown*’, ou seja, uma ruptura no processo da prática de educação, por parte dos professores, que se reuniam para formação das temáticas da UTA. Os professores ao elaborarem a UTA objetivaram a chegar ao ideal do projeto maior que foi planejado pela Instituição, assim, esses quatro professores desenvolveram a teleoafetividade, que Schatzki (2012) identifica como um dos mecanismos que ligam as ações, tarefas, projetos e eventos em uma prática, ao ter um propósito.

Por fim, a teleoafetividade é verificada quando os quatro professores passaram a se encontrar para trocar experiências vivenciadas para discutir a concepção da matriz de conteúdo. Percebeu-se que havia participação de forma engajada entre os professores, desenvolvendo relações de afetividade, por meio de um conjunto de fins e propósitos que estavam hierarquicamente organizados, assim, os praticantes realizaram ações e projetos específicos, de acordo com os fins e os propósitos do projeto global proposto pela IES. E, a identidade do grupo se constituiu quando desenvolvem o sentido de pertencimento, ao se intitularem como “pioneiros” do método.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao participar da prática diária dos professores, na implantação do projeto por meio da construção da matriz de conteúdo e das rotas de aprendizagem, foi possível verificar que quando houve o ‘*start*’ para esse novo projeto, os professores não sabiam como atender ao que foi proposto pela IES. Entre acertos e erros, eles foram ajustando e construindo no ambiente de trabalho, por meio da prática, artefatos que foram considerados mediadores e que possibilitaram a implantação da interdisciplinaridade das quatro disciplinas ofertadas em cada módulo.

Essa perspectiva, de analisar a aprendizagem por meio de um fenômeno situado, possibilita que o conhecimento coletivo seja compreendido em sua complexidade, justamente por se tratar de um fenômeno social e espaciotemporal. A construção dessa nova prática ocorreu com a construção de papéis e identidades do conjunto de praticantes, portanto, há a identificação de que esses professores se constituíram em um grupo, e que eles seriam o núcleo de um processo de tarefas, regras, teleoafetividade e entendimentos ligados entre si pela inteligibilidade da mudança, ou seja, há uma ‘prática de mudança’.

Houve também a criação de artefatos, durante a realização da prática dos docentes, possibilitou o desenvolvimento da interdisciplinaridade, tanto no material escrito, como nas atividades desenvolvidas em sala de aula, formando dessa forma as competências necessárias à formação de um administrador.

Ao concluir que novas competências foram desenvolvidas pelo grupo, durante o processo de implantação do projeto, identificamos os elementos que compõem a prática social de Schatzki (2005, 2006). Verificamos que outras propostas inovadoras puderam ser implantadas, em um período menor de tempo, demonstrando assim, que o grupo de professores se mobilizou para que o projeto desse certo e construíssem o *Knowing in Practice*.

Por fim, ensinamos que esse estudo possa contribuir para os Estudos Baseados na Prática (EBP) possibilitando reflexões futuras sobre a formação continuada do administrador, a fim de formar as competências profissionais necessárias para atender ao contexto organizacional complexo no qual as organizações estão inseridas.

**REFERÊNCIAS**

- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTONACOPOULOU, E. P. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: BARRY, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: SAGE, 2008.
- ASSIS, L. B.; PAULA, A. P. P.; BARRETO, R. O.; VIEGAS, G. Estudos de caso no ensino em Administração: O erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 5, p. 44-73, 2013.
- BISPO, M.S. Aprendizagem Organizacional Baseada no Conceito de Prática: Contribuições de Silvi Gherardi. **RAM**: vol 14 n.6, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Oficial, **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2018.
- BRASIL. **PARECER Nº CNE/CES 67/2003, DE 13 DE MARÇO DE 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.
- CHOO, C.W. **A Organização do Conhecimento**: Como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety Guerra de, Mudanças no contexto do ensino superior no brasil: Uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, v. 4, n. 1, p. 49-58, Curitiba, jan./abr. 2001.
- CRESWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- DE BARCELLOS, Rebeca de Moraes Ribeiro; DO LIVRAMENTO DELLAGNELO, Eloise Helena; SALIÉS, Gabriel Portela. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 671-696, 2011.
- GHERARDI, S. **Organizational Knowledge**: the texture of workplace learning. London: Blackwell, 2006.
- HOBMEIR, E. C. ; ALVES, E. B. ; SCHNEIDER, E. I. ; ROLON, V. E. K. . Blended learning na prática: uso de atividades práticas interdisciplinares como o BMG Canvas para a construção do conhecimento. In: Andreza Regina Lopes da Silva. (Org.). **Demandas para a Educação a Distância no Brasil no século XXI**. 1ed. Curitiba: Atena Editora, 2017, v. 1, p. 27-28.
- INEP. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206)>. Acesso em 15 Mar 2018.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAIME JUNIOR, Pedro. Pesquisa em organizações: por uma abordagem etnográfica. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, 2003.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LESSER, E.L.; FONTAINE, M.A.; SLUSHER, J.A. **Knowledge and Communities**, Oxford, 2000.
- MCDERMOTT, Richard. Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. In: **Knowledge and communities**. 2000. p. 21-35.

- MORIN. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.
- NICOLINI, Davide. *Practice theory, work, and organization: An introduction*. 1. ed. Oxford: University Press, 2013.
- ORTNER, Sherry B. **Uma atualização da teoria da prática**. In: In: Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia - Goiânia 2006. Blumenau. Nova Letra, 2007.
- RAELIN, Joseph A. Toward an epistemology of practice. **Academic of Management Learning and Education**, v.6, n.4, p. 495-519, 2007.
- SANDBERG, Jörgen. How do we justify knowledge produced within interpretive approaches?. **Organizational research methods**, v. 8, n. 1, p. 41-68, 2005.
- SCHATZKI, T. R., KNORR CETINA, K., VON SAVIGNY, E. (eds) **The Practice Turn in Contemporary Theory**, London and New York: Routledge, 2000.
- SCHATZKI, T. R. **The site of organizations**. **Organizations Studies**. 26(03):465-484, 2005.
- SCHATZKI, T. R. **On Organizations as they happen**. **Organizations Studies**. 27(12):1863-1873, 2006.
- SCHATZKI, Theodore R. A primer on practices. In: **Practice-based education**. SensePublishers, 2012. p. 13-26.
- SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior**. 2005. 281 p. (Doutorado em Administração de Empresas) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- TSOUKAS, Haridimos. **The Practice of Theory: A knowledge-based view of theory development in Organization Studies**. In *Complex knowledge: Studies in organizational epistemology*. Oxford University Press, 2005. Cap. 14 -, p. 321 – 339.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
- WENGER, Etienne; SNYNDER, William. **‘Communities of Practice? The Organizational Frontier’**, Harvard Business Review January–February, 2000.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems**. In: *Organization articles*. London, Thousand Oaks, CA, and New Dheli, Sage, 2000.
- WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning and identify**. New York, Cambridge Press, 2008.
- YBEMA, S; YANOW, D; WELS, H; KAMSTEEG,F. **Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life**. London, SAGE, 2009.