

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES DESTRO

**PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES
NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO**

BENTO GONÇALVES

2024

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES DESTRO

**PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES
NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca de Defesa designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Inovação e Competitividade.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis.

BENTO GONÇALVES

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

D477p Destro, Conceição Aparecida Gonçalves

Participação periférica legitimada [recurso eletrônico] : um estudo com servidores novatos de uma instituição federal de ensino / Conceição Aparecida Gonçalves Destro. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2024.

Orientação: Fabiano Larentis.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Aprendizagem organizacional. 2. Aprendizagem social. 3. Servidores públicos - Conhecimentos e aprendizagem. 4. Administração pública. I. Larentis, Fabiano, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 005.94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES DESTRO

PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Inovação e Competitividade.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis

Aprovada em: 16/12/2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fabiano Larentis
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli Bertolini
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Janaina Macke
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Claudia Simone Antonello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar principalmente nos momentos mais difíceis da minha vida e pelas batalhas vencidas durante a realização do mestrado.

Agradeço ao meu pai, Roberto Gonçalves Pião (o Seu Morenito) e à minha mãe Laurita dos Santos Gonçalves (a Dona Laurita), por serem as pessoas que me trouxeram ao mundo, por serem o meu melhor exemplo e as pessoas que eu mais admiro e respeito no mundo. Vocês são a base da nossa grande família. Agradeço às minhas irmãs e aos meus irmãos, bem como às suas famílias por sempre acreditarem em mim.

Agradeço o apoio incondicional da minha família, que é minha base em todos os momentos da minha vida. Ao meu esposo Roque Destro e à minha filha Tainá Maria, fica minha eterna gratidão pelo apoio e compressão da minha ausência nos momentos de estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelas contribuições de cada um para que eu chegasse até aqui e que me permitiram crescer e me desenvolver enquanto pesquisadora. Agradeço especialmente à Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli Bertolini e à Profa. Dra. Janaina Macke, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e contribuir com a minha pesquisa. E por agora estarem aqui juntamente com a Profa. Dra. Claudia Simone Antonello participando da minha Banca de Defesa.

Agradeço aos colegas do mestrado pela parceria, troca de experiências e colaboração mútua, especialmente à Andressa Inês Ritter e ao Fabio Oliveira Cariboni pela parceria na escrita e publicação do meu primeiro artigo.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) por ser uma instituição que apoia a qualificação dos seus servidores. A política de capacitação da instituição foi fundamental para que eu conseguisse cursar o mestrado. Ao reitor do IFRS, Prof. Dr. Júlio Xandro Heck, por autorizar a realização da pesquisa. A todos os colegas do IFRS e em especial às equipes da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e da Diretoria de Gestão de Pessoas, por todo apoio nesta caminhada.

Ao Diretor-geral do *Campus* Bento Gonçalves, Prof. Dr. Rodrigo Otávio Câmara Monteiro, por permitir que eu realizasse a pesquisa no *campus* Bento Gonçalves.

Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa, servidores da Reitoria e do *Campus* Bento Gonçalves, por fornecerem respostas tão valiosas à pesquisa. Sem vocês, esse estudo não seria possível.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Larentis, por todos os ensinamentos, pela paciência, compreensão e por continuar comigo me dando todo o suporte nesta trajetória com muito profissionalismo e humanidade. Muito obrigada!

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
sem aprender a refazer,
a retocar o sonho por causa do qual a gente
se pôs a caminhar.”*

Paulo Freire

RESUMO

No Brasil, o ingresso nas carreiras de cargo ou emprego público depende de aprovação em concurso público. Porém, na maioria das vezes o concurso avalia apenas o conhecimento acadêmico dos candidatos. A aprendizagem organizacional representa um importante recurso para promover a socialização e inserção dos servidores novatos no contexto da administração pública. A literatura revela que nos últimos anos o estudo sobre aprendizagem organizacional, tendo como foco os estudos baseados em práticas vem crescendo, porém, poucos trabalhos tiveram como foco o contexto do serviço público. Visando preencher esta lacuna, o objetivo deste estudo foi analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores Técnico-administrativos em Administração (TAEs) do IFRS, à luz da participação periférica legitimada (PPL). A PPL diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam parte de uma comunidade de praticantes ou de um grupo de profissionais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa de natureza aplicada, tendo como estratégia o estudo de caso. Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória e descritiva. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e observação participante. Participaram do estudo servidores Técnico-administrativos em Educação novatos do IFRS e outros servidores TAEs veteranos que interagem com estes novatos. Para a análise de dados foi utilizada a análise temática com a utilização do *software* NVivo 15. Realizou-se também a triangulação dos dados. Sob a perspectiva da PPL, os resultados principais indicam que os servidores TAEs novatos têm acesso aos recursos de aprendizagem. Com isso, aprendem participando ativamente das práticas formais e informais de aprendizagem, se engajando gradualmente nas práticas informais de aprendizagem e interagindo nas práticas sociais compartilhadas pelos veteranos. Assim, os novatos se movem da participação periférica em direção à participação plena, aumentando cada vez mais, o nível de complexidade, o que traz contribuições legítimas à equipe de trabalho e à instituição, além de proporcionar o sentimento de pertencimento e a construção de identidade como servidor público. Como contribuição, espera-se que o resultado do estudo possa contribuir para melhorar as práticas de aprendizagem dos servidores TAEs novatos.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional; abordagem social da aprendizagem; participação periférica legitimada; técnico-administrativos; servidores novatos; serviço público.

ABSTRACT

In Brazil, entry into a career in public office or employment depends on passing a public examination. However, most of the time, the examination only assesses the academic knowledge of candidates. Organizational learning represents an important resource to promote the socialization and integration of new civil servants in the context of public administration. The literature reveals that in recent years, the study of organizational learning, focusing on studies based on practices, has been growing; however, few studies have focused on the context of public service. In order to fill this gap, the aim of this study was to analyze how the learning of new Technical-Administrative Civil Servants (TAEs) of IFRS occurs, in light of legitimate peripheral participation (PPL). PPL refers to the process by which newcomers become part of a community of practitioners or a group of professionals. To this end, a qualitative research of an applied nature was conducted, using the case study strategy. Regarding the objectives, the research was exploratory and descriptive. Data collection was carried out through semi-structured interviews, documentary research, and participant observation. The study included new technical-administrative education staff from IFRS and other veteran TAEs who interacted with these newcomers. Thematic analysis was used to analyze the data using NVivo 15 software. Data triangulation was also performed. From the perspective of PPL, the main results indicate that novice TAEs have access to learning resources. As a result, they learn by actively participating in formal and informal learning practices, gradually engaging in informal learning practices, and interacting in social practices shared by veterans. Thus, newcomers move from peripheral participation towards full participation, increasingly increasing the level of complexity, which brings legitimate contributions to the work team and the institution, in addition to providing a sense of belonging and the construction of identity as a public servant. As a contribution, it is expected that the results of the study can contribute to improving the learning practices of new TAEs.

Keywords: organizational learning; social approach to learning; legitimate peripheral participation; technical-administrative; novice servers; public service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de documentos publicados por ano.....	30
Figura 2 - Carreiras do Poder Executivo Federal com maior número de servidores....	33
Figura 3 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem: um inventário inicial....	40
Figura 4 - Aprendizagem formal e informal.....	63
Figura 5 - Mapa de localização da reitoria e dos <i>campi</i> do IFRS.....	69
Figura 6 - Processo de coleta e análise de dados	85
Figura 7 - Dois níveis da fase 4 de Braun e Clarke (2006).....	87
Figura 8 - Esquema conceitual proposto.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de temas e resultado dos termos pesquisados	29
Quadro 2 - Resultado nas áreas de Administração e Ciências Sociais	31
Quadro 3 - Tradições sociológicas e as narrativas de aprendizagem organizacional ...	41
Quadro 4 - Resumo dos relatos de aprendizagem de Lave e Wenger (1991).....	54
Quadro 5 - Modelo de protocolo de estudo de caso	67
Quadro 6 - Cursos ofertados no <i>Campus</i> Bento Gonçalves do IFRS	72
Quadro 7 - Roteiro com questões norteadoras para as entrevistas	77
Quadro 8 - Participantes do estudo	80
Quadro 9 - Documentos para análise documental	81
Quadro 10 - As seis fases da análise temática de Braun e Clarke (2006).....	86
Quadro 11 - Categorias e autores de base.....	89
Quadro 12 - Categorização	91
Quadro 13 - Objetivos específicos do estudo e evidências.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CI	Conceito Institucional
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior do IFRS
CWUR	<i>Center for World University Rankings</i>
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
EC	Emenda Constitucional
EBP	Estudos Baseados em Práticas
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPL	Participação Periférica Legitimada
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.2	OBJETIVOS DO TRABALHO.....	24
1.2.1	Objetivo geral.....	24
1.2.2	Objetivos específicos	25
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	25
1.3.1	Justificativa teórica.....	25
1.3.2	Justificativa prática	32
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	35
1.5	ADERÊNCIA À LINHA DE PESQUISA.....	35
2	REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1	A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICAS	37
2.1.1	Aprendizagem baseada em práticas.....	44
2.1.2	Abordagem da aprendizagem situada	47
2.2	A APRENDIZAGEM DE NOVATOS.....	49
2.3	PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA	53
2.4	APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICAS E PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA NO CONTEXTO DO SERVIÇO PÚBLICO	60
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	66
3.2	UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DO ESTUDO	68
3.3	COLETA DE DADOS.....	74
3.3.1	Entrevista semiestruturada.....	75

3.3.2	Pesquisa documental.....	81
3.3.3	Observação participante (observação ativa)	83
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	85
3.5	QUESTÕES ÉTICAS DO ESTUDO	92
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
4.1	REGULAMENTOS DO IFRS E AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM DOS SERVIDORES TAES NOVATOS	94
4.1.1	Práticas formais de aprendizagem	95
4.1.1.1	Cursos de educação formal	97
4.1.1.2	Cursos de capacitação.....	98
4.1.1.3	Curso de Iniciação ao Serviço Público	99
4.1.2	Práticas informais de aprendizagem.....	101
4.1.2.1	Práticas de aprendizagem	102
4.1.2.2	Aprender com outros servidores	104
4.1.2.3	Institucionalização da aprendizagem prática	106
4.2	ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS NOVOS SERVIDORES TAES DO IFRS	109
4.2.1	Periferalidade	110
4.2.1.1	Engajamento	110
4.2.1.2	Localização (mundo social).....	113
4.2.1.3	Interação social	114
4.2.1.4	Relações de poder	118
4.2.2	Legitimidade.....	120
4.2.2.1	Acesso aos recursos de aprendizagem	120
4.2.2.2	Construção de identidade.....	122
4.2.2.3	Sentimento de pertencimento	125

4.2.3	Participação.....	126
4.2.3.1	Linguagem e comunicação	126
4.2.3.2	Participação plena.....	128
4.2.3.3	Contribuições legítimas dos novatos	129
4.3	FATORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM DOS SERVIDORES TAES NOVATOS	131
4.3.1.1	Características pessoais	132
4.3.1.2	Experiência profissional	134
4.3.1.3	Abertura aos recursos de aprendizagem	135
4.3.1.4	Processo de coparticipação nas práticas sociais	139
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	143
4.5	ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
5.1	SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS.....	154
5.2	CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA.....	158
5.3	CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA ORGANIZACIONAL.....	158
5.4	CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS	161
5.5	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS ...	161
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SERVIDORES NOVATOS ...	176
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SERVIDORES VETERANOS	178
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO	180
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181
	APÊNDICE E – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO.....	184
	APÊNDICE F – CHECKLIST PARA ENTREVISTAS.....	188
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA	189
	ANEXO B – APROVAÇÃO - CEP/UCS E CEP/IFRS.....	190

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o tema aprendizagem organizacional (AO) e tem como propósito analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), à luz da participação periférica legitimada (PPL).

De modo geral, a aprendizagem está onipresente na atividade cotidiana, no contexto do mundo social em que as pessoas agem e interagem nas atividades com seus pares, mesmo que muitas vezes não reconheçam que estão aprendendo (Lave, 2009). Diante desse argumento, pode-se inferir que a aprendizagem acontece em todos os lugares, por meio da interação social das pessoas, e não apenas nos ambientes formais, em atividades previamente programadas para esse fim, como por exemplo, no caso da realização de cursos de curta duração ou educação formal. Wenger (2009) aponta que aprender faz parte da natureza humana, do mesmo modo que dormir ou comer, sendo ao mesmo tempo vital e inevitável para as pessoas. O autor explica que mesmo em determinadas situações em que é esperado que a pessoa aprenda algo, e isso não ocorre, esse “não aprender” geralmente envolve aprender outra coisa. A aprendizagem é um importante tema de estudo também no contexto organizacional.

A aprendizagem organizacional (AO) é um fenômeno complexo, multifacetado e difícil de ser compreendido, pois não existe uma teoria de aprendizagem organizacional, logo, os pesquisadores têm como desafio construir essa teoria (Nogueira; Odellius, 2015). Os autores afirmam que a AO é um tema interdisciplinar, sendo objeto de estudo nas mais diferentes áreas, tais como: Psicologia, Sociologia, Economia, Gestão Estratégica, Sistemas de Informação, Engenharia, Teorias Organizacionais e Comportamento Organizacional. Nesta mesma linha de pensamento, Antonello e Godoy (2010) enfatizam que o tema AO tem natureza multidisciplinar e possui diversos estudos, com diferentes abordagens ontológicas e epistemológicas, com diversidade de propostas de classificação dos estudos (Antonello; Azevedo, 2011), o que revela ser um campo multipragmático e complexo (Durante *et al.*, 2019). Destaca-se que o presente estudo se fundamenta na abordagem sociológica da aprendizagem.

A perspectiva social da aprendizagem emergiu na literatura como uma crítica às teorias cognitivas clássicas, as quais compreendem a aprendizagem como um processo individual de aquisição de conhecimento (Assis; Debortoli; Souza, 2022). Diferentemente da perspectiva cognitivista, que foca na aprendizagem individual e entende que os processos de aprendizagem ocorrem exclusivamente na mente dos indivíduos, a abordagem sociológica da aprendizagem “parte do pressuposto de que não há como as pessoas aprenderem algo que não esteja posto em um espaço social no qual haja interação” (Bispo, 2013, p. 134). Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem é considerado um fenômeno que está incorporado ao cotidiano da vida das pessoas, sendo, desta forma, fruto das suas interações sociais (Bertolin; Zwick; Brito, 2013), ou seja, não é um processo individual. Segundo Larentis *et al.* (2021), o indivíduo é o agente e o sujeito do processo de aprendizagem, no entanto, os conteúdos e os contextos onde ocorrem a aprendizagem dependem de configurações coletivas.

A temática desta dissertação integra a área de concentração de estratégia e inovação, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), guardando aderência com a linha de pesquisa de inovação e competitividade. Este estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada. O conceito de participação periférica legitimada tem sua origem na teoria da aprendizagem social de Lave e Wenger (1991), como forma analítica da aprendizagem situada (Chunxian, 2020). Nessa perspectiva a aprendizagem é vista como uma atividade situada na qual os novatos participam de comunidades de praticantes (Lave; Wenger, 1991; Brooks; Grugulis; Cook, 2020) ou grupos de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). Além disso, sob essa lente teórica, a aprendizagem representa um movimento do aprendiz de uma posição como consumidor ou adquirente de conhecimento na periferia para um produtor e participante em posições cada vez mais fortalecidas na comunidade (Young; Bunting, 2024).

A noção de participação periférica legitimada diz respeito à forma como um novato obtém acesso aos recursos da comunidade de praticantes da qual faz parte e envolve a maneira como os participantes se relacionam (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991). Nesse contexto, o novato exerce o papel de ator e agente, recorrendo seletivamente aos recursos para resolver problemas na prática (Chunxian, 2020). O autor complementa que para um novato, o significado da aprendizagem é negociado no processo de sua evolução para um participante pleno de uma prática sociocultural, onde aprende não somente as atividades, mas também habilidades e conhecimento.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro refere-se a esta introdução, em seguida abordar-se-á a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa; objetivos do trabalho; justificativa e relevância; delimitação do estudo e, por fim, a aderência do estudo à linha de pesquisa do PPGA. O referencial teórico é apresentado no segundo capítulo, trazendo o embasamento teórico que fundamenta o estudo, seus conceitos e definições, bem como apresenta estudos teóricos e empíricos com foco no tema estudado. No terceiro capítulo são expostos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da pesquisa. Constando o delineamento da pesquisa; a unidade de análise e participantes da pesquisa; a escolha do método, os instrumentos de coleta e análise dos dados, além de apresentar as questões éticas. No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, incluindo as contribuições teóricas e práticas, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras. Por fim, as referências bibliográficas, os apêndices e anexos encerram o documento.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O fenômeno da aprendizagem não está atrelado somente a aspectos cognitivos e individuais das pessoas, envolve também outros aspectos, como por exemplo, os fatores sociais e do contexto em que ela ocorre. Para além da educação formal, as pessoas aprendem também no dia a dia, através do convívio nos contextos sociais dos quais faz parte. A aprendizagem organizacional é aprender na organização, porque trabalhar, aprender e organizar não são atividades distintas dentro de uma prática (Gherardi; Nicolini, 2001). Assim, no processo de aprendizagem no contexto organizacional, é importante considerar as relações e interações sociais que acontecem entre os indivíduos.

A abordagem sociológica da aprendizagem surgiu como uma crítica às teorias cognitivas clássicas, que compreendem a aprendizagem como um processo individual de aquisição de conhecimento (Assis; Debortoli; Souza, 2022). Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem é considerado um fenômeno que está incorporado ao cotidiano da vida das pessoas, sendo, desta forma, fruto das suas interações sociais (Bertolin; Zwick; Brito, 2013).

Na perspectiva social, a aprendizagem sempre está associada a uma prática desenvolvida por um grupo que elabora uma identidade baseada na participação (Bispo, 2013). Neste contexto, a aprendizagem está fortemente relacionada às práticas no trabalho e nas interações sociais dos indivíduos, uma vez que os aprendizes assimilam conhecimentos e

adquirem habilidades através da participação em uma comunidade com outros profissionais (Camillis; Antonello, 2010).

Vale ressaltar, que a teoria da aprendizagem social considera que a aprendizagem é situada, ou seja, ela ocorre no contexto de uma situação social, e não como um processo cognitivo isolado onde o processamento de informações para a construção do conhecimento se dá na mente do indivíduo. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre através da interação das pessoas com o mundo social, que deve ser considerado nas dimensões históricas, culturais e políticas. Salienta-se, a partir do que dispõem Lave e Wenger (1991), que a característica definidora central para compreender a aprendizagem como uma atividade situada é o processo de participação periférica legitimada (Chunxian, 2020), foco da presente pesquisa. Para Brooks, Grugulis e Cook (2020), a PPL é a base da aprendizagem situada e envolve a aquisição de competências pelo novato através do trabalho numa comunidade de prática.

O termo participação periférica legitimada emergiu na literatura através da obra seminal de Lave e Wenger (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation* (Aprendizagem situada: participação periférica legitimada – título da edição brasileira, com tradução de Adriano Scandolaro). Nesta edição, publicada em 2022, o tradutor explica o motivo pelo qual optou-se por traduzir o termo *legitimate* como legitimada (no participípio) e não como legítima, que seria a tradução literal. De acordo com o tradutor, a palavra legitimada revela melhor a dimensão que fundamenta o conceito, pois consiste em um tipo de participação dos novatos que é legitimada através da relação pelos participantes envolvidos no processo de aprendizagem (Lave; Wenger, 2022).

A participação periférica legitimada tem como foco a relação entre a aprendizagem dos novatos e o contexto social, ou seja, as situações sociais nas quais ela ocorre. Isso envolve a coparticipação social dos novatos nesse processo de aprendizagem, por meio da interação, da participação, do engajamento social com as outras pessoas (Chunxian, 2020). A participação periférica legitimada é definida como o processo pelo qual os novatos ingressam na comunidade de práticas dos veteranos (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991; Müller, 2022) e tem origem na aprendizagem situada. Knox *et al.* (2023), apontam que a noção de participação periférica legitimada continua presente no centro dos debates sobre a natureza e o potencial das comunidades de prática. Entretanto, eles destacam que raramente é abordada a questão de como a legitimidade (ou não) da participação é realmente estabelecida.

A aprendizagem exerce um papel essencial nos processos de inovação e transformação do trabalho (Nicolini, 2008). Apesar disso, o autor aponta que a aprendizagem no ambiente de trabalho é um desafio, pois as práticas são vistas como conservadoras e resistentes às mudanças. Especialmente no contexto do serviço público, que é considerado menos dinâmico do que nas empresas privadas. Assim, desatentas às práticas que seriam correntes, as organizações públicas definem as suas tarefas de maneira formal, causando o engessamento dos processos e criando uma lacuna entre a prática prevista e a prática real (Nicolini, 2008). As práticas são o *loci* (locais) de aprendizagem, de desempenho de um saber construído socialmente, de racionalidade contingente que estipulam recursos para a ação (Gherardi, 2009).

É importante compreender melhor como acontece a aprendizagem, seja nos contextos sociais da vida das pessoas ou no ambiente organizacional. Isso é fundamental principalmente devido às transformações que ocorreram na vida cotidiana, como por exemplos, as mudanças ocasionadas pela pandemia do Covid-19, que levou as pessoas a aprenderem de novas maneiras (Lave; Wenger, 2022) devido ao confinamento e o distanciamento social. A esse respeito, vale frisar que, apesar de não ser objeto do presente estudo, faz-se necessário mencionar que a pandemia de Covid-19, trouxe vários desafios para a administração pública e também acelerou várias mudanças. Dentre elas, destaca-se o teletrabalho, que durante a pandemia teve o seu interesse renovado e poderá vir a se consolidar em muitos contextos, inclusive no serviço público brasileiro (Afonso; Barbosa; Bizarria, 2023). Pode-se dizer que a pandemia acelerou a implantação do teletrabalho, tanto no contexto das organizações públicas quanto privadas.

No contexto das organizações públicas, a aprendizagem organizacional é a criação e aplicação de novos conhecimentos para a inovação nos processos e na implementação de políticas públicas (Common, 2004). Salienta-se que, de acordo com o exposto por Brown e Duguid (1991), que afirmam que trabalhar, aprender e inovar são formas de atividade humana que estão diretamente relacionadas entre si, ou seja, esses elementos se complementam. A realização da pesquisa da aprendizagem no contexto do serviço público se constitui numa contribuição do campo de ciência política para a aprendizagem organizacional. Visto que, na perspectiva da ciência política, a aprendizagem é percebida como um processo político no qual as pessoas envolvidas ativamente envidam esforços para se influenciar mutuamente, compartilhar experiências e construir coalizões internas (Antonello; Godoy, 2010).

A administração pública se constitui na maior instituição de qualquer país, uma vez que o governo tem a responsabilidade de servir milhões de cidadãos (Ibrahim; Fung; Su, 2022). Ressalta-se que no serviço público, as ações do governo são implantadas por meio do trabalho dos servidores e isso envolve o fator humano. Tais ações, que são as políticas públicas, precisam satisfazer as expectativas da sociedade através de prestação de serviços de qualidade, que os cidadãos usuários do serviço demandam (Carvalho; Rodrigues, 2020).

Vale salientar que no Brasil, a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação em concurso público (Brasil, 1988), sendo um dos meios mais utilizados pela administração pública para selecionar os candidatos para o preenchimento de vagas dos cargos públicos (Santos; Padilha, 2023). O concurso público é realizado através de provas ou de provas e títulos, conforme a natureza e a complexidade exigidas para o cargo ou emprego, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1988). Com este mecanismo, o Estado visa garantir os princípios constitucionais do mérito e da impessoalidade da administração para com os administrados (OCDE, 2010; Santos; Padilha, 2023). Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o recrutamento baseado no mérito é essencial para um serviço público imparcial e profissional, sendo considerado importante tanto para o governo, quanto para o próprio serviço público, bem como para o cidadão de modo geral (OCDE, 2010).

Neste sentido, Capuano (2015), reconhece o mérito democrático do concurso público, ao possibilitar que qualquer cidadão formalmente apto possa participar do processo seletivo, que é tecnicamente criterioso, transparente e auditável. Entretanto, o autor conclui que o modelo de recrutamento e seleção de candidatos para as carreiras no serviço público brasileiro, baseado no instituto do concurso público, não contribui para a implantação de uma nova ética baseada em competências, para a gestão de pessoas. Visto que, salvo algumas exceções, como por exemplo, nas carreiras de policiais em geral e de alguns cargos com funções operacionais manuais, como o de gari, o concurso não permite avaliar as habilidades e o perfil comportamental do candidato, pois se baseia apenas na avaliação de conhecimentos e valorização de títulos (Capuano, 2015).

Nesta mesma direção, Pasquini *et al.* (2022), também consideram que na maioria dos casos, o concurso público se restringe às análises técnicas, ao avaliar somente o conhecimento acumulado dos candidatos. As autoras reforçam que normalmente não são checadas as habilidades e muito menos as competências e aderência do candidato ao perfil desejado do

cargo. Apesar da importância do concurso quanto à meritocracia, a maioria dos certames avalia apenas o conhecimento acadêmico dos candidatos, não permitindo uma avaliação completa de suas competências (Capuano, 2015; Pasquini *et al.*, 2022). Assim, na contratação de diversos profissionais para o setor público, não são realizados testes específicos para verificar se o candidato aprovado possui as competências exigidas para o cargo, restringindo-se o critério de seleção apenas ao desempenho na prova intelectual do concurso (Pan, 2022).

A esse respeito, especialmente sobre a carreira dos servidores Técnico-administrativo em Educação (TAE), que envolvem os mais diversos cargos, tais como: técnico de tecnologia da informação, assistente de alunos, assistente em administração, pedagogo, psicólogo, administrador, auditor, etc., o concurso público normalmente avalia os conhecimentos técnicos, mas as competências necessárias para o desenvolvimento das atribuições do cargo, não são avaliadas. No IFRS, os servidores TAEs do quadro efetivo, regidos pela Lei nº 8.112/1990, são selecionados através de concurso público, com a realização de provas que avaliam apenas os conhecimentos teóricos (IFRS, 2023b). Logo, pode-se inferir que os novos servidores TAEs aprovados no concurso são profissionais intelectualmente capacitados para o desempenho das atribuições do cargo. Entretanto, é necessário que as instituições públicas envidem esforços para a inserção dos novos servidores no cenário da administração pública. Esta inserção está intrinsecamente relacionada aos processos de aprendizagem organizacional.

Diante desse cenário, percebe-se a importância de fomentar a aprendizagem dos novos servidores para promover a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão. A AO pode contribuir nesse processo de inserção dos novos servidores à realidade da administração pública. Através da socialização, interação e adaptação para atingir os objetivos institucionais, pois, por meio da AO busca-se desenvolver estratégias e procedimentos a serem continuamente elaborados para se atingirem melhores resultados (Bitencourt, 2004). Nesse sentido, Cuffa e Steil (2019) afirmam que estudos empíricos encontraram evidências da relação entre a AO e o desempenho organizacional no setor público.

Considerou-se pertinente estudar a aprendizagem dos servidores TAEs novatos sob a ótica da participação periférica legitimada (PPL), porque o conceito da PPL refere-se à maneira pela qual um recém-chegado ingressa em uma comunidade de praticantes (Lave; Wenger, 1991), ou grupo de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). Para isso, é necessário que ele obtenha acesso aos recursos dessa comunidade. Assim, através do engajamento, da participação e das interações sociais com os veteranos e demais membros da

comunidade ou do grupo de trabalho, o novato se move de participação periférica em direção à participação plena, à medida que vai aprendendo e adquirindo domínio do conhecimento e habilidades necessárias para se tornar um veterano.

Além de todo o exposto, conforme apresentado na justificativa, a literatura revela que nos últimos anos o estudo sobre aprendizagem organizacional vem crescendo, tanto na literatura internacional como nacional. Contudo, poucos trabalhos tiveram como foco o contexto do serviço público. Portanto, percebe-se que há carência de estudos sobre a aprendizagem organizacional no contexto do serviço público (Cuffa; Stell, 2019; Lenart-Gansiniec; Sułkowski, 2020; Olejarski; Potter; Morrison, 2018), especialmente no Brasil (Anand; Brix, 2022). Ressalta-se que entre as duas vertentes teóricas que tratam sobre a aprendizagem no contexto organizacional, quais sejam: aprendizagem organizacional e organização que aprende, o enfoque da presente pesquisa está dentro dos estudos sobre aprendizagem organizacional, mais especificamente sobre a o processo de participação periférica legitimada no contexto do serviço público. Desta forma, o tema organização que aprende não faz parte do escopo do presente estudo.

A partir da contextualização por ora desenhada, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada?

1.2 OBJETIVOS DO TRABALHO

Com o intuito de obter resposta para o problema deste estudo, na sequência são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho.

1.2.1 Objetivo geral

Este estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral deste estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os atos normativos do IFRS referentes aos processos de aprendizagem que se aplicam aos servidores TAEs novatos;
- b) analisar as práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.
- c) analisar os elementos constituintes da participação periférica legitimada (periferalidade, legitimidade e participação) nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.
- d) identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A justificativa para a realização desta pesquisa é apresentada em duas seções, como segue: a justificativa teórica, com foco e embasamento na literatura e a justificativa prática, com o objetivo de mostrar a relevância do estudo para uma instituição pública.

1.3.1 Justificativa teórica

A justificativa apresentada a seguir está estruturada de forma a apresentar a relevância do tema, tanto na perspectiva acadêmica quanto na perspectiva organizacional.

A justificativa teórica para realização deste estudo, baseia-se primeiramente no estudo conduzido por Antonello e Godoy (2009) a respeito da produção científica brasileira sobre aprendizagem organizacional. Em relação aos tipos de organizações estudadas, o resultado da pesquisa mostra que apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos estudos foram desenvolvidos em organizações públicas (Antonello; Godoy, 2009). Desta forma, dentre os temas definidos na agenda de pesquisa em aprendizagem organizacional no Brasil proposta pelas autoras, está

a realização de estudos desenvolvidos no setor público. Além disso, as autoras sugerem o desenvolvimento de estudos adotando a perspectiva baseada em práticas, lançando luz sobre os microprocessos permeados nas práticas contínuas das pessoas no contexto social, com o objetivo de superar desafios sobre o tema (Antonello; Godoy, 2009).

No cenário internacional, Cuffa e Stell (2019) realizaram um estudo, utilizando o método de revisão integrativa, que analisou os resultados de pesquisas empíricas sobre aprendizagem organizacional em organizações públicas. As autoras apontam que a produção acadêmica sobre AO no contexto público, bem como sobre o processo de aprendizagem do setor público ainda é pouco expressiva. As autoras sugerem, como estudos futuros, a realização de pesquisas em organizações públicas mais diversificadas. Nesta mesma direção, outros estudos também reforçam essa necessidade e sugerem mais estudos sobre AO em organizações públicas (Lenart-Gansiniec; Sułkowski, 2020; Olejarski; Potter; Morrison, 2018).

Pagani (2021) conduziu um estudo de revisão da literatura que teve como objetivo mostrar a contemporaneidade do tema estudos baseados na prática aos estudos organizacionais. A autora aponta que existe uma lacuna sobre Estudos Baseados em Práticas (EBP) nas Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente nos estudos organizacionais, que incluam uma perspectiva sociológica e de interrelações. A autora aponta que existe uma lacuna sobre EBP nas Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente nos estudos organizacionais, que incluam uma perspectiva sociológica e de interrelações. A autora destaca ainda que, sob a perspectiva dos EBP, tem-se como unidade de análise, não o indivíduo ou a organização, mas a prática.

Mais recentemente, foi publicado o estudo de Anand e Brix (2022), que teve como objetivo propor uma nova agenda de pesquisas para as teorias da aprendizagem organizacional e da organização que aprende relativamente ao setor público. Os autores analisaram 238 artigos publicados entre 2010 e 2020, coletados na base de dados *Scopus*. Os resultados mostram que os estudos sobre aprendizagem organizacional e organizações que aprendem continuam a crescer. Todavia, ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à realização de pesquisas que consideram os contextos específicos para os avanços teóricos da aprendizagem organizacional relacionados ao setor público. Apesar disso, os autores reforçam que, mesmo de forma lenta, os pesquisadores de aprendizagem organizacional e organização que aprende estão começando a embarcar nesses esforços.

O estudo revela que os países que lideram as publicações sobre aprendizagem organizacional e organização que aprende no setor público são 1) Reino Unido, 2) Estados Unidos da América e 3) Austrália. Assim, os autores apontam como lacuna a necessidade de construir uma base de conhecimento cumulativa de estudos empíricos sobre aprendizagem organizacional e organizações que aprendem, no contexto do setor público em outras partes do mundo. Ressaltando ainda, que as pesquisas na África, Rússia e América do Sul são escassas, tanto contextualmente quanto teoricamente (Anand; Brix, 2022). Sobre esse aspecto, os autores argumentam ainda que há essa necessidade especialmente nos países emergentes, por exemplo, Tailândia, Brasil e Rússia (Anand; Brix, 2022). Portanto, considerando que estudos revelam que há carência de pesquisas empíricas sobre aprendizagem organizacional no contexto do serviço público, espera-se que os resultados do estudo possam contribuir para preencher essa lacuna, ao realizar um estudo de caso em uma instituição pública federal no Brasil. Destaca-se mais uma vez, que o foco da presente proposta de pesquisa é a aprendizagem organizacional e não organizações que aprendem.

Para além do exposto, visando embasar a justificativa teórica para a realização da pesquisa, realizou-se consulta ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois trata-se de uma base de dados abrangente onde estão disponíveis acervo de títulos e bases referenciais (Durante *et al.*, 2019). Optou-se por realizar a busca nas bases de dados *Scopus (Elsevier)*, por ser um banco de dados científico abrangente e que contém literatura relevante, e *Web of Science - Coleção Principal (Clarivate Analytics)*, visto que é uma base multidisciplinar que indexa somente os periódicos mais citados em suas respectivas áreas e possui um grande acervo de periódicos indexados (CAPES, 2023). A pesquisa foi realizada em 06 de agosto de 2023.

Como estratégia de busca, foram observadas algumas premissas preconizadas por Ferenhof e Fernandes (2016). Para tornar a recuperação da busca mais assertiva, a pesquisa nas bases de dados foi realizada por meio de diferentes termos ou palavras-chave, com a utilização de operadores lógicos “AND” e “OR”. Além disso, utilizou-se aspas (“ ”) quando o termo possuía mais de uma palavra, para que o interpretador das bases de dados considerasse todas as palavras entre aspas como se fosse uma só, e não cada palavra individualmente. Outro recurso utilizado foi o uso de asterisco (*), para que a busca contemplasse diferentes terminações, como por exemplo, buscar simultaneamente os termos no singular e no plural, ou palavras com diferentes terminações, como no caso de organização e organizacional na língua inglesa, neste caso foi utilizado o termo “*organi?atio**”. Foi utilizado também o ponto

de interrogação (?), devido à necessidade de se trocar um caractere, dado que a palavra organização na língua inglesa pode ter a grafia tanto com “s” quanto com “z”; sendo *organisation* para o inglês britânico e *organization* para o inglês americano. Assim sendo, optou-se por utilizar o termo “*organi?atio**” para que a busca recuperasse o maior número de publicações possíveis (Ferenhof; Fernandes, 2016).

Com o objetivo de testar diversos termos de busca para definir quais seriam os mais adequados para a pesquisa, primeiro fez-se uma pesquisa preliminar nas bases *Scopus* e *Web of Science*, utilizando-se diferentes termos e com diversas combinações, até se chegar aos termos considerados mais apropriados para a presente pesquisa. Depois, foram definidos os conjuntos de temas e seus respectivos termos a serem pesquisados, levando-se em conta os termos relacionados e/ou sinônimos. Optou-se por escrever os termos na língua inglesa, porque as referidas bases de dados são internacionais, com indexação de diversos periódicos em língua inglesa. Isso possibilita a recuperação de um maior número de documentos. Destaca-se que foi mantida a mesma *query* (consulta) de pesquisa em ambas bases dados, a fim de garantir a consistência dos documentos recuperados (Ferenhof; Fernandes, 2016).

Após a definição dos termos de busca, realizou-se uma pesquisa exploratória inserindo-se cada termo ou conjunto de termos da pesquisa no campo “*todos os campos*”, sem utilização de nenhum filtro delimitador. Em seguida, para uma pesquisa mais refinada, foi repetido o processo selecionando-se o campo “*tópico*”, que abrange o título, o resumo e as palavras-chave de cada documento recuperado.

O Quadro 1 apresenta os temas e o conjunto de termos utilizados nas buscas, bem como os resultados com a quantidade de documentos recuperados em cada base de dados pesquisada, considerando-se os campos “*todos os campos*” e “*tópico*”. A pesquisa em “*todos os campos*” recupera documentos que contenham os termos de busca em qualquer parte do documento. Desta maneira, pode-se ter uma visão geral sobre a quantidade de documentos que abordam o tema. Já a pesquisa no campo “*tópico*” é mais específica, e recupera documentos que tenham os termos no título, no resumo e/ou nas palavras-chave, ou seja, neste caso o termo foi um dos temas principais do documento recuperado.

Quadro 1 - Relação de temas e resultado dos termos pesquisados

Temas	Termos de busca	Bases de dados			
		Scopus		Web of Science	
		Todos os campos	Tópico	Todos os campos	Tópico
		Resultado	Resultado	Resultado	Resultado
Novatos e aprendizagem organizacional	<i>("newcome*" AND "organi?atio* learning") OR ("novic*" AND "organi?atio* learning") OR ("apprentic*" AND "organi?atio* learning")</i>	6.306	60	45	39
Novatos, aprendizagem e serviço público	<i>("newcome*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("newcome*" AND "learning" AND "public administratio*") OR ("novic*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("novic*" AND "learning" AND "public administratio*") OR ("apprentic*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("apprentic*" AND "learning" AND "public administratio*")</i>	5.115	18	22	16
Aprendizagem organizacional e serviço público	<i>("organi?atio* learning" AND "public servic*") OR ("organi?atio* learning" AND "public administratio*")</i>	15.075	142	128	81
Participação periférica legitimada	<i>"legitimate peripheral participation"</i>	32.669	423	258	258
Participação periférica legitimada e serviço público	<i>("legitimate peripheral participation" AND "public servic*") OR ("legitimate peripheral participation" AND "public administratio*")</i>	1.276	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

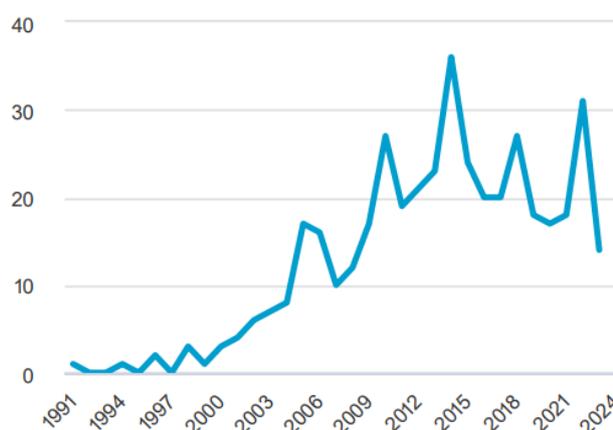
De acordo com os resultados apresentados no Quadro 1, na pesquisa exploratória, que abrangeu “todos os campos”, há um grande número de publicações relacionadas aos temas: novatos e aprendizagem organizacional; novatos, aprendizagem e serviço público; aprendizagem organizacional e serviço público; participação periférica legitimada e, participação periférica legitimada e serviço público. Isso mostra que esses temas vêm sendo estudados ao longo dos anos. Já no tocante aos resultados da pesquisa mais refinada, onde foi selecionado o campo “tópico” (título, resumo e palavras-chave) para identificar estudos mais específicos sobre os temas estudados, percebe-se que a quantidade é bem menor. Contudo, com publicações em quatro dos cinco temas estudados, sendo a exceção, o tema participação

periférica legitimada relacionado ao serviço público, que não obteve recuperação de nenhum documento, tanto na base *Scopus* quanto na *Web of Science*.

Diante do exposto, destaca-se que a pesquisa exploratória “todos os campos” da base de dados *Scopus*, recuperou 1.276 documentos referentes ao tema participação periférica legitimada relacionado ao serviço público. Entretanto, não houve recuperação de nenhum documento na pesquisa mais refinada utilizando-se o campo “tópico”.

Para ilustrar melhor o resultado das buscas sobre o tema participação periférica legitimada, que teve como termo de busca “*legitimate peripheral participation*”, apresenta-se na Figura 1 os dados da base *Scopus* sobre quantidade de publicações anuais, considerando o campo “tópico”, que totalizou 423 documentos.

Figura 1 - Quantidade de documentos publicados por ano



Fonte: Base de dados *Scopus* (2023).

Conforme apresentado na Figura 1, percebe-se que desde a criação do tema por Lave e Wenger em 1991, houve um aumento no número de pesquisas publicadas, especialmente na última década. Isso indica que há interesse da academia em pesquisar esse tema.

Outro aspecto que foi analisado nos documentos recuperados, refere-se às publicações por áreas. Para essa busca foram utilizados resultados referentes ao tópico (título, resumo e palavras-chave) e selecionando o filtro nas áreas relacionadas à Administração e Ciências Sociais. Na base *Scopus* foram selecionadas as áreas: *Business, Management and Accounting*; *Public Service*; *Multidisciplinary*; e *Social Science*. Já na base *Web of Science*, foram

selecionadas as áreas: *Business; Management; Public Administration; e Social Sciences Interdisciplinary*. O resultado é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Resultado nas áreas de Administração e Ciências Sociais

Temas	Termos de busca	Bases de dados	
		Scopus	Web of Science
		Resultados	Resultados
Novatos e aprendizagem organizacional	("newcome*" AND "organi?atio* learning") OR ("novic*" AND "organi?atio* learning") OR ("apprentic*" AND "organi?atio* learning")	46	16
Novatos, aprendizagem e serviço público	("newcome*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("newcome*" AND "learning" AND "public administratio*") OR ("novic*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("novic*" AND "learning" AND "public administratio*") OR ("apprentic*" AND "learning" AND "public servic*") OR ("apprentic*" AND "learning" AND "public administratio*")	15	4
Aprendizagem organizacional e serviço público	("organi?atio* learning" AND "public servic*") OR ("organi?atio* learning" AND "public administratio*")	120	57
Participação periférica legitimada	"legitimate peripheral participation"	342	18
Participação periférica legitimada e serviço público	("legitimate peripheral participation" AND "public servic*") OR ("legitimate peripheral participation" AND "public administratio*")	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 2 mostra que os temas aprendizagem de novatos relacionados à aprendizagem organizacional vem sendo estudado nas áreas relacionadas à Administração e Ciências Sociais. Assim como o tema participação periférica legitimada.

Diante do exposto, constata-se que o tema participação periférica legitimada é de interesse dos pesquisadores e é pesquisado nas áreas relacionadas à Administração e Ciências Sociais. Além disso, há carência de estudos sobre a aprendizagem organizacional no contexto do serviço público (Cuffa; Stell, 2019; Lenart-Gansiniec; Sułkowski, 2020; Olejarski; Potter; Morrison, 2018), especialmente no Brasil (Anand; Brix, 2022). Portanto, há justificativa teórica quanto à relevância e pertinência para a realização desta pesquisa, visto que tem como tema a aprendizagem organizacional no contexto do serviço público, a partir da lente da participação periférica legitimada, proposta por Lave e Wenger (1991).

Diante deste cenário, como contribuição teórica, esta pesquisa busca colaborar com o aprofundamento do conhecimento sobre a aprendizagem organizacional e de temas

importantes relativos ao processo de participação periférica legitimada. Neste caso, considerou-se relevante pesquisar sobre a aprendizagem dos novos servidores no contexto do serviço público, desenvolvendo o estudo em uma instituição pública de ensino. Isso pode contribuir para o avanço da ciência da Administração ao trazer à tona o debate e o estímulo a novas discussões sobre o tema aprendizagem organizacional no contexto do serviço público. Podendo possibilitar um melhor entendimento sobre o tema e trazer informações significativas para acadêmicos e também para as instituições públicas.

1.3.2 Justificativa prática

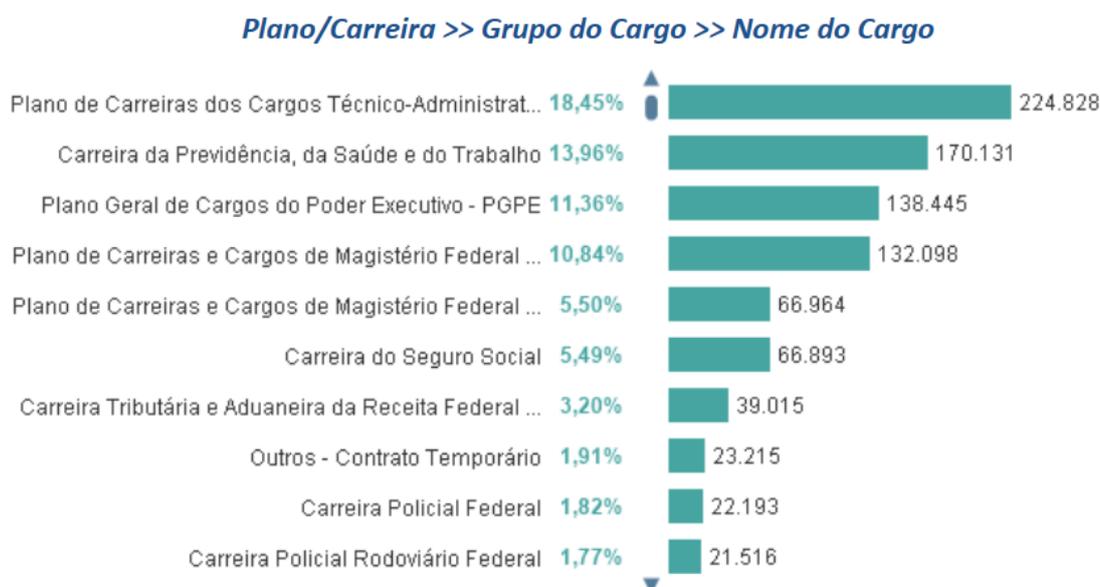
A justificativa prática para realização deste estudo, está relacionada à aprendizagem dos novos servidores TAEs quanto às especificidades do serviço público. Visto que a administração pública é complexa e está inserida em um cenário dinâmico que sofre constantes mudanças. Como forma de melhorar a qualidade dos serviços prestados ao cidadão, nas últimas décadas, o Estado promoveu reformas administrativas visando modernizar a máquina pública, bem como profissionalizar o quadro de servidores (Camões; Fonseca; Porto, 2014; Carvalho; Rodrigues, 2020; Nascimento, 2020; Pires *et al.*, 2009). O ingresso dos novos servidores nesse contexto exige que as instituições promovam ambientes que favoreçam o aprendizado desses servidores.

Um dos impulsionadores para realizar a pesquisa é o fato da pesquisadora ser servidora TAE, do cargo Administradora, lotada na reitoria do IFRS, tendo atuado como chefe do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas por oito anos. Além disso, a pesquisadora participou do Grupo de Trabalho (GT) do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR), nomeado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). O GT foi constituído em 2015 com objetivo implementar ações de formação continuada para os servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O GT foi composto por um representante da SETEC/MEC e doze representantes de Institutos Federais. O trabalho realizado envolveu a criação de um plano para promover e fomentar ações de capacitação para servidores, bem como a viabilização de mecanismos para motivar e mobilizar a formação continuada dos servidores, com a finalidade

de potencializar a atuação da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal. Dentre as ações propostas pelo GT havia uma específica para servidores novatos.

Optou-se por ter como foco a aprendizagem dos novos servidores da carreira Técnico-administrativo em Educação por considerar que é uma categoria relevante no cenário da administração pública federal. Os servidores TAEs formam uma categoria profissional que desempenham um papel fundamental nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), desempenhando atividades essenciais para garantir que as instituições cumpram o seu papel social (Tessarini Junior; Saltorato, 2021). Conforme apontam os dados do Painel Estatístico de Pessoal do Governo Federal, apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Carreiras do Poder Executivo Federal com maior número de servidores



Fonte: Ministério do Planejamento (2024).

De acordo com os dados da Figura 2, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), regidos pelo Regime Jurídico Único, representa 18,45% dos servidores públicos federais, com um quantitativo de 224.828 em março de 2024. Este quantitativo representa o maior número de servidores entre todas as carreiras do governo federal. Salienta-se que as pesquisas acadêmicas envolvendo os trabalhadores da educação das instituições federais de ensino, têm priorizado a carreira docente (Tessarini Junior; Saltorato, 2021). Diante do exposto, percebe-se a relevância de ter como foco da pesquisa, a aprendizagem dos novos servidores TAEs de uma instituição federal de ensino.

Desta forma, optou-se por realizar a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) que é uma autarquia federal pertencente à RFEPCCT. O IFRS possui dezessete *campi* no Rio Grande do Sul. A pesquisa desenvolveu-se com servidores TAEs novatos e veteranos da reitoria e no *Campus* Bento Gonçalves, ambos sediados na cidade de Bento Gonçalves. Ressalta-se que nos próximos anos, está prevista a implantação de cem novos *campi* dos Institutos Federais em todo o Brasil (IFRS, 2024e). O IFRS já está autorizado a implantar mais dois *campi* novos, sendo um em Porto Alegre e outro em Gramado. Além disso, há a previsão de consolidação dos atuais *campi*, e isso implicará no ingresso de novos servidores da carreira técnico-administrativo em educação. Portanto, considera-se que há justificativa prática para a realização da presente pesquisa, considerando que a representatividade dos servidores TAEs das instituições federais de ensino para a prestação de serviços para a sociedade.

Em suma, partindo do pressuposto apontado através da busca nas bases de dados, sobre a carência de estudos que tenham como foco a aprendizagem de novatos no contexto do serviço público, considerando especialmente a participação periférica legitimada, o presente estudo pode trazer como contribuição teórica resultados que auxiliem o preenchimento desta lacuna. Sob a ótica da contribuição prática, acredita-se que o estudo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos servidores TAEs novatos. Visto que este processo não deve se limitar apenas aos aspectos formais de aprendizagem. Mas lança luz também no processo de aprendizagem informal que ocorre de maneira situada, no contexto social, através da socialização, interação, participação, criação de identidade e troca de experiências entre os novatos e veteranos, no cotidiano das práticas laborais. Ou seja, considera a aprendizagem como um processo social e não apenas cognitivo, que ocorre de maneira individual na mente das pessoas. Importante mencionar que pode ocorrer um distanciamento entre o conhecimento que é adquirido nos ambientes formais de aprendizagem e as competências necessárias na prática para o desenvolvimento das atividades no local de trabalho.

No que tange à contribuição social, esta pesquisa pretende colaborar com a ampliação dos horizontes das formas de aprendizagem dos servidores novatos. Uma vez que trata-se de uma pesquisa que realizada no contexto do serviço público e tem como foco central os servidores TAEs, que é a carreira que contempla o maior número de servidores do país. Nesse aspecto, busca trazer para o debate a possibilidade de inserção nos planos de capacitação direcionados à aprendizagem dos servidores novatos, não apenas as ações oferecidas por meios formais. Mas também fomentando a aprendizagem que o ocorre através das práticas

diárias, na relação social e interação entre os novatos, os veteranos e os demais indivíduos com os quais os novatos tenham interação. Dado que, por meio da aprendizagem, os servidores se tornam profissionais melhores preparados para atingir os objetivos institucionais, e conseqüentemente, isso pode contribuir para melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo aborda o tema aprendizagem organizacional, mais especificamente a aprendizagem de novatos à luz da participação periférica legitimada, proposta por Lave e Wenger (1991). A PPL diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam parte de uma comunidade de praticantes (Lave; Wenger, 1991). Desta forma, a fundamentação teórica versa sobre os seguintes temas: a abordagem sociológica da aprendizagem e a aprendizagem baseada em práticas; aprendizagem de novatos; participação periférica legitimada; e, aprendizagem baseada em práticas e participação periférica legitimada no contexto do serviço público.

Importante realçar que o tema organização que aprende não faz parte do escopo do presente estudo. Também não fazem parte a análise dos ciclos de aprendizagem; os níveis de aprendizagem (individual, grupal, organizacional e interorganizacional), a teoria da atividade e nem a teoria do ator-rede. Destaca-se que este estudo não teve por objetivo analisar o nível de desempenho dos novatos no desenvolvimento de suas atividades. Em vez disso, visou analisar como ocorre a aprendizagem dos novatos, à luz da participação periférica legitimada, no contexto de uma instituição pública.

1.5 ADERÊNCIA À LINHA DE PESQUISA

O Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) tem como área de concentração Estratégia e Inovação. Dentro dessa área de concentração há duas linhas de pesquisa: Estratégia e Operações; Inovação e Competitividade.

A principal característica do PPGA-UCS é estabelecer um equilíbrio entre a academia e as empresas. Promovendo uma interação com a comunidade, tanto no setor público quanto privado, com o objetivo de gerar e difundir conhecimentos que possam ser aplicados ao seu contexto, buscando soluções que tornem o processo de desenvolvimento regional positivo e sustentável (UCS, 2023). Esta dissertação, que tem como título “Participação periférica legitimada: um estudo com servidores novatos de uma instituição federal de ensino”, guarda aderência com a linha de pesquisa Inovação e Competitividade. Além disso, está alinhado aos objetivos do PPGA da UCS.

A linha de pesquisa Inovação e Competitividade visa estudar as dimensões relacionadas à inovação e à competitividade como fontes de crescimento, desenvolvimento e sustentabilidade das organizações. Esta linha está articulada a partir de duas dimensões complementares: Organizações e Processos. A primeira dimensão foca na compreensão da inovação, bem como sua inserção e impacto na competitividade das organizações. A segunda refere-se ao processo organizacional que busca potencializar a capacidade inovadora das organizações, abrangendo a geração e fluxo de informações, além dos processos de aprendizagem e a gestão do conhecimento (UCS, 2023).

Diante do exposto, o tema escolhido para a presente pesquisa é relevante, considerando que aprendizagem dos servidores é de primordial importância para que as instituições públicas atinjam os objetivos institucionais, em consonância com os princípios da administração pública. Promovendo a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão e gerando valor para a sociedade. Passar-se-á na próxima seção ao embasamento teórico que sustenta a presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o embasamento teórico que fundamenta o estudo, que tem como foco analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada. A fundamentação teórica foi construída com base nos temas relativos à abordagem sociológica da aprendizagem e aprendizagem baseada em práticas, a participação periférica legitimada, a aprendizagem de novatos, e a aprendizagem baseada em práticas e a participação periférica legitimada no contexto do serviço público.

Primeiramente serão abordadas as definições e características da abordagem sociológica da aprendizagem e a aprendizagem baseada em práticas. Na sequência serão apresentados os conceitos e peculiaridades da aprendizagem através da participação periférica legitimada e a aprendizagem baseada em práticas, e aprendizagem de novatos. Por fim, aborda-se a participação periférica legitimada relacionada no contexto do Serviço Público, em concordância com o objetivo geral e os específicos deste estudo.

2.1 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICAS

A aprendizagem organizacional é um fenômeno que vem sendo estudado por meio de diferentes abordagens ontológicas e epistemológicas, se constituindo em um campo multipragmático e complexo (Durante *et al.*, 2019). De acordo com Shrivastava (1983), embora não existam rigorosas teorias sobre aprendizagem organizacional, há diversos interesses em conceituar o fenômeno. Fiol e Lyles (1985) apontam que existe uma ampla aceitação da noção de aprendizagem organizacional e sua importância para o desempenho estratégico, todavia, nenhuma teoria ou modelo de aprendizagem organizacional são amplamente aceitos. A esse respeito, Chiva e Alegre (2005) complementam que há um grande número de autores e publicações sobre os conceitos teóricos de aprendizagem organizacional, originados de diferentes campos e que são tratados de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, Antonello e Godoy (2010), explicam que nas décadas de 50 e 60, os estudos seminais de teóricos como Cangelosi e Dill (1965) e March e Simon (1993) contribuíram para que a pesquisa em AO se ramificasse incluindo *insights* da Psicologia, Sociologia, Ciência da Computação e Economia. Conforme Elkjaer (2004), na literatura inicial, a aprendizagem organizacional é definida como aquisição de informação e conhecimento, habilidades analíticas e comunicativas. Nesta perspectiva, a aprendizagem organizacional é definida como “o desenvolvimento de *insights*, conhecimento e associações entre ações passadas, a eficácia dessas ações e ações futuras” (Fiol; Lelys, 1985, p. 811). Nessa mesma direção, alguns teóricos enfatizam que o processo de aprendizagem está relacionado à aquisição de conhecimentos, bem como à disseminação e interpretação compartilhada das informações (Fiol; Lyles, 1985; Huber, 1991; Pawlowsky, 2001). Pensar a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento reflete uma ênfase maior nos aspectos cognitivos individuais da aprendizagem, diferentemente da visão da aprendizagem como um processo social.

A Teoria Social da Aprendizagem surge como uma crítica às teorias cognitivas clássicas, que compreendem a aprendizagem como um processo individual de aquisição de conhecimento (Assis; Debortoli; Sousa, 2022). Essa perspectiva teórica postula que as pessoas aprendem a partir da interação com outras pessoas. Tais interações ocorrem em um ambiente social, que se constitui no espaço onde os processos de aprendizagem ocorrem, gerando conhecimento (Bispo, 2013). Apesar do indivíduo ser o agente e o sujeito do processo de aprendizagem, os conteúdos os contextos onde ocorrem a aprendizagem, dependem de configurações coletivas (Larentis *et al.*, 2021). Dentre os estudos pioneiros da perspectiva social da aprendizagem estão os trabalhos dos autores Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998).

No contexto organizacional, a abordagem sociológica da aprendizagem considera que aprendizagem ocorre através da interação e colaboração entre os indivíduos da organização. Assim, por meio da interação nas atividades sociais, os membros trocam conhecimentos, informações, experiências uns com os outros. Neste sentido, Camillis e Antonello (2010) argumentam que a perspectiva social de aprendizagem parte do pressuposto de que é a pessoa que aprende e não a organização.

Dentro dessa linha de pensamento, Silva e Larentis (2020), afirmam que na perspectiva social, a aprendizagem se desenvolve no contexto social, ou seja, não ocorre apenas na mente dos indivíduos, mas também na sua participação em atividades sociais dentro

das organizações. Nessa perspectiva, o conhecimento não está presente somente na cabeça das pessoas (Antonello; Godoy, 2009), nem tão pouco em um produto, mas em uma atividade situada em práticas, que podem ser sociais, laborais e organizacionais (Gherardi, Strati, 2014). Ressalta-se, porém, que o conhecimento não é somente uma atividade situada nas práticas, ele é também uma atividade distribuída entre elementos humanos e não humanos (objetos, ferramentas e artefatos) que incorporam o conhecimento e ancoram as práticas em sua materialidade (Gherardi, 2009). Para a autora, esses elementos são recursos utilizados para desempenhar uma prática social de forma competente, na medida em que eles se entrelaçam e se estabilizam na prática, como uma ação coletiva, situada no tempo e no espaço.

O foco principal da teoria social da aprendizagem está na compreensão da aprendizagem como participação social. Neste aspecto, a participação é um processo bastante abrangente em que as pessoas são participantes ativos que se engajam nas práticas de comunidades sociais e, a partir daí, constroem identidade em relação a essas comunidades (Wenger, 2009). Essa participação ativa faz com que a pessoa tenha um sentimento de pertencimento à comunidade a qual faz parte. Seja uma comunidade composta por grupo de amigos ou de pessoas que trabalham em uma organização e formam uma equipe de trabalho que tenha significado para os participantes.

Sob a lente teórica da aprendizagem como um processo social, Wenger (2009) argumenta que existem quatro componentes fundamentais que integram esse processo: a comunidade, a identidade, o significado e a prática. Para retratar a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento, que ocorre na prática em comunidade de prática, faz-se necessário integrar esses quatro componentes. Visando uma melhor compreensão destes componentes, segue abaixo a descrição de cada um deles, de acordo com Wenger (2009, p. 211, tradução nossa):

- significado: uma forma de falar sobre a nossa capacidade (em mudança) - individual e coletivamente - de experienciar a nossa vida e o mundo como significativos;
- prática: uma forma de falar sobre os recursos históricos e sociais compartilhados, estruturas e perspectivas que podem sustentar o envolvimento mútuo em ação;
- comunidade: uma forma de falar sobre as configurações sociais nas quais os nossos empreendimentos são definidos como dignos de serem perseguidos e a nossa participação é reconhecida como competência;
- identidade: uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto das nossas comunidades.

Estes componentes estão profundamente interligados entre si e circundam a aprendizagem, conforme Figura 3.

Figura 3 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem: um inventário inicial



Fonte: Wenger (2009, p. 211, tradução nossa) adaptado pela autora.

Ao analisar a Figura 3, infere-se que a aprendizagem é um processo social que ocorre a partir da interação dos componentes da teoria social da aprendizagem. Nessa interação, a participação social entre as pessoas engajadas em uma comunidade de prática permite que elas possam aprender fazendo, aprender pela experiência, aprender tornando-se (ou transformando-se) e aprender pertencendo. Salienta-se aqui a escolha do gerúndio para falar sobre a aprendizagem que ocorre por meio da prática. A esse respeito, Bjørkeng; Clegg e Pitsis (2009, p. 147) declaram que “o vocabulário baseado na prática é preenchido com gerúndios”, pois se refere a algo incompleto, que está “tornando-se”, ou seja, que está em construção. Os autores reforçam ainda que a mudança é uma condição normal da prática. Por isso faz sentido descrever as práticas como sempre “tornando-se”, considerando que as atividades realizadas são sempre situadas em contexto específico e, portanto, sempre novas.

Em um estudo sobre os fundamentos sociológicos da aprendizagem organizacional, Gherardi e Nicolini (2001), utilizaram como base o esquema das quatro grandes tradições sociológicas proposto por Randall Collins (1994), quais sejam: tradição do conflito, tradição racional-utilitarista, tradição durkheimiana e tradição microinteracionista. A essas quatro tradições sociológicas, os autores acrescentaram a “tradição” pós-moderna para discutir a

contribuição da Sociologia Geral e a Sociologia das Organizações para o estudo da aprendizagem organizacional. Os autores reforçam que “os sociólogos abordam a aprendizagem não como algo que ocorre na mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando estes participam na sociedade” (Gherardi; Nicolini, 2001, p. 47). O Quadro 3 apresenta um resumo de cada tradição sociológica com suas respectivas narrativas da aprendizagem organizacional.

Quadro 3 - Tradições sociológicas e as narrativas de aprendizagem organizacional

Tradição sociológica	Narrativas de aprendizagem organizacional
A tradição do conflito (Marx, Engels, Weber)	<ul style="list-style-type: none"> • AO como a ideologia de determinados grupos de poder. • AO como uma política de mobilização de recursos de poder e conflito. • AO como uma tentativa de administrar a tensão entre a racionalidade substancial e a formal.
A tradição racional/utilitária (Homans, Blau, Cook, Simon)	<ul style="list-style-type: none"> • AO como uma busca orientada para a resolução de problemas. • AO como a ativação de uma rede de intercâmbio. • AO como uma ecologia da aprendizagem.
A tradição Durkheimiana (Durkheim)	<ul style="list-style-type: none"> • AO como uma variável dependente de outras variáveis. • AO como socialização para códigos culturais específicos.
A tradição microinteracionista (Pierce, Mead, Hursstel, Schutz e Garfinkel)	<ul style="list-style-type: none"> • AO como a transmissão de conhecimento dentro de comunidades ocupacionais. • AO como um rótulo produzindo e produzido por uma realidade socialmente construída.
A “tradição” pós-moderna	<ul style="list-style-type: none"> • AO como uma prática discursiva.

Fonte: Gherardi e Nicolini (2001, p. 46), adaptado pela autora.

Destaca-se que dentre as cinco tradições sociológicas apresentadas no Quadro 3, para atingir o objetivo geral do presente estudo, optou-se pela proposição teórica da tradição microinteracionista. Gherardi e Nicolini (2001) apontam que a abordagem microinteracionista da aprendizagem como processo social e cultural também se desenvolveu através de estudos sobre comunidades de prática de autores como Brown e Duguid (1991) e Lave e Wenger (1991). Desta forma, justifica-se a escolha desta tradição sociológica para nortear a presente pesquisa. Visto que esta abordagem compreende a aprendizagem organizacional como a transmissão do conhecimento dentro de comunidades às quais os participantes têm a

oportunidade de participar ativamente através da interação entre seus membros, conforme exposto por Gherardi Nicolini (2001, p. 42):

Uma abordagem microinteracionista é o berço do conceito de aprendizagem organizacional como transmissão de conhecimento dentro de comunidades ocupacionais. A teoria parte da hipótese de que as ocupações (ou profissões) são formas de interação negociadas pelos sujeitos engajados nas práticas de trabalho. Médicos, zeladores, advogados, assistentes sociais e assim por diante produzem não apenas “trabalho”, mas também relações sociais, identidades e autoimagens (Gherardi; Nicolini, 2001, p. 42, tradução nossa).

Como explicam Gherardi e Nicolini (2001), a contribuição da tradição sociológica microinteracionista é o estudo da aprendizagem organizacional como um rótulo que produz uma realidade socialmente construída e que é produzida por essa realidade. Nesta perspectiva, aprender envolve a participação para tornar-se membro de uma comunidade. Visto que as relações sociais são importantes para a transmissão de conhecimentos entre as pessoas, bem como para a construção de um currículo situado (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998).

A tradição microinteracionista possui duas características distintivas em relação às outras tradições. A primeira é a epistemologia construcionista, que considera que a constituição da sociedade se dá nas e pelas práticas interpretativas dos seus membros (Gherardi; Nicolini, 2001). A segunda, os autores apontam que é a ênfase no papel da linguagem como meio através do qual essa construção social acontece. A linguagem assume lugar de destaque na perspectiva social da aprendizagem, pois ela não é entendida simplesmente como meio de transmissão de conhecimento, mas sim, como uma maneira de agir no mundo (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998).

Um aspecto importante a ser considerado na abordagem social da aprendizagem refere-se ao processo político que ocorre nos contextos sociais, envolvendo também a cultura da organização. Nesse ponto, pode-se frisar o olhar de Camillis e Antonello (2010), que argumentam que a política é um aspecto natural e inevitável de qualquer processo social e da realidade organizacional. Apesar disso, no contexto da AO, existem relações de poder e política que são pouco discutidas, mas que não podem ser negligenciadas dentro das organizações. Seguindo essa direção, Vince (2011) argumenta que é importante mostrar como as emoções e as relações de poder restringem e prejudicam o aprendizado. Desta maneira, deve-se considerar a natureza dinâmica da aprendizagem dentro da organização.

Nesta mesma linha de pensamento, estudos de Henriqson e Kurek (2011), indicam que nem sempre as relações de força são reveladas pelos membros das equipes. Mas mesmo assim, elas se estabelecem, a partir de condições histórico-culturais da organização e

interferem na relação de poder que se estabelece entre os membros da equipe. Sobre esse aspecto, Nogueira e Odelius (2015) sugerem acrescentar o elemento de poder ao modelo 4 I's de AO (intuição, interpretação, integração e institucionalização), visando contribuir para a compreensão do fenômeno da AO sob a perspectiva da ciência política. Logo, ao invés de tentar ignorar ou eliminar, é melhor compreender as relações de poder de forma que possam ser melhor direcionadas para o alcance dos objetivos estratégicos da organização.

Neste contexto, a comunidade de prática pode ser uma forma para reorientar a inovação e a resolução de problemas (Cox, 2005), promovendo, desta maneira, a geração e compartilhamento de saberes e conhecimentos importantes para a organização alcançar os seus objetivos estratégicos. Lave e Wenger (1991), argumentam que a aprendizagem acontece através da prática, da reflexão, da interação social e negociação de significados entre os praticantes dentro de uma comunidade de práticas.

Brown e Duguid (1991) enfatizam o papel das comunidades de prática em fornecer estrutura e significado para a transferência de experiência. Os autores apontam também as histórias como meios para a AO, na medida em que há o compartilhamento de diferentes experiências e entendimentos entre os indivíduos. Lave e Wenger (1991) apresentam a seguinte definição para comunidade de prática:

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de práticas tangenciais e que se sobrepõem. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, até porque fornece o suporte interpretativo necessário para fazer sentido de sua herança. Assim, a participação em uma prática cultural na qual exista qualquer conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades de aprendizagem (isto é, para uma participação periférica legitimada) (Lave; Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa).

O conceito de comunidade de práticas criado por Lave e Wenger (1991), foi utilizado por Brown e Duguid (1991) com o objetivo de compreender os resultados de um estudo etnográfico desenvolvido por J. Orr (1990), sobre práticas no local de trabalho, com reparadores de máquinas Xerox. Segundo os autores, o modo como as pessoas realmente trabalham geralmente é diferente daquilo que está descrito nas instruções formais (manuais, programas de treinamento, organogramas e descrições de cargos) das organizações. Todavia, na busca de melhor compreensão e melhoria das práticas de trabalho, as organizações tendem a dar mais credibilidade às instruções formais do que as práticas (Brown; Duguid, 1991).

De acordo com os resultados de estudo de Antonello (2011a) a combinação complexa de diferentes ambientes, contextos e possibilidades de aprendizagem permitem que o

indivíduo desenvolva novas habilidades e competências que podem variar em maior ou menor grau. A autora afirma ainda que tanto o processo de aprendizagem, quanto o de desenvolvimento de competências são dinâmicos, complexos e estão totalmente interrelacionados (Antonello, 2011a; 2011b). Nesse sentido, os contextos organizacionais, nos quais a aprendizagem ocorre, sejam eles sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos afetam tanto os aprendizes quanto outros indivíduos envolvidos (Boeira; Larentis; Costa, 2022).

Diante do exposto, percebe-se a importância do contexto social para oportunizar a aprendizagem dos indivíduos. Na próxima seção aborda-se o tema aprendizagem baseada em práticas.

2.1.1 Aprendizagem baseada em práticas

A abordagem da aprendizagem baseada em práticas se interessa em entender como as pessoas produzem e transformam o conhecimento com e/ou em atividade, ao invés de se preocupar em verificar se ocorreu a aprendizagem através da medição das metas (Antonello; Godoy, 2010). Percebe-se a natureza multifacetada da AO especialmente quando se trata da aprendizagem baseada em práticas (Gherardi, 2009; Hopwood, 2014). A esse respeito, Gherardi (2009), argumenta que a prática não é apenas ação situada, nem somente um sistema de atividade, mas algo muito mais multifacetado. Visto que envolve buscar respostas para questões relacionadas a “como” as pessoas conseguem reproduzir ações inteligentes repetidamente e “como” é alcançada a prática (Gherardi, 2009).

A aprendizagem baseada em práticas foi proposta por Lave e Wenger (1991) na obra *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada*. Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de práticas ou comunidade de profissionais onde os novatos aprendem por meio da coparticipação e interação com os outros membros (Lave; Wenger, 1991). Para os autores, um princípio epistemológico da aprendizagem é a participação das pessoas em uma prática cultural na qual exista algum conhecimento que é compartilhado entre os membros da comunidade de práticas. O conceito de participação enfatiza o fato de que a aprendizagem não ocorre única ou principalmente nas mentes dos indivíduos, mas resulta da participação dos indivíduos em atividades sociais (Gherardi; Nicolini, 2001).

Do ponto de vista ontológico, a prática diz respeito ao 'como e por que' de toda atividade humana (Bjørkeng; Clegg; Pitsis, 2009). Na visão destes autores, a prática permite explicar outros fatos sociais, tais como: “conhecimento, significado, ciência, poder, linguagem, mundos da vida, instituições e papéis, estruturas e sistemas” (Bjørkeng; Clegg; Pitsis, 2009, p. 145). De acordo com Antonello e Godoy (2009, p. 279-280), “a noção de prática é rica à medida que articula a noção de espaço-tempo do fazer dos atores, isto é, como práticas ‘situadas’, implicando incertezas, conflitos e incoerências como características intrínsecas a essas práticas”. Isso pressupõe que as pessoas têm a oportunidade de aprender em todas as atividades que desenvolvem e que a aprendizagem que ocorre em situações sociais casuais é tão importante quanto experiências de aprendizagem formais (Antonello; Godoy, 2010).

Sobre esse assunto, Lave (2015), argumenta que aprender na prática envolve aprender a fazer o que pessoa já sabe e também fazer o que ela não sabe, reiteradamente e simultaneamente. A autora reforça que são relações múltiplas e contraditórias, que acontecem juntas e ao mesmo tempo, essa relação a autora chama de “aprender na/como prática”.

Gherardi (2009), refere-se às práticas como os *loci* (locais) de aprendizagem, de desempenho de um saber construído socialmente, de racionalidade contingente e como mecanismos que dispõem recursos para a ação. A autora enfatiza que o conhecimento prático é pré-requisito para o desempenho competente da mesma prática ao longo do tempo e, conseqüentemente, para a repetição e a reprodução cotidiana do conhecimento. De acordo com a autora, para uma prática se tornar socialmente reconhecível como prática é necessário que seja institucionalizada, mesmo quando a sua institucionalização é contestada. Esta institucionalização acontece à medida que os profissionais/praticantes realizam as práticas de trabalho (Gherardi, 2009).

Gherardi e Strati (2014) associam as atividades que compõem a prática como a ponta de um *iceberg*, pois, segundo os autores, as práticas emergem e se tornam visíveis, porque debaixo delas há conhecimentos práticos que justificam as práticas como moral e esteticamente aceitáveis. A lógica da prática envolve saber como ser competente num ambiente e não faz distinção entre sujeito e objeto (Gherardi; Nicolini, 2001).

Durante *et al.* (2019) realizaram uma revisão da produção científica, com foco em pesquisas que utilizaram a abordagem dos Estudos Baseados em Prática (EBP), a fim de retratar o contexto das publicações brasileiras sobre aprendizagem organizacional. Os autores

analisaram os seguintes aspectos: a evolução da produção sobre o tema, o perfil de autoria, as características metodológicas e as temáticas correlatas. Para a coleta de dados, os autores buscaram os artigos disponíveis na base de dados da *Spell* e no portal de periódicos da CAPES, publicados até 2017, totalizando 42 documentos.

Relativamente à evolução da produção sobre os estudos baseados em práticas, os resultados apontam que os estudos são recentes, sendo a primeira publicação em 2005 e não havendo publicações em 2006 e 2007. Os anos que mais tiveram publicações foram 2011 e 2014. Contudo, a partir de 2014 há uma tendência à queda das produções, que os autores avaliam que pode ser que os pesquisadores estejam recorrendo a eventos e periódicos internacionais. Destaca-se que as publicações se concentram em periódicos de impacto nacional e internacional (Durante *et al.*, 2019). Quanto ao perfil de autoria, os autores revelam que está sob responsabilidade de pequenos grupos e evidenciou-se a parceria entre autores nos estudos publicados. Os autores com maior número de publicações são: Claudia Simone Antonello (8 produções), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Arilda Schmidt Godoy (5 produções), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Marcelo de Souza Bispo (5 produções), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Conforme Durante *et al.* (2019), no tocante aos métodos de investigação adotados, a grande maioria são pesquisas qualitativas, sendo 15 artigos teóricos e 27 empíricos. Os principais métodos são qualitativos, como estudo de caso e coleta de dados por meio de entrevista. No que concerne às temáticas correlatas, são discutidos temas importantes referentes à proposta teórico-metodológica dos EBP. Por fim, os autores concluem que a realização de pesquisa sob a lente dos estudos baseados em prática possui potencial para preencher lacunas da perspectiva tradicional da aprendizagem organizacional. Visto que os EBP têm viés sociológico e o *lócus* para o estudo da aprendizagem e a geração de conhecimento é o espaço social onde ocorrem as práticas inseridas no contexto das organizações (Durante *et al.*, 2019).

Bertolin, Zwick e Brito (2013) conduziram um estudo em uma repartição pública, com o objetivo de discutir a aprendizagem organizacional no serviço público, buscando analisar sua configuração a partir dos elementos sociais que constituem as práticas de trabalho. Os resultados indicam que a aprendizagem socioprática ainda está distante das práticas de gestão no serviço público da unidade analisada. Os autores reforçam que isso se deve especialmente à prevalência de burocratização e centralização, que são elementos que bloqueiam a fluidez socioprática na gestão e organização das atividades cotidianas desenvolvidas pelos servidores

no serviço público (Bertolin; Zwick; Brito, 2013). Para os autores, o compartilhamento de práticas contribui para o desempenho da função e pode inclusive promover o fortalecimento da identidade da instituição.

Trabalhar e organizar são práticas sociais que os indivíduos realizam através de um conjunto de atividades situadas em contextos específicos de interação (Gherardi; Nicolini, 2001). É preciso, portanto, que a organização promova espaços de aprendizagem e criação e compartilhamento de novos conhecimentos. Assim como o desenvolvimento de novas habilidades, especialmente para os recém-chegados, tendo em vista que nem sempre as regras, instruções normativas, manuais existem na organização ou, se existem, não são praticados da forma que estão escritos. O próximo tópico aborda a aprendizagem situada.

2.1.2 Abordagem da aprendizagem situada

A aprendizagem situada propõe que a aprendizagem está situada na atividade, no contexto e na cultura de uma organização. A abordagem da aprendizagem situada muda o foco da aprendizagem da mente do indivíduo para a pessoa como um todo, para a comunidade, para a estrutura de participação, envolve um processo mais amplo Chunxian (2020). Uma característica central na abordagem da prática social é a noção de que toda atividade, incluindo a aprendizagem, é situada nas – feita de, e parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas (Lave, 2015). A autora complementa que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas que são culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social das pessoas. Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve a participação dos membros do grupo no compartilhamento de ideias para descobrir como resolver os problemas (Brown; Duguid, 1991) que surgem nas práticas relacionadas ao trabalho. Além disso, as organizações são entendidas como múltiplas situações ou práticas que muitas vezes operam em direções diferentes (Gherardi, 2019).

Os estudos sobre a abordagem da aprendizagem situada surgiram no Instituto de Estudo da Aprendizagem de Palo Alto, na Califórnia. Baseada inicialmente nas Teorias da Atividade e Psicologia Crítica na década de 1980 (Assis; Debortoli; Sousa, 2022). Essa abordagem foi desenvolvida pela antropóloga social Jean Lave e pelo cientista da computação, Etienne Wenger, que são considerados os representantes da Abordagem da Aprendizagem Situada (Gherardi; Nicolini, 2001). Na obra *Situated learning: legitimate*

peripheral participation, Lave e Wenger (1991) propuseram o desafio de pensar que a aprendizagem acontecia por meio da participação dos indivíduos na prática, não se limitando aos processos cognitivos, que ocorrem dentro da mente de uma pessoa.

Com base no que dispõe Lave (2009), a teoria cognitiva tradicional de aprendizagem está afastada da experiência do indivíduo, além disso, considera que há uma separação da mente que aprende, do mundo, por limitar a aprendizagem ao processo cognitivo de aquisição, seja de fatos, conhecimentos, habilidades ou estratégias para resolver problemas. Por outro lado, “as teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento e valor e suas formas históricas-culturais coletivas de localização, interesse, atividade conflituosa e significativa” (Lave, 2009, p. 202). Logo, todos esses elementos, presentes no mundo social, estão intimamente interconectados. Percebe-se, portanto, que a aprendizagem situada não pode ser descontextualizada do mundo social do qual o indivíduo faz parte.

Nessa perspectiva, diferentemente de entender a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimentos que ocorre na mente das pessoas, a aprendizagem é entendida como um processo social. Neste sentido, a aprendizagem está integrada no dia-a-dia da vida dos indivíduos (Antonello; Godoy, 2010). As autoras argumentam que grande parte da aprendizagem provém de fontes informais das relações sociais, sendo assim, o conceito de prática é um importante fator na visão sociológica.

Gudolle, Antonello e Flach (2012) nos ensinam que a abordagem da aprendizagem situada e o conceito de comunidades de prática propostos por Lave e Wenger (1991), proporcionaram avanços em diversas áreas do conhecimento, tanto para explicar os processos de aprendizagem, quanto à maneira como a aprendizagem pode ser produzida a partir das práticas de trabalho. Além disso, é importante frisar os avanços sobre as formas como os novatos aprendem as práticas e se relacionam com os mais experientes no ambiente de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012).

No contexto da aprendizagem situada, o conhecimento não está estagnado, pelo contrário, está sempre em um estado de mudança (Lave, 2009). Visto que no mundo social acontecem mudanças sociais, culturais e históricas nos sistemas contínuos de atividades. Tais atividades envolvem as pessoas que se relacionam de formas heterogêneas, com diferentes localizações sociais, interesses, razões e subjetividades e possibilidades, envolvendo também conflitos e questões de poder entre as pessoas que participam desse mundo social (Lave, 2009).

A aprendizagem situada proporciona aos aprendizes a oportunidade de se envolverem na solução de problemas em contextos reais em que eles adquirem conhecimento através de suas interações com os membros veteranos, mestres e/ou especialistas de sua comunidade de práticas. Nesse sentido, a aprendizagem situada localiza a aprendizagem no processo de coparticipação que acontece entre os membros de uma comunidade de práticas, e não na cabeça do indivíduo (Lave; Wenger, 1991). Portanto, a aprendizagem acontece no contexto de uma situação social, em que as pessoas aprendem e se transformam, à medida que se engajam continuamente nas práticas cotidianas (Lave; Wenger, 1991).

Gherardi, Nicolini e Odella (1998), realizaram um estudo com o objetivo de explorar as diversas maneiras pelas quais o conhecimento prático e as habilidades tácitas são transmitidos dos trabalhadores veteranos para os novatos; além de identificar os processos pelos quais novos conhecimentos são assimilados na comunidade de prática. Os autores desenvolveram a noção de currículo situado, conforme apresentado abaixo:

[...] introduzimos o conceito de currículo situado para denotar o modelo de oportunidade de aprendizagem disponível para os novatos em seu encontro com uma comunidade específica dentro de uma organização específica. Enquanto o currículo de aprendizagem foca as oportunidades de aprendizado relacionadas a uma ocupação específica, a noção de currículo situado enfatiza o fato que seu conteúdo está intimamente relacionado com um conjunto específico de características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de prática e atividades de trabalho (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998, p. 280).

Salienta-se, a partir do que dispõem Lave e Wenger (1991), que a característica definidora central para compreender a aprendizagem como uma atividade situada é o processo que eles batizaram de participação periférica legitimada, foco da presente pesquisa. Considerando que esse processo diz respeito aos indivíduos recém-chegados a um local de trabalho ou atividade, a próxima seção trata sobre a aprendizagem de novatos.

2.2 A APRENDIZAGEM DE NOVATOS

Neste capítulo a proposta é discutir sobre a aprendizagem de novatos no contexto organizacional. Na literatura visitada, o termo “novato” aparece também como sinônimo de “aprendiz” (Brown; Duguid, 1991; Lave; Wenger, 1991), “recém-chegado” (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998; Young; Bunting, 2024).

Os aprendizes podem ser vistos como indivíduos que estão construindo sua compreensão a partir de tudo que os cerca no ambiente de trabalho. Isso pode incluir as

circunstâncias físicas e sociais, bem como histórias e relações sociais das pessoas envolvidas neste contexto (Brown; Duguid, 1991).

Sobre o aprendiz, Lave (2015), faz uma importante consideração, conforme reproduzido abaixo:

É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros (Lave, 2015, p. 40, tradução nossa).

Birkle e Seifried (2023) consideram que ingressar em um novo emprego é uma experiência emocionante, mas também desafiadora para os recém-contratados. Ao iniciar em um novo emprego, o trabalhador novato precisa ser socializado na organização. A socialização organizacional é definida como o processo pelo qual uma pessoa adquire o conhecimento social e as habilidades necessárias para desempenhar um papel dentro de uma organização (Van Maanen; Schein, 1979). Esse processo de socialização possibilita ao recém-chegado conhecer a organização, sua cultura, seu ambiente de trabalho, seus colegas, bem como aprender como desenvolver o seu trabalho. Os processos de socialização organizacional focam na aprendizagem do trabalho pelos indivíduos recém-chegados na organização (Reatto; Brunstein, 2020). Todavia, conforme apontado pelos autores, as pesquisas que visam entender melhor como esse processo afeta o aprendizado do indivíduo, são escassas.

Bjørkeng; Clegg e Pitsis (2009) argumentam que, enquanto a competência é necessária para o bom desempenho de uma prática, a prática também constrói o que é competência. Deste modo, conforme os autores, competência e prática são construções mutuamente dependentes, constantemente negociadas através da prática. No que tange o desenvolvimento de competências, Gherardi, Nicolini e Odella (1998), apresentam quatro níveis pelos quais um aprendiz passa em seu local de trabalho, conforme abaixo:

- a) Novato – neste nível a competência do aprendiz está relacionada à aplicação das regras aprendidas, independentes do contexto ou situação. Assim, o novato aplica o conhecimento teórico aprendido nos processos formais de aprendizagem na escola, ou em cursos de formação, por exemplo. Além de seguir literalmente um manual de instruções;

- b) Iniciante avançado – junto com a realização da experiência prática, o aprendiz desenvolve competências que consistem em aprender a reconhecer elementos situacionais, ou seja realiza atividades considerando um contexto específico;
- c) Aprendiz competente - este é o nível em que o aprendiz já sabe como escolher ou organizar um plano usando simultaneamente regras estabelecidas, podendo ser independentes e vinculadas ao contexto. Neste nível ele é capaz de desrespeitar as regras, se a situação o justificar, ou explorando a sua incompletude;
- d) Aprendiz qualificado e *expert* – possui competências que são caracterizadas por envolvimento, rapidez, fluidez e intuição. Quando atinge este nível, o aprendiz pode até esquecer as regras que regem o desempenho de uma determinada atividade, porque são tidas como certas, pois tornaram-se hábitos, parte de esquemas corporais de inconsciência.

Diante do exposto, pode-se inferir, que a aprendizagem torna a pessoa diferente, à medida que vai construindo identidade até tornar-se um participante pleno, reconhecido e aceito pelos demais membros da comunidade (Lave; Wenger, 1991). Quanto aos desafios profissionais que os novatos enfrentam durante a entrada na organização, o estudo de Birkle e Seifried (2023) revelou que uma combinação de atividades de socialização e integração dos novatos contribuiriam para que eles superassem os desafios enfrentados, principalmente o apoio social e integração diária no trabalho.

A literatura mostra que não há um consenso quanto ao período de tempo em que um funcionário é considerado novato. A respeito deste assunto, Capitano *et al.* (2022) realizaram um estudo sobre quanto tempo os recém-chegados são novos em diferentes ocupações. Os autores apontam que os pesquisadores que projetam estudos sobre recém-chegados enfrentam dois grandes desafios. O primeiro é a escassez de teoria publicada descrevendo a duração dos três indicadores de socialização – domínio da tarefa, clareza do papel e aceitação social, que foram objeto do referido estudo. O segundo, concerne à escassez de dados publicados sobre a duração, ou seja, quanto tempo o funcionário fica na condição de recém-chegado. Dentre os resultados do estudo, os autores indicam que o tempo necessário para socializar os recém-chegados está relacionado à complexidade dos diferentes cargos, podendo ter uma variação significativa. Conforme os autores, quanto mais complexo for o cargo, leva mais tempo para os recém-chegados atingirem o domínio da tarefa, a clareza do papel e a aceitação social (Capitano *et al.*, 2022).

Estudo de Reatto e Brunstein (2020), que teve como objetivo explicar como acontece o processo de socialização organizacional em uma universidade pública, considerou como novatos, os servidores que estavam em seus primeiros cinco anos de atividade na instituição (Reatto; Brunstein, 2020). Nessa mesma direção, Ibrahim, Fung e Su (2022), consideraram servidores novatos os participantes da pesquisa que tinham entre 1 a 5 anos de ingresso no serviço.

Por outro lado, Araújo, Campelo Filho e Rabêlo Neto (2021), utilizaram o período do estágio probatório como critério para identificar um servidor como novato. Segundo esses autores, no setor público as estratégias de socialização organizacional se concentram predominantemente durante o período do estágio probatório, o que justifica tal recorte temporal (Araújo; Campelo Filho; Rabêlo Neto, 2021). Em consonância com este entendimento, na presente pesquisa também foram considerados novatos, os servidores que estavam em período de avaliação do estágio probatório.

O estágio probatório está previsto na Lei 8.112 de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (Brasil, 1990). O Art. 20 da referida lei estabelece que "ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses". Destaca-se que o prazo de vinte e quatro meses foi alterado para três anos pela Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998 (Brasil, 1998). A lei prevê ainda que durante o período de estágio probatório sejam avaliadas a aptidão e capacidade do servidor para o desempenho do cargo. Sendo observados os seguintes fatores: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade e responsabilidade. Caso o servidor não seja aprovado no estágio probatório, após a avaliação especial de desempenho, ele será exonerado do cargo (Brasil, 1990). E, em caso de aprovação, o servidor adquire a estabilidade.

A estabilidade do servidor público possui amparo legal no art. 41 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que determina: "São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público", incluído pela EC nº 19, de 1998 (Brasil, 1998). Diante do exposto, justifica-se a escolha para considerar como novatos os servidores em período de estágio probatório. Visto que esses servidores ainda estavam passando pela avaliação de desempenho para conseguir a estabilidade. Isso implica em uma necessidade maior de acompanhamento, orientação e interação com os seus colegas de trabalho para que eles possam aprender a

respeito das suas atividades, bem como a cultura da organização para melhor desempenhar suas funções. Pois, quando o novo servidor ingressa no cargo, ele aprende, primeiramente, com os colegas no ambiente de trabalho, e vão adquirindo experiência como resultado da interação entre os colegas (Reatto; Brunstein, 2020).

Tomazzoni *et al.* (2016) aplicaram o modelo de Inventário de Socialização Organizacional proposto por Borges *et al.* (2010), para analisar a percepção dos servidores públicos em período de estágio probatório acerca da sua socialização organizacional. Os autores identificaram que há uma tendência geral a uma socialização eficaz na universidade pública estudada, destacando-se os fatores: competência e proatividade, qualificação profissional, integração às pessoas e acesso à informação.

A próxima seção trata da aprendizagem de novatos considerando a noção de participação periférica legitimada proposta por Lave e Wenger (1991), que é o foco da presente pesquisa.

2.3 PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA

O termo participação periférica legitimada foi cunhado por Lave e Wenger (1991) na obra seminal *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Os autores definem a participação periférica legitimada como o processo por meio do qual os novatos ingressam na comunidade de práticas dos veteranos (Lave; Wenger, 1991). Em outras palavras, trata-se do “processo pelo qual os recém-chegados a uma atividade ou local de trabalho adquirem as competências, conhecimentos e hábitos necessários para se tornarem participantes plenos” (Fuller *et al.*, 2005, p. 50). Neste processo, a aprendizagem ocorre quando os novatos participam da comunidade e, através das práticas, começam a dominar os seus fazeres e as suas atitudes demonstram que a participação deles se torna legitimada na percepção dos veteranos (Gudolle; Antonello; Flach, 2012).

Na obra supracitada, Lave e Wenger (1991) apresentam cinco estudos etnográficos que mostram diferentes faces do regime de aprendizado, que se refere às atividades de trabalho nas quais constam a presença e/ou participação de aprendizes com os mestres e outras pessoas envolvidas nas práticas. Os estudos etnográficos relatados no livro foram os

seguintes: parteiras maias yucatecas do México; alfaiates Vai e Gola da Libéria; contramestres da marinha dos Estados Unidos; açougueiros em supermercados dos EUA e alcoólatras abstêmios (não bebedores) dos Alcoólicos Anônimos.

O Quadro 4 sumariza os processos de aprendizagem relatados no livro. Mostra que a aprendizagem é decorrente da prática social dos aprendizes e ocorre nos contextos sociais nos quais estão inseridos e participam.

Quadro 4 - Resumo dos relatos de aprendizagem de Lave e Wenger (1991)

Casos	Como ocorre a aprendizagem
Parteiras maias yucatecas no México (Yucatec) (Jordânia, 1989)	Aborda o enigma de como a aprendizagem pode ocorrer sem ensino e sem aprendizagem formalmente organizada, ou seja, de maneira informal. A criança (menina filha de parteira) vai aprendendo ao longo da vida. Inicialmente observando e ouvindo histórias.
Alfaiates Vai e Gola na Libéria (Lave em preparação)	A análise da aprendizagem de Vai e Gola contribui para resolver o quebra-cabeça na elaboração do currículo da prática diária na alfaiataria. Aborda o fluxo de informações e a formação de currículo das práticas diárias. Mostra o acesso dos aprendizes aos recursos de aprendizagem e a transição da participação periférica para a participação plena.
Contramestres da marinha dos EUA (Hutchins no prelo)	As análises de Hutchins mostram as relações entre o fluxo de informações em uma tarefa central e as trajetórias das pessoas por meio de diferentes formas de participação na tarefa, ao longo das quais ele problematiza a questão do acesso dos alunos a importantes recursos de aprendizagem.
açougueiros em supermercados dos EUA (Marshall, 1972)	Neste estudo são apresentadas as questões de acesso como um limitador da aprendizagem. Os aprendizes de açougueiro participam legitimamente, mas não de forma periférica, pois não recebem acesso produtivo à atividade na comunidade de praticantes.
Alcoólatras não bebedores - em Alcoólicos Anônimos (A. A) (Caim s.d.).	No estudo etnográfico de Caim sobre a construção da identidade em A. A., a conversa é um meio central de transformação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lave e Wenger (1991), tradução nossa.

Com base no exposto no Quadro 4, destaca-se que em cada caso apresentado, os autores focaram na relação entre a aprendizagem dos aprendizes e o contexto social no qual estavam inseridos. A participação periférica legitimada “diz respeito ao processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de práticas” (Lave; Wenger, 1991, p. 29), considerando as situações sociais em que a aprendizagem acontece.

O sentido do conceito de participação periférica legitimada está em suas múltiplas interconexões teoricamente integradoras que envolvem as pessoas, as atividades, o conhecimento e o mundo (Lave; Wenger, 1991). Na concepção da aprendizagem como um processo social, a ênfase é na pessoa como um todo, e não apenas nos aspectos cognitivos, em que se pressupõe que a aprendizagem é somente a recepção de conhecimentos e informações. Enfatizar a pessoa como um todo significa que as pessoas, as atividades e o mundo são mutuamente constitutivos (Lave; Wenger, 1991). Assim, os autores argumentam que não se pode ignorar o caráter essencialmente social da aprendizagem.

A esse respeito, Chunxian (2020), nos ensina que o resultado da participação periférica legitimada para os novatos, é o desenvolvimento integral de sua pessoa, o que significa dizer que eles se tornam participantes plenos como pessoas na prática do mundo social. Nesse processo, a aprendizagem envolve a construção de identidade e o desenvolvimento da pessoa como um todo implica tornar-se um veterano (Chunxian, 2020). Pensar na pessoa como um todo implica muito mais do que apenas uma relação com atividades específicas, mas uma relação imbricada na interação e participação em comunidades sociais. Lave e Wenger (1991), propõem a participação periférica legitimada como um descritor do engajamento da prática social que gera a aprendizagem. Diante disso, a participação periférica legitimada é o elemento integral e constitutivo da aprendizagem.

A respeito da concepção da terminologia “participação periférica legitimada”, Lave e Wenger (1991) esclarecem que, apesar de ser possível decompor o termo em um conjunto de pares contrastantes: participação *versus* não participação, periférico *versus* central, legitimado *versus* não legitimado, o conceito deve ser assumido como um todo. Ou seja, o termo não deve ser fragmentado, uma vez que, “cada um de seus aspectos é indispensável na definição dos outros e não pode ser considerado de forma isolada” (Lave; Wenger, 1991, p. 35). Sendo assim, “seus constituintes contribuem com aspectos inseparáveis, cujas combinações criam uma paisagem – formas, graus, texturas – de pertencimento à comunidade” (Lave; Wenger, 1991, p. 35).

Os elementos constituintes do conceito de participação periférica legitimada são: a participação, a perifericidade e a legitimidade (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991; Young; Bunting, 2024). Destaca-se, porém, que conforme proposto por Lave e Wenger (1991) estes elementos não devem ser considerados isoladamente. O conceito de participação periférica legitimada deve ser tomado como um todo, de forma integral.

A noção de participação como periférica legitimada, refere-se aos modos de pertencimento dos novatos a uma comunidade de praticantes (Lave; Wenger, 1991), ou grupos de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). A participação periférica diz respeito ao lugar onde o aprendiz está localizado, isto é, onde ele está situado no mundo social. A trajetória de aprendizagem leva à mudança de situação dos aprendizes, pois à medida que vão participando ativamente das práticas sociais no seu local de trabalho, eles vão desenvolvendo a identidade e a maneira de pertencimento (Lave; Wenger, 1991). Para os autores, a construção de identidade é um elemento essencial para as carreiras dos novatos, visto que, não se separa a aprendizagem do senso de identidade, tendo em conta que são aspectos de um mesmo fenômeno (Lave; Wenger, 1991).

A perifericidade está relacionada aos diversos níveis de engajamento dos aprendizes na comunidade, podendo ser uma participação mais ou menos inclusiva (Lave; Wenger, 1991). A perifericidade legitimada fornece aos recém-chegados mais do que apenas um local de observação privilegiada das práticas de conhecimento dos seus pares, ela abrange essencialmente a participação como uma forma de aprender na cultura da prática (Lave; Wenger, 1991).

Um ponto chave para que haja a perifericidade legitimada é conceder aos novatos o acesso a tudo que eles necessitam para participar ativamente e pertencer à comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991). A noção de perifericidade legitimada é complexa, porque está permeada pelas relações de poder existentes nas estruturas sociais. Nesse sentido, vale frisar que as relações dentro das comunidades de prática não são sempre agradáveis, e o consenso sobre o que importa na prática é continuamente renegociado (Ackermann; Pyrko; Hill, 2023) entre os praticantes. Com base no que dispõem Young e Bunting (2024), a PPL fornece uma lente para compreender as complexas relações de poder presentes nas assimetrias que existem quando os recém-chegados entram nas comunidades de prática e se envolvem com os pares. Os autores complementam esse pensamento ao afirmarem que “essa lente pode ser uma maneira útil de lançar luz sobre a presença e as características das estruturas e fontes de poder subjacentes” (Young; Bunting, 2024, p. 13).

Lave e Wenger (1991) argumentam que a perifericidade pode representar três posições distintas dentro da comunidade. A primeira, é a posição fortalecedora, quando a perifericidade é o lugar no qual a pessoa tem a possibilidade de se mover em direção à participação mais ativa, até alcançar a participação plena. A segunda, é a posição enfraquecedora. Neste caso, a perifericidade é vista como um lugar onde o aprendiz é mantido

distante da participação mais plena. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o aprendiz não tem acesso aos recursos necessários para que ele possa participar plenamente das práticas da sua comunidade. Por fim, a última é a posição de articulação de comunidades relacionadas. Nesta conjuntura, o próprio aprendiz pode representar uma fonte de poder ou impotência, quando permite ou impede a articulação e o intercâmbio entre as comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991).

Os indivíduos aprendem através da participação e interação social (Gherardi; Nicolini, 2001; Lave; Wenger, 1991). A participação faz parte do processo de se tornar membro de uma organização e, sendo intrínseca às práticas, dão suporte a uma organização (Gherardi; Nicolini, 2001). Há de se ressaltar que a linguagem é um elemento importante para a participação dos novatos em seus grupos sociais de trabalho. Visto que a linguagem envolve diversas habilidades participativas, sendo uma das maneiras mais básicas de acesso das pessoas à interação na vida sociocultural (Lave; Wenger, 1991). Como exemplo, pode-se citar o caso dos alcoólatras abstêmios, que se comunicavam contando suas histórias de vida e isso gerava um aprendizado para todo o grupo.

Desta forma, a linguagem representa um papel fundamental para a aprendizagem e não deve ser negligenciado, pois ela faz parte da prática cotidiana das pessoas, e é na prática que as pessoas aprendem (Lave; Wenger, 1991). Seguindo essa direção, Gherardi e Nicolini (2001) explicam que a participação numa prática implica participar num jogo de linguagem profissional e dominar e ser capaz de utilizar as suas regras.

De acordo com as evidências apresentadas por Knox *et al.* (2023), nem sempre a gestão desempenha um papel de facilitador da legitimidade. Os autores realizaram um estudo em uma empresa multinacional de manufatura da Inglaterra, tendo como foco o modo como as fronteiras da comunidade de prática e a participação foram negociadas. Eles evidenciaram que a gestão apareceu nos relatos dos participantes não como um facilitador, mas sobretudo como um inibidor a ser negociado para o processo de legitimidade dos profissionais (Knox *et al.*, 2023). Os autores revelam que a noção de participação periférica legitimada continua presente no centro dos debates sobre a natureza e o potencial das comunidades de prática. Contudo, eles destacam que raramente é abordada a questão de como a legitimidade (ou não) da participação é realmente estabelecida.

Lave (2009) cita que a falta de aprendizagem - também chamada de não aprendizagem, fracasso ou aprendizagem errada social e historicamente situada - pode

ocorrer por motivos emocionais ou de acesso. No primeiro caso, atividades de não aprendizagem podem ocorrer, por exemplo, quando a pessoa sofre grande constrangimento, resultando em ansiedade, com a deslegitimação da aprendizagem ou do aprendiz. No segundo, está relacionada à negação do acesso aos recursos necessários para que o aprendiz aprenda, seja relativamente às conexões e as forças sociais de maneira mais ampla e profunda, ou às diferentes “linguagens” nas interações entre as pessoas.

Ao ingressarem em uma comunidade de praticantes, os recém-chegados começam a aprender na periferia. À medida que vão participando ativamente das práticas cotidianas, eles vão interagindo com os veteranos, se tornando mais competentes e vão migrando para o centro. Ou seja, passam de uma participação periférica para uma participação plena, legitimada pelos mais antigos (Lave; Wenger, 1991). Este processo sugere que o novato se move da periferia em direção ao centro de uma comunidade. Isso ocorre à medida que ele vai participando e se engajando na construção da cultura da comunidade, assumindo cada vez mais atividades mais complexas e podendo eventualmente assumir o papel de especialista (Antonello, 2011b). A autora complementa que o aprendizado ocorre de maneira não intencional, ou seja, não deliberada, por meio da interação social.

Salienta-se, a partir do que dispõem Gudolle, Antonello e Flach (2012), que muitos novatos quando ingressam nos grupos de trabalho já passaram por aprendizagens prévias em outros contextos. Esses novatos levam essas aprendizagens consigo para dentro do novo grupo de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). A esse respeito, Fuller *et al.* (2005), fazem uma crítica à obra de Lave e Wenger (1991), por considerarem que os autores não abordaram o processo de aprendizagem dos membros veteranos da comunidade com os recém-chegados que já são qualificados, ou seja, que já possuam experiências profissionais anteriores.

É interessante observar que o processo de participação periférica legitimada pode ocorrer em diferentes grupos de trabalho ou de profissionais de uma organização. Conforme evidencia o estudo empírico de Gudolle, Antonello e Flach (2012). Este estudo teve como objetivo identificar e analisar o processo de aprendizagem situada a partir da participação e legitimidade nas práticas dos grupos de trabalho de um pub da cidade de Porto Alegre.

Os resultados revelam que o processo de aprendizagem por meio da participação periférica legitimada ocorre nos três grupos de trabalho estudados pelos autores, quais sejam: garçons e garçonetes, *barmen* e cozinha e serviços gastronômicos (Gudolle; Antonello; Flach,

2012). De acordo com os autores, isso demonstra que esse processo não ocorre exclusivamente em comunidades de prática. O estudo mostra que o pertencimento ao grupo de trabalho possibilita ganhos efetivos de legitimidade na interação entre os membros, bem como na formação de identidade e no engajamento de novatos e veteranos. Este resultado é importante, porque abre oportunidades de estudos sobre a aprendizagem de novatos ao considerar diferentes configurações de grupos de trabalho e não somente comunidade de práticas.

Ao olhar a aprendizagem sob a lente da participação periférica legitimada, conforme o estudo de Assis, Debortoli e Sousa (2022), o que predomina é a abertura, ou seja, o acesso para que as experiências das pessoas sejam vividas e os saberes perpassem pelo fazer coletivo envolvendo todos que participam deste processo, e não à transmissão do conhecimento e da cultura de uma geração a outra. Importante salientar que o foco da presente pesquisa é no grupo dos recém-chegados, considerando que inicialmente a participação é periférica, e à medida que vão se engajando e participando mais ativamente, passam de uma participação periférica para uma participação plena (Lave; Wenger, 1991), passando a pertencer ao grupo principal.

O fenômeno da aprendizagem de novatos pela lente da PPL foi explorado de maneira mais profunda por Brooks, Grugulis e Cook (2020), em investigação sobre a contribuição dos novatos para a comunidade de práticas. Os autores desafiaram a ideia de que a progressão da aprendizagem dos novatos é linear e sequencial. Os resultados revelaram que a aprendizagem é radial, com os veteranos aprendendo com os novatos, tal como os novatos aprendem com veteranos Brooks, Grugulis e Cook (2020).

As contribuições de um novato para atividade contínua ganha valor na prática - um valor que aumenta à medida que o aprendiz se torna mais adepto. Tais contribuições são levadas em consideração quando os veteranos legitimam a participação dos novatos nas atividades e práticas sociais (Lave; Wenger, 1991). Sob a ótica da PPL, a aprendizagem representa um movimento do aprendiz de uma posição periférica, como consumidor ou adquirente de conhecimento para um produtor e participante em posições cada vez mais fortalecidas na comunidade (Young; Bunting, 2024). A seguir, foca-se a discussão teórica em torno da aprendizagem da baseada em práticas e a participação periférica legitimada, no contexto do serviço público.

2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICAS E PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA NO CONTEXTO DO SERVIÇO PÚBLICO

A administração pública se constitui na maior instituição de qualquer país, sendo assim, o governo tem a responsabilidade de servir milhões de cidadãos (Ibrahim; Fung; Su, 2022). Ressalta-se que no serviço público, as ações são realizadas por meio do trabalho dos servidores, e isso envolve o fator humano. Tais ações precisam satisfazer as expectativas da sociedade através de serviços de qualidade, que os cidadãos usuários do serviço demandam (Carvalho; Rodrigues, 2020).

A administração pública do Estado brasileiro evoluiu bastante nas últimas décadas. Principalmente em virtude das mudanças decorrentes das reformas administrativas, que teve como foco modernizar a máquina pública. Muitos avanços para a política de recursos humanos ocorreram na década de 1930. Dentre elas, a criação do Conselho Federal do Serviço Público e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1936, é considerada o marco da primeira reforma administrativa no serviço público, quando se iniciou a profissionalização do quadro de servidores (Camões; Fonseca; Porto, 2014; Pires *et al.*, 2009).

A CF de 1988 determina que a contratação de servidores efetivos seja realizada através de aprovação em concurso público (Pan, 2022; Santos; Padilha, 2023), consagrando o princípio do mérito na administração pública (OCDE, 2010; Santos; Padilha, 2023). Portanto, percebe-se um maior incentivo do Estado em profissionalizar os servidores, diante da necessidade e melhoria nos serviços prestados à sociedade.

A Lei nº 8.112/1990, diz que servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público. A referida Lei define ainda que cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor (Brasil, 1990). Para Carvalho *et al.* (2009), o servidor público é o trabalhador do Estado brasileiro que atua no poder executivo, legislativo ou judiciário, tanto na esfera federal, estadual ou municipal, que garante o bom funcionamento da administração pública. É o servidor público que presta serviço direto aos cidadãos, desta forma, ele é a imagem do Estado (Carvalho *et al.*, 2009) para a sociedade.

Apesar disso, muitas vezes os novos servidores desconhecem as especificidades da administração pública. Uma vez que, em sua grande maioria, os concursos públicos são mais voltados para o conhecimento acadêmico (Pasquini *et al.*, 2022) do que para a experiência e

competência dos candidatos necessárias para o desempenho dos cargos. Logo, faz-se necessário oportunizar aos servidores novatos o desenvolvimento de novas competências através de processos formais e informais de aprendizagem.

É importante salientar que diferentemente da iniciativa privada, onde as empresas têm como objetivo obter lucro por meio dos seus negócios, a administração pública objetiva atender a sociedade ao realizar a sua função social (Matias-Pereira, 2012; Pan, 2022). Além disso, existem diferenças importantes entre organizações privadas e públicas, especialmente em referência à cultura, à política e ao desempenho público (Olejarski; Potter; Morrison, 2018). Destaca-se ainda que, na administração pública, todos os atos dos servidores devem estar alicerçados nos Princípios da Administração Pública: “Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência” (Brasil, 1988).

O desenvolvimento de competências é um grande recurso para enfrentar os problemas da organização (Carvalho *et al.*, 2009). Nesse sentido, a AO pode servir de motor da mudança estratégica, no quesito desenvolvimento das competências (Panosso *et al.*, 2018) necessárias para atuação dos indivíduos no serviço público. Desta maneira, torna-se necessário que a organização propicie aos servidores a possibilidade de participarem de ações de aprendizagem para o desenvolvimento de suas competências, através dos processos formais e informais de aprendizagem.

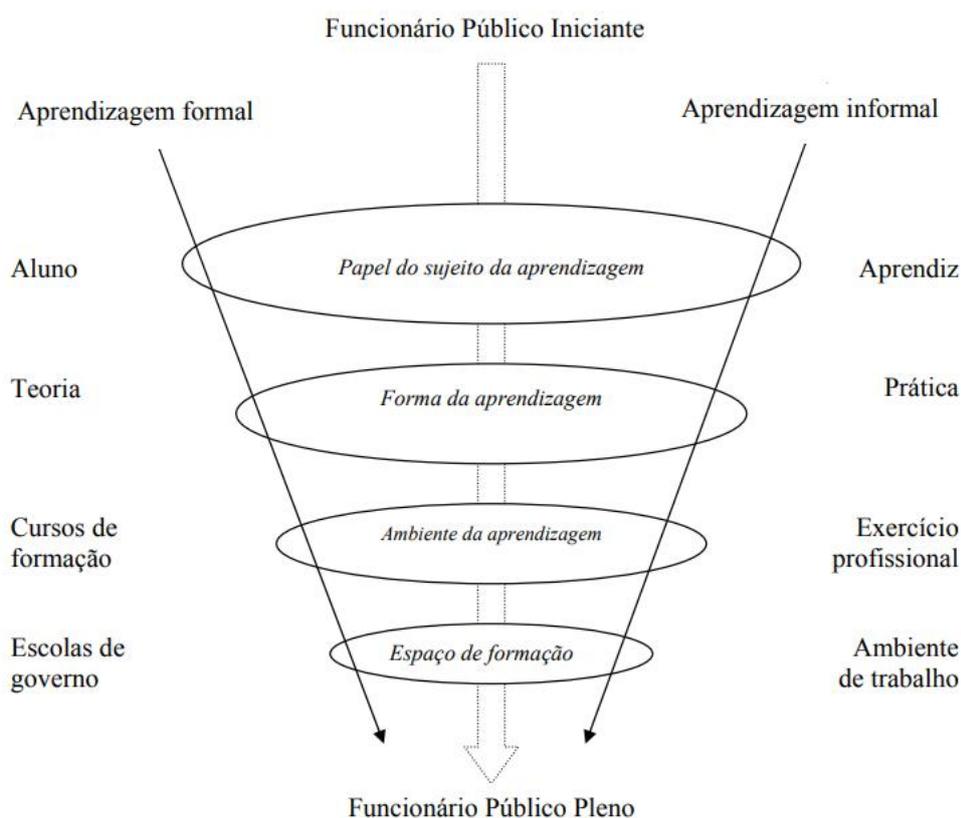
No contexto organizacional, a aprendizagem formal normalmente ocorre em atividades planejadas pela organização e está relacionada à educação formal. Representa a aprendizagem que ocorre dentro de sistemas formais, que são denominadas ações de desenvolvimento formal e são realizadas por meio de educação continuada, treinamento e educação básica, seminários e cursos de educação formal (Antonello, 2011b). Já a aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, e acontece por meio da participação dos indivíduos nas práticas presentes no cotidiano do contexto organizacional, em espaços não educacionais (Antonello, 2011b).

De acordo com a autora, existe uma tendência em perceber a aprendizagem formal e informal de modo separadas. No entanto, existe uma interação nesses processos, pois a aprendizagem formal e a informal estão interrelacionadas e ocorre de maneira conjunta e complementar (Borelli; Larentis; Wegner, 2021). Por exemplo, um treinamento está associado à aprendizagem formal, mas pode contribuir também para que ocorra oportunidades de aprendizagem informal entre os participantes (Larentis, *et al.*, 2014). Além disso, envolve

experiência e reflexão, em nível individual, grupal e organizacional (Henriqson; Kurek, 2011; Silva; Larentis, 2020).

Nicolini (2008) investigou como servidores públicos investidos em uma carreira de Estado aprendem a desempenhar suas funções. Participaram da pesquisa os gestores públicos da carreira de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. O estudo buscou compreender os processos de aprendizagem formais e informais, desde a entrada dos novos servidores como estudantes nos espaços destinados à sua formação, até a inserção deles nos espaços de trabalho como aprendizes. Para o autor, a aprendizagem formal é aquela que ocorre em instituições de ensino (como as escolas de governo), por meio de um esforço organizado de formação, sendo planejados previamente o tempo e os saberes que serão abordados. Neste caso, a aprendizagem é um processo individual em que o aluno é imerso no conhecimento teórico ministrado por tutores capacitados (Nicolini, 2008).

Por outro lado, o autor afirma que a aprendizagem informal, refere-se ao processo pelo qual os aprendizes se apropriam dos saberes práticos, dentro do seu ambiente de trabalho. Esses saberes são socialmente construídos pelos membros do grupo do qual o aprendiz pertence (Nicolini, 2008). A Figura 4 mostra a trajetória dos funcionários públicos iniciantes, que por meio dos processos formais e informais de aprendizagem, tornam-se funcionários públicos plenos.

Figura 4 - Aprendizagem formal e informal

Fonte: Nicolini (2008, p. 2)

Considerando o exposto na Figura 4, nota-se uma separação entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal. Contudo, o autor esclarece que essa separação em duas categorias foi feita apenas para definir categorias visando facilitar a análise da aprendizagem do grupo estudado. Além disso, ele reforça que é questionável a dicotomia entre aprendizagem formal e informal, porque elas são categorias co-dependentes, sendo mais complementares do que antagônicas (Nicolini, 2008).

Os resultados do estudo de Nicolini (2008) apontaram a importância da combinação da formação acadêmica e da experiência dos novatos para o desenvolvimento no novo ambiente e nas novas tarefas que passaram a desempenhar. O autor afirma que a aprendizagem dos servidores públicos iniciantes é o resultado da combinação dos saberes formais e informais. Ou seja, aquilo que o novato aprende nos cursos de formação inicial e nas práticas no ambiente de trabalho (Nicolini, 2008). Lave e Wenger (1991) consideram que aprendizagem e práticas possuem caráter indivisível.

A noção de aprendizagem como um processo de participação periférica legitimada, não separa a aprendizagem como formal ou informal, apesar de focar mais nos processos de práticas socioculturais das comunidades. Tão pouco, separa o conhecimento entre conhecimento teórico e prático, ou a dicotomia entre conhecimento abstrato e concreto, bem como não há uma oposição entre teoria e prática. De acordo com Lave e Wenger (1991, p. 104, tradução nossa) “essas categorias não residem no mundo como formas distintas de *conhecimento*, nem refletem alguma suposta hierarquia das formas de conhecimento entre os praticantes”. Os autores complementam ainda que:

Portando, a participação periférica legitimada como o conceito principal das relações de aprendizagem desloca o ônus da explicação para questões como "compreensão" e "níveis" de abstração ou conceituação, não de um tipo aprendizagem em oposição a outro, mas na prática cultural em que ocorre a aprendizagem, em questões de acesso e na transparência do ambiente cultural com respeito ao significado daquilo que está sendo aprendido (Lave; Wenger, 1991, p. 104 e 105, tradução nossa).

Estudo de Bertolin, Zwick e Brito (2013), referente à aprendizagem organizacional socioprática no setor público, revela a importância e necessidade dos servidores terem momentos informais para trocar informações e ideias uns com os outros, bem como com suas chefias. Isso pode viabilizar a melhoria da qualidade dos processos de trabalho, possibilitando que os servidores sintam liberdade para participar mais ativamente, com maior liberdade para se posicionar, bem como colaborar e colocar-se a serviço do outro. Além disso, eles podem comunicar-se com os colegas com os quais se relacionam no trabalho (Bertolin; Zwick; Brito, 2013).

O estudo revelou ainda, que a participação foi considerada um dos elementos mais importantes para a compreensão das atividades dos servidores. Inclusive, os servidores percebem a participação como exercício do direito à liberdade. U, ao participarem ativamente, eles têm a oportunidade de se expressar e de dar suas opiniões na elaboração de procedimentos internos da unidade pesquisada (Bertolin; Zwick, Brito, 2013)

Afonso, Barbosa e Bizarria (2023), realizaram um estudo em uma instituição pública federal, acerca das competências individuais para os desafios do teletrabalho. A respeito dos desafios relacionados às relações socioprofissionais e competências sociais, os participantes apontaram: a integração de novos colaboradores; a manutenção da relação pessoal com colegas de trabalho, pois fica mais restrita aos aspectos profissionais; a mudança na forma de interação com os colegas, que passa a ser realizada por meio de ferramentas tecnológicas, e isso gera desconforto para algumas pessoas (Afonso; Barbosa; Bizarria, 2023). Deste modo,

considerando que o IFRS implantou o teletrabalho em janeiro de 2023 (IFRS, 2022a), esse novo cenário faz parte do cotidiano dos novos servidores TAEs.

Diante de todo o exposto, é importante que as instituições públicas criem condições que possibilitem que os novos servidores aprendam, tanto por meio dos processos formais e informais de aprendizagem, quanto na prática cotidiana no ambiente de trabalho. Isso proporciona que eles aprendam uns com os outros através da interação. Para isso é necessário que os novatos tenham acesso aos recursos da aprendizagem. Importante ressaltar que, a noção da aprendizagem como um processo de participação periférica legitimada, lança luz sobre a forma como os novatos aprendem, se engajando e participando nas práticas socioculturais dos grupos dos quais fazem parte. Nesta perspectiva, não cabe a dualidade do formal *versus* informal, teoria *versus* prática ou corpo *versus* mente (Lave, Wenger, 1991). Pois o indivíduo aprende na sua integralidade, a pessoa como um todo, não se limitando somente ao aspecto cognitivo. Também não cabe separar os processos de aprendizagem entre formal e informal (Antonello, 2011b). Logo, deve ser sempre considerada a interação que existe nesses processos e que proporciona o aprendizado.

O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados na presente pesquisa. Tendo em consideração que o objetivo proposto foi analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A investigação foi realizada através de pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com enfoque dedutivo e indutivo na análise dos dados. A pesquisa qualitativa trabalha com textos e os métodos para a coleta de informações, entrevistas ou de observações, produzem dados que são transformados em textos através de gravação e de transcrição (Gil, 2018). Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva.

A estratégia adotada para a pesquisa foi estudo de caso, que é um estudo profundo e exaustivo de um fenômeno, podendo ser utilizadas múltiplas fontes de evidência para a obtenção dos dados (Gil, 2019). O estudo de caso é um método importante para ser utilizado, principalmente quando a questão de pesquisa procura explicar “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona, bem como quando exigir uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social (Yin, 2015). Nesse sentido, considerando que a questão de pesquisa do presente trabalho foi “Como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica? ”, justifica-se a escolha da estratégia de pesquisa ser estudo de caso. Devido à relevância de compreender em profundidade tal fenômeno.

Para Yin (2015), estudo de caso é uma forma de investigação empírica utilizada para pesquisar fenômenos contemporâneos em profundidade e em seu contexto social, que pode ser o contexto de uma organização específica. O autor argumenta que é um método de pesquisa muito utilizado para aprimorar o conhecimento dos pesquisadores sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e outros relacionados. Este é um método comum em pesquisas nos mais diversos campos, tais como: Psicologia, Sociologia, Ciência

Política, Antropologia, Assistência Social, Administração, Educação, Enfermagem e Planejamento Comunitário (Yin, 2015).

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa, optou-se por utilizar os seguintes instrumentos metodológicos para a coleta de dados: entrevistas com roteiro semiestruturado, observação participante e pesquisa documental. Para a análise dos dados foi adotado o método de análise de temática proposta por Braun e Clarke (2006). Realizou-se também a triangulação de técnicas. A interpretação dos dados foi realizada através das informações oriundas da coleta de documentos, da observação e das entrevistas realizadas, levando em consideração o referencial teórico visitado.

Para minimizar o efeito dos vieses nos estudos de caso, o pesquisador deve redobrar os cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados (Gil, 2018). Uma forma de minimizar os vieses é a utilização do protocolo do estudo de caso. De acordo com Yin (2015), o protocolo é uma tática importante para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e se destina a orientar o pesquisador na realização da coleta de dados. Gil (2018) afirma que não há um modelo fixo para elaboração do protocolo, no entanto, recomenda-se que seja subdividido em partes. Assim, com base no exposto por Yin (2015), elaborou-se um protocolo do estudo de caso, dividido em quatro seções, quais sejam: a) visão geral do estudo de caso; b) procedimentos de coleta de dados; c) questões de coleta de dados e, d) guia para o relatório do estudo de caso. O Quadro 5 mostra o modelo de protocolo de estudo de caso elaborado para orientar a condução da presente pesquisa.

Quadro 5 - Modelo de protocolo de estudo de caso

PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO
SEÇÃO A - VISÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO
Título da pesquisa: Instituição promotora: Pesquisadora principal: Pesquisador orientador: Objetivo Geral: Objetivos específicos: Temas abordados no referencial teórico:
SEÇÃO B - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS
Desenho de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem: • Natureza: • Estratégia: • Quanto aos objetivos: Período de realização da pesquisa: Organização estudada: Local da realização:

Unidade de análise: Participantes: Plano de coleta de dados: Preparação para a pesquisa de campo: <ul style="list-style-type: none"> • Materiais necessários: • Procedimentos para a proteção dos participantes: • Questões éticas que serão providenciadas: Procedimentos antes de iniciar a coleta de dados: Procedimentos após a coleta de dados:
SEÇÃO C - QUESTÕES DE COLETA DE DADOS
Q1. Q2. Q3. Q4. Q5. Q6..
SEÇÃO D - GUIA PARA O RELATÓRIO DO ESTUDO DE CASO
Transcrição das entrevistas: Análise dos dados: Relatório do estudo:

Fonte: Elaborado pela autora com base em Yin (2015).

O modelo de protocolo de estudo de caso apresentado no Quadro 5 contribuiu sobremaneira para a execução de todas as fases do estudo, especialmente em relação à pesquisa de campo. O protocolo completo com todas as informações preenchidas encontra-se no Apêndice E.

3.2 UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DO ESTUDO

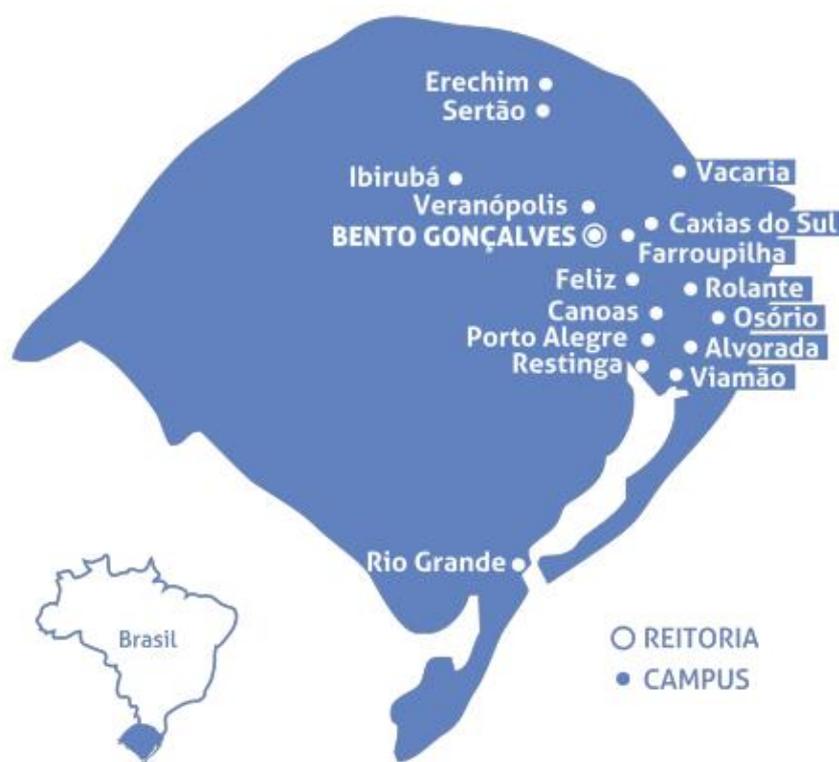
De acordo com Gherardi (2019), estudar o trabalho em seus contextos cotidianos, exige que se tenha como unidade de análise as práticas de trabalho e sua reprodução cotidiana. Desta forma, este estudo teve como unidade de análise as práticas dos servidores TAEs novatos no contexto do ambiente de trabalho. A investigação foi realizada no contexto da reitoria e do *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). Tanto a reitoria quanto o *Campus* Bento Gonçalves estão sediados na cidade de Bento Gonçalves, estado do Rio Grande do Sul. O IFRS é uma autarquia federal, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). É um dos 38 Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao MEC. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*. São especializados na oferta de educação

profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, e têm como uma de suas finalidades, promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Brasil, 2008).

O IFRS foi criado mediante a incorporação de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves; a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Além dessas instituições, foram incorporadas também mais duas instituições vinculadas a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), de Rio Grande (Brasil, 2008).

O IFRS possui a reitoria localizada em Bento Gonçalves e 17 *campi* localizados em 16 municípios do estado do Rio Grande do Sul. A Figura 5 mostra a distribuição dos *campi* do IFRS no Rio Grande do Sul.

Figura 5 - Mapa de localização da reitoria e dos *campi* do IFRS



Fonte: Relatório de gestão exercício 2022 IFRS (IFRS, 2023a, p. 9).

Conforme ilustrado na Figura 5, o IFRS está presente em várias regiões do estado do Rio Grande do Sul. Cada *campus* possui sua vocação e cursos voltados à sociedade, de acordo com os arranjos produtivos locais. O IFRS oferece cursos gratuitos que têm por objetivo oportunizar um itinerário formativo completo aos alunos. Através de cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (IFRS, 2024a). De acordo com o Relatório de Gestão/2023, o IFRS possui aproximadamente 20 mil alunos regulares, com 7700 matrículas ofertadas em 225 opções de cursos (IFRS, 2024a).

Os servidores do IFRS pertencem a duas carreiras distintas, uma é a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a outra é a carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAEs). A carreira dos servidores TAEs é regida pela Lei nº 11.091, de 12 janeiro de 2005. O quadro de servidores efetivos do IFRS conta com um total de 1.144 docentes e 939 TAEs, selecionados através de concurso público, nos termos da Lei nº 8.112/1990 (IFRS, 2023b). Ressalta-se que a presente pesquisa tem como foco os novos servidores TAEs. Optou-se por realizar o estudo no IFRS, pois é uma instituição que vem crescendo ao longo dos anos e, além das políticas relacionadas às atividades fim, também investe em políticas de gestão de pessoas que visam promover o desenvolvimento dos servidores, com o objetivo de proporcionar a melhoria dos serviços prestados à sociedade.

Em 2015 o IFRS passou pelo processo de Recredenciamento Institucional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IFRS recebeu Conceito Institucional (CI) 4, de uma escala que vai de 1 a 5. Destaca-se que a instituição obteve nota máxima (5) em todos os quesitos inerentes às Políticas de Pessoal, que são relacionadas ao aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do quadro de pessoal (IFRS, 2015a). Importante frisar que, dentre os 38 Institutos Federais do Brasil, o IFRS é o único classificado entre as 2000 melhores universidades do mundo, no ranking do Centro de Classificações Universitárias Mundiais (*Center for World University Rankings* - CWUR), por quatro anos consecutivos (IFRS, 2022b).

Outro destaque do IFRS refere-se ao fato de que em 2024 conquistou o primeiro lugar entre os 38 Institutos Federais do Brasil no Índice Geral de Cursos (IGC). O IGC é um indicador de qualidade da educação superior no Brasil. A avaliação é conduzida pelo INEP, uma autarquia federal do MEC (IFRS, 2024b). O IGC é calculado com base na média de desempenho de cursos de graduação nos últimos três anos, combinada com conceitos de programas de pós-graduação avaliados pela CAPES. O IFRS avançou no IGC contínuo,

alcançando nas últimas três avaliações as seguintes notas: 3,266; 3,285 e 3,3878 (referente ao ano de 2022). O IFRS se manteve na faixa de conceito quatro do IGC, em uma escala que varia de 1 a 5, em ordem crescente de avaliação (IFRS, 2024b).

Uma premissa importante apontada por Yin (2015) no tocante à escolha do caso para a realização do estudo de caso, é a questão do acesso. Visto que o pesquisador “precisa de acesso suficiente aos dados para o seu caso potencial – seja para entrevistar pessoas, revisar documentos ou registros ou fazer observações no campo” (Yin, 2015, p. 30). Desta forma, considerando que a pesquisadora é servidora do cargo de Administradora do IFRS e trabalha na reitoria, isso facilita o acesso às suas dependências, bem como aos servidores e documentos necessários para coleta de dados. Salienta-se que o reitor do IFRS, prof. Júlio Xandro Heck, autorizou a realização da pesquisa, conforme o Termo de Autorização Institucional nº 9/2024, de 13 de maio de 2024 (Anexo A).

A escolha das unidades reitoria e *Campus* Bento Gonçalves foi em virtude da localização destas unidades, pois são próximas da residência e local de trabalho da pesquisadora. Além disso, essas duas unidades possuem características de estrutura física distintas para a pesquisa do fenômeno. Outro fator importante é que houve o ingresso de novos servidores TAEs nestas unidades a partir do mês de agosto de 2022, em virtude do concurso público regido pelo Edital de Abertura nº 36/2022. No certame, foram ofertadas 32 vagas distribuídas entre a reitoria e diversos *campi* do IFRS. Deste modo, sabe-se previamente que há servidores novatos nestas duas unidades, o que torna viável a presente pesquisa.

A reitoria é o órgão executivo do IFRS, sendo responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia (IFRS, 2017). O quadro de servidores lotados na reitoria é exclusivamente da carreira de TAE, contando com 144 servidores. Além dos TAEs, servidores docentes também atuam na reitoria, através de nomeação para desempenho de cargo de direção ou função gratificada. De acordo com o Painel de Carreiras de Pessoal do IFRS, 21 servidores da carreira docente estão em exercício na reitoria (IFRS, 2023c).

O *Campus* Bento Gonçalves tem sua origem no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, que passou a integrar a RFEPCT com criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008). O Quadro 6 apresenta os cursos ofertados no *Campus* Bento Gonçalves. Além desses cursos, também são ofertados cursos de extensão de curta duração.

Quadro 6 - Cursos ofertados no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS

Nível/Modalidade	Cursos
Técnico / Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Administração
	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Informática para Internet
	Técnico em Meio Ambiente
	Técnico em Viticultura e Enologia
Técnico / Subsequente ao Ensino Médio	Técnico em Hospedagem
Graduação / Licenciatura	Física
	Letras – Língua Portuguesa
	Matemática
	Pedagogia
Graduação / Bacharelado	Agronomia
Graduação / Tecnologia	Tecnologia em Alimentos
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Tecnologia em Horticultura
	Tecnologia em Logística
	Tecnologia em Viticultura e Enologia
Pós-graduação / Especialização	Especialização em Ensino de Matemática para a Educação Básica
	Especialização em Viticultura
Pós-graduação / Mestrado	Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia

Fonte: IFRS (2024c).

Pode-se observar no Quadro 6 o atendimento à uma das finalidades dos Institutos Federais, que é: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008). O estudante tem a oportunidade de ingressar no ensino básico e fazer todo o percurso de formação acadêmica. Neste caso a verticalização envolve os seguintes cursos: Técnico em Viticultura e Enologia; Tecnologia em Viticultura e Enologia; Especialização em Viticultura e Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia. De acordo com o painel de matrículas de alunos no IFRS, o *Campus* Bento Gonçalves possui 547 alunos matriculados em cursos técnicos e 1.357 alunos no ensino superior, totalizando 1.904 alunos matriculados (IFRS, 2024d). Em relação ao quadro de pessoal ativo permanente, o *campus* conta com 95 docentes e 91 TAEs (IFRS, 2023c).

Para buscar atingir o objetivo de analisar como ocorre a aprendizagem dos servidores novatos, com base na noção de participação periférica legitimada, o presente estudo teve como unidade de análise as práticas dos servidores TAEs novatos e veteranos do IFRS. Justifica-se esta escolha, pois nos estudos baseados na prática, a unidade de análise não é o indivíduo ou a organização, mas a prática (Pagani, 2021). Para o propósito deste estudo,

adota-se como prática, a proposta de Gherardi (2009), que se refere às práticas como os *loci* (locais) de aprendizagem, de desempenho de um saber construído socialmente, de racionalidade contingente e como mecanismos que dispõem recursos para a ação.

De acordo com a literatura visitada, não há um critério de tempo pré-estabelecido para classificar um recém-chegado como novato. Alguns autores consideram novatos, os servidores com até cinco anos de ingresso no serviço público (Reatto; Brunstein, 2020; Ibrahim; Fung; Su, 2022). Outro critério pode ser o período de estágio probatório (Araújo; Campelo Filho; Rabêlo Neto, 2021). Na presente pesquisa foram considerados servidores novatos, aqueles que estavam em período de avaliação do estágio probatório durante o período de realização da pesquisa de campo. Ou seja, servidores que tiverem até três anos de ingresso no IFRS.

Justifica-se essa escolha, porque esses servidores ainda estavam em período de avaliação do estágio probatório durante a realização da pesquisa de campo. Ou seja, esses servidores ainda não tinham garantido a estabilidade no cargo. Diferentemente dos servidores com mais de três anos (considerados veteranos neste estudo), que já tinham garantido a estabilidade, conforme regramento legal. Importante salientar que há restrições legais impostas aos servidores em período de avaliação de estágio probatório, mas que são permitidas aos servidores estáveis. Portanto, para o recorte temporal da pesquisa foram considerados os servidores TAEs que ingressaram no IFRS entre os meses de outubro de 2021 até abril de 2024. Ressalta-se que a pesquisa de campo teve início somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCS, tendo o CEP do IFRS como coparticipante.

Os participantes da pesquisa foram os servidores TAEs novatos e servidores veteranos com os quais os novatos tinham interação no trabalho. Os veteranos também foram convidados, porque a participação periférica legitimada se refere ao processo pelo qual os novatos se tornam parte de uma comunidade de praticantes (Lave; Wenger, 1991) ou grupo de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012), e isso envolve a participação e interação do novato com os veteranos ou *experts*. Assim, foram convidados a participar da pesquisa os servidores TAEs novatos e outros servidores (considerados veteranos para o propósito do estudo), do quadro efetivo que tinham interação com estes servidores novatos. Ao final de cada entrevista com o novato, a pesquisadora solicitou a indicação de algum servidor com o qual ele interagira para participar da pesquisa. O novato poderia indicar servidores da carreira TAE ou docente, desde que tivesse interação com ele no trabalho. Porém, não houve

indicação de nenhum docente, pois todos os servidores com os quais os novatos trabalhavam mais diretamente no local de trabalho eram servidores TAEs. Desta forma, participaram da pesquisa somente servidores TAEs.

Destaca-se que não fizeram parte do escopo da presente pesquisa: os servidores docentes ou TAEs que não tinham interação social com os servidores TAEs novatos, bem como os servidores que estavam usufruindo de licença, férias ou afastados das atividades laborais, durante o período de realização da pesquisa de campo. Além disso, também não fizeram parte do escopo, os trabalhadores terceirizados ou de contrato temporário, os professores visitantes, os alunos, os bolsistas e estagiários.

Para identificar os servidores TAEs novatos da reitoria e do *Campus* Bento Gonçalves, que poderiam ser convidados a participar da pesquisa, a pesquisadora solicitou uma lista à Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) do IFRS. A lista continha, exclusivamente, as seguintes informações: a) o nome dos servidores TAE's que tomaram posse entre os meses de outubro de 2021 até abril de 2024; b) a data de ingresso e, c) a lotação destes servidores. Importante mencionar que não foram solicitados dados pessoais ou quaisquer outras informações pessoais ou funcionais dos servidores. Já os servidores veteranos, foram selecionados a partir da indicação dos novatos e também pela particularidade de trabalharem em setores que recebem os novatos quando ingressam no IFRS.

Ressalta-se que o reitor do IFRS, prof. Júlio Xandro Heck, autorizou a realização da pesquisa, conforme o Termo de Autorização Institucional nº 9/2024, de 13 de maio de 2024 (Anexo A). O Diretor-geral do *Campus* Bento Gonçalves também autorizou a pesquisadora.

3.3 COLETA DE DADOS

Nesta proposta de investigação, com o intuito de responder ao problema de pesquisa: “Como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada?”, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante.

No que concerne à coleta de dados, Yin (2015), aponta quatro princípios importantes relativos a este processo, que visam assegurar o controle de qualidade do estudo de caso. O

primeiro princípio consiste em usar múltiplas fontes de evidência para estudar o fenômeno. Para isso, na presente pesquisa, foram utilizadas a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental e a observação participante. O segundo princípio é criar uma base de dados do estudo de caso.

Nesse sentido, com vistas a aumentar a confiabilidade desta pesquisa, foi providenciado um banco de dados em arquivos eletrônicos, com uma compilação separada e ordenada de todos os dados coletados (Yin, 2015). Desta forma, além do relatório da pesquisa, os dados brutos (relatos e transcrição das entrevistas, notas de campo, documentos e protocolo observacional) estarão preservados, disponíveis e poderão ser recuperados para consultas futuras. Já o terceiro princípio a ser seguido, trata-se de manter o encadeamento de evidências. Por fim, o último princípio é ter cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas. Tais princípios são procedimentos formais que ajudam a tratar dos problemas relacionados à validade do constructo e da confiabilidade da evidência (Yin, 2015).

Providenciou-se também a autorização prévia dos participantes do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fase de coleta de dados iniciou somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelos CEPs da UCS e do IFRS. A coleta de dados teve início em 02 de agosto de 2024, com a realização da primeira entrevista para validação do roteiro semiestruturado e finalizou no dia 13 de novembro de 2024, quando foi realizada a última ida a campo para observação participante. Vale ressaltar que a previsão era iniciar a coleta de dados no mês de agosto/2024 e terminar no mês de setembro/2024. Porém, em virtude do período de férias e/ou licença para capacitação de servidores público-alvo da presente pesquisa, houve necessidade de estender o prazo de finalização da coleta de dados.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso (Yin, 2015), pois permite ouvir e coletar a percepção das pessoas diretamente envolvidas no fenômeno pesquisado. Através das informações fornecidas pelos entrevistados, o pesquisador pode ter *insights* significativos para compreender o assunto, bem como identificar outras fontes de informações que podem ser úteis para a investigação (Yin, 2015). Além disso, a entrevista pode oferecer elementos para corroborar evidências coletadas de outras fontes. Viabilizando a triangulação dos dados e o aumento do grau de confiabilidade da pesquisa

(Martins; Theóphilo, 2018). Por isso, um fator importante a ser considerado, é a escolha dos participantes da pesquisa, para que sejam pessoas que possam dar informações essenciais sobre o tema do estudo.

A esse respeito, Gil (2018, p. 109), explica que “devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização”. Nesse aspecto, vale lembrar que nem sempre os gerentes ou os dirigentes máximos de uma organização são as melhores pessoas para passar as informações (Gil, 2018). Deste modo, considerando o objetivo geral do presente estudo, foram entrevistados os servidores TAEs novatos e seus respectivos colegas de trabalho com os quais eles tinham interação no trabalho.

Em relação à quantidade de servidores, foram entrevistados 13 servidores no total, sendo 6 novatos e 7 veteranos. Para delimitação de quantos servidores deveriam ser selecionados para a realização das entrevistas, foi considerada a ideia de saturação empírica. Isto significa que, à medida que o pesquisador vá vivenciando casos similares, ele adquire confiança empírica de que não há mais dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento de propriedades da categoria (Godoi; Bandeira-De-Mello; Silva, 2010). Ou seja, a saturação permitiu determinar quando as entrevistas deixaram de ser necessárias, pois não acrescentariam nenhum elemento novo no objeto investigado.

Destaca-se que, na pesquisa qualitativa não há a preocupação da representatividade estatística. Desta forma, quanto à definição dos participantes, durante o processo de estudo o pesquisador tem a flexibilidade de voltar ao campo e ampliar o número de participantes, bem como aprofundar a conversação, tomando como base o desenvolvimento teórico do trabalho (Godoi; Bandeira-De-Mello; Silva, 2010). O critério de acessibilidade é defendido por Yin (2015), considerando que os participantes da pesquisa podem ser selecionados pela facilidade de acesso do pesquisador, levando em conta sua rede de relacionamentos. Por outro lado, a acessibilidade não pode ser o único critério, é preciso verificar a representatividade destes participantes, para garantir que os participantes da pesquisa sejam apropriados para proporcionar informações relevantes e não correr o risco de excluir informantes-chave (Gil, 2018).

Após o aceite dos participantes da pesquisa e assinatura do TCLE, foi atribuído um código para cada servidor entrevistado. Essa medida visou à realização da transcrição de determinados trechos no corpo do trabalho com a garantia da preservação do anonimato. Posteriormente, na apresentação dos resultados, foram inseridas as partes transcritas que se

revelaram melhores para a demonstração das descobertas da pesquisa, a amostragem da apresentação (Flick, 2009a). Todas as entrevistas ocorreram em salas reservadas, onde estavam presentes somente a pesquisadora e o participante. Isso evitou constrangimento por parte dos participantes e interrupções durante as entrevistas. As entrevistas ocorreram de maneira amistosa. De modo geral os participantes foram solícitos, disseram que se sentiram bem e se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa.

A entrevista semiestruturada é conduzida com o uso de um roteiro preparado previamente. Porém, o entrevistador tem a liberdade para ordenar e formular outras perguntas durante a entrevista (Godoi; Bandeira-De-Mello; Silva, 2010; Martins; Theóphilo, 2018; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), com o intuito de obter mais informação sobre os temas abordados.

Deste modo, o instrumento de coleta utilizado nas entrevistas foi através de roteiro semiestruturado, com perguntas baseadas no referencial teórico. Para o propósito deste estudo, foram elaborados dois roteiros de entrevistas distintos, sendo um para os servidores TAEs novatos (Apêndice A); e outro para os servidores veteranos com os quais os novatos interagem no dia-a-dia de trabalho (Apêndice B). Foi realizada a validação dos dois roteiros, com servidores que se enquadram no perfil selecionado para a pesquisa. O Quadro 7 apresenta os roteiros das entrevistas, reunindo as perguntas e relacionando-as com os objetivos específicos e os autores base do referencial teórico.

Quadro 7 - Roteiro com questões norteadoras para as entrevistas

Objetivos Específicos	Roteiro de Entrevista (novatos)	Roteiro de Entrevista (veteranos)	Autores de Base
Analisar as práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.	2. Conte como foram os primeiros dias de trabalho após o seu ingresso no IFRS. 3. Comente sobre as práticas formais e informais de aprendizagem as quais você teve a oportunidade participar?	1. A partir da sua vivência, se eu fosse uma servidora novata e você tivesse que me explicar como aprender sobre as atribuições do meu cargo, a cultura do IFRS, o relacionamento com os colegas, qual seria sua explicação? O que você indicaria, orientações, conselhos, atividades, práticas mais importantes nesse processo de aprendizagem? E os desafios?	(Antonello, 2011a); (Antonello; Godoy, 2010); (Antonello, 2011b); (Antonello; Godoy, 2009); (Bertolin; Zwick; Brito, 2013); (Borelli; Larentis; Wegner, 2021); (Brown; Duguid, 1991); (Henriqson; Kurek, 2011); (Silva, Larentis, 2020); (Lave, 2009) (Nicolini, 2008); (Lave; Wenger, 1991); (Durante <i>et al.</i> , 2019); (Wenger, 2009); (Gherardi, 2009); (Camillis; Antonello,

			2010); (Gherardi, Strati, 2014); (Bjørkeng; Clegg; Pitsis, 2009); (Lave, 2015).
Analisar os elementos constituintes da participação periférica legitimada (periferalidade, legitimidade e participação) nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.	<p>1. Você poderia relatar como foi a sua trajetória profissional até você ingressar no IFRS?</p> <p>4. Como você tem aprendido a se relacionar com a sua chefia e demais colegas de trabalho? De que forma acontece a comunicação entre vocês? Quais são os principais canais de comunicação que vocês utilizam?</p> <p>6. Considerando os seus processos de trabalho, você considera que possui domínio para desenvolver o seu trabalho? Comente sobre isso.</p> <p>7. Você poderia narrar situações em que você foi o protagonista na realização de determinada atividade?</p> <p>8. Você poderia relatar se teve alguma situação em que outros colegas de trabalho aprenderam com você? Poderia dar algum exemplo?</p> <p>9. Considerando a data do seu ingresso até agora, como você considera que foi o seu aprendizado, tanto em relação às atribuições e atividades do seu cargo, quanto em relação à cultura do IFRS com um todo? Qual é o seu sentimento em relação a isso?</p>	<p>2. Na sua percepção, como os servidores TAEs novatos aprendem na instituição? Poderia dar exemplos?</p> <p>5. Como as pessoas com as quais o servidor novato interage se relacionam entre si? Como ocorre a comunicação entre vocês? Como vocês interagem mutuamente?</p> <p>6. Do seu ponto de vista, como os veteranos aprendem com os novatos? O que isso interfere no seu trabalho? Poderia relatar alguma situação em que os veteranos aprenderam com o novato?</p> <p>7. Em relação ao conhecimento e habilidades do servidor novato, você percebe diferenças desde o ingresso até o presente momento? Poderia pontuar essas diferenças, como era o início e como é agora? Você considera que houve um avanço ou não? A que você atribui isso?</p>	<p>(Lave; Wenger, 1991); (Gudolle; Antonello; Flach, 2012); (Chunxian, 2020); (Lave, 2009); (Gherardi; Nicolini, 2001); (Antonello, 2011b); (Brown; Duguid, 1991); (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998); (Boeira; Larentis; Costa, 2022); (Bispo, 2013); (Knox <i>et al.</i>, 2023); (Gherardi, Strati, 2014); (Camillis; Antonello, 2010); (Lave, 2015); (Fuller <i>et al.</i>, 2005); (Assis; Debortoli; Souza, 2022); (Müller, 2022); (Young; Bunting, 2024)..</p>
Identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis à	5. Na sua percepção, quais os principais fatores que contribuíram	3. Quais os principais fatores que você considera que facilitam e	(Antonello; Godoy, 2010); (Antonello, 2011a); (Bertolin;

aprendizagem dos servidores TAEs novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada	para a sua aprendizagem? E os fatores que mais dificultaram? Por quê? Como você lida com as dificuldades? 10. Se você pudesse sugerir algo para a instituição melhorar o processo de aprendizagem dos novos servidores TAEs novatos, o que você sugeriria? Por quê?	quais dificultam o processo de aprendizagem dos novos servidores TAEs no IFRS? Comente sobre isso. 4. Você considera que há uma preocupação da instituição a respeito da aprendizagem dos servidores novatos? Por quê? Poderia dar exemplos?	Zwick; Brito, 2013); (Afonso; Barbosa; Bizarria, 2023); (Boeira; Larentis; Costa, 2022); (Bitencourt, 2004); Vince (2011); (Henriqson; Kurek, 2011); (Nogueira; Odellius, 2015); (Birkle; Seifried, 2023); (Capitano <i>et al.</i> , 2022); (Reatto; Brunstein, 2020); (Ibrahim; Fung; Su, 2022); (Araújo; Campelo Filho; Rabêlo Neto, 2021); (Tomazzoni <i>et al.</i> , 2016); (Müller, 2022); (Assis; Debortoli; Souza, 2022).
---	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisadora convidou pessoalmente cada servidor TAE novato, bem como os veteranos a participarem da pesquisa. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, conforme recomendado por Sampieri, Collado e Lucio (2013). As entrevistas foram realizadas presencialmente, no local de trabalho dos participantes e ocorreram no período 2 de agosto de 2024 a 25 de outubro de 2024. Para facilitar a organização e realização das entrevistas, elaborou-se um *check list* (Apêndice F), contendo ações a serem observadas antes, durante e após cada entrevista. Este *check list* foi importante para evitar improvisações ou esquecimentos durante as entrevistas, além de possibilitar que fosse seguido um rito semelhante com todos os participantes.

Importante ressaltar que antes de iniciar cada entrevista, a pesquisadora explicou ao entrevistado qual era o objetivo e a relevância do estudo, a importância da sua participação, a garantia da confidencialidade (Vergara, 2016) e do anonimato. Além disso, foi informado que ele poderia fazer perguntas e esclarecer todas as suas dúvidas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) antes, durante ou após a entrevista. A entrevista só foi realizada após autorização prévia de cada participante do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme detalhado no Anexo D. O TCLE foi assinado e rubricado também pela pesquisadora responsável em duas vias originais, sendo que uma foi entregue ao participante e a outra ficou com a pesquisadora.

Quanto ao tempo de cada entrevista, foi observado o equilíbrio entre obter as informações necessárias e não cansar o entrevistado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Por

isso, cada entrevista teve uma duração aproximada de vinte a quarenta minutos. Vale destacar que a entrevista pode oferecer elementos para corroborar evidências coletadas através da pesquisa documental e da observação participante. Além de possibilitar a triangulação dos dados e aumento do grau de confiabilidade da pesquisa (Martins; Theóphilo, 2018).

Com o objetivo de manter o sigilo e anonimato, todos os participantes foram identificados com pseudônimos no masculino, sem distinção de gênero. Foram realizadas 13 entrevistas, sendo 6 servidores TAEs novatos e 7 TAEs veteranos. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes. O tempo total das gravações de áudio foi de 7 horas, 57 minutos e 37 segundos. A seguir, no Quadro 8 apresenta-se os dados dos participantes do estudo.

Quadro 8 - Participantes do estudo

Participante	Idade	Tempo de atuação no IFRS	Tempo total da entrevista
Novato 1 (N1)	De 30 a 39 anos	Entre 1 e 2 anos	20min22
Novato 2 (N2)	Mais de 40 anos	Entre 1 e 2 anos	24min19
Novato 3 (N3)	De 20 a 29 anos	Entre 1 e 2 anos	31min34
Novato 4 (N4)	De 30 a 39 anos	Entre 1 e 2 anos	43min22
Novato 5 (N5)	De 30 a 39 anos	Entre 1 e 2 anos	45min36
Novato 6 (N6)	Mais de 40 anos	Menos de 1 ano	46min09
Veterano 1 (V1)	Mais de 40 anos	Mais de 10 anos	47min01
Veterano 2 (V2)	Mais de 40 anos	Mais de 10 anos	28min30
Veterano 3 (V3)	Mais de 40 anos	Entre 5 e 10 anos	30min57
Veterano 4 (V4)	De 30 a 39 anos	Mais de 10 anos	33min32
Veterano 5 (V5)	Mais de 40 anos	Mais de 10 anos	36min20
Veterano 6 (V6)	De 30 a 39 anos	Mais de 10 anos	44min53
Veterano 7 (V7)	Mais de 40 anos	Mais de 10 anos	45min02

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à idade, o Quadro 8 mostra que a maioria dos novatos estavam na faixa de 30 a 39 anos. Destaca-se que apenas 1 servidor tinha menos de 30 anos. Já em relação aos veteranos, a maioria tinha mais de 40 anos. No que se refere ao tempo de ingresso no IFRS, somente 1 servidor novato tinha menos de 1 ano de ingresso, os demais tinham entre 1 e 2 anos de ingresso. Isso mostra que todos os servidores TAEs novatos estavam em período de estágio probatório quando participaram do estudo. Quanto aos veteranos, somente 1 veterano tinha entre 5 e 10 anos, a maioria tinha mais de 10 anos, ou seja, já possuíam bastante experiência no IFRS. Visando manter o anonimato, não foram identificados os cargos dos participantes. Destaca-se, porém, que a maioria dos participantes novatos são de cargos técnicos, cuja exigência para ingresso é nível médio (curso técnico). No entanto, vale destacar

que todos os servidores novatos ingressaram no IFRS com nível de escolaridade superior ao exigido para o cargo.

3.3.2 Pesquisa documental

A investigação documental é um tipo de pesquisa realizada em documentos de diferentes fontes, tanto públicas quanto privadas ou com pessoas. Isso pode incluir: registros, regulamentos, ofícios, etc., disponíveis em meios físicos, ópticos, magnéticos ou eletrônicos em geral (Vergara, 2016). Consoante a isso, a característica da pesquisa documental é a utilização de documentos como fontes de dados, informações e evidências (Martins; Theóphilo, 2018). De acordo com Yin (2015), os documentos são importantes para corroborar e reforçar as evidências de outras fontes.

Dessa forma, foi realizada a coleta dos documentos institucionais do IFRS que tinham relação como o objetivo da pesquisa, ou seja, documentos que eram úteis para analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada. O Quadro 9 apresenta a documentação previamente prevista para ser coletada.

Quadro 9 - Documentos para análise documental

Documento	Tipo
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 - 2023	Institucional – Aprovado pela Resolução Consup nº 84/2018
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024 - 2028	Institucional – Aprovado pela Resolução Consup nº 54/2023
Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS	Institucional - Resolução nº 46, de 29 de junho de 2021
Regulamento de Estágio Probatório dos Servidores do IFRS	Resolução IFRS nº12/2022.
Edital IFRS Nº 36/2022	Edital de concurso dos servidores TAEs
Instrução Normativa Nº 008/2022	Regulamenta os critérios e procedimentos para implementação do Programa de Gestão e Desempenho no âmbito do IFRS.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa documental abrangeu os documentos apresentados no Quadro 9. Destaca-se que todos os documentos indicados no Quadro 9 estavam publicados e disponíveis no site

do IFRS. A seguir serão expostos os motivos pelos quais considerou-se pertinente a escolha destes documentos.

Os PDIs foram selecionados por serem os documentos onde estão definidos a missão, a visão e os valores do IFRS. Além de descrever os princípios e finalidades estabelecidos pela lei de criação dos institutos federais. O PDI consiste em um dos principais documentos que orienta as decisões da instituição visando realizar sua missão e atingir os objetivos estratégicos definidos para o período de cinco anos (IFRS, 2018; 2023b). Assim, analisou-se quais elementos constantes nos PDIs que envolviam a aprendizagem dos servidores TAEs novatos.

Outro documento considerado importante para analisar foi o Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS. Uma vez que ele tem como objetivo “garantir a oferta de ações de desenvolvimento diversificadas, em diferentes níveis de ensino e metodologias, com o intuito de contribuir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, valorizando-os e atendendo a missão do IFRS” (IFRS, 2021, p. 4). Desta forma, foi analisado no referido documento se além dos processos relacionados à aprendizagem formal, também estavam previstas ações que envolviam os processos informais de aprendizagem, relacionados às práticas dos servidores novatos em seu ambiente de trabalho.

Ressalta-se que o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação foi estabelecido pelo Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Este decreto determina que o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento os servidores TAEs tenha seis linhas de desenvolvimento, sendo a primeira, a linha de iniciação ao serviço público, que “visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional” (BRASIL, 2006). Destaca-se, porém, que o Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS, não contempla este dispositivo legal.

O Regulamento de Estágio Probatório dos Servidores do IFRS é o documento que determina as diretrizes para a avaliação dos novos servidores (tanto TAEs quanto docentes) durante o período de estágio probatório. Ou seja, o período de 36 (trinta e seis) meses a partir do ingresso do servidor. Este documento especifica como e quando o servidor será avaliado, quem avalia, quais os critérios da avaliação, entre outros. Ao final dos 36 meses, caso o servidor seja aprovado ele adquire a estabilidade no cargo; caso seja reprovado, o servidor será exonerado, ou reconduzido ao cargo ocupado anteriormente se já era servidor estável em

outro cargo (IFRS, 2022c). Considerando a relevância deste documento para os servidores novatos, acredita-se que sua análise foi muito útil para alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

Já o Edital IFRS nº 36/2022, é pertinente, porque refere-se à abertura do concurso público que possibilitou o provimento de cargos efetivos de Técnico-administrativos em Educação do Quadro de Pessoal Permanente do Instituto do IFRS, ou seja, o ingresso dos novos servidores. O referido edital foi o documento que estabeleceu as regras e demais informações atinentes ao concurso, tais como: quadro de vagas (cargo, escolaridade e requisitos exigidos, unidade de lotação e quantidade de vagas), prazos, remuneração, etc. (IFRS, 2022d). Este foi o primeiro documento institucional que os TAEs novatos precisaram conhecer antes mesmo de ingressar no IFRS.

Por fim, a Instrução Normativa Nº 008/2022 foi incluída na pesquisa, pois é o documento que regulamenta os critérios e procedimentos para implementação do Programa de Gestão e Desempenho no âmbito do IFRS. Este programa instituiu o teletrabalho na instituição. Considerando que o teletrabalho pode afetar a forma como acontece a interação social entre os servidores novatos, suas chefias e demais membros da equipe de trabalho, considerou-se relevante incluir na pesquisa.

3.3.3 Observação participante (observação ativa)

A observação é uma habilidade aplicada na pesquisa qualitativa de maneira cotidiana e metodologicamente sistematizada (Flick, 2009a). Além disso, se constitui em um importante instrumento de coleta de dados, visto que, envolve quase todos os sentidos do pesquisador: visão, audição, percepção, olfato (Flick, 2009a). Considerando que o estudo de caso é um método de pesquisa que se desenvolve em um contexto de mundo real do caso, o investigador tem a oportunidade de fazer observação direta das condições sociais, culturais e ambientais relevantes envolvidas no caso (Yin, 2015). Tais observações servem como outra fonte de evidência para chegar às conclusões do estudo (Yin, 2015).

A observação participante, ou observação ativa, é um método de coleta de dados que consiste na participação real do pesquisador na vida do grupo, organização ou comunidade que está sendo estudada (Gil, 2019). Este é o tipo de observação mais utilizado na pesquisa qualitativa (Fick, 2009a). O objetivo fundamental deste método consiste em entender o

mundo dos participantes do estudo sob o ponto de vista deles, pois o pesquisador tem acesso ao contexto no qual estão inseridos (Gil, 2019). Como vantagem da observação participante, o autor aponta o fato de possibilitar ao pesquisador saber o que as pessoas realmente fazem, em oposição ao que elas dizem que fazem. Além disso, há situações em que a comunicação não verbal é mais importante do que a verbal (Gil, 2019).

Portanto, a observação participante foi utilizada como um método complementar para a coleta de dados da presente pesquisa, tendo como foco os objetivos previamente definidos. Enfatiza-se que foram respeitadas as questões éticas do estudo, tendo em conta que, envolve um certo grau de intromissão na vida das pessoas (Gil, 2019). Destaca-se que foi utilizado um roteiro para o registro das observações, as anotações de campo, conforme o Apêndice C.

De acordo com Yin (2015), as observações de campo podem ser coletadas de maneira formal ou informal. Para a atividade de coleta de dados formais, podem ser desenvolvidos instrumentos observacionais como parte do protocolo do estudo de caso, podendo envolver a observação de reuniões, atividades de rua, salas de aula e outros. Já para a coleta menos formal, as observações diretas podem ser realizadas durante o trabalho de campo do pesquisador, “incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas” (Yin, 2015, p. 118).

Após o servidor (novato ou veterano) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisadora foi até o local de trabalho do servidor para observar as interações sociais que ocorrem com os colegas de trabalho. Considerando que a pesquisadora é servidora do IFRS, nos momentos de observação, a pesquisadora interagiu com os participantes, participando das conversas, tirando dúvidas sobre questões relacionadas ao trabalho e também respondendo dúvidas dos participantes sobre assuntos de trabalho. As notas de campo foram registradas em um protocolo para observações, previamente elaborado para esse fim (Apêndice C). A pesquisadora criou um diário de campo para registros gerais referentes à pesquisa, como por exemplo, contato com os participantes, agendamento de entrevistas, planejamento das observações, sentimentos e reações dos participantes.

Na presente pesquisa, as observações ocorreram durante a realização das entrevistas e em outros momentos previamente planejados. As observações tiveram como foco as interações dos novatos com os veteranos, sendo assim, envolveram os mesmos servidores que participaram das entrevistas. A observação participante envolveu 8 idas a campo, sendo 4 na

Reitoria e 4 no *Campus* Bento Gonçalves, totalizando 5 horas e 2 minutos de observação e 15 páginas de registros de observação. Isso possibilitou observar o ambiente de trabalho, a estrutura física, as interações sociais e comunicação entre os novatos e os veteranos que participaram da pesquisa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Gil (2010), nos estudos de caso, a análise e interpretação dos dados acontecem simultaneamente à coleta de dados. Isso implica dizer que a análise tem início com a leitura do primeiro documento, a primeira entrevista e a primeira observação (Gil, 2010). A Figura 6 ilustra os procedimentos percorridos neste estudo para a coleta e análise de dados.

Figura 6 - Processo de coleta e análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destaca-se que, conforme preconizado por Gil (2010) as fases do processo de coleta de dados, apresentadas na Figura 6, ocorreram simultaneamente. A metodologia de análise dos dados adotada no presente estudo foi a análise temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006). A análise temática “é um método para sistematicamente identificar, organizar e oferecer *insights* atinentes a padrões de significado (temas) em um conjunto de dados” (Braun; Clarke, p. 57, 2006, tradução nossa). As autoras argumentam que a análise temática é um método analítico qualitativo, útil e flexível, que pode ser utilizado tanto para pesquisas dentro da área da Psicologia quanto em outras áreas, por ser um método fundamental para análise qualitativa.

Desta forma, a análise temática permite que os dados sejam analisados de forma acessível e teoricamente flexível (Braun; Clarke, 2006). Por exemplo, os dados podem ser codificados de forma indutiva, quando a codificação e a identificação dos temas são definidas a partir dos dados coletados, mas sem esquecer os preceitos teóricos e epistemológicos. Ou,

de forma dedutiva, quando a teoria direciona a codificação e o desenvolvimento dos temas (Braun; Clarke, 2006).

No presente estudo, utilizou-se a análise temática com abordagens dedutiva e indutiva, visto que foram definidas categorias/temas *a priori*, com base no referencial teórico. Mas também tiveram microcategorias/subtemas *a posteriori*, descobertas durante a análise dos dados. O Quadro 10 apresenta as seis fases da análise temática propostas pelas autoras.

Quadro 10 - As seis fases da análise temática de Braun e Clarke (2006)

Fases	Descrição do processo
1. Familiarização com seus dados	Transcrever dados (se necessário), ler e reler os dados, anotar ideias iniciais.
2. Geração códigos iniciais (codificação)	Codificar as características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, reunindo dados relevantes para cada código
3. Procurando por temas	Agrupar códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada um potencial tema.
4. Revisão de temas	Verificar se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (Nível 1) e ao todo o conjunto de dados (Nível 2), gerando um 'mapa' temático da análise.
5. Definição e nomeação de temas	Análise contínua para refinar as especificidades de cada tema e a história geral que o análise conta, gerando definições e nomes claros para cada tema.
6. Produção do relatório (escrita)	A última oportunidade de análise. Seleção de extrato vívido e exemplos atraentes, análise final de trechos selecionados, relacionando o retrocesso da análise à questão de pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2012) e Clarke e Braun (2013) tradução nossa.

De acordo com Clarke e Braun (2013), as fases apresentadas no Quadro 10 não devem ser encaradas como um modelo linear, onde a finalização correta de uma fase é pré-requisito para iniciar a fase seguinte. Desta maneira, durante a realização do processo de análise temática dos dados, caso necessário, é possível retornar a fases anteriores, pois a análise é um processo recursivo (Clarke; Braun, 2013). Em seu estudo “Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática”, Souza (2019), apresenta um esquema dos dois níveis da fase 4 de Braun e Clarke (2006), que compreende a revisão e refinamento dos temas. Conforme mostra a Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Dois níveis da fase 4 de Braun e Clarke (2006)

A Fase 4 envolve dois níveis de revisão e refinamento dos temas. A Figura 2 mostra um esquema da Fase 4 e seus dois níveis.

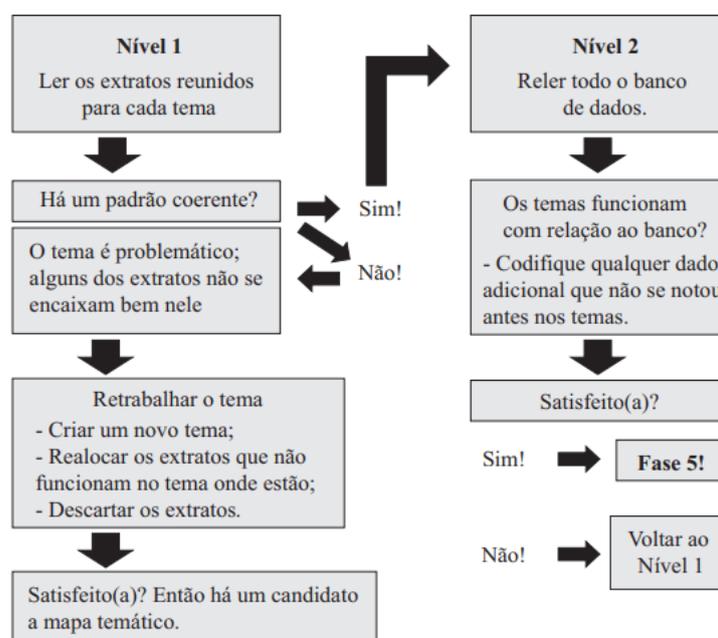


Figura 2. Dois níveis da fase 4 (Autor, 2018).

Fonte: Souza (2019, p. 59).

Conforme apresentado na Figura 7, no nível 1 da fase 4, deverá haver uma revisão nos extratos dos dados codificados para verificar se há um padrão coerente entre eles. Caso positivo, passa-se para o nível 2. Caso negativo, o tema deverá ser retrabalhado e definido novo tema satisfatório para avançar para a próxima fase (Souza, 2019).

A primeira fase da análise temática, qual seja, a familiarização com os dados foi iniciada tão logo foram coletadas as primeiras evidências do campo. Desta forma, as fases de coleta e análise dos dados ocorreram simultaneamente. Isso visa garantir que os *insights* da análise de dados possam indicar e apoiar a coleta de dados adicionais (Braun; Clarke, 2012) que a pesquisadora considerar importantes para atingir o objetivo de pesquisa. Assim, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, iniciou-se o processo de transcrição. As três primeiras entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, ouvindo os áudios das gravações e transcrevendo em um documento de *Word*. As outras 10 entrevistas foram transcritas pela pesquisadora com a utilização do *software Turbo Scribe.ai*. O refinamento da transcrição, com as correções do texto transcrito pelo *TurboScribe.ai* foi um processo lento e envolveu ouvir a entrevista diversas vezes, para que cada transcrição ficasse fiel à fala do

participante. Este processo contribuiu sobremaneira para a familiarização com os dados e oportunizou o registro de *insights* durante a transcrição de cada entrevista. Tais *insights* foram registrados no diário de campo.

Com o objetivo de garantir o rigor metodológico do estudo, as transcrições foram convertidas em documentos de *Word* com a seguinte formatação: fonte Arial tamanho 12; espaçamento entre linhas de 1,5 cm e margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2 cm. Esta formatação foi estabelecida com o intuito de facilitar a revisão da transcrição pelo entrevistado, bem como para que cada um tivesse espaço para fazer as correções que considerasse necessárias. No total, foram geradas 305 páginas de transcrição. Além disso, foi criada uma folha de rosto para cada transcrição, com informações sobre a pesquisa, contato da pesquisadora e informações sobre a entrevista.

Para a correção e validação das entrevistas pelos entrevistados, os arquivos de texto foram impressos, colocados em envelope pardo, lacrado, identificado com o nome do participante e entregue a cada um deles pessoalmente pela pesquisadora. Após a revisão e validação das entrevistas, os participantes devolveram a transcrição à pesquisadora, que providenciou as correções solicitadas. Após a finalização da pesquisa, foi realizada a devolutiva do resultado aos participantes, através da apresentação do relatório final, ou seja, esta dissertação, que é o produto da fase seis da análise temática.

A análise temática foi aplicada para codificar, analisar e interpretar padrões nos dados coletados. A interpretação dos dados obtidos foi realizada utilizando o referencial teórico, os documentos analisados, a interpretação das entrevistas e dos registros do diário de campo. Buscando respostas à questão de pesquisa levantada. Considerando o referencial teórico do estudo, foram definidas, *a priori*, as categorias e algumas microcategorias, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Categorias e autores de base

Categorias	Autores de Base
Práticas formais de aprendizagem	Antonello (2011a); (Antonello; Godoy, 2010); (Antonello, 2011b); (Antonello; Godoy, 2009); (Bertolin; Zwick; Brito, 2013); (Borelli; Larentis; Wegner, 2021); (Brown; Duguid, 1991); (Henriqson; Kurek, 2011); (Silva, Larentis, 2020); (Lave, 2009); (Nicolini, 2008); (Lave; Wenger, 1991); (Durante <i>et al.</i> , 2019); (Wenger, 2009); (Gherardi, 2009); (Camillis; Antonello, 2010); (Gherardi, Strati, 2014); (Bjørkeng; Clegg; Pitsis, 2009); (Lave, 2015).
Práticas informais de aprendizagem	
Periferalidade Engajamento Localização (mundo social) Interação social Relação de poder	(Lave; Wenger, 1991); (Gudolle; Antonello; Flach, 2012); (Chunxian, 2020); (Lave, 2009); (Gherardi; Nicolini, 2001); (Antonello, 2011b); (Brown; Duguid, 1991); (Gherardi; Nicolini; Odella, 1998); (Boeira; Larentis; Costa, 2022); (Bispo, 2013); (Knox <i>et al.</i> , 2023); (Gherardi, Strati, 2014); (Camillis; Antonello, 2010); (Lave, 2015); (Fuller <i>et al.</i> , 2005) (Assis; Debortoli; Souza, 2022); (Müller, 2022); (Young; Bunting, 2024).
Legitimidade Acesso aos recursos de aprendizagem Construção de identidade Sentimento de pertencimento	
Participação Linguagem e comunicação Participação plena Contribuições legítimas dos novatos	
Fatores Favoráveis à aprendizagem (PPL)	Lave; Wenger, 1991); (Gudolle; Antonello; Flach, 2012); (Chunxian, 2020); (Lave, 2009); (Gherardi; Nicolini, 2001); (Antonello; Godoy, 2010); (Antonello 2011a); (Bertolin; Zwick; Brito, 2013); (Afonso; Barbosa; Bizarria, 2023); (Boeira; Larentis; Costa, 2022); (Bitencourt, 2004); Vince (2011); (Henriqson; Kurek, 2011); (Nogueira; Odelius, 2015); (Birkle; Seifried, 2023); (Capitano <i>et al.</i> , 2022); (Reatto; Brunstein, 2020); (Ibrahim; Fung; Su, 2022); (Araújo; Campelo Filho; Rabêlo Neto, 2021); (Tomazzoni <i>et al.</i> , 2016); (Müller, 2022); (Assis; Debortoli; Souza, 2022).
Fatores desfavoráveis à aprendizagem (PPL)	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além das categorias definidas *a priori* apresentadas no Quadro 11, foram descobertas categorias *a posteriori*, provenientes do resultado da análise das entrevistas, observações e pesquisa documental. Destaca-se que cada um dos elementos constituintes do conceito de participação periférica legitimada, quais sejam: a participação, a periferalidade e a legitimidade, foram categorizadas aqui de forma separada. Todavia, essa separação visa apenas estabelecer categorias para facilitar a análise da aprendizagem dos servidores novatos sob a ótica da PPL. Uma vez que, conforme preconizado por Lave e Wenger (1991), o termo não deve ser dividido, pois, cada um de seus aspectos é necessário na definição dos outros e não pode ser considerado isoladamente.

Os arquivos, que incluíam as gravações das entrevistas, as notas de campo, os registros da observação participante e os documentos coletados no site do IFRS, foram organizados em pastas de acordo com seu tipo e data. Os arquivos de áudio foram convertidos em unidades de texto durante o processo de transcrição. Após a organização inicial dos dados, foi possível realizar uma análise ampla da base de dados, examinando cuidadosamente as transcrições, notas de campo e demais documentos coletados. Todos os dados coletados foram organizados em arquivos digitais e analisadas por meio do *software* de análise qualitativa de dados NVivo 15. No *software* NVivo 15 foi possível realizar as fases 2 a 5 da análise temática proposta por Braun e Clark (2006), quais sejam: 2. Geração códigos iniciais (codificação); 3. Procura por temas; 4. Revisão de temas e 5. Definição e nomeação de temas.

Além disso, foi realizada a triangulação dos dados. Esse processo utiliza várias fontes de evidências, garantindo que as descobertas em um estudo de caso sejam convincentes e acuradas (Martins; Theóphilo, 2018). A grande vantagem do uso de fontes múltiplas de evidências no estudo de caso é que elas permitem que o pesquisador desenvolva linhas de investigação convergentes, através da triangulação (Yin, 2015). Assim, foi realizada a triangulação de técnicas, visto que a interpretação dos dados ocorreu através das informações da coleta nas entrevistas semiestruturadas, na pesquisa documental e na observação participante. Flick (2009a), assevera que a triangulação de observações com outras fontes de dados, contribuem para intensificar a expressividade dos dados coletados.

O Quadro 12 apresenta as categorias/temas definidos *a priori* e também as microcategorias/subtemas que foram descobertas *a posteriori* com a imersão na análise dos dados.

Quadro 12 - Categorização

CATEGORIA/TEMA – PRÁTICAS FORMAIS DE APRENDIZAGEM (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a posteriori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Cursos de educação formal					X		X	X					
Cursos de capacitação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Curso de Iniciação ao Serviço Público	X		X	X	X	X	X	X	X				X
CATEGORIA/TEMA – PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a posteriori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Práticas de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprender com outros servidores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Institucionalização da aprendizagem prática	X	X		X	X	X					X	X	
CATEGORIA/TEMA – PERIFERALIDADE (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a priori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Engajamento	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Localização (mundo social)	X	X	X					X		X		X	
Interação social	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relação de poder				X	X				X		X	X	
CATEGORIA/TEMA – LEGITIMIDADE (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a priori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Acesso aos recursos de aprendizagem	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X
Construção de identidade	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X
Sentimento de pertencimento	X		X	X	X	X		X	X	X			
CATEGORIA/TEMA – PARTICIPAÇÃO (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a priori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Linguagem e comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Participação plena	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Contribuições legítimas dos novatos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
CATEGORIA/TEMA – FATORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM DOS TAEs NOVATOS - (A PRIORI)													
Microcategorias/Subtemas (a posteriori)	N1	N2	N3	N4	N5	N6	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Características pessoais	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
Experiência profissional	X	X				X	X	X	X		X		
Abertura aos recursos de aprendizagem					X		X	X	X	X		X	X
Processo de coparticipação nas práticas sociais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

3.5 QUESTÕES ÉTICAS DO ESTUDO

A qualidade da pesquisa qualitativa está relacionada a questões éticas de várias maneiras e está conectada com a transparência pela qual a pesquisa é produzida (Flick, 2009b). Desta forma, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto desta dissertação foi submetido previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCS, na condição de instituição proponente, bem como ao CEP do IFRS, como instituição coparticipante. A submissão do projeto de pesquisa ocorreu via Plataforma Brasil. Conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde (CNS), nas Resoluções do CNS nº 466, de 12 dezembro de 2012 (Brasil, 2012), e nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), e demais Resoluções do CNS relativas à ética em pesquisa envolvendo seres humanos, implementadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

No CEP da UCS o projeto foi registrado sob o número CAAE 80671724.4.0000.5341. Após a apreciação ética, o projeto foi aprovado no dia 09 de julho de 2024, conforme Parecer Consubstanciado nº 6.929.265 (Anexo B). Já no CEP do IFRS, o projeto foi registrado sob o número CAAE: 80671724.4.3001.8024 e aprovado em 26 de julho de 2024, de acordo com o Parecer nº 6.968.986 (Anexo B).

Importante ressaltar que foram observadas também as disposições previstas na Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018 (LGPD), no que se refere à preservação da confidencialidade de todas as informações pessoais coletadas dos participantes (Brasil, 2018). As informações serão utilizadas exclusivamente para atender aos objetivos da presente pesquisa, mantendo-se o anonimato do participante.

Há de se frisar que os participantes da presente pesquisa foram servidores concursados do IFRS, ou seja, somente servidores do quadro efetivo. Portanto, não participaram da pesquisa os empregados contratados, professores substitutos ou visitantes, empregados terceirizados, alunos, estagiários ou bolsistas. Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa tinham idade acima de 18 anos, ou seja, não houve a participação de menores de idade. Foi assegurado aos participantes da pesquisa o direito de escolha quanto ao consenso de sua participação no estudo, sendo esta condicionada ao aceite do disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos termos das referidas Resoluções, em que foi apresentada a natureza da pesquisa, bem como sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos.

Conforme a Resolução do CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, entende-se por risco da pesquisa “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (Brasil, 2016, p. 4). Quanto a isso, a presente pesquisa apresentou risco mínimo, pois não foram realizadas intervenções fisiológicas, psicológicas dos indivíduos, sendo preservada a intimidade de cada participante, restando apenas a possibilidade de mobilizar sentimentos e percepções. Os procedimentos da pesquisa seguiram os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados, e não foram utilizados para qualquer tipo de avaliação do servidor participante.

A participação na pesquisa foi condicionada ao aceite aos termos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexo D. Foi assegurado ao participante o direito de desistir a qualquer tempo, caso viesse a sentir qualquer tipo de desconforto ou cansaço, ou ainda, caso preferisse desistir de participar da pesquisa. Ao servidor foi garantida total liberdade de recusar a participar do estudo. Foi fornecida uma via original do TCLE ao participante, com as assinaturas do participante e da pesquisadora. A pesquisadora prestou todos os esclarecimentos e informou aos participantes que no caso da pesquisa despertar algum sentimento de angústia, ansiedade ou medo, por exemplo, ou se sentisse desconfortável, lhe seria assegurado o direito de desistência ou de não responder a determinadas perguntas. Os participantes tiveram a liberdade para retirar o seu consentimento em participar da pesquisa e têm direito a ter acesso ao resultado da pesquisa.

Além disso, com o intuito de dirimir qualquer tipo de questionamento ou dúvida, foi disponibilizado ao participante, o contato telefônico e endereços eletrônicos da pesquisadora responsável pelo estudo e do CEP da UCS, para os esclarecimentos necessários.

A coleta de dados foi realizada presencialmente pela pesquisadora, no local de trabalho do participante, e teve início somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP, bem como assinatura do TCLE pelo participante. Vale destacar que o prof. Júlio Xandro Heck, reitor do IFRS, autorizou a realização da pesquisa, conforme o Termo de Autorização Institucional nº 9/2024, de 13 de maio de 2024 (Anexo A). Após a defesa da dissertação, a pesquisadora compromete-se a apresentar o relatório final do estudo na Plataforma Brasil.

O próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados desta dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa obtidos através da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, observação participante e pesquisa documental com codificação, categorização e definição dos temas *a priori* e *a posteriori* com o auxílio do *software* NVivo 15. Esta análise foi realizada com o objetivo de analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada.

As seções estão estruturadas a partir dos objetivos específicos que elas se propõem a responder. Além disso, ao final é apresentado o esquema conceitual de aprendizagem proposto. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira seção procura abordar e discutir os resultados referentes aos regulamentos do IFRS e as práticas formais e informais de aprendizagem dos servidores TAES novatos.

4.1 REGULAMENTOS DO IFRS E AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM DOS SERVIDORES TAES NOVATOS

Esta seção visa responder aos dois primeiros objetivos específicos, quais sejam: a) analisar os atos normativos do IFRS referentes aos processos de aprendizagem que se aplicam aos servidores TAES novatos, e b) analisar as práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAES do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.

Vale destacar que, a noção de aprendizagem como um processo de participação periférica legitimada, não separa a aprendizagem como formal ou informal, tão pouco entra na dualidade da teoria *versus* prática (Lave; Wenger, 1991). Ao invés disso, desloca a aprendizagem para os processos de participação nas práticas socioculturais das comunidades. Nessa mesma linha de pensamento, Antonello (2011b) argumenta que não é possível separar a aprendizagem em dois tipos, formal e informal. A autora complementa esse pensamento ao afirmar que deve-se considerar as interações que ocorrem nesses processos. Uma vez que, por exemplo, nos ambientes formais de aprendizagem podem ocorrer situações informais em que

a aprendizagem acontece, e vice e versa. Desta forma, para o propósito do presente estudo, as práticas formais e informais de aprendizagem foram categorizadas separadamente para melhor visualização do resultado. Entretanto, vale destacar que para análise e discussão foi observada a interação que existe entre a aprendizagem formal e informal.

Para as categorias/temas Práticas Formais de Aprendizagem e Práticas Informais de Aprendizagem, definidas *a priori*, foram descobertas *a posteriori*, as seguintes microcategorias/subtemas: i) Práticas Formais de Aprendizagem: Cursos de Educação Formal; Cursos de capacitação e Curso de Iniciação ao Serviço Público; ii) Práticas Informais de Aprendizagem: Práticas de Aprendizagem; Aprender com outros servidores e Institucionalização da Aprendizagem Prática. As microcategorias/subtemas originaram-se a partir das respostas obtidas no primeiro bloco do roteiro de entrevista (Quadro 7), bem como a partir das observações realizadas pela pesquisadora no local de trabalho dos participantes e registradas no diário de campo e nos registros de observação participante.

Em relação à pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos institucionais do IFRS: Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2023 e 2024 – 2028; Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS; Regulamento de Estágio Probatório dos Servidores do IFRS; Edital IFRS N° 36/2022 e a Instrução Normativa N° 008/2022, que regulamenta o Programa de Gestão e Desempenho (PGD) e implanta o teletrabalho. Os achados revelam que os atos normativos do IFRS versam exclusivamente sobre os processos formais de aprendizagem. Ou seja, os documentos analisados, não tratam sobre os processos informais de aprendizagem.

A seguir são apresentados os resultados de cada microcategoria/subtema, bem como alguns relatos das entrevistas que ilustram a percepção dos novatos e dos veteranos sobre as práticas formais e informais de aprendizagem, além de excertos e informações dos documentos institucionais relacionados aos temas.

4.1.1 Práticas formais de aprendizagem

A aprendizagem formal representa a aprendizagem que ocorre dentro de sistemas formais. Normalmente são denominadas ações de desenvolvimento formal e são realizadas por meio de educação continuada, treinamento e educação básica, seminários e cursos de educação formal (Antonello, 2011b). Neste caso, geralmente o conhecimento teórico é

ministrado por tutores preparados para esse fim, e a aprendizagem é um processo individual (Nicolini, 2008). No entanto, deve-se considerar as interações que ocorrem durante um curso ou treinamento, por exemplo, e que proporcionam situações informais de aprendizagem.

De acordo com o Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS “entende-se por ação de desenvolvimento toda e qualquer ação voltada para o desenvolvimento de competências, formalmente organizada, realizada de modo individual ou coletiva, presencial ou à distância” (IFRS, 2021, p. 3).

O Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS estabelece os tipos de ações de desenvolvimento que os servidores podem participar. Existe o fomento por parte do IFRS para que os servidores participem das ações, conforme estabelecido no Art. 9º:

Art. 9º As ações de desenvolvimento dos servidores do IFRS incluem:

I - Incentivo à realização e participação em cursos de educação formal;

II - Afastamento integral para qualificação;

III - Ação de desenvolvimento em serviço para qualificação;

IV - Horário especial ao servidor estudante;

V - Licença para capacitação;

VI - Afastamento para estudo ou missão no exterior;

VII - Eventos institucionais;

VIII - Capacitações isoladas;

IX - Cursos in company.

§1º Outras ações de desenvolvimento poderão ser realizadas, desde que em consonância com os princípios, diretrizes e objetivos estabelecidos neste Programa de Capacitação e prevista no (PDP) do ano corrente.

§2º A concessão das ações de desenvolvimento constante no inciso I é regulamentada por edital.

§3º As ações de desenvolvimento constante nos incisos II, III, IV, V, VI e VIII são regulamentadas pela instituição (IFRS, 2021, p. 5) (Grifo nosso).

Destaca-se, que de todas as ações de desenvolvimento apresentadas acima, os servidores TAEs novatos não podem participar de duas (grifadas), por impedimento legal. A primeira é o afastamento integral para qualificação que os servidores podem participar somente após a estabilidade. A segunda é a licença para capacitação, que exige que o servidor só pode usufruir após cinco anos de efetivo exercício no serviço público. Caso o servidor novato tenha trabalhado em outro órgão, sem que tenha interrompido o vínculo quando ingressou no IFRS, este tempo é contado como efetivo exercício e o novato pode usufruir a licença para capacitação mesmo estando em período de estágio probatório.

Os achados da análise documental apontam que no IFRS as ações de desenvolvimento formal estão bem estruturadas e, exceto se houver alguma restrição legal, todos os servidores podem ter acesso, inclusive os TAEs novatos. Dentre os objetivos estratégicos do IFRS, estabelecidos nos PDIs para o período de 2018 a 2028 está a promoção da capacitação/qualificação dos servidores com foco nos objetivos estratégicos institucionais (IFRS, 2018; 2023b).

Evidencia-se pelos achados da pesquisa documental que o IFRS tem como prática o incentivo à participação dos servidores em ações de capacitação de curta duração e também em ações de educação formal (graduação e pós-graduação).

4.1.1.1 Cursos de educação formal

Em relação ao nível de educação formal, todos os servidores TAEs novatos que participaram da pesquisa informaram que ingressaram no IFRS com nível de escolaridade superior ao exigido para o cargo. Sobre a educação formal, alguns servidores relataram que o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, ajuda os servidores aprenderem sobre o IFRS, sobre educação profissional e tecnológica, bem como sobre a missão e bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os servidores que comentaram sobre o ProfEPT consideram que todos os servidores, independentemente da carreira, deveriam ter conhecimento sobre a EPT.

Sobre os documentos institucionais, o participante V1 relata que: “O PDI também fala da necessidade de preparar o servidor. E também fala da questão da educação formal, da importância e da necessidade da gente ter pessoas com educação formal. Com nível de educação formal acima do necessário para o cargo” (V1). O participante V1 ainda complementa:

[...] em termos de ações para a educação formal e de atividades de desenvolvimento de pessoas, eu acho que a instituição consegue colocar em prática muita coisa. Mas em termos de aprendizagem do novato no cotidiano de trabalho, no dia a dia, eu não sei se as coisas se concretizam tal qual estão nos documentos (V1).

O participante V2 relata o tipo de fomento institucional que considera mais relevante para os servidores TAEs novatos e veteranos: “Eu acho mais relevante a bolsa de estudo, que

possibilita a concessão de bolsa. E o ADS, ação de desenvolvimento em serviço, também, que libera eles para dedicar tempo quando eles estão fazendo um curso de educação formal” (V2).

No que diz respeito à aprendizagem formal, o resultado da análise documental evidenciou que é uma prática do IFRS fomentar a participação dos servidores em ações de aprendizagem formal, tanto em relação a cursos de educação formal, quanto de cursos de curta duração. E esta é uma ação estratégica da instituição, pois está determinada no PDI.

4.1.1.2 Cursos de capacitação

O Programa de Capacitação prevê que deve-se: “Priorizar, no caso de ações de desenvolvimento externas, os cursos ofertados pelas escolas de governo” (IFRS, 2021, p. 5). Os participantes relataram que realizaram cursos de capacitação de curta duração, nas mais diversas áreas, especialmente através das escolas de governo, como por exemplo, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). O participante N6 relata que “ [...] eu já fiz três capacitações, principalmente [...] da escola de administração. [...] ENAP, é muito bom [...] (N6). Já o participante V3 cita que “[...] na ENAP também tem uns quantos cursos muito bons” (V3).

O participante N1 relata que logo após o seu ingresso realizou alguns cursos. Porém, os cursos não eram voltados especificamente para o trabalho que ele desenvolvia no setor. Desta forma, ele considera que aprendeu mais na prática.

O participante V7 traz as seguintes considerações sobre práticas formais de aprendizagem que acontecem no IFRS:

As formais são cursos oferecidos pelo Instituto Federal e em alguns casos, oferecidos pelo próprio governo. Raramente, mas já acontece, de participar de cursos que são oferecidos por instituições privadas. Mas sempre tem um ônus a mais para nós. Então, eu orientaria primeiro a participar de cursos do IFRS relacionado ao seu trabalho, seu dia-a-dia. E tendo a possibilidade de participar de cursos ou encontros ou congressos do governo federal, que também ele vai te dar, além do conhecimento do próprio sistema, ele vai te dar uma rede de colegas no Brasil todo que talvez esteja na mesma situação tua, de aprendizado (V7).

O participante N1 relatou que realizou um curso presencial, com ministrante de outro órgão e isso lhe proporcionou aprender “junto com outros órgãos que a gente fez esse curso em conjunto. Aí eu tive aprimoramento também do conhecimento” (N1).

Os relatos dos entrevistados destacam que a realização de cursos nas escolas de governo, proporcionam não só aprender sobre as atribuições ou funções do cargo, mas

também conhecer servidores de outros órgãos que também estão aprendendo. E, como enfatiza o participante V7, isso dá ao novato “uma rede de colegas no Brasil todo”. Este fato pode contribuir para a aprendizagem dos novatos e também para a construção da identidade como servidor público.

4.1.1.3 Curso de Iniciação ao Serviço Público

O Regulamento do Estágio Probatório do IFRS determina que todos os servidores realizem o Curso de Iniciação ao Serviço Público durante o período do estágio probatório. Este curso é ofertado na modalidade EaD, através da Plataforma Moodle do IFRS. Vale destacar que nos anos de 2014 e 2015 o IFRS realizou o Seminário de Ambientação Institucional e Iniciação ao Serviço Público (IFRS, 2015b). Esta capacitação tinha como objetivo contribuir para a inserção dos novos servidores na administração pública e no IFRS. Devido a restrições orçamentárias, esta capacitação foi reformulada em 2019 e tornou-se o Curso de Iniciação ao Serviço Público. Todo servidor novato que ingressa deve realizar o curso, sendo inclusive, pré-requisito para a aprovação no estágio probatório. Sobre esse quesito, dos seis servidores novatos que participaram da pesquisa, somente um servidor relatou que se matriculou no curso, mas ainda não havia iniciado as aulas até a data da entrevista. Os outros cinco novatos concluíram o curso. Seguem alguns relatos:

É bom, algumas coisas não eram, eu não cheguei a utilizar depois. Mas ajudou a entender a história do IF, o trajeto, como foi criado o IF [...] Sim, eu achei interessante. E acho que é bom saber, pelo menos o básico, do lugar que está trabalhando (N3).

Sim, já fiz o curso dentro do Moodle, da reitoria inclusive, daqui, do Iniciação de Serviço Público. [...] Para te falar a verdade, antes de entrar e fazer o concurso, eu sabia muito por alto, nem sabia exatamente o que era essa área dos IFs, assim como um todo. Nem na TV eu não via direito. Eu não sabia exatamente o que era ali, vi como é que era a estrutura do IF, pude aprender, sei lá, toda a parte que tem mestrado, tem graduação, tem tudo (N4).

Eu achei esse curso muito bom, para falar a verdade. Gostei bastante dele. Eu acho que ele tem bastante informações a respeito da instituição, em si, que me ajudou [...] entender o que é o IFRS. De uma forma mais profunda, enfim, entender também as questões de como é que se dá as normativas e tudo mais, todo esse processo. Mas eu acredito que sim, que tem espaço para melhora também, esse curso. Até a questão de ele ser presencial, [...] ou alguma parte dele ser presencial, alguma coisa nesse sentido (N5).

O participante N1 informou que realizou o curso, aproximadamente 7 meses após o ingresso e considerou o curso relevante para entender e conhecer sobre o IFRS. Além de conhecer a história do IFRS e ter uma melhor compreensão da instituição. Especialmente em relação à estrutura *multicampi*, pró-reitorias e departamentos. Destacou que o curso proporcionou conhecer termos, nomenclaturas e siglas utilizadas no IFRS. Considerou que o fato do curso ser na modalidade EaD foi positivo, pois permite rever o conteúdo quando necessário (Registro de notas de campo N1).

O participante V7 explica como são dadas as primeiras orientações quando ingressa um novo servidor, inclusive a respeito do Curso de Iniciação ao Serviço Público:

Então, o que acontece relacionado a esse curso é que a gente, quando o servidor novato chega, a gente chama ele para uma reunião, uma conversa de um turno, pelo menos duas horas de conversa, e apresenta a ele o IFRS, algumas coisas do IFRS. O estágio de probatório dele também, como vai ser feito e tal, e uma das atividades, um curso que ele tem que fazer no estágio de probatório é esse. Então a gente apresenta para ele também esse curso. O que tem acontecido nos últimos, os mais recentes, eles têm se interessado por esse curso, sim, e geralmente, na primeira avaliação que é feita no décimo mês hoje, eles já têm esse curso (V7).

Do ponto de vista do participante V1, o curso de Iniciação ao Serviço Público está bem estruturado, mas ele não é suficiente para que o novato tenha um aprendizado mais aprofundado sobre o que é o IFRS, conforme relato:

Ele auxilia, mas ele não supra a necessidade. Ele é um curso que está bem estruturado, ele é um curso que foi revisado [...] mas ele por si só não vai dar a visão institucional que a pessoa precisa, vai precisar dessa coisa do contato com os colegas. Só o curso em si não vai demonstrar para a pessoa o que a gente é mesmo, enquanto instituição (V1).

Em relação ao curso de Iniciação ao Serviço Público, constatou-se que todos os cinco novatos que já realizaram, afirmaram que o curso contribuiu para o aprendizado sobre o IFRS e sobre algumas especificidades do serviço público. Segundo eles, apesar do curso não tratar sobre as atribuições específicas de cada cargo, é relevante para conhecer sobre o IFRS. Os relatos dos entrevistados sinalizam que os novatos recebem as orientações sobre o estágio probatório e sobre a obrigatoriedade de realizar o curso durante o período de avaliação de estágio probatório.

4.1.2 Práticas informais de aprendizagem

A aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, e acontece por meio da participação dos indivíduos nas práticas presentes no cotidiano do contexto organizacional, em espaços não educacionais (Antonello, 2011b). Trata-se do processo pelo qual os aprendizes aprendem saberes práticos socialmente construídos pelos membros do grupo do qual o novato pertence (Nicolini, 2008).

O Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS estabelece as formas de fomento do IFRS que possibilitam o desenvolvimento dos servidores. No entanto, as ações de fomento se restringem aos processos formais de aprendizagem, não fazendo menção aos processos informais de aprendizagem.

Sobre a aprendizagem dos servidores novatos, o participante V1 tem a seguinte percepção:

Mas eu acho que a gente evoluiu muito em termos de aprendizagem organizacional. E em termos de aprendizagem de novatos no IFRS. Acho que lá em 2013, 2012, quando a gente ingressou, que teve todo aquele processo de expansão da Rede Federal, que foi contratado um monte de colegas novos e que as pessoas eram jogadas no setor. E sem saber exatamente o que fazer. Sem uma orientação. Eu acho que se a gente comparar com aquela realidade, a gente evoluiu muito em termos de acompanhamento dos novos colegas [...] (V1).

O relato acima, evidencia o caráter social e coletivo da aprendizagem. Nota-se ainda que o participante V1 utiliza o termo “a gente” para se referir a “nós”. Quando diz “a gente”, não está se referindo somente a ele e os servidores veteranos, mas também se refere ao IFRS como um todo, enquanto instituição, com suas políticas, seus sistemas, sua cultura e seus servidores. Evidencia-se, ainda, que o termo “a gente” relatado aqui, também tem a ver com a construção de identidade e o sentimento de pertencimento que o participante V1 demonstra ter pelo IFRS.

Em relação às práticas informais de aprendizagem, apesar dos documentos institucionais do IFRS não preverem tais práticas, elas acontecem no cotidiano. Conforme relatado pelos participantes, as principais práticas informais de aprendizagem das quais os novatos participam são as situações práticas de aprendizagem, em que eles aprendem na prática, aprendem com outros servidores e quando acontece a institucionalização da aprendizagem prática.

4.1.2.1 Práticas de aprendizagem

Os estudos sobre aprendizagem situada, iniciados por Lave e Wenger (1991), tiveram avanço no que tange às formas como os novatos aprendem as práticas e se relacionam com os mais experientes no ambiente de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). Visto que o processo de PPL não se restringe a comunidades de práticas, mas, conforme o estudo de Gudolle, Antonello e Flach (2012), ocorre também em grupos de trabalho, que não necessariamente se configurem com o modelo de comunidade de práticas proposto por Lave e Wenger (1991).

Quando questionado sobre como ocorreu o seu aprendizado no IFRS, o participante N1 respondeu que: “participou de aprendizagem formal, mas o mais relevante para a sua aprendizagem foi a prática, com o auxílio dos colegas” (Registro de notas de campo N1). Seguem relatos:

Na verdade, o aprendizado mesmo que eu tive foi ... fazendo. O início assim eu fiz alguns cursos, mas não eram voltados para o trabalho que eu estava praticando, né. Então foi muito aprendizado. Meu chefe me passou muito conteúdo. Porque ele sabia bastante, ele tem bastante domínio sobre o que ele faz. Então ele me passou muito conhecimento. As minhas colegas também (N1).

Conforme o participante N1, “a maioria da bagagem que eu consegui foi na prática do dia a dia” (N1). E, acrescentou, em relação à educação formal: “a faculdade, ela te dá um conhecimento, mas não é um conhecimento profundo de cada área. O conhecimento mais profundo tu vai pegando com as experiências” (N1). Já o participante N2 relatou que: “o principal, eu diria que 90%, foi na prática” (N2). O participante N3 também relatou que realizou cursos, mas o aprendizado se deu na prática “Mas teve também muita coisa que eu aprendi na prática, ali” (N3).

O relato do participante N2 mostra que pode existir certa formalidade ou planejamento nas práticas informais de aprendizagem. Por exemplo, nas situações específicas em que os veteranos se dedicam a compartilhar conhecimentos com ele, sem necessariamente ser curso ou capacitação em ambientes formais de aprendizagem: “As práticas formais os meus colegas passaram documentos, portarias, normativas, relatórios, como é o organograma funcional das atividades” (N2).

Questionado sobre como orientaria o novato para aprender sobre as atribuições do cargo, a cultura do IFRS e o relacionamento com os colegas, os participantes V6 e V7 responderam:

Eu acho que o primeiro momento é a questão da observação mesmo, de quem já atua no setor para ver as rotinas, os comportamentos, as respostas, o nível de comunicação das pessoas, com quem realmente você tem que se comunicar, quem realmente você tem que atender. Eu acho que a melhor forma é realmente através da observação no primeiro momento. E aí, obviamente, depois seria ver o que já existe de documentação interna do setor, algum banco de dados já nesse sentido, e aí acho que depois é ir tirando dúvidas mesmo e perguntando, ah, tenho dúvidas sobre isso, vi que tu fez aquilo, como tu fez, se eu fizer isso está certo, quais problemas podem causar isso aqui? Acho que é melhor a forma mais indicada, acredito, para poder aprender (V6).

Bom, a princípio, no começo, quer dizer, como prioridade, ler os manuais dos sistemas ou das atividades que o setor mais faz. Primeiramente isso. Tem alguns manuais, existem manuais de sistemas do próprio governo federal. Existem alguns manuais nossos, do instituto, então eu passaria esses manuais e fluxos. E também alguma coisa sobre as atividades do dia a dia que não estão em manuais. Mas aí numa conversa pessoal diretamente com ele, sobre as atividades do setor, sobre o atendimento das pessoas. [...] Ler os manuais, depois os fluxos, os processos [...] (V7).

Foi perguntado ao participante V5 se quando alguém da equipe de trabalho realiza alguma capacitação, se tem a prática de compartilhar com os demais colegas o que aprendeu. Ele foi enfático na resposta: “Não, ele nem apresenta, ele bota em prática. (V5). O participante reforça que, “As práticas acontecem na prática” (V5).

Da mesma forma, o participante V6 considera que a própria prática já possibilita o compartilhamento de conhecimento: “Então, pode ser que algum curso específico, se eu não botar em prática, eu não compartilhe esse conhecimento com as pessoas. Mas se eu for colocar em prática, com certeza vai ser compartilhado” (V6).

Os participantes V1 e V4 consideram que os novatos aprendem mais através das práticas informais de aprendizagem, com o auxílio da chefia e demais colegas.

Considerando o ingresso por concurso público, em tese ele já entra na instituição com a educação formal necessária para o desenvolvimento da atividade. Em muitos casos a gente sabe que o servidor já entra no cargo dos técnicos administrativos em educação com um nível de escolaridade maior do que o exigido para o cargo. Então eu acho que o acesso à educação formal, nesse caso, não seria o principal fator. Eu acho que está mais na participação informal, na formação do cotidiano, sabe? No ambiente de trabalho, a aprendizagem para o desenvolvimento do trabalho. [...] Mas eu acho que o aprendizado mesmo se dá na prática, em fazer. É no fazer. E é por isso que eu acho que esse fazer tem que estar bem supervisionado, bem alinhado com a equipe (V1).

O informal, na verdade, a minha opinião é que muitas vezes a gente aprende mais com ele do que com o próprio curso formal. Porque aí a gente senta juntos, conversa, entra no sistema, mostra para o servidor. Ele é um informal, mas digamos que quase que, na prática ele seria quase que formal. Hoje eu vou ensinar (o novato) fazer (uma atividade) por exemplo. Vou sentar lá [...] vai fazendo, eu vou mostrando o passo a passo. Então, nessa parte do novato entrar no sistema e ter alguém ajudando, explicando, eu acho que ele é bem significativo. A gente acaba aprendendo muito (V4).

Constata-se a partir dos relatos, que tanto os novatos quanto os veteranos consideram que o aprendizado ocorre principalmente com as práticas. Eles aprendem na prática, fazendo, fazendo junto. Isso demonstra o caráter situado das práticas. O ato de aprender na prática permite o compartilhamento de conhecimento e experiências entre os servidores. Durante as práticas de aprendizagem, os demais colegas têm a oportunidade de aprender junto. Contudo, é importante ressaltar, que para que isso ocorra é preciso que o novato tenha acesso às práticas compartilhadas dos veteranos. Conforme Boeira, Larentis e Costa (2022), tanto os novatos, bem como os veteranos são afetados pelos contextos organizacionais, nos quais a aprendizagem acontece, sejam eles sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos. Desta forma, considera-se importante que a instituição promova ambientes que sejam favoráveis à aprendizagem dos novatos.

4.1.2.2 Aprender com outros servidores

Os participantes novatos relataram que aprendem com o auxílio da equipe de trabalho e também com outros servidores, inclusive da reitoria.

De acordo com o participante N2 “Eu fui muito bem assessorado pelos meus colegas, que tiveram paciência de ficar do meu lado, fazendo [...] trabalho por trabalho, mais de uma vez” (N2). O participante N3 relata a aprendizagem com chefe e colegas “eu tirava minhas dúvidas com eles, com ele”. O participante relatou ainda que, “A chefia ajudou em tudo, qualquer coisa que eu tinha, uma dúvida mais pesada assim, eu levava para chefia e ele me ajudava” (N3)

Seguem abaixo, alguns relatos sobre os processos de aprendizagem dos novatos com o auxílio de outros servidores:

[...] eu pedia para fazer com o colega do lado, não só olhando, porque tu olhar e fazer são bem diferentes, tu não pega, só olhando tu não vai conseguir aprender. E aí sempre tinha alguém do lado, sempre, pode vir aqui me ajudar, pode vir aqui, como faço isso, como faço aquilo? (N4).

De acordo com o relato do participante N4, ele sempre tinha oportunidade de aprender com os veteranos: “Sim, sempre. Ainda mais que estão aí mais de 10 anos de casa já, dominam tudo, bem e aí a gente está sempre de olho para aprender cada vez mais” (N4).

O participante N2 relata que tem como prática, primeiramente resolver as dúvidas sozinho, buscando em processos de anos anteriores e também consultando a legislação e, caso não consiga resolver, ele pede ajuda à chefia ou aos colegas da equipe de trabalho.

[...] E por terceiro, a gente consulta o superior, ou os colegas, que é o caminho mais fácil e eles sempre foram muito prestativos. Você faz um atalho, você acaba optando por isso, até pela demanda de trabalho ou prazo [...]. Mas sempre que tive dificuldade, graças a Deus pelos colegas legais, que estão sempre dispostos a colaborar (N2).

Já o participante N5 menciona que o colega veterano “Foi muito solícito, me recebeu muito bem, me explicou o básico do funcionamento, das legislações” (N5). O participante V4 relata que percebe a interação do novato com a equipe e com a chefia “Eu vejo sim. Inclusive com a chefia também, quando eu vejo está sempre sentando ali junto, ensinando, conversando. Então, eu vejo que isso acontece de ambas as partes” (V4).

O participante V2 faz o seguinte relato sobre a aprendizagem do novato: “Eu acho que a aprendizagem mais é essa não formal, com alguns afazeres do dia-a-dia que acontecem mais aqui. Tu vai conhecendo as rotinas conforme tu está trabalhando ali, aprendendo com os outros. Mais do que a aprendizagem formal. Eu acho que mais essa periférica aí mesmo” (V2).

O relato do participante V6 demonstra como o aprendizado do novato acontece na prática:

O que a gente faz logo que o novato chega? A gente sempre tenta, até por uma questão de ambientação, colocar ele no setor, no horário que tenha o maior número de servidores possível [...] Mas, aquela coisa, chamar para sentar do lado, vamos fazer junto, olha o que eu fiz, fiz isso aqui e tal, agora quando der problema, dá para fazer assim, dá para fazer assado, acho que esse tipo de compartilhamento de informação a gente faz (V6).

O participante V2 relata a sua própria experiência quando ingressou no IFRS.

Naquele momento inicial, quem foi a minha professora foi essa colega, ela que foi me conduzindo. Eu sentei na frente do computador e ela me dizia, [...] faz assim, assim e assim, vai seguindo esses passos. E várias normas para ler, para eu ir me apropriando do conteúdo, conhecer, porque era um fazer totalmente estranho para mim naquele momento (V2).

Nesse processo de aprendizagem dos servidores novatos, foi relatado o auxílio dos servidores da reitoria.

E, inclusive, já aconteceu de servidores da reitoria, como, de repente, um acúmulo de dúvidas, o próprio servidor vem até o *campus* e fica aqui uma tarde e passa,

inclusive, para nós, para todos. Então, esse aprendizado informal que tu diz, né, ele também acontece tanto internamente entre os servidores do setor, entre o servidor novato e a reitoria e entre a reitoria ou com o servidor da reitoria vir aqui no *campus* (V7).

Conforme o relato do participante V4, o novato e outros colegas de sua equipe de trabalho participaram de um curso presencial e o novato teve a oportunidade de aprender com servidores experientes e novatos de outros órgãos, durante as interações sociais do curso.

A gente conseguiu fazer o curso junto com esse servidor novato, ele não foi sozinho fazer o curso, foi a equipe. Então, fez a capacitação junto com esse servidor. Então, foi bem importante porque nessa capacitação ele acabou conhecendo servidores de outras instituições que já têm experiência e outros também são novatos e aí já tem toda essa interação nessa parte formal (V4).

O relato acima demonstra que o aprendizado com outros servidores, não se restringe aos servidores do próprio setor, da própria equipe de trabalho ou do IFRS. Considerando que o IFRS faz parte de uma rede, os novatos têm a oportunidade de aprender também com servidores de outros órgãos.

Durante as entrevistas, os participantes falaram sobre a interação que ocorre entre as pessoas durante a realização de cursos e treinamento. E isso proporciona situações de aprendizagem informal. Os relatos dos participantes novatos e veteranos demonstram que os servidores novatos aprendem muito com os outros servidores, tanto de suas próprias equipes, quanto de outra unidade, principalmente da reitoria, além de servidores de outros órgãos. Vale salientar que, em relação à reitoria, muitas vezes os próprios servidores novatos já prestam orientações aos servidores dos *campi*.

4.1.2.3 Institucionalização da aprendizagem prática

De acordo com o Dicionário Online de Português, institucionalizar significa “dar um caráter institucional a; tornar institucional”. Larentis *et al.*, destacam que a institucionalização da aprendizagem possui dois elementos centrais. O primeiro é a memória organizacional proposta por Huber (1991) e o segundo é a institucionalização, de Crossan *et al.* (1999). Para os autores, este processo resulta em aprendizagem que enfatiza os sistemas organizacionais, a definição de procedimentos, além dos artefatos e elementos relacionados à cultura (Larentis *et al.*, 2014; 2021). É nesse sentido que o termo institucionalização está sendo utilizado aqui. Ou seja, no sentido de tornar institucional aquilo que os novatos aprendem na prática. Aqui, a

institucionalização da aprendizagem prática se refere, exclusivamente, à prática de transformar os registros dos servidores TAEs novatos e veteranos em manuais institucionais.

De acordo com os relatos das entrevistas, tanto os novatos quanto os veteranos têm como prática fazer registros referentes às atividades e processos pelos quais são responsáveis. A maioria dos novatos possui um caderno ou agenda para fazer esses registros manualmente. Mas há quem faça diretamente em um sistema. Com o tempo essas anotações se tornam manuais e são disponibilizados para que os outros servidores tenham acesso.

O participante N6 relatou que tem como prática, fazer registros para aprender “Eu vou anotando, eu procuro ir anotando tudo porque não tem tipo, ah, eu não sei [...]” (N6). Esta prática também foi relatada pelo participante N2 “É trabalho mais técnico e também bastante rico em detalhes. Eu tenho duas agendas de anotações e que agora 90% eu não olho, mas tem bastante caminhos, detalhes, sistemas que você tem que acessar” (N2). Da mesma forma, o participante N1 também relatou essa prática:

Eu fiz meus manuais. Então, tudo o que eles me passavam eu ia anotando, e isso facilitou bastante. E eu fui aprimorando também os manuais já existentes. Então, tinham coisas que foram atualizadas...um sistema novo surgiu também nesse meio tempo, que é o [...] então, a gente foi buscando o conhecimento a partir da prática. (N1).

O participante N4 também relatou que faz registros para aprender:

Ah, eu anotava. Tinha minha agenda que eu ganhei aqui quando eu entrei, no kit de boas-vindas tinha uma agenda. Tudo que eu perguntava e meus colegas me falavam, eu ia lá e anotava. A maioria das coisas, tenho até hoje, isso aí, muito raramente eu consulto para quando eu tenho alguma dúvida muito específica, mas agora já está bem mais tranquilo (N4).

Conforme o relato do participante N1, ele ia tirando as dúvidas e registrando tudo em um caderno, detalhadamente, para não esquecer e também para não precisar perguntar novamente. Com o tempo, ele revisou seus registros e criou seus próprios manuais (Registro de notas de campo N1).

Ah, eu anotava tudo. É...tudo que eu perguntava, eu já ia com o caderno e anotava tudo. Do detalhe mais simples até o mais complexo. Tanto é que eu tive que atualizar meus manuais porque eles eram bem diretos, assim... oh, quem olhar isso aqui não vai conseguir entender o que é cada detalhe. Então eu anotei tudo, então... tudo que eu perguntava, eu anotava muito.. [...] Me ajudou muito. Porque daí eu olhava. Na próxima vez, se faltava mais algum detalhe, daí eu perguntava só esse detalhe que faltava mesmo (N1).

Da mesma forma, o participante N5 também desenvolveu manuais “E muitas coisas também então eu passei a desenvolver. Tem um programa aqui que eu uso de anotações. Em

que eu tenho muitos fluxos do que a gente faz aqui. Documentados por mim. O que não estava no manual” (N5). Já o participante V6, faz o seguinte relato:

[...] Inclusive, a gente tira até prints da tela lá, no passo tal, faça isso, aí tira o print da tela e bota no manual junto até para a hora que a pessoa está fazendo, ela conseguir se guiar e garantir que, olha, está executando os passos certos. Então, os manuais que a gente criou até hoje tem esse tipo de informação (V6).

Destaca-se que a elaboração desses manuais se constitui em um fazer coletivo que envolve os veteranos que compartilham os conhecimentos, e os novatos, que fazem os registros. Desta forma, esses manuais não são neutros, dado que, há uma construção coletiva por trás que direciona as atividades, ou formas de desviar das normas estabelecidas e, implicitamente também existe uma questão de poder envolvida.

Nicolini (2008) faz um alerta para o risco de as organizações públicas definirem as suas tarefas de maneira formal, sem levar em conta as práticas correntes. O que pode causar um engessamento e criar uma lacuna entre a prática prevista e a prática real (Nicolini, 2008). Destaca-se, porém, que nos casos específicos apresentados aqui, esse risco é minimizado, pois a institucionalização da aprendizagem prática defendida aqui, é justamente tornar formal uma prática corrente na instituição. Além disso, os manuais criados a partir das práticas devem ser revisados e atualizados, quando ocorrem situações que mudam as práticas. Acredita-se, que neste caso, há o risco de não se conseguir atualizar os manuais, devido à grande quantidade de demandas, falta de pessoal ou falta de tempo, por exemplo.

Pode-se afirmar que essa prática da elaboração de manuais de forma colaborativa entre os novatos e os veteranos proporciona que os novatos não só aprendam, mas também gerem conhecimento a partir das práticas. É importante ressaltar, que essa prática dos atuais novatos, também ocorreu com os veteranos, quando eram novatos e, considerando as especificidades do serviço público, principalmente ao princípio da legalidade, que a todo momento muda o arcabouço legal aplicado às políticas públicas, tais manuais necessitam ser constantemente atualizados. Seja por uma necessidade legal ou pelo surgimento de novas tecnologias, por exemplo. Desta forma a institucionalização da aprendizagem prática, se dá, inicialmente pelos registros dos novatos e posteriormente tais registros são organizados de tal forma que se tornam manuais, ou através da atualização dos manuais existentes. Neste último caso, às vezes, o fato de ingressar um novo servidor faz com que os veteranos percebam a necessidade de revisar e atualizar manuais existentes. E isso também proporciona aprendizado aos veteranos.

Antonello e Godoy (2010) afirmam que os indivíduos têm oportunidade de aprender em todas as atividades da vida e a aprendizagem que ocorre em situações sociais eventuais possuem a mesma importância da aprendizagem que ocorre nos meios formais. Assim, para a compreensão da aprendizagem como um processo de participação periférica legitimada, não se separa a aprendizagem formal e informal, considera-se esses processos conjuntamente, em razão de que um não exclui o outro. Por isso, é relevante considerar a interação entre os processos formais e informais de aprendizagem que oportunizam o aprendizado do novato.

Evidenciou-se a partir das entrevistas dos novatos e dos veteranos que os servidores TAEs novatos aprendem por meio das práticas formais e informais de aprendizagem. Além da aprendizagem que ocorre na interação entre as práticas formais e informais. Este resultado corrobora com os achados do estudo de Nicolini (2008), que mostram que aprendizagem dos servidores públicos novatos é o resultado da associação dos saberes formais e informais.

4.2 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS NOVOS SERVIDORES TAES DO IFRS

Esta seção tem por finalidade responder ao terceiro objetivo específico deste estudo, que visa analisar os elementos constituintes da participação periférica legitimada (perifericidade, legitimidade e participação) nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.

O conceito de PPL, criado por Lave e Wenger (1991), diz respeito ao processo pelo qual os novatos tornam-se participantes plenos em uma comunidade de praticantes ou grupo de trabalho. Na perspectiva da PPL a aprendizagem é entendida como parte da prática social. Sendo assim, o foco está na estrutura de participação nas práticas sociais, nas quais os participantes se envolvem. Ao invés de privilegiar a estrutura da pedagogia como fonte de aprendizado (Lave; Wenger, 1991). Os elementos constituintes da PPL são: a perifericidade, a legitimidade e a participação (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991; Young; Bunting, 2024).

Estes elementos são interdependentes e não devem ser separados, ou seja, devem ser tomados como um todo, de forma integral (Lave; Wenger, 1991). Desta forma, analisar estes

elementos de forma separada não faz sentido, mas em conjunto é possível entender o fio condutor que a PPL exerce nas comunidades de praticantes ou grupos de trabalho. Destaca-se que nesta seção os elementos constituintes da PPL são apresentados de forma separada somente para facilitar o processo de categorização. No entanto o termo PPL é compreendido como um todo, visto que existe uma transversalidade entre cada um dos seus elementos constituintes. Para responder o terceiro objetivo específico foram definidas a *priori*, as categorias/temas e microcategorias/subtemas, cujos resultados serão apresentados a seguir.

4.2.1 Periferalidade

A periferalidade implica que os recém-chegados ocupam uma posição menos central, mas visível e necessária na comunidade (Young; Bunting, 2024). Ressalta-se, porém, que a periferalidade, é uma posição de empoderamento, pois permite que os novatos tenham acesso aos recursos da aprendizagem. Isso permite um engajamento gradual nas práticas socioculturais do seu grupo.

4.2.1.1 Engajamento

A PPL denota a forma particular de engajamento do novato que participa na prática real de um especialista, mas somente em um grau limitado, bem como com responsabilidades limitadas pelo trabalho final como um todo (Lave; Wenger, 1991). Existem diversos níveis de engajamento dos novatos na comunidade ou grupo de trabalho, podendo ser uma participação mais ou menos inclusiva (Lave; Wenger, 1991).

Os participantes novatos relataram como ocorreu o aprendizado deles no início, quando ingressaram no IFRS:

Fui muito bem assessorado, inclusive essa questão, que você comentou anteriormente, a gradação dessa aprendizagem periférica, também, no meu ambiente de trabalho. Nós temos com colegas [...], pessoal que está há 5, 10, 15 anos e a gente ouve eles conversarem entre si, no telefone, resolvendo alguma dúvida...ou eles tentando encontrar o caminho para a solução de uma questão e você acaba ouvindo e aprendendo junto (N2).

A recepção foi muito boa, meus colegas foram 100%, me ensinaram tudo, a maioria das coisas que eu sei foram eles que me ensinaram. Realmente, demora para tu pegar a coisa, entendeu? Mesmo eles ensinando é um negócio que tu só vai aprender na

prática ali, fazendo todo seu dia, um pouquinho, e realmente nos primeiros meses ali foi bem complicado (N4).

[...] Deixaram eu aprender bastante, focaram duas ou três semanas estudando sobre [...] revisando algumas coisas que eu vi na faculdade, antes de realmente começar a trabalhar assim [...] Acho que como eu não tinha experiência em [...] antes de vir pra cá, eles me deixaram mais... me deram tarefas mais simples [...] Isso, foi aumentando a dificuldade (N3).

A participação periférica pressupõe que o novato começa a se engajar nas práticas do seu grupo de trabalho, inicialmente de forma periférica, em um grau responsabilidade limitada devido à sua condição de novato. Todavia, no caso do participante N5 ocorreu o inverso, conforme relato abaixo:

Olha, eu estou aqui pensando que contraditoriamente ao que eu te falei, que poderia ter sido diferente o meu ingresso aqui [...]. Eu acho que o fato de ter todas essas responsabilidades, na verdade acelerou o processo. Eu disse que foi traumático, mas ao mesmo tempo que foi um excesso eu tive que me virar para fazer dar conta, né? Para aprender. Eu acho que ter as responsabilidades no meu colo me fez aprender. E o que mais ajudou foram os colegas. A relação com os colegas. O suporte da reitoria tem sido fundamental e ainda demandando muito o suporte deles. Tem tarefas que eu preciso fazer e que eu estou precisando de ajuda e estou com dificuldade de achar tempo para conseguir ir lá. Acho que isso é fundamental (N5).

De acordo com o relato acima, o participante N5 considera que o fato de ter assumido tantas responsabilidades acelerou o seu processo de aprendizagem. De acordo com Gherardi (2019), na perspectiva da aprendizagem situada os humanos são parte de situações ou práticas, mas outras questões de trabalho e organização são igualmente importantes para a aprendizagem, tais como as emoções, as questões históricas e econômicas mais amplas. Por isso, é preciso estar atento para as consequências psicológicas e emocionais que isso pode acarretar no servidor novato.

O relato do participante N2 mostra como foi o seu ingresso na equipe de trabalho: “Quanto a essa parte foi bem tranquilo. E fui bem recepcionado pelos colegas, foram bem solícitos comigo “[...] Porque o meu chefe e os meus colegas tiveram paciência em me explicar tudo. Até hoje estou aprendendo” (N2).

Os participantes veteranos relataram como acontece o engajamento no início. No relato do participante V5 é possível constatar essa questão dos níveis de engajamento, que, inicialmente, ocorre em um grau limitado.

Assim, o que que acontece? Depende do novato. Um novato, uma semana, duas semanas, aí é novato. Mas, quando ele tem dois meses... nos primeiros dias, assim, primeira semana, duas semanas, tem coisas que não são passadas. Porque é perigoso. Não é nem por desconfiança [...] (V5).

Inicialmente, a primeira coisa que eu costumo passar para os novos é apresentar ele para a instituição, para os colegas. Eu geralmente pego o novato e levo em todos os setores. Ou, quando eu for atender [...], eu faço questão de levar os novatos. Aí eu vou lá no setor, apresento quem está lá, o que faz, apresento o novato. [...]. Na questão de legislação, eu explico que isso pode, isso não pode. Certas coisas tu pode fazer, certas coisas não. Algumas coisas têm que tomar cuidado, outras coisas... Olha, essa pessoa aqui, ele é um chefe, aí tu procede assim e assim, vai mandar um e-mail, você manda assim e assim, atende o telefone, te identifica, dá o seu setor, esse tipo de coisa [...] (V5).

Quando chega um novato ali, meu Deus, ele fica encolhidinho ali, não interage muito com as pessoas. [...]. Agora, com o passar do tempo, eu vejo que [...] vai começando a conhecer a equipe, vai conhecendo as pessoas, como trabalha, e [...] já consegue interagir com a gente, assim, normal, sem estar com o pé atrás, parece. É normal ficar fazendo parte, como se fosse parte da rotina da gente já, também. Eu percebo claramente logo que ele entra, como a pessoa é mais fechadinha parece que tem medo até de conversar com a gente. E depois, conforme, vai se conhecendo fica uma relação normal, assim, de trabalho [...] Eu acho que depende da colaboração da equipe, que esteja disposta aos poucos e guiando essa aprendizagem dessa pessoa (V2).

O participante N4 relata como o engajamento na prática das atividades cotidianas acontecia e como os demais colegas o ajudavam nesse processo, como faziam na prática. Interessante observar o uso do gerúndio para descrever a prática:

Ah, mostrando o passo a passo, me chamando, olha, vou fazer tal coisa aqui, vem aqui dar uma olhada para ver como é que faz, me ensinando, assim, ah, agora tu faz isso, agora tu faz isso, quando é esse o problema, tu faz isso. [...]ocorrem alguns problemas que são mais recorrentes, né? E aí, esse ensinamento do passo a passo foi bem primordial para aprender bem, [...] para ir resolver o problema sozinho (N4).

O vocabulário baseado na prática é cheio de gerúndios, porque é algo incompleto, que está “tornando-se”, ou seja, que está em construção (Björkeng; Clegg e Pitsis (2009). Para os autores, a mudança é uma condição normal da prática. As práticas estão sempre “tornando-se”, pois as atividades realizadas são sempre situadas em contexto específico e, sendo assim, são sempre novas.

O relato do participante N5 demonstra que à medida que ele vai tirando as dúvidas com outros servidores, inclusive da reitoria, ele vai se apropriando das práticas e aprendendo onde encontrar orientações, e com o engajamento ele vai aprendendo e conseguindo buscar as informações sozinho.

Existem manuais que falam disso. Mas aí a dificuldade tem sido entender que tal demanda que eu estou precisando está naquele manual. Porque o que se deu na prática foi eu sempre perguntando para alguém da reitoria. [...] E aí muitas coisas eles me dizem, ‘isso está no manual’. Alguns eles me respondem. Outros dizem “isso está no manual”. E aí sim, agora já com mais tempo, eu vou até o manual e pego” (N5).

Os relatos mostram que os novatos vão se engajando, tirando as dúvidas com os veteranos, aprendendo e tendo mais domínio para realização das atividades.

De acordo com o resultado da pesquisa, pode-se constatar que a aprendizagem acontece à medida que o novato tem a oportunidade de acesso e vão se engajando nas práticas sociais compartilhadas pelos veteranos. Ao ingressarem em uma organização, os novatos começam a aprender na periferia. Isto não significa que o novato esteja à margem do que acontece no grupo de trabalho. Pelo contrário, se o novato participa de maneira periférica, significa que ele tem acesso aos recursos de aprendizagem e conta com a ajuda dos colegas para resolver problemas de menor complexidade (Lave; Wenger, 1991).

4.2.1.2 Localização (mundo social)

A participação periférica refere-se ao lugar onde o novato está localizado, isso representa o lugar onde ele está situado no mundo social (Lave; Wenger, 1991).

O participante V2 considera que o Curso de Iniciação ao Serviço Público contribui para que o novato tenha uma visão geral sobre o IFRS:

Eu acho que esse curso [...] vai trazer uma visão geral de como é a instituição que esse novato vai trabalhar. Que é muita sigla, [...] mas pelo menos ele tem uma visão geral de como é o funcionamento na instituição, acho que contribui para ele nesse sentido. Não para os afazeres do dia a dia dele. [...] Da atividade específica, não, mas só para mais geral, para ter uma visão macro do ambiente que ele está entrando agora (V2).

O participante N5 considera que o curso possibilitou “entender as questões dos núcleos, da missão do Instituto Federal. Ali traz o teor da coisa” (N5). Seguem outros relatos abaixo:

É, conhecendo melhor a instituição [...] isso, inclusive, melhora a satisfação da pessoa no trabalho. Quando ela tem esse entendimento do que é o trabalho que ela está fazendo, fica um trabalho mais com sentido. Ela pode ou não encontrar sentido. Daqui a pouco, ela conhecendo mais da instituição, não vai se identificar com a instituição. Mas eu acho que ela se identificando, tendo mais informações a respeito, creio eu que pode. Aumenta a chance de ter satisfação e ter saúde no trabalho enfim, a coisa ficar mais encaixada (N5).

Eu acho que todo mundo passa por isso. Tu entrou novo ali, é uma coisa diferente que tu está fazendo, que tu vai começar a fazer. Enquanto tu não tem conhecimento da instituição, do teu grupo, do teu afazer, tu fica inseguro (V2).

Quando a gente começa a perceber como é que funciona, eu pelo menos sou assim, eu não sabia nem o que era *multicampi*, para mim era tudo novo, mas eu acho que os novatos quando chegam também, mas tem uns que vão se informando, vão lendo o site, vendo como é que funciona para poder se inteirar, mas eu acho que é por aí, pelo site, pelas conversas com todos que estão ali (V3).

De acordo com Lave (2009), a aprendizagem está presente em todas as atividades do dia a dia, mesmo que muitas vezes não reconheçam que estão aprendendo, a aprendizagem ocorre no contexto do mundo social em que as pessoas agem e interagem, nas atividades com grupos (Lave, 2009). Conhecer o mundo social no qual está inserido é fundamental para que os novatos aprendam de maneira mais consciente sobre as suas atividades, bem como sobre a instituição. Consta-se, a partir dos relatos acima, que o Curso de Iniciação ao Serviço público ajuda os novatos a conhecer melhor sobre o IFRS e isso contribui com o seu aprendizado de modo geral, não só sobre as atribuições do cargo.

4.2.1.3 Interação social

Na perspectiva da abordagem sociológica da aprendizagem, o processo de aprendizagem é resultado das interações sociais das pessoas, pois é um fenômeno que está incorporado ao cotidiano da vida das pessoas (Bertolin; Zwick; Brito, 2013). As pessoas aprendem por meio da participação e interação social (Gherardi; Nicolini, 2001; Lave; Wenger, 1991). Através das interações sociais as pessoas aprendem umas com as outras, compartilham as práticas socioculturais e trocam experiências. A convivência coletiva, a relação com os colegas e as interações que ocorrem tanto no ambiente de trabalho como em outros locais, colaboram com a aprendizagem dos novatos, conforme relatos abaixo:

Olha eu acho que os colegas me auxiliarem e a convivência coletiva. Porque eu tive algumas dificuldades e toda vez que eu tive essas dificuldades eu perguntei e alguém me ajudou. Então eu acho que realmente é fazendo, tem muita coisa que eu também busquei aprender, mas teve outras coisas que eram mais complexas e os colegas me ajudaram [...] (N1).

O relato acima corrobora com o pensamento de Brown, Duguid (1991), que afirmam que na perspectiva da aprendizagem situada, a aprendizagem envolve a participação da equipe de trabalho no compartilhamento de ideias para descobrir como resolver os problemas.

O participante V3 relata como o novato de sua equipe aprende: “Fazendo cursos, [...] está fazendo bastante curso e está sempre interagindo com todo mundo ali” (V3). Isso

demonstra que a aprendizagem não acontece somente nos momentos formais de aprendizagem, mas também nas interações cotidianas com as pessoas com as quais trabalha.

O participante N3 comenta sobre a interação da equipe em seu ambiente de trabalho: “É tranquilo, todo mundo ali é brincalhão. É tranquilo de bater papo” (N3). O participante N1 também tem essa mesma percepção:

Bem, a gente tem um relacionamento muito bom, eu com a minha chefia e com os meus colegas de trabalho. É um setor bem agradável de trabalhar, então a gente pode conversar... tem um relacionamento bem leve assim... então, se tem alguma pergunta, pode perguntar... pode fazer alguma brincadeira...a gente costuma tomar um café juntos... conversa até outras coisas além do trabalho... então é bem legal o relacionamento com eles (N1).

Dependendo do local, estrutura física, onde o novato trabalha, a interação social acontece em maior ou menor grau. No relato abaixo, o participante V3 fala sobre as conversas entre o novato e os veteranos, e o ato de compartilhar saberes e experiências contando histórias.

Sim, muitas [pessoas] param, conversam com a gente, perguntam o que a gente está fazendo, o que a gente faz, qual é a nossa função, passam, cumprimentam, mas tem sempre uma interação [...] Então, para nós, ali, a gente está sempre interagindo, sempre conversando, a gente às vezes para e começa a contar histórias de nossa experiência. [...] Essa interação fica bem legal, bem melhor de trabalhar. A gente fica mais descontraído (V3).

Este relato vai ao encontro do exposto por Brown e Duguid (1991), que apontam que as situações físicas e sociais, assim como as histórias e relações sociais das pessoas envolvidas no contexto da aprendizagem influenciam os novatos, que estão construindo sua compreensão do mundo social a partir de tudo que os cerca no ambiente de trabalho.

O participante N4 considera as interações sociais, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho são importantes para ele se sentir parte da equipe “Por mais que eu esteja pouco tempo aqui, a gente já está bem conectado. Tanto na questão profissional como pessoal também. Posso contar com eles para tudo também (N4).

Alguns participantes relataram que às vezes a interação social faz com eles criem vínculos de amizade e acabam interagindo fora do ambiente de trabalho também “Porque a gente tenta deixar quase, meio que uma família ali. Todo mundo vai na casa de todo mundo” (V5). Este sentimento é corroborado pelo participante V6:

[...] a maioria dos servidores trabalham muito tempo junto e a gente se trata como uma família mesmo. [o novato] que chegou há pouco tempo também já está meio incorporado [...] E aí também é outra coisa, às vezes a gente faz confraternização aí

fora também, [...] e como toda família tem os percalços aí, mas é mais momentos bons do que ruins (V6).

O participante V1 relata como ocorre a interação social dos colegas em momentos de conversas informais durante o café. Entretanto, o participante V1 faz uma ressalva relativa quando as interações ocorrem no ambiente virtual, como por exemplo nas reuniões virtuais ou quando o servidor está em teletrabalho.

E a gente fica sabendo de coisas que estão acontecendo nas outras áreas [...] nos nossos momentos de interação. A gente tem o nosso espaço do café aqui no setor. [...] E a gente se reúne ali ao redor do café e ao redor do lanche [...] e a gente interage, a gente conversa sobre a vida pessoal, mas também conversa sobre trabalho, o que que está acontecendo. E a gente acaba tendo essa interação. Isso no virtual a gente não tem (V1).

O participante V2 considera importante as conversas e interações sociais durante o café “Esse momento descontraído ali, mas a gente tem aprendizagens bem significativas” (V2). O participante V4 relata que nesses momentos conversam sobre vários assuntos: “Também da vida pessoal, não só de coisas do trabalho. Quando a gente está tomando um cafezinho, acaba conversando de outros assuntos” (V4).

Durante a pesquisa de campo, nos momentos de observação e entrevistas, percebeu-se que as interações sociais dos novatos e suas equipes se intensificam, à medida que os novatos vão aprendendo e se integrando às equipes de trabalho. E para que haja essa integração dos novatos é fundamental que eles tenham acesso às pessoas, aos artefatos, aos recursos tecnológicos, ou seja a tudo que eles precisarem para participar das práticas. A esse respeito, o participante V1 considera que o Programa de Desempenho e Gestão, que instituiu o teletrabalho no âmbito do IFRS, se constitui em um desafio para a inserção dos servidores TAEs novatos.

Em relação ao teletrabalho, a análise documental revelou que, no âmbito do IFRS, o tema é regulamentado pela Instrução Normativa nº 08/2022 que regulamenta os critérios e procedimentos para implementação do Programa de Gestão e Desempenho no âmbito do IFRS (IFRS, 2022a). Esta instrução normativa define o teletrabalho no Art. 2º inciso IX:

[...]

IX - teletrabalho: modalidade de trabalho em que o cumprimento da jornada de trabalho do participante pode ser realizado fora das dependências físicas do órgão, em regime de execução parcial ou integral, de forma remota e com a utilização de recursos tecnológicos, para a execução de atividades que sejam passíveis de controle e que possuam metas, prazos e entregas previamente definidos e, ainda, que não

configurem trabalho externo, dispensado do controle de frequência, nos termos desta Normativa; (IFRS, 2022a)

[...]

Os objetivos da Instrução Normativa nº 08/2022, estão estabelecidos no Art. 4º:

[...]

Art. 4º São objetivos do Programa de Gestão e Desempenho do IFRS alcançar os seguintes resultados e benefícios:

I - promover a gestão da produtividade e da qualidade das entregas dos participantes;

II - contribuir com a redução de custos no poder público;

III - estimular a sustentabilidade;

IV - atrair e manter novos talentos;

V - contribuir para a motivação e o comprometimento dos participantes com os objetivos da Instituição;

VI - estimular o desenvolvimento do trabalho criativo, da inovação e da cultura de governo digital;

VII - melhorar a qualidade de vida dos servidores, principalmente por meio da otimização do tempo com mobilidade, escolha do ambiente de trabalho de modo a conciliar as atividades cotidianas, redução de custos com transporte, entre outros;

VIII - gerar e implementar mecanismos de avaliação e alocação de recursos; e

IX - promover a cultura orientada a resultados, com foco no incremento da eficiência e da efetividade dos serviços prestados à sociedade, em vista dos objetivos Institucionais (IFRS, 2022a).

De acordo análise documental, os servidores em TAEs em estágio probatório podem realizar a totalidade da carga horária no regime de teletrabalho, desde que sejam observados os requisitos da Instrução Normativa nº 08/2022. Ressalta-se, porém, que, apesar da referida instrução normativa prever a possibilidade dos servidores realizarem a totalidade da carga horária de trabalho de forma remota, na prática, os servidores que faziam o teletrabalho no momento da pesquisa, cumpriam parte da carga horária presencialmente. Em relação aos participantes da pesquisa, nenhum deles fazia teletrabalho de forma integral. Além disso, tanto os novatos quanto os veteranos relataram que os servidores TAEs novatos não fizeram teletrabalho nos primeiros meses após o ingresso. Alguns participantes, inclusive, relataram que preferiam trabalhar de forma presencial e por isso não faziam teletrabalho.

Em relação à interação e ambientação institucional, o participante V5 considera interessante que a instituição volte a realizar uma ação de socialização, como ocorreu quando ele ingressou.

E mais uma coisa que eu acho interessante, que aconteceu, eu achei legal porque aconteceu comigo. Quando a gente chegava, eles apresentavam, quando eu cheguei, em [...] com aquela entrada gigante de servidores, a gente foi no [...], e ficou todo

mundo ali, e todos os antigos aqui, e a gente se apresentava, ah, venho de tal lugar, eu achei uma coisa legal. [...] Eu acho legal, porque às vezes chegam colegas que a gente nem sabe quem é, [...]. Eu acho que isso é uma coisa interessante de voltar a ter esse tipo de coisa, de tempos em tempos, assim, a cada tantos meses, juntar aquela turma que chegou (V5).

As interações sociais dos novatos e suas equipes se intensificam, à medida que os novatos vão aprendendo e se integrando às equipes de trabalho. A aprendizagem que ocorre nas interações sociais não se limita às questões relativas às atribuições do cargo ou à realização das tarefas. A interação social permite que os novatos aprendam com seus colegas nos momentos formais e também em momentos informais, como por exemplo, durante o café. Observou-se que em todos os ambientes de trabalho dos participantes, nas próprias salas, havia um espaço destinado ao café. Alguns mais estruturados, com mesa, cafeteira, forno de micro-ondas e geladeira, por exemplo. E outros com menos utensílios. Mas em todos, havia a interação dos servidores nos locais do café.

Constatou-se que os participantes consideram os momentos de interação social relevantes para a aprendizagem dos novatos. Considerando o processo de PPL, todos os participantes foram unânimes ao relatar que consideram que o teletrabalho dificulta a interação social dos servidores e, conseqüentemente é um fator que contribui desfavoravelmente à aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos.

4.2.1.4 Relações de poder

A noção de perifericidade legitimada é complexa, pois está permeada pelas relações de poder existentes nas estruturas sociais. Nesse sentido, vale frisar que as relações dentro das comunidades de prática não são necessariamente harmoniosas, e o consenso sobre o que importa na prática é continuamente renegociado entre os praticantes (Ackermann; Pyrko; Hill, 2023). Com base no que dispõem Young e Bunting (2024), a PPL fornece uma lente para compreender as complexas relações de poder presentes nas assimetrias que existem quando os recém-chegados entram nas comunidades de prática e se envolvem com os pares.

O resultado do estudo mostra que poucos servidores relataram alguma situação envolvendo relações de poder. Os participantes foram questionados sobre esse assunto, seguem alguns relatos.

Em seu relato, o participante V6 considera que nas relações com os novatos não ocorre essa situação de poder. No entanto, ele revela que às vezes, os veteranos não acatam as ideias apresentadas pelos novatos: “[...] sabe eu acho que não tem uma questão de poder, porque às vezes as pessoas estão exatamente no mesmo nível em hierarquia, mas por uma questão de digamos, o tempo de casa, não se acata aquelas ideias já de saída, de imediato e aquilo às vezes não é bem aceito” (V6). Destaca-se, porém, esse não acatar as ideias do novato, pode se configurar como uma relação de poder.

O participante V1 relata que no setor onde trabalha, a relação do novato com toda equipe é boa, o novato tem proximidade com todos, mas que não dá para generalizar essa percepção para toda instituição.

Falando do nosso setor, eu acho que sim [...]. Que os novatos teriam essa proximidade. Agora eu não sei se isso se replica em todas as equipes na instituição. E também não sei como isso se replicaria na estrutura do *campus*, por exemplo. Principalmente na interação técnico-docente (V1).

O participante N4 relata sua percepção em relação a um tratamento diferenciado por alguns professores.

Esse é um ponto que é bem interessante. Não sei como é que funciona nos outros *campi*, mas aqui tem professores que realmente acham que estão bem acima, que a gente é empregado deles. Não todos. Tem uns professores que são muito gente boa, tratam a gente super bem, não tem distinção entre TAE e professor. Mas tem professores que são, tu vê, assim, sabe, no jeito de tratar, de conversar, no dia a dia, assim, tu passa pela pessoa e às vezes ela não está nem aí, tu sente isso, sabe? Não sei. Não sei se isso é normal dentro do Instituto como um todo, mas aqui acontece, bastante (N4).

Já o participante N5 relatou que não percebeu nenhuma situação de ser tratado de forma diferente por ser técnico-administrativo. Entretanto, ele relata que outros colegas já expuseram essa situação envolvendo conflito entre as carreiras de técnicos e docentes.

Eu acho que essa é uma boa pergunta, e eu não tenho uma resposta. Eu não consigo ainda olhar para isso, sabe? De entender o que é que causa isso. Eu acredito, pela leitura do mundo que eu faço, eu acho que sim, a questão de carreira pode ser [...]. Eu escuto aqui dentro também que existe tratamento diferente. [...] Eu escuto que há essa diferença e tudo mais, apesar de, eu, ser técnico, então de ser dessa categoria, o que eu escuto falar aqui dentro que é menos... Eu não percebi essa diferença. Eu ainda não percebi essa diferença. Pelo menos com as pessoas com quem eu lido, isso não ficou evidente. Mas eu vejo que outros colegas que estão aqui há mais tempo falam disso, se queixam disso. Eu, de fato[...] não tenho sentido isso (N5).

O participante N5 comenta ainda que pode ser que haja essa questão de poder na relação entre chefia e subordinado, mas que ele nunca presenciou e nem teve conhecimento de algum caso concreto.

E em relação à questão hierárquica de chefia, eu acho que sim, pode ter a ver, mas eu também não tenho experiência prática de ter visto isso. E nem tenho escutado muito a respeito disso. Mas eu suponho que sim, que vá ter esse tipo de coisa, até porque existe um trânsito grande de troca de chefias, coisa que, por exemplo, na iniciativa privada não tem tanto. A pessoa entra ali, ela é chefe e vai demorar anos para mudar, só se ela sair da empresa e vier outra pessoa. Aqui, daqui a pouco o cara é teu colega e, de repente, mudou a gestão e agora ele é teu chefe. Então, pode ser que sim, que tenha isso, mas eu, de fato, não tenho experiência suficiente para saber precisar isso (N5).

Nessa questão hierárquica, o participante V5 considera que não existe diferença de tratamento entre as chefias e os novatos “[...] eu não vejo ninguém dar carteiraço em ninguém. Muito pelo contrário, quem é novo, eles tratam com todo carinho, o que está chegando agora. Não vejo nunca” (V5).

Conforme apontado por Ackermann, Pyrko e Hill (2023), as relações dentro das comunidades de prática não são necessariamente harmoniosas, pois existem situações que envolvem conflitos e poder. De acordo com o resultado da pesquisa, somente um novato relatou que percebeu diferença de tratamento por parte de alguns docentes, pelo fato de ser técnico-administrativo novato. Esse sentimento não foi manifestado por outros novatos nem pelos veteranos. Vince (2011) afirma que as relações de poder restringem e prejudicam o aprendizado. Desta forma, apesar das relações de poder serem pouco discutidas no ambiente organizacional, elas não podem ser negligenciadas.

4.2.2 Legitimidade

A legitimidade se refere à necessidade de fornecer aos recém-chegados oportunidades de participar de experiências autênticas que levem ao aumento da competência e familiaridade com o conhecimento, atividades e discursos da comunidade (Young; Bunting, 2024).

4.2.2.1 Acesso aos recursos de aprendizagem

Para que o novato aprenda sobre as próprias atividades, processos e atribuições do cargo, bem como sobre a cultura da instituição e a forma de relacionar-se com as pessoas com

as quais trabalha e convive é necessário fornecer acesso aos recursos da aprendizagem. Estes recursos abrangem pessoas, conversas, recursos e experiências que posicionam os novatos para formas progressivamente avançadas de participação, maneiras mais sofisticadas de conhecimento e habilidades cada vez mais complexas (Young; Bunting, 2024). O acesso aos recursos de aprendizagem deve ser transparente e disponível, especialmente em relação aos recém-chegados na instituição.

A respeito do acesso aos recursos de aprendizagem, o participante N2 relatou na entrevista que o fato de ter profissionais de vários cargos distintos trabalhando na mesma sala, proporciona um aprendizado, mesmo quando não há a intenção de aprender. Visto que ele tem a oportunidade de aprender alguma coisa nova só pelo fato de ouvir os outros discutindo, buscando a solução para algum problema. A característica da estrutura física da sala do participante N2 possibilita a participação do servidor novato no grupo de trabalho. Principalmente pelo fato dos servidores veteranos terem acolhido o novato e permitirem que ele tenha acesso e participe das práticas da equipe de trabalho no dia a dia (Registro de notas de campo N2).

Conforme o relato do participante V1, a transparência é importante no que diz respeito ao acesso do novato às informações, regulamentos, manuais e fluxos de processos. Além disso, a disponibilidade de recursos tecnológicos e artefatos disponíveis aos novatos também são importantes. Segue o relato:

[...] A gente tem tudo público. Muito do que precisa ser feito está escrito. Então, a pessoa tem como se orientar. Ela tem a estrutura física necessária. Ela tem o seu computador com acesso à internet, com tudo direitinho, funcionando. E ela tem onde buscar. Ela tem essas informações (V1).

Por outro lado, o relato do participante N5 demonstra como conflitos internos e falta de acesso podem influenciar negativamente no acesso aos recursos de aprendizagem e, conseqüentemente, dificultar o aprendizado do novato.

[...]. houve ali um conflito [...] Por isso que eu digo que foi traumático. Porque o dia virou e eu estava aqui. E agora todas as demandas que estavam aqui estavam sob minha responsabilidade. [...] Foi muito difícil, me senti desamparado. Eu lembro de não ter acesso aos sistemas. E ficar um mês sem acesso aos sistemas. Então precisava fazer as coisas e aí foi acumulando (N5).

Somente um servidor novato relatou sobre a falta de acesso aos recursos de aprendizagem devido a conflitos internos. Esse mesmo novato e um outro novato relataram a falta de acesso devido à greve dos servidores e às enchentes.

O Estudo de Assis, Debortoli e Sousa (2022), mostra que, à luz da PPL, é predominantemente o acesso que faz com que as experiências das pessoas sejam vividas e os saberes coletivos sejam compartilhados, e isso envolve todos que participam desse processo. De modo geral, o resultado da pesquisa mostra que os servidores novatos têm acesso aos recursos necessários à aprendizagem. E isso ocorre porque tanto a instituição quanto os servidores veteranos permitem o acesso dos novatos aos recursos da aprendizagem, sejam recursos, tecnológicos, artefatos, quanto o acesso às pessoas que detém o conhecimento. E este conhecimento é compartilhado com os novatos, seja por meio de orientações, através da linguagem e comunicação ou através dos manuais e outros documentos institucionais.

4.2.2.2 Construção de identidade

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem e o senso de identidade são inseparáveis, pois são aspectos de um mesmo fenômeno. Os autores complementam que a construção de identidade é um elemento fundamental para as carreiras dos novatos. Visto que, na perspectiva social, a construção da identidade é baseada na participação das práticas sociais que proporcionam o aprendizado dos novatos (Bispo, 2013). Considerando o contexto das comunidades de prática ou grupos de trabalho, a identidade é a forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem a pessoa é e cria histórias pessoais de transformação no contexto das comunidades Wenger (2009).

De acordo com o relato do participante N1: “. Então...eu aprendi a gostar muito do IFRS... eu não conhecia muito o IFRS então... eu trabalhando aqui eu percebi o quanto é importante para nossa sociedade ” (N1).

O participante N5 relata que se identifica com a missão do IFRS “Mas eu passava aqui na frente [...] enfim, eu sabia do IFRS, eu me identifico com o IFRS [...]. Foi uma notícia muito boa de eu ter passado nesse concurso (N5). Para o participante N3: “É até um prestígio, para mim, estar dando suporte [...], que o teu trabalho está ajudando um monte de gente assim” (N3).

Em relação à identidade, o participante V1 considera que o Curso de Iniciação ao Serviço Público ajuda o novato a conhecer o IFRS, mas somente o curso não é suficiente “Daqui a pouco precisa também, falando de servidores da reitoria. Precisa que a gente tenha

contato [...] de alguma forma com o estudante. Precisa enxergar o objetivo do nosso trabalho” (V1)

O participante N1 relatou que a sua “experiência anterior em um órgão público contribuiu para a construção da identidade como servidor público” (Registro de notas de campo N1).

Então eu acho que ali, eu tive uma bagagem que me ajudou até no relacionamento com as pessoas...que a gente não pode falar tudo de tudo, né...a gente tem que falar com um certo sigilo...a gente tem que atender bem o colega...que nem aqui é o servidor, lá era o [...], e eu aprendi muito essa relação de tu ouvir mais do que falar mais, sabe...isso eu não tinha antes... [...] É verdade. Então, assim, a gente aprende que estamos servindo ao público. Então temos que ouvir mais... a gente tem que ser menos...a gente não pode estar toda hora falando...a gente tem que ter um ambiente saudável e o meu relacionamento é muito bom com os meus colegas atualmente. (N1).

Ah, eu estou numa fase da minha vida que, depois de conseguir uma certa estabilidade, o sentimento que eu tenho é de estabilidade. É uma coisa que me deixa feliz. É uma coisa que eu acredito que eu estou fazendo o bem para o país. Porque educação e saúde são de suma importância. Então eu estou fazendo minha parte aqui, minha pequena parte, [...], auxiliando para pessoas aprenderem, terem uma instrução, para poderem progredir na vida, os alunos que estão hoje. Então eu acho muito legal essa questão social. Me deixa muito orgulhoso trabalhar no IFRS por essa questão aí. Buscar atender quem quer aprender, evoluir na vida, estudar e ter uma profissão, uma estrutura, eu fico contente com isso. Eu sinto orgulho (N2).

Constata-se, a partir do relato do participante N2 que a identidade vai além da aprendizagem sobre as atribuições do cargo e tornar-se um participante pleno. Envolve também a construção da identidade enquanto servidor público. E nessa construção ele percebe a dimensão do resultado do seu trabalho e a importância do seu papel para a sociedade.

O participante V6 relata que leva tempo até o novato ter noção do que é o IFRS.

[] Cada servidor público, cada área, cada cargo tem a sua peculiaridade, mas no contexto geral são as mesmas leis, os mesmos decretos que regem toda a carreira. Agora, o IFRS realmente só estando aqui dentro para conseguir entender, aí fora a gente já passa um pouco de dificuldade às vezes, para explicar para o pessoal que a reitoria fica numa cidade, os *campi* são espalhados ao longo do estado, então tem um pouco de dificuldade mesmo. E hoje, até tem a questão da documentação, mas a gente sabe que isso não é cultura do servidor ficar pesquisando e procurando isso. Eu acredito que isso vem realmente com a vivência de instituição e principalmente com a questão de participação em comissões, em grupos de trabalho do IFRS, da instituição como um todo, não só dentro do *campus*, eu acho que isso que faz essa percepção e esse entendimento de instituição ser melhor e se consolidar mais. Mas vem com o tempo mesmo, isso não é uma coisa que o novato pega tão fácil mesmo (V6).

O participante N5 relata que à medida que vai estudando e aprendendo sobre o IFRS, ele consegue ter uma compreensão melhor do que é o IFRS, do que o IFRS representa para a Rede Federal. Segundo ele, “entender que o IFRS é uma referência e faz um trabalho talvez até melhor do que em outros países desenvolvidos [...] E isso traz um senso de identidade também para a gente, de fazer parte de uma instituição como essa, com uma importância como essa” (N5).

O participante V7 relata sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Sim, ela é bem rica, é importante e em muitos casos, dependendo do setor, ela às vezes te dá um suporte maior do que o próprio IFRS te dá. Porque tu está falando com uma rede do Brasil todo, então as pessoas lá, de repente em outro lugar, façam a mesma atividade de uma forma diferente, que de repente o Instituto Federal nunca fez ou pensou em fazer e tal. E existe uma forma melhor, mais rápida ou mais prática ou, sei lá, de algum motivo, em algum lugar que possa trazer para o IFRS (V7).

No entanto, o próprio V7 considera que, principalmente devido à “quantidade de demanda de trabalho”, não são todos servidores que têm a noção do que é o IFRS:

Eu acho que é difícilmente, né? E posso falar por mim também, pela minha experiência, mas é algo que hoje eles não têm essa noção, porque às vezes aqui, principalmente no *campus* aqui, às vezes eles não conhecem nem o *campus*, eles nem sabem que o *campus* tem uma área enorme, né? Então eles não têm nem a dimensão, mais ou menos, das atividades que envolvem manter um *campus* desse tamanho. E não sabem, digamos que tem uma infraestrutura toda, administrativa, enfim, de ensino e tal, que tem que andar para que a atividade fim, que é aula, ter aula, ensino e tal [...] (V7).

Constata-se que à medida que os novatos vão conhecendo melhor o IFRS e aprendendo através das práticas socioculturais compartilhadas pelos veteranos, eles vão construindo a identidade. Este resultado corrobora o estudo de Bertolin; Zwick; Brito (2013). Para os autores, o compartilhamento de práticas contribui para o desempenho da função e pode inclusive promover o fortalecimento da identidade da instituição.

O resultado do estudo mostra que para os servidores TAEs novatos, a construção de identidade representa mais do que a identidade em relação ao cargo para o qual fez concurso. Pois eles se identificam como servidores públicos, e têm noção da dimensão do que é ser servidor público e o que o resultado do trabalho que eles desenvolvem representa para a sociedade. E isso gera um sentimento de satisfação e pertencimento ao IFRS.

4.2.2.3 Sentimento de pertencimento

A participação como periférica legitimada, diz respeito aos modos de pertencimento dos novatos a uma comunidade de praticantes (Lave; Wenger, 1991), ou grupos de trabalho (Gudolle; Antonello; Flach, 2012). A participação periférica diz respeito ao lugar onde o aprendiz está localizado, isto é, onde ele está situado no mundo social.

O participante N6 relata sobre a sua participação inicial nas práticas do seu grupo de trabalho.

É, eu acho que a gente fala bastante. Mas assim, eu estou bem ambientado, estou gostando bastante mesmo. Embora teve esses contratemplos ali no início, mas eu gosto muito do que eu faço, gosto muito da equipe. Claro que sempre tu vai ter pessoas que às vezes não batem, mas assim, né? Eu não tenho dentro do meu grupo onde eu círculo, ali é bem tranquilo, eu tenho me familiarizado bem e eu tenho essa facilidade também de sei lá, de fazer amizade, para mim é mais tranquilo (N6).

O participante N4 relata que:

“Ah, eu estou bem feliz aqui. Eu gosto do que eu vejo, principalmente dos meus colegas na volta, que estão sempre trabalhando, batalhando. Eu estou gostando bastante daqui. Acho que todo mundo trabalhando em um serviço, na medida do possível, eu acho que só tende a crescer. Todo mundo dando o seu melhor aí, a gente vira uma baita referência (N4).

O participante N2 demonstra a sua percepção em relação ao trabalho dos gestores para melhorar a socialização dos novos servidores:

Sim, eu entendo, até poderia dar como sugestão, mas quero antecipar que eu entendo perfeitamente que o Instituto Federal, está aí há 15 anos, e comparando com os outros órgãos e instituições, nós estamos engatinhando, buscando nossa identidade, nossa estrutura, e os gestores, com certeza estão buscando cada vez melhorar mais isso (N2).

Durante a entrevista e também na observação participante, o participante N6 demonstrou estar satisfeito em trabalhar no IFRS, ele disse que se sente acolhido e pertencente à instituição. Percebe-se que ele fala do IFRS com muito entusiasmo e alegria. Ele falou sobre o trabalho colaborativo que ele realiza com servidores da reitoria e também de outro *campus*, e o quanto isso é importante para a sociedade (Registro de notas de campo N6). O participante N6 relata que gosta tanto do IFRS que se ele for chamado em outra instituição, na qual fez concurso e foi aprovado, ele não sabe se saíra do IFRS, porque ele gosta da instituição e dos colegas com os quais trabalha.

Então, assim, a recepção do pessoal, tanto que eu brinco com [...], eu não sei se eu fosse chamado no [...], se eu ia sair daqui, porque eu estou gostando bastante [...] É, com certeza. Isso eu acho que é muito importante, essa interação, para mim é tudo, é muito bom, eu estou simplesmente gostando demais (N6).

O participante V4 também relata que caso seja aprovado em outro concurso, teria intenção de voltar para o IFRS.

[...] sempre gostei do IFRS. [...] faz parte, do meu crescimento, da minha vida. Então eu sempre gostei, tenho orgulho de dizer que trabalho no IFRS. Assim, me sinto bem aqui, com os meus colegas, com a minha chefia, com colegas de outros setores também, sempre tive uma relação boa. Então eu tenho um sentimento bom de trabalhar aqui, me sinto satisfeita e quero crescer. Talvez se fizesse outro concurso, a ideia seria fazer outro concurso e voltar para cá, porque eu me sinto bem aqui (V4).

Constata-se a partir dos relatos dos participantes, que à medida que os servidores TAEs novatos vão se engajando e participando ativamente das práticas sociais dos fazeres coletivos, no seu local de trabalho, eles vão desenvolvendