

Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização de ensino superior*

Jader C. de Souza-Silva**

Eduardo Davel***

SUMÁRIO: 1. Introdução; 2. Concepções da formação rumo à aprendizagem pela prática; 3. Organizações familiares e intensivas em conhecimento como campos de estudo da aprendizagem pela prática; 4. Formação e aprendizagem pela prática na Faculdade Brasilis; 5. Implicações para o estudo da formação e aprendizagem organizacional; 6. Conclusões.

SUMMARY: 1. Introduction; 2. Professional development concepts towards learning by doing; 3. Family and knowledge-intensive organizations as learning-by-doing fields; 4. Professional development and learning by doing at Brasilis College; 5. Consequences for the study of professional development and organizational learning; 6. Conclusions.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; formação; organização familiar; organização intensiva em conhecimento; parentesco por consideração.

KEY WORDS: learning; professional development; family organization; knowledge-intensive organization; kinship by consideration.

* Artigo recebido em jul. 2004 e aceito em jan. 2005. Os autores agradecem os valiosos comentários de Antônia Colbari, Denize Grzynosvski e Tânia Fischer, bem como os comentários dos dois avaliadores anônimos que ajudaram a aperfeiçoar este texto. Este artigo é fruto de colaboração entre os autores. Ambos tiveram igual participação na sua concepção e redação.

** Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia/Brasil, bolsista da Capes e pesquisador visitante da Michigan State University. Endereço: 125 South Hubbard Hall, apt. 125 — 48825-1303, East Lansing, MI, EUA. E-mail: souzaj@msu.edu; falecom@jadersonsouza.com.

*** Professor da Télé-université, University of Quebec. Endereço: 4750 Avenue Henri-Julien, Bureau 100, Montréal, Québec, H2T 3E4, Canadá. E-mail: edavel@teluq.quebec.ca.

Conhecimento, formação e capacidade de aprendizagem tornam-se características vitais das sociedades e das organizações contemporâneas que buscam prosperidade e perenidade. Todavia, formação e aprendizagem ainda são excessivamente consideradas como processos de transmissão linear, segmentada e formalizada. No intuito de complementar tal concepção, esta pesquisa explora uma abordagem prática e relacional da formação e da aprendizagem no contexto de uma organização de ensino superior que pode ser, simultaneamente, caracterizada como familiar e intensiva em conhecimento. Em tal contexto organizacional, a relação de parentesco aparece como um conceito-chave para entender o processo de formação e de aprendizagem pela prática. Implicações para a pesquisa e teoria são sugeridas.

Professional development and learning through practice: the strength of kinship by consideration relations in a higher education organization

Knowledge, professional development and the ability to learn are increasingly becoming vital characteristics of societies and organizations that seek prosperity and longevity. Nevertheless, professional development and learning are still regarded as linear, formal and segmented transmission processes. In order to complement such a concept, this article examines a practical and process-relational perspective of learning and professional development within the context of a higher education organization that can be characterized simultaneously as being family and knowledge-intensive. In this organizational context, kinship relations appear to be significant concepts for understanding professional development and learning by doing. The article also suggests a few consequences to organizational theory and research.

1. Introdução

Um dos principais alicerces de transformação da atividade social, econômica e cultural das organizações tem sido a intensificação do conhecimento (Castells, 1999; Alvesson, 1995; Field, 2000). O modelo industrial de matéria-prima baseada em fluxo de materiais começa a conviver com um outro tipo de modelo, em que a matéria-prima é baseada no fluxo de informações (Child e McGrath, 2001). Paralelamente à intensificação da informação, também testemunhamos a emergência de uma grande necessidade de profissionais do conhecimento que possuam alto grau de qualificação (Alvesson, 2001; Castells, 1999; Burton-Jones, 1999). Todos os profissionais não deixam de utilizar um mínimo de conhecimento e informação na realização de seu trabalho cotidiano. No entanto, destacamos a categoria de profissionais do conhecimento para melhor apreender as singularidades de organizações caracterizadas pela intensidade na geração de conhecimento. O que Starbuck (1992) e Alvesson (1995) denominaram *organizações intensivas em conhecimento*.

À medida que a demanda por conhecimentos se intensifica e profissionais do conhecimento tornam-se atores-chave para o sucesso organizacional, a capacidade

de aprendizagem é cada vez mais um processo decisivo. Todavia, apesar da emergência de uma literatura sobre aprendizagem organizacional que começa a abordar os processos de aprendizado a partir de um ponto de vista mais informal, processual e relacional, tais processos ainda são frequentemente considerados a partir de uma visão demasiadamente linear, pontual e formalizada (Wenger, 1998; Gherardi et al., 1998; Fagenson-Eland, 2001; Easterby-Smith et al., 1998; Easterby-Smith et al., 2000). O propósito desse trabalho é contribuir para o avanço do estudo dessas novas abordagens mais processuais e relacionais da aprendizagem nas organizações. Neste sentido, a pesquisa examina como a lógica particular das organizações familiares pode influenciar as práticas de formação e de aprendizagem entre os profissionais. Para tanto, tomamos como premissa a idéia de que o processo de aprendizagem e de formação está intimamente relacionado à idéia de aprendizagem pela prática (*learning by doing*), ou seja, a aprendizagem que acontece no ambiente organizacional à medida que as pessoas realizam suas atividades cotidianas e que interagem entre si. Portanto, o enfoque recai nas teorias que enfatizam as dimensões tácitas e interativas do conhecimento e da formação.

Além desta introdução e da conclusão, o trabalho está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresentamos e discutimos as concepções e teorias ligadas à aprendizagem organizacional, problematizando concepções tradicionais, identificando suas limitações e destacando concepções voltadas para a prática. Na segunda parte, propomos as organizações familiares e as intensivas em conhecimento como campos fecundos de aprofundamento da investigação sobre o processo de aprendizagem pela prática. Na terceira parte com base em estudo de caso de uma organização de ensino superior, que é concomitantemente familiar e intensiva em conhecimento, descrevemos e exploramos como as relações de parentesco por consideração afetam o processo de formação e de aprendizagem organizacional. Finalmente, na quarta parte discutimos as incidências da pesquisa para o estudo da formação e aprendizagem organizacional.

2. Concepções da formação rumo à aprendizagem pela prática

Concepções recorrentes e tradicionais em formação

Definições tradicionais de formação partem da idéia de que uma pessoa possui um conjunto de conhecimentos e uma série de lacunas na sua educação. Assim, nessa concepção, o papel da formação consiste em atualizar o indivíduo com novos conhecimentos e em buscar preencher as lacunas de informação que esse indivíduo possui (Ojala, 1994:16). Essa atualização acontece, sobretudo, por meio de treinamentos, nos quais o conhecimento é visto como algo totalmente transmitido de uma pessoa a outra

apenas por intermédio de exposições orais desvinculadas do contexto em que esse conhecimento é aplicável.

Assim, existe uma idéia generalizada de que quanto mais treinamento uma pessoa possui, mais ela detém aprendizado. Para alguns, inclusive, é óbvia a afirmação de que uma organização que promove uma maior quantidade de treinamentos, certamente, possuirá profissionais mais qualificados em termos de conhecimento (Antonacopoulou, 2001). Dessa forma, ainda é muito comum entender o processo de aprendizagem organizacional e de formação apenas como uma série de cursos e treinamentos formalizados e sistematicamente planejados.

Apesar de sabermos que o treinamento é também uma fonte de aprendizado organizacional, ele possui limitações. Esse dispositivo tradicional de aprendizagem baseia-se no princípio de que o conhecimento concentra-se apenas em uma pessoa (normalmente, o professor) e que os alunos são receptores passivos do conhecimento. Dessa forma, o treinamento, sob esse ponto de vista, simplifica o aprendizado limitando sobremaneira o seu potencial, pois ignora ou subestima outros mecanismos importantes.

Para Antonacopoulou (2001), o *treinamento* é um evento formalizado com o objetivo de instilar uma maior consciência e entendimento das práticas laborais e o *desenvolvimento* é um aspecto da atividade do treinamento. Contudo, o desenvolvimento não é sempre e completamente atingido pelo treinamento, principalmente quando os interesses e prioridades individuais competem. Já o aprendizado pode ser definido como a liberação do conhecimento através de auto-reflexão e questionamento. Dessa forma, percebemos que não existe uma relação causal e direta entre treinamento e aprendizado. Por exemplo, sabe-se que fatores de ordem emocional, psicológica, social, cultural e política afetam a eficácia do treinamento nos moldes formais, influenciando o grau de motivação e de receptividade para aprender (Mathieu et al., 1992; Noe, 1986; Antonacopoulou, 2001).

Além disso, percebe-se que o treinamento é um mecanismo de formação com eficácia limitada, uma vez que o conhecimento tácito é dificilmente transmitido por meio dessa forma tradicional de aprendizagem. O conhecimento de natureza tácita necessita de um outro dispositivo para que possa ser transmitido, assimilado e aprendido. Necessita da interação social cotidiana e informal entre as pessoas durante a realização de suas atividades profissionais. Como sugere Gherardi (1999), o conhecimento subjetivo ou tácito encontra-se nos indivíduos que participam na prática da realização de uma atividade.

Formando e aprendendo pela prática

Ao contrário da perspectiva tradicional, que vê o aprendizado como fruto apenas de *construtos* individuais e cognitivos, existem abordagens teóricas que enfocam o co-

nhecimento a partir de um processo sociocultural. Ao realizar um balanço das teorias relacionadas à aprendizagem organizacional, Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) sugerem que a perspectiva socioconstrucionista amplia a idéia tradicional de que o aprendizado acontece dentro das cabeças dos indivíduos ou em sistemas e estruturas organizacionais isoladas. Essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento é criado principalmente por meio de conversações e interações entre as pessoas. Assim, o foco do processo de aprendizagem muda da mente do indivíduo para estruturas de participação, sendo que o aprendizado não é mais entendido apenas como um evento individual, isolado e particularizado, mas sim como um fenômeno coletivo (Gherardi et al., 1998). Conseqüentemente, podemos entender que a aprendizagem pode ocorrer por meio de outros dispositivos que favoreçam as interações sociais no próprio decurso da atividade laboral.

A perspectiva de formação e aprendizagem pela prática envolve o conceito de comunidade de prática desenvolvido por Wenger (1998). Definimos a comunidade de prática como aquela que sustenta suficiente engajamento mútuo e que tem por objetivo partilhar significativos aprendizados por meio da busca de empreendimentos comuns (Wenger, 1998; 2003). Em uma comunidade de prática, acontece o *aprendizado ao organizar* (*learning in organizing*) e a *legítima participação periférica* (*legitimate peripheral participation*) (Wenger, 1998; Gherardi, 1999). O *aprendizado ao organizar* baseia-se na idéia de que a aprendizagem se dá, sobretudo, através da educação pelo trabalho, portanto dentro de um contexto social e relacional (Gherardi, 1999). Social, pois envolve participação. Relacional, porque acarreta a capacidade de estabelecer conexões entre um repertório de conhecimento já existente e um conjunto de novos conhecimentos, que se dá pela experimentação e socialização. Assim, o processo de aprendizado é comparativo e envolve o confronto de modelos cognitivos antigos e novos. Isso gera novas leituras e possibilita que o aprendizado aconteça.

O conceito de *legítima participação periférica* fundamenta-se no princípio do engajamento que o aprendiz possui com o trabalho de um especialista. Esse engajamento pressupõe que o aprendiz colabora com o trabalho desse especialista, mas somente num nível limitado de responsabilidade. À medida que o tempo passa, o aprendiz ou noviço apropria-se de um determinado conjunto de conhecimentos práticos ou habilidades por meio da interação com tal mentor (Gherardi, 1999). No final desse processo, o aprendiz torna-se um membro competente da chamada comunidade de prática, vivendo na cultura da prática e assumindo, no futuro, a identidade de mentor que será legitimada pelos seus pares. Essa passagem da identidade de aprendiz para a de mentor é denominada *identidade transitiva* (*transitional identity*) (Wenger, 1998; Gherardi, 1999).

É por meio do aprendizado informal, processual e prático que o noviço apropria-se do conhecimento tácito que se caracteriza como difícil de ser apreendido apenas por meio de exposições eminentemente teóricas. Devido ao seu caráter tácito, é

difícil transmitir um conhecimento fora de uma atmosfera de interações sociais, somente por mecanismos formais e tradicionais de formação e de treinamento. De fato, a intensidade de relacionamentos interpessoais é fundamental para o sucesso e para a qualidade da formação (Mac-Farlane e University, 1998). No caso das comunidades de prática, o aprendizado acontece por meio de fenômenos socioculturais e práticos que assumem características menos intencionais, menos instrumentais e mais reflexivas (Gherardi, 1999).

Se a meta é aprimorar o tipo de formação e de aprendizagem que as organizações colocam em ação, torna-se necessário desenvolver concepções e dispositivos voltados para a idéia de prática. Dito de outra maneira, o desenvolvimento de uma abordagem mais processual, relacional, prática e contínua do aprendizado que se consolida através das interações merece atenção de estudiosos e práticos da organização. Para aprofundar o conhecimento dessa abordagem, consideramos que os contextos das organizações familiares e das organizações intensivas em conhecimento são pertinentes, pois são marcadas pela intensidade e complexidade das redes relacionais desenvolvidas e mantidas por seus dirigentes, gestores e proprietários. Por esta razão, podem ser considerados como contextos organizacionais adequados para que se aprofunde o estudo dos processos educacionais baseados na interação e na prática.

3. Organizações familiares e intensivas em conhecimento como campos de estudo da aprendizagem pela prática

Organizações intensivas em conhecimento

Considera-se como organização intensiva em conhecimento (OIC) toda a organização em que o trabalho, na sua maior parte, é caracterizado como de natureza intelectual e desenvolvido por profissionais altamente qualificados e bem-educados (Alvesson, 1995; 2001). Sem sua presença, nenhuma empresa alcança o *status* de organização do conhecimento nem atinge significativos níveis de competitividade, pois a mesma está intimamente ligada ao conceito de aprendizagem (Ranson, 1992). Ou seja, os trabalhadores das OIC utilizam-se desses conhecimentos para gerar produtos e serviços inovadores com alta intensidade de capital intelectual e tecnologia agregada. Exemplos típicos de OIC são os escritórios de advocacia e contabilidade, empresas de consultoria na área de engenharia, computação e administração, bem como agências de publicidade, firmas de pesquisa e desenvolvimento e companhias de alta tecnologia (Alvesson, 2001).

No que tange à sua organização, a OIC possui uma estrutura marcada pela adhocracia (Alvesson, 1995) e pela adoção de estruturas flutuantes. Caracteriza-se também por ser descentralizada, apresentando não só um número pequeno de níveis hierárquicos, como também uma ausência de controles mais burocráticos e uma divisão do trabalho não muito delimitada. Atmosfera informal, divisão do trabalho precária, bem como ausência de descrição formal e especialização de tarefas são outras características desse tipo de organização (Child e McGrath, 2001; Alvesson, 1995; Cunha, 2002; Grugulis et al., 2000; Kunda, 1992). Além disso, a organização do trabalho é baseada em projetos, ou seja, equipes representam a base da configuração organizacional, mas são formadas à medida que surgem novos projetos e dissolvidas tão logo esses projetos sejam realizados.

Em geral, o processo produtivo em uma OIC não é padronizado e exige conhecimentos sofisticados. O seu conteúdo é intangível e difícil de ser avaliado (Grugulis et al., 2000). Portanto, a legitimação da qualidade do processo produtivo é determinada pelos pares (Cunha, 2002). Observa-se também a existência de uma considerável autonomia no plano operacional, por causa do caráter estratégico do conhecimento que os profissionais de conhecimento detêm. É estratégico porque sustenta a capacidade de solucionar problemas complexos de forma criativa, gerando soluções inovadoras (por exemplo, Hedberg, 1990). Além disso, os profissionais de conhecimento tendem a gerenciar-se num tipo de liderança que Cunha (2002) descreve como “estar lá sem estar lá”. Dessa forma, o líder costuma desempenhar o papel de facilitador.

Devido à fluidez da organização e do processo de trabalho, a organização é altamente dependente dos profissionais do conhecimento e de sua lealdade organizacional (Alvesson, 2000). Por conseguinte, torna-se uma atividade estratégica o gerenciamento da cultura organizacional, objetivando o controle e a retenção dos profissionais do conhecimento. A lealdade organizacional por parte do profissional do conhecimento decorre da estrutura adhocrática que estimula o intra-empendedorismo (Cunha, 2002) e a sensação de que a organização pertence um pouco a cada funcionário. De fato, ao intensificar uma maior interação entre as pessoas e ao estimular a comunicação entre os profissionais na resolução dos problemas, a hierarquia mínima favorece um senso de comunidade, o que acaba por ampliar a lealdade organizacional (Cunha, 2002). Além disso, o prestígio que a organização desfruta no mercado alimenta no profissional do conhecimento o sentimento de lealdade organizacional. É a questão da identidade organizacional influenciando a lealdade à empresa (Alvesson, 2000).

Possuindo todas essas características e sendo uma organização em que as interações sociais acontecem de forma mais intensa, a organização intensiva em conhecimento torna-se um campo propício para aprofundar o estudo de abordagens da aprendizagem e da formação focadas na prática e na interação cotidiana.

Organizações familiares

Entendemos o conceito de organização familiar a partir de uma perspectiva ampla. Trata-se de uma organização em que a administração e a dinâmica organizacional são influenciadas — de formas variadas — pelos membros de uma ou mais famílias. Essas formas podem incluir aspectos de propriedade, administração, tradição, cultura e simbolismo. Nesse tipo de organização, a família torna-se um princípio explicativo, decisivo e ordenador da vida organizacional (Davel e Tremblay, 2003; Davel, 2005).

A cultura predominante de uma organização familiar é produto de crenças, valores, expressividades e entendimentos enraizados na família, na sua história e nos relacionamentos sociais atuais. A transmissão dessas manifestações culturais molda os padrões culturais tanto no âmbito da família quanto no da organização (Hall et al., 2001). De fato, toda a família constrói sua própria cultura familiar a partir de crenças e leituras partilhadas sobre o mundo. Essa cultura influencia a forma pela qual os problemas são resolvidos e os significados, que os membros atribuem a situações e a relacionamentos (Reiss, 1981). Em outras palavras, a cultura familiar descreve não somente a cultura da família, mas também a cultura da organização gerenciada e controlada por ela.

Na verdade, a cultura familiar desenvolvida dentro das organizações familiares incorpora e explica as práticas gerenciais e as ações organizacionais (Davel e Robichaud, 2002; Robichaud e Davel, 2002). Então, as organizações familiares fornecem um repertório de significados, idéias partilhadas e experiências emocionais que modelam processos sociais, entendimentos, práticas gerenciais e condições de trabalho (Davel e Tremblay, 2003). Mas o conceito de família não é estático. Ele é continuamente formado, modificado e alinhado, tanto por membros familiares quanto por não-familiares (Fletcher, 1997). A família, portanto, torna-se um poderoso veículo para explorar a interatividade dos seus membros pela consangüinidade e pela consideração (aqueles que são, simbolicamente, considerados como integrantes da família).

As organizações familiares constituem ambientes em que aspectos emocionais, culturais e sociais do processo organizador (*organizing*) aparecem de maneira exacerbada (Davel e Colbari, 2003). As relações emocionais e os laços de afeto que se desenvolvem entre os membros da organização são aspectos que caracterizam todas as empresas, sejam elas pequenas ou grandes, familiares ou não familiares. Contudo, nota-se “que, em firmas onde relacionamentos familiares permeiam o negócio, esses relacionamentos têm uma história mais longa de experiências partilhadas que foram desenvolvidas através da infância e adolescência” (Fletcher, 1997:320).

Por essa razão, nas organizações em que os relacionamentos familiares predominam, há uma história mais longa de experiências partilhadas e eventos passados convergentes, que, embora inconscientemente, influenciam e modelam atividades, eventos e relacionamentos correntes. Por conseguinte, “os relacionamentos interpessoais, laços emocionais e afetivos que caracterizam todas as firmas são possivelmente mais complexos e presentes nas firmas familiares” (Fletcher, 2000:164).

Assim, como as organizações familiares estruturam-se em longo prazo integrando membros que se conhecem desde o nascimento, podemos inferir que tanto as relações de confiança e de lealdade, quanto o conhecimento e os laços afetivos entre

as pessoas são enraizados de forma mais intensa. Por isso, torna-se um tipo de organização relevante para aprofundar a dimensão processual e relacional da aprendizagem.

4. Formação e aprendizagem pela prática na Faculdade Brasilis¹

Sobre o procedimento metodológico

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre as dimensões processuais e informais da aprendizagem, realizamos uma pesquisa exploratória junto a uma organização de ensino superior, que denominaremos pelo nome fictício de Faculdade Brasilis. O estudo de caso dessa organização intensiva em conhecimento e familiar baseou-se em observação participante e em sete entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação, diretor acadêmico e diretor-geral. A observação participante foi realizada ao longo de quatro anos, quando um dos autores deste artigo foi professor do Curso de Administração, na graduação e na pós-graduação da faculdade, e coordenador de curso de pós-graduação, participando de reuniões de professores, coordenadores de curso e do conselho de ensino da pós-graduação, assim como de eventos de diversas naturezas.

O protocolo de entrevista foi dividido em três partes. A primeira buscou valorizar a trajetória profissional do professor, suas experiências ligadas à docência, como também outras funções que o profissional exerceu na organização pesquisada. A segunda parte procurou indagar aos entrevistados sobre aspectos ligados à cultura organizacional e ao estilo de gestão da organização, tendo em vista identificar as influências da família controladora ou do empresário fundador em relação aos princípios e aos valores que afetaram o comportamento coletivo e o individual dentro da organização. Finalmente, a terceira parte indagou aos entrevistados sobre processos de aprendizagem e de formação e sobre a influência da gestão familiar em tais processos.

Depois de transcritas por completo, as entrevistas e as observações foram analisadas com a ajuda do programa de análise qualitativa Nvivo. A análise enfocou a reconstituição do contexto organizacional em termos de estrutura e cultura organizacional, das práticas e concepções de formação, bem como das idéias sobre a influência da cultura familiar na formação e na aprendizagem organizacional. Durante o processo de interpretação do material empírico, muitas categorias de análise emergiram da própria fala dos entrevistados, já que o nosso objetivo era descobrir, ao invés de prejulgar, quais relações eram importantes e como o discurso dos autores poderia nos ajudar a criar novos conhecimentos e hipóteses sobre o processo de formação e de aprendizagem em organizações familiares e intensivas em conhecimento. Cabe tam-

¹ Os nomes de pessoas e instituições ligados ao caso da Faculdade Brasilis são fictícios.

bém precisar que enfocamos o processo de formação e de aprendizagem considerando o professor como profissional do conhecimento. Outras categorias socioprofissionais não foram incluídas nesta pesquisa.

Sobre a faculdade familiar

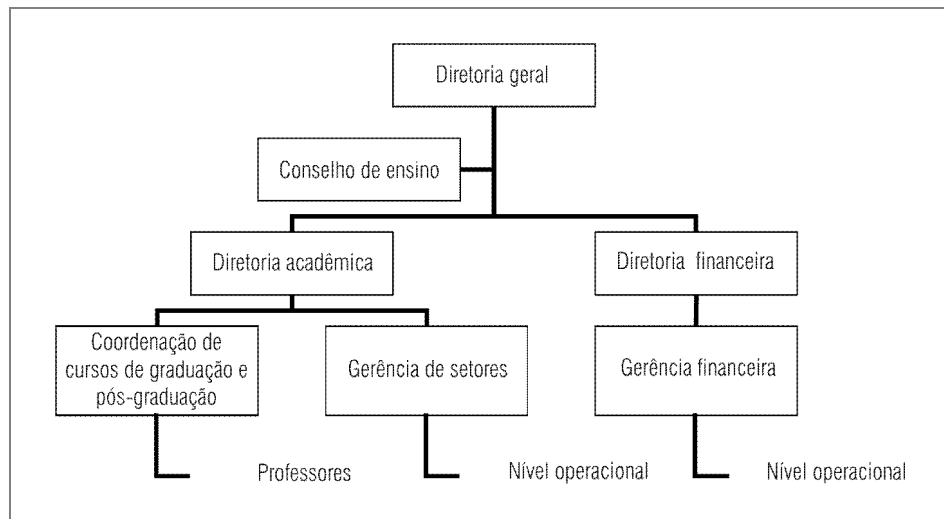
A Faculdade Brasilis é uma organização de ensino superior situada no Nordeste do Brasil e fundada, em 1989, por Abelardo Marinho. Apesar de ser graduado em engenharia civil, o proprietário fundador dedicou sua vida à educação. Iniciou o magistério como professor de “cursinho” pré-vestibular, o que o levou, mais tarde, a seguir a carreira de empresário da educação. Além de ser a controladora principal da Faculdade Brasilis, a família Marinho também é proprietária do Colégio Pégasus, que atua no ensino fundamental e no médio, e desfruta de grande prestígio junto ao público em geral.

Na Faculdade Brasilis, a família Marinho é representada pelo fundador e por seu filho caçula, Paulo Marinho. Este ingressou na faculdade somente há alguns anos e atua como coordenador de um dos setores ligado à cultura e esportes. Paulo Marinho ainda não desempenha uma posição estratégica marcante na faculdade e seu grau de influência é limitado. O outro filho, Pedro Marinho, atua como advogado e está somente vinculado ao Colégio Pégasus. É importante dizer que Abelardo Marinho só possui dois filhos.

Autorizada a funcionar pelo MEC no mesmo ano de sua fundação, a Faculdade Brasilis oferece cinco cursos de nível superior (administração, ciência da computação, direito, psicologia e sistema de informações), mais de 10 cursos de pós-graduação e emprega, aproximadamente, 260 funcionários, dos quais aproximadamente 150 são professores universitários. Além disso, em 2003, a faculdade contava com a participação de 2.600 estudantes.

A faculdade é dirigida e controlada pelo fundador e diretor-geral, Abelardo Marinho, mas muitas decisões estratégicas que a envolvem são tomadas com a anuência do conselho de ensino. Esse conselho é composto pelo diretor-geral, pelo diretor acadêmico e pelos coordenadores de curso. O diretor-geral da Faculdade Brasilis lidera tanto o diretor acadêmico (co-responsável pela gestão acadêmica e administrativa junto com o diretor-geral) quanto o diretor financeiro. O diretor acadêmico orienta os coordenadores dos cursos e os gestores de setores operacionais (por exemplo, secretaria de apoio acadêmico, biblioteca, setor de pessoal, setor de informática, núcleo de cultura e esporte, entre outros). Abaixo dos gerentes de setores, encontram-se os colaboradores, que desenvolvem as tarefas mais operacionais. A figura 1 apresenta a configuração organizacional da faculdade:

Figura 1
Organograma da Faculdade Brasilis



A cultura da Faculdade Brasilis é influenciada pelos valores da família controladora que são personificados na figura do seu fundador. Como afirma um professor, “na maioria do tempo, você sabe que ele (o fundador) está presente, você sente a presença dele, mas você não o vê” (professor e coordenador da graduação em administração, 2003). Dessa forma, os princípios familiares do fundador transferem-se à empresa, transformando-se em valores e crenças organizacionais. Entre os valores mais marcantes, podemos destacar o orgulho organizacional, a prudência e o apoio à postura de empreendimento e de iniciativa.

Por ser percebida como uma organização de ensino superior reconhecida pela sua qualidade, os professores se orgulham da sua associação com ela. Ao orgulho combina-se o valor da prudência que se traduz na valorização de um crescimento parcimonioso da organização, baseando-se em ações financeiras auto-sustentadas. Outro aspecto cultural que deve ser salientado é o apoio à postura empreendedora e de iniciativa. Essa postura consiste em apoiar, de forma efetiva, as idéias de professores mais ligados à organização e que estejam relacionados a sua missão educacional.

As práticas tradicionais de formação e de aprendizagem

Para entender as práticas da Faculdade Brasilis em termos de aprendizagem e formação de seus professores, é necessário reconhecer que existe um significativo cresci-

mento da demanda por cursos de graduação, bem como um alto número de organizações de ensino superior sendo criadas no Brasil. Por outro lado, muitas dessas organizações têm tido problemas em encontrar professores com doutorado.

A partir das entrevistas e da observação participante, notamos que a Faculdade de Brasília não possui um programa sistemático e formalizado que vise à formação de seus professores. Além disso, a faculdade não possui um departamento ou setor específico para cuidar do processo de treinamento e desenvolvimento dos seus professores. Existem algumas poucas ações esporádicas que acabam contribuindo timidamente para a formação do professor. Trata-se de realizações de treinamento, seminários e palestras casuais. Uma dessas realizações consiste em promover treinamentos sobre temas pedagógicos e metodologia de ensino superior. Nesses treinamentos, são apresentados assuntos ligados à pedagogia e outros relacionados à metodologia de ensino superior. Em geral, profissionais da área de educação são convidados a ministrar palestras e conferências. No entanto, não há um calendário estrategicamente planejado.

Essas atividades favorecem a aprendizagem do professor, mas de maneira pouco eficaz. Contudo, outras práticas coexistem. Tratam-se de ações diretas ou indiretas que acabam influenciando na formação e aprendizagem docente na Faculdade de Brasília. Essas ações, salientadas adiante, privilegiam os professores que mais se identificam com os valores organizacionais e que demonstram maior lealdade à organização. Esse aspecto é relevante para a compreensão de como a aprendizagem do professor escapa a uma lógica formal quando as dimensões tácita, familiar e relacional entram em ação.

Aprendizagem, formação e relações de parentesco por consideração

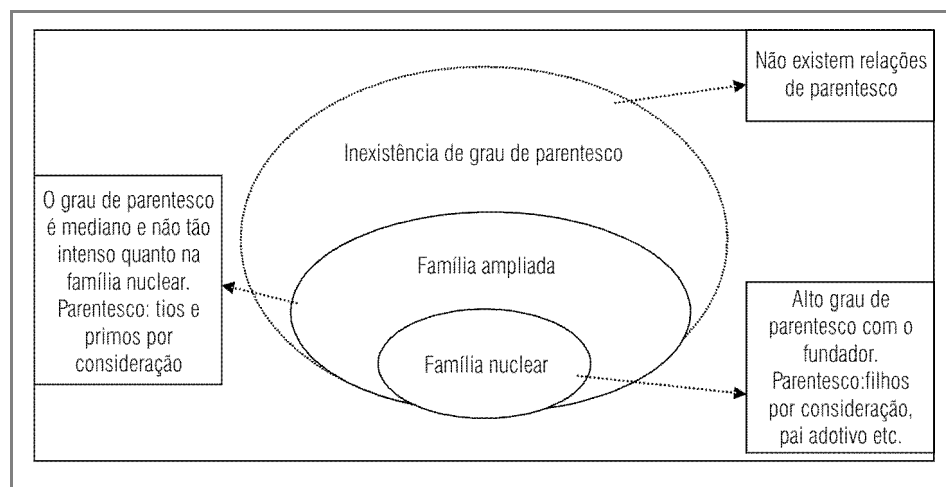
Verificou-se que a influência da lógica familiar na gestão organizacional afeta o processo de aprendizagem dos professores na Faculdade de Brasília. Observou-se que a influência familiar, nesse contexto, vai além das relações consanguíneas entre pai (diretor-geral e fundador) e filho consanguíneo (coordenador do Centro de Cultura e Esporte), à medida que o fundador interage com os funcionários da faculdade em termos de relações de parentesco por consideração. Este parentesco consiste, então, em uma simbolização do universo familiar no contexto da faculdade, o que nos conduz a denominá-lo “parentesco por consideração.”

Notou-se que, na Faculdade de Brasília, o grau de parentesco por consideração influi na formação e na aprendizagem do professor de duas formas. Primeiro, afeta a tomada de decisões relativas ao apoio à formação formal do professor (cursos de especialização, mestrado e doutorado). Por exemplo, dependendo do grau do parentesco por consideração, o professor receberá maior ou menor amparo ao seu processo de

educação formal. É como se a organização “investisse” mais em seus “parentes” mais próximos. Segundo, influi no desenvolvimento de determinadas ações e atividades ao redor dos parentes por consideração (como as de gestão acadêmica), o que propicia ambientes férteis para o surgimento de comunidades de prática. Essas comunidades são oportunidades ricas em aprendizados por meio da interação e da partilha de experiências entre os professores.

O relacionamento do fundador com os professores pode ser classificado a partir de diferentes graus de parentesco por consideração. Como indicado pela figura 2, o primeiro grau de parentesco é representado pela família nuclear por consideração, na qual encontram-se o pai e os filhos por consideração. Nesse nível, o grau de parentesco por consideração é maior, pois os laços familiares são mais intensos, bem como a relação afetiva entre seus vários membros. Na família ampliada por consideração, encontra-se o que poderíamos denominar de tios e sobrinhos por consideração. Neste âmbito, o grau de parentesco não é tão intenso quanto na família nuclear. A última instância representa o cenário em que inexistente parentesco por consideração.

Figura 2
Grau de parentesco



As observações e entrevistas feitas com professores e gestores da Faculdade Brasiliis nos sugerem que, para ser considerado um parente, são necessários três fatores. O primeiro deles refere-se à competência profissional do professor. Como nos explica o coordenador do curso de administração, durante o ano de 2003, a compe-

tência profissional é traduzida não só em uma alta performance como docente, mas também no cumprimento das questões mais administrativas, tais como o cumprimento de prazos na entrega de notas, atualização constante do diário de classe, pontualidade, assiduidade etc. Ou seja, para começar a ganhar a atenção e o respeito de outros parentes por consideração, o professor precisa ser competente como docente e responsável nas suas obrigações acadêmicas. A competência docente é também alcançada pela sua capacidade empreendedora e pela sua habilidade de inovar em termos de prática de ensino.

Segundo fator: para ser visto como parente por consideração, o professor precisa desenvolver ao longo do tempo uma forte identificação com os valores e princípios culturais da organização. O terceiro fator recai sobre a necessidade do docente de demonstrar uma elevada lealdade organizacional. Em outras palavras, é indispensável que, além da competência profissional e da afinidade com os valores da organização por parte do docente, haja uma percepção do fundador e dos outros parentes por consideração de que o professor está buscando, a cada dia, um maior engajamento e um maior compromisso profissional com a faculdade. Observou-se, portanto, que a relação de parentesco não é definida unicamente pela consangüinidade, mas, sobretudo, pela conjunção de três fatores: competência técnica do docente, fortalecimento da identificação do professor com os valores da organização e percepção de que o professor será leal a ela no longo prazo. Com efeito, à medida que o tempo passa, observa-se que um professor, normalmente, pode desenvolver relações de parentesco cada vez mais intensas, passando da condição de não-parente à condição de parente mais ou menos próximo (família ampliada), até chegar à de parente próximo (família nuclear). O conjunto desses fatores e os diferentes graus de parentesco podem ser visualizados no quadro.

Características em relação ao grau de parentesco por consideração			
Dimensões	Grau de parentesco por consideração		
	Alto	Médio	Inexiste
Denominação familiar	Filho por consideração.	Sobrinho por consideração.	Ausência de denominação familiar.
Identificação organizacional	Intensa afinidade com os valores organizacionais e significativo envolvimento emocional com a organização.	Existência de crescente afinidade com os valores organizacionais e existência de crescente envolvimento emocional com a organização.	Pouca afinidade com os valores organizacionais e inexistência de envolvimento emocional com a organização.

Lealdade organizacional	Total confiança de que o professor contribuirá com as atividades futuras da faculdade a qual será leal.	Confiança parcial na lealdade organizacional do professor.	Inexistência de uma sensação de confiança na lealdade organizacional do professor.
Proximidade e acesso	O professor possui intensa proximidade com o fundador e diretor-geral.	O professor possui acesso irregular ao fundador e maior aproximação com os filhos por consideração.	O professor possui pouco acesso ao fundador/diretor-geral e baixa aproximação com os filhos por consideração.

continua

Dimensões	Grau de parentesco por consideração		
	Alto	Médio	Inexiste
Duração	O professor possui uma longa história de relacionamento com a organização.	O professor possui alguns anos de relacionamento com a organização.	A relação do professor com a organização é recente.
Papéis gerenciais	O professor assume cargos de gestão acadêmica de significativa relevância para a organização.	O professor assume cargos de gestão de atividades e projetos medianamente estratégicos.	O professor não assume postos de gestão acadêmica. Seu papel está restrito ao magistério superior.

Por exemplo, o diretor acadêmico Carlos Barreto (nome fictício) apresenta um alto grau de parentesco por consideração. Além de ser competente como docente, ele se compromete com a filosofia, com os valores da Faculdade Brasílis, como também transmite confiança para o fundador e para outros parentes por consideração em relação a sua lealdade organizacional, o que acarretou em investimento financeiro da faculdade para seu mestrado no exterior. Ele é, então, percebido pelo fundador como um membro da família, como um “filho por consideração”.

Mesmo não possuindo nenhuma ligação consanguínea com a família controladora, Carlos Barreto é considerado um membro bem próximo da família. Por ser considerado como “filho” (por consideração) do fundador, é formado para a sucessão. Ele participa de todas as atividades inerentes ao diretor-geral e o nível de interação que estabelece com este é intenso. Por meio dessas interações, o fundador transmite uma série de conhecimentos tácitos acumulados ao longo da vida. Como não se trata de transmissões somente verbais, esse relacionamento entre Carlos Barreto (diretor acadêmico) e Abelardo Marinho (diretor-geral) promove um tipo de aprendizagem, que se dá na execução diária das atividades profissionais. Além disso, sua identificação e lealdade organizacional podem ser aferidas pelo intenso envolvimento de Carlos Barreto com a gestão administrativa e acadêmica da Faculdade Brasílis:

A minha inserção não se dá somente nos aspectos administrativos, mas também nos aspectos acadêmicos. (...) Então, participo de questões acadêmicas, de discussões com coordenadores de projetos no âmbito dos cursos e de questões que são administrativamente importantes para a instituição.

(Professor e diretor acadêmico, 2003)

A sucessão do fundador é prevista em função de dois filhos. O filho consanguíneo será responsável pela parte financeira e estratégica enquanto o filho por consideração será responsável pela parte administrativa e acadêmica. Isso pode ser atestado pela fala do filho legítimo do fundador, no momento em que ele foi indagado a respeito do possível cargo que assumiria quando o seu pai se afastasse da faculdade: “Hoje, eu não tenho nenhum subsídio para dizer qual posição seria, mas, no caso de um afastamento dele, teria de ser algo estratégico” (filho do fundador e coordenador do Centro de Cultura e Esportes, 2003).

Um exemplo de parentesco em torno da família ampliada é fornecido pela experiência do professor e coordenador-geral do programa de pós-graduação, Antonio Paulino (nome fictício). Esse professor ainda não possui uma ligação intensa com Abelardo Marinho. Na verdade, o relacionamento de Antonio Paulino é mais intenso com o filho por consideração do fundador (Carlos Barreto). Essa ligação permite que o primeiro fortaleça, a cada dia, sua afinidade com os valores e princípios da cultura organizacional da faculdade. A aproximação de Antonio Paulino com Carlos Barreto é permeada por sentimentos de respeito e admiração, o que conduziu o primeiro, ao longo do tempo, a fortalecer seus laços afetivos com a Faculdade Brasílis e demonstrar adesão aos princípios presentes na cultura dessa organização:

Comecei a gostar da forma com que a Faculdade Brasílis trabalha, de como as pessoas são tratadas, das relações dentro da Faculdade que para mim tem um clima muito legal e acho muito interessante, muito gostoso esse clima interno das pessoas.

(Professor e coordenador-geral da pós-graduação, 2003)

Como havíamos mencionado, a relação de parentesco por consideração afeta o acesso a apoios de ordem financeira para a formação formal do professor, como cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado). Além disso, a Faculdade Brasílis disponibiliza descontos substanciais para professores que desejem participar como alunos de um curso de especialização promovido pelo

seu programa de pós-graduação. Ademais, as relações de parentesco são também favoráveis ao desenvolvimento de comunidades de prática na Faculdade Brasilis.

Parentesco por consideração e desenvolvimento de comunidades de prática

De forma indireta e implícita,² o sistema de parentesco por consideração inerente à dinâmica social da Faculdade Brasilis contribui para a formação e aprendizagem do professor, no que se refere às comunidades de prática. Por exemplo, professores que apresentam alto grau de parentesco por consideração são convidados a desempenhar cargos de direção e coordenação acadêmica. Promovendo isso, a Faculdade Brasilis incentiva o surgimento de comunidades de prática ao redor dessas atividades de gestão. Na condição de gestores acadêmicos, esses professores incrementam seus relacionamentos com o fundador e com os mais antigos parentes por consideração pertencentes à família nuclear. Isso promove interações de mentoria e de negociação de significados que, naturalmente, criam oportunidades práticas para desenvolver a competência gerencial do professor. Por exemplo, a relação entre o diretor-geral e o diretor acadêmico é permeada por um acompanhamento diário de atividades. Considerado como filho por consideração, o diretor acadêmico recebe do diretor-geral apoio e conhecimentos tácitos em termos de práticas de gestão.

Outro exemplo de comunidade de prática consiste no relacionamento entre o diretor acadêmico e os coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação. Trata-se de uma partilha de experiências e de relações de mentoria que acontecem de forma informal e assistemática ao longo das atividades correntes de trabalho. Regular e cotidianamente, eles se encontram, interagem, discutem assuntos diversos sobre suas atividades, trocam idéias, negociam significados e, conseqüentemente, formam-se e aprendem mutuamente. Essa negociação de significados gera aprendizados em relação à gestão acadêmica e ao magistério superior. Afinal, mesmo sendo gestores acadêmicos, eles não deixam de ser professores e, certamente, partilham problemas, dificuldades, acertos, erros, angústias e realizações relacionados à docência.

Os membros da família ampliada também são convidados a atuar na coordenação de alguns projetos na faculdade. Esses projetos são medianamente estratégicos, todavia também criam uma atmosfera propícia para a criação de comunidades de prática

² É importante ressaltar que a direção da faculdade não é consciente dessas comunidades nem de sua influência na formação de seus professores.

e de aprendizagem. Por exemplo, as atividades de cunho social que buscam apoiar as famílias carentes localizadas no bairro onde a faculdade está sediada é um ambiente fértil para o surgimento de comunidades de prática. Vários professores — membros da família ampliada — são envolvidos no planejamento e gestão dessas atividades. No decorrer desse envolvimento, partilha de experiências e de idéias acontecem, discussões e negociação de significados ganham espaço e o aprendizado é realizado. Trata-se de um aprendizado que não se restringe somente às atividades de gestão desses projetos sociais, mas envolvem também questões relacionadas ao magistério superior.

Em relação às ações feitas para otimizar a docência, professores considerados como parentes são convidados a ministrar cursos de especialização no programa de pós-graduação da faculdade. Isso faz com que o professor se integre a uma nova comunidade de prática que se forma entre os professores da pós-graduação. Experiências são partilhadas, conhecimentos são transmitidos, negociação de significados acontece e o aprendizado por meio das interações sociais é promovido. Isso sem falar que o professor se depara com um grupo de alunos diferenciados, com conhecimento prático e experiência profissional mais significativa do que os alunos de graduação. Todo esse processo fomenta novos aprendizados, contribuindo para a aprendizagem do professor.

Vale notar que a vinculação em uma nova comunidade de prática em torno da família ampliada ou nuclear não significa que o professor ficará ausente de suas antigas comunidades. Ao contrário, professores que estão engajados em comunidades de prática ao redor da família nuclear, normalmente, assumem o papel de mentores em comunidades de prática em torno da família ampliada e, assim, sucessivamente.

A experiência implícita e cotidiana da Faculdade Brasiliis sugere dois benefícios básicos gerados pelas comunidades de prática. Primeiro, ela oportuniza uma aprendizagem mais eficaz como afirma Wenger (1998), pois o processo de negociação de significados acontece contextualizado em uma prática, possibilitando a transmissão integral do conhecimento na sua forma explícita e tácita. Segundo, ela acaba sendo um mecanismo que intensifica o grau de parentesco, aprofundando e enraizando a identificação organizacional. Isso nos faz entender que os parentes por consideração desenvolvam acordos regulares sobre a concepção da realidade social da qual participam, o que contribui na otimização do aprendizado.

Assim sendo, nota-se que o professor considerado como parente pode ver seu aprendizado potencializado, à medida que tem a possibilidade de interagir com várias comunidades de prática. Isso permite que o docente absorva conhecimentos tácitos e negocie significados diversos por meio das interações sociais com seus pares, o que acontece na prática do trabalho de forma emergente e informal. Todavia, as relações de parentesco por consideração alimentam também tensões e ressentimentos, principalmente entre aqueles professores que não são considerados como parentes por não satisfazerem os requisitos para tal. Ademais, ao contrário das relações por

consangüinidade, membros da família ampliada ou nuclear podem deixar de ser parentes por consideração, caso deixem de cumprir tais requisitos. Por exemplo, recentemente, um membro da família nuclear que demonstrou sinais de negligência com a competência docente foi demitido.

5. Implicações para o estudo da formação e aprendizagem organizacional

Ao conjugar as características de uma organização familiar e de uma organização intensiva em conhecimento, a Faculdade Brasílis nos oferece subsídios para repensar determinadas dinâmicas subjacentes à questão da formação e da aprendizagem organizacional.

O primeiro dilema encontrado diz respeito à ausência de uma política ou de um planejamento estruturado de aprendizagem para os professores. Mesmo sendo o conhecimento um fator estratégico de seu sucesso, paradoxalmente, a Faculdade Brasílis não realiza grandes investimentos em treinamento e aprendizagem para seus professores. Se o desempenho organizacional e a qualidade dos serviços prestados baseiam-se na capacitação profissional dos professores, a inexistência de uma estratégia organizacional que favoreça a aprendizagem não deixa de ser um fenômeno paradoxal.

Apesar de não termos percebido uma política ampla e formalizada de aprendizagem direcionada para todos os professores, o aprendizado era favorecido segundo uma relação de parentesco por consideração. A lógica familiar inspira uma série de ações, critérios e privilégios que orientam a escolha dos professores que obtêm o apoio para a formação e aprendizagem. Para ser considerado como parente próximo, os professores devem demonstrar competência docente, apresentar forte identificação e lealdade para com a organização e seus valores. Assim, quanto mais intenso for o grau de parentesco por consideração que os professores possuem, mais atenção eles receberão por parte da Faculdade Brasílis.

Esses profissionais de conhecimento compõem um grupo seletivo e constituem comunidades de prática ao redor das próprias atividades organizacionais. Nessas comunidades, eles se apoiam mutuamente, partilhando experiências e conhecimentos por meio das interações sociais, além de oferecer suportes emocionais uns aos outros, constituindo-se naquilo que Kahn (2001) denomina de ambiente de apoio mútuo. Trata-se de um espaço que potencializa o aprendizado, pois a negociação de significados é contextualizada na prática, favorecendo a transmissão do conhecimento na sua composição integral: tácita e explícita. Descontinuidades, conflitos e tensões também podem ocorrer nessas comunidades de prática, mas isso parece não inviabilizar o desenvolvimento de aprendizados.

Esses resultados sugerem um conjunto de implicações de natureza diversa. A *primeira implicação* é que o processo de formação e aprendizagem, em contexto organiza-

cional, precisa ser repensado. Ele não pode ser visto apenas a partir da abordagem tradicional, que submete o indivíduo a mecanismos limitados e reducionistas de ensino-aprendizagem, tais como exposições eminentemente teóricas. Ao contrário, o processo de formação e de aprendizagem deve privilegiar novos dispositivos e concepções de aprendizagem (por exemplo, comunidades de prática) que acontecem no próprio decurso da atividade profissional.

A *segunda implicação* é que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido apenas como uma opção pessoal ou como algo que depende apenas da vontade individual. Outros fatores envolvidos são capazes de potencializar ou limitar o processo de formação e aprendizagem. Esses aspectos não se restringem somente ao caráter econômico, mas incluem também dimensões afetivas, simbólicas e familiares, como vimos no nosso estudo de caso da Faculdade Brasílis. Nesse sentido, novas dimensões devem ser contempladas, tais como aquelas de natureza emocional, afetiva, política e comunicativa.

Um outro aspecto importante diz respeito ao conceito de conhecimento. Se os mecanismos tradicionais de educação limitam o processo de formação e de aprendizagem, podemos reforçar a idéia de Polanyi (1966) de que o conhecimento tem um caráter explícito e outro tácito. Por isso, é difícil de ser transmitido através do treinamento ou de outros métodos eminentemente verbais. Assim, essa constatação gera uma *terceira implicação*. Nosso estudo discorda da idéia de que o conhecimento pode ser armazenado apenas em dispositivos tecnológicos e computacionais, pois, como vimos, uma significativa parte dele só emerge e é apreendido por meio de interações sociais que ocorrem entre as pessoas, no exercício de suas atividades profissionais no contexto organizacional, principalmente no âmbito das comunidades de prática.

A *quarta implicação* diz respeito às organizações familiares e intensivas em conhecimento como campos empíricos de estudo de processos de aprendizagem e formação. Devido à singularidade das relações sociais e afetivas desenvolvidas entre seus membros, esse contexto tende a estimular o surgimento de comunidades de prática baseadas em interações face a face e permeadas por alta carga de emoção e afetividade. Então, se o ambiente familiar e intensivo em conhecimento parece ser fator de estímulo às comunidades de prática, estas, ao seu turno, funcionam não apenas como solo fértil para que o aprendizado aconteça, mas também como instância dinamizadora da identificação dos profissionais com os valores da organização familiar.

De fato, as comunidades de prática, por causa do caráter intimista das relações sociais que se estabelecem e por causa da perspectiva e linguagem comum aos seus membros, acabam por otimizar a negociação de significados e geração de aprendizagem. Além disso, as comunidades de prática socializam mais intensamente os valores e princípios da organização, fortalecendo ainda mais os valores familiares percebidos como vitais à prosperidade da organização, de grupos e indivíduos.

6. Conclusões

Este artigo explora a noção de formação e de aprendizagem pela prática por meio de um estudo de uma organização familiar e intensiva em conhecimento. O caso da Faculdade Brasílis permitiu-nos identificar algumas dinâmicas de ordem familiar que são subjacentes às práticas de formação e de aprendizagem do professor universitário. Por conseguinte, a pesquisa sugere uma via para que se aprofunde o entendimento sobre a formação e aprendizagem, mostrando que a mesma não ocorre apenas por meio de métodos tradicionais. Estimula, então, a reflexão de outros mecanismos e dispositivos que potencializam o aprendizado continuado, como é o caso das interações sociais entre as pessoas no próprio exercício de suas atividades e práticas laborais. Um dispositivo enfatizado foi o desenvolvimento de comunidades de prática em função de relações de parentesco por consideração.

Além disso, a pesquisa propõe ambientes com características de organizações familiares e intensivas em conhecimento como espaços fecundos para que o aprendizado aconteça, pois podem potencializar a criação de comunidades de prática. Podem também favorecer o aprofundamento do estudo sobre a forma e o processo pelo qual a aprendizagem e formação são geradas no âmbito de tais comunidades. Além disso, a aprendizagem e formação em tais comunidades funcionam como vetores de negociação de significados e de reforço de valores da organização familiar.

Finalmente, a pesquisa discute como as relações de parentesco por consideração afetam as concepções e as decisões que orientam o processo de aprendizagem de profissionais de conhecimento. A esse respeito, a noção de prática e a de relação social são categorias relevantes em termos de teoria e prática organizacional que contribuem para repensar como as problemáticas de formação e de aprendizagem vêm sendo consideradas teoricamente e a partir de quais critérios políticos, organizacionais, locais e nacionais vêm sendo formuladas.

Referências bibliográficas

ALVESSON, M. *Management of knowledge-intensive companies*. New York: Walter de Gruyter, 1995.

———. Social identity and the problem of loyalty in knowledge-intensive companies. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 8, p. 1101-1123, 2000.

———. Knowledge work: ambiguity, image and identity. *Human Relations*, v. 54, n. 7, p. 863-886, 2001.

ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, v. 38, n. 3, p. 327-350, 2001.

BURTON-JONES, A. *Knowledge capitalism: business, work, and learning in the new economy*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHILD, J; McGRATH, R. G. Organizations unfettered: organizational form in an information-intensive economy. *Academy of Management Journal*, v. 44, n. 6, p. 1135-1148, 2001.

CUNHA, M. P. The best place to be: managing control and employee loyalty in a knowledge-intensive company. *Journal of Applied Behavioural Science*, v. 38, n. 4, p. 481-495, 2002.

DAVEL, E. *Management, organisation et culture en contexte familial*. Tese (Doutorado) — École des Hautes Études Commerciales, Montréal, 2005.

———; COLBARI, A. Organizações familiares: desafios, provocações e contribuições para a pesquisa organizacional. In: ENANPAD, 27., Atibaia, 2003. *Anais...* Atibaia: Enanpad, 2003.

———; ROBICHAUD, A. Psychisme, famille et processus d'influence au sein des entreprises. *Connexions*, v. 77, p. 119-145, 2002.

———; TREMBLAY, D. G. Organizational culture and social performance: insights from the experience of family organizations. In: IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT INTERNATIONAL CONFERENCE, 3. *Proceedings...* São Paulo: Eaes/FGV, 2003.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.

———; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.

FAGENSON-ELAND, E. The Caligula Phenomenon: theoretical, but not abusive. *Journal of Management Inquiry*, v. 10, n. 3, p. 217-220, 2001.

FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2000.

FLETCHER, D. *Organisational networking, strategic change and the family business*. Thesis (PhD) — Business School, Nottingham Trent University, Nottingham, 1997.

———. Family and enterprise. In: CARTER, S.; JONES-EVANS, D. (Eds.). *Enterprise and small business: principles, practice and policy*. Essex: Pearson Education, 2000.

GHERARDI, S. Learning as problem-driven or learning in the face of mystery? *Organization Studies*, v. 20, n. 1, p. 101-124, 1999.

———; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: a notion of situated curriculum. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GRUGULIS, I.; DUNDON, T.; WILKINSON, A. Cultural control and the “cultural manager”: employment practices in a consultancy. *Work, Employment and Society*, v. 14, n. 1, p. 97-116, 2000.

HALL, A.; MELIN, L.; NORDQVIST, M. Entrepreneurship as radical change in the family business: exploring the role of cultural patterns. *Family Business Review*, v. 14, n. 3, p. 193-208, 2001.

HEDBERG, B. Exit, voice and loyalty in knowledge-intensive firms. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE STRATEGIC MANAGEMENT SOCIETY, 10. *Proceedings...* Stockholm, 1990.

KAHN, W. A. Holding environments at work. *Journal of Applied Behavioral Science*, v. 37, n. 3, p. 260-279, 2001.

KUNDA, G. *Engineering culture: control and commitment in a high-tech corporation*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

MAC-FARLAINE, A.; UNIVERSITY, H. Information, knowledge and learning. *Higher Education Quarterly*, v. 52, n. 1, p. 77-92, 1998.

MATHIEU, J. E.; TANNENBAUM, S. I.; SALAS, E. Influences on individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, v. 35, n. 4, p. 828-847, 1992.

NOE, R. A. Trainees attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, v. 11, n. 4, p. 736-749, 1986.

OTALA, L. Industry-university partnership: implementing lifelong learning. *Journal of European Industrial Training*, v. 18, n. 8, p. 13-18, 1994.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. Garden City: Doubleday, 1966.

RANSON, S. Towards the learning society. *Educational Management and Administration*, v. 20, n. 2, p. 68-79, 1992.

REISS, D. *The family's construction of reality*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

ROBICHAUD, A.; DAVEL, E. Influência, sexualidade e representações familiares nas organizações. *Revista Organizações e Sociedade*, v. 9, n. 24, p. 53-74, 2002.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

———. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Orgs.) *Knowing in organizing: a practice-based approach*. New York: M.E. Sharper, 2003.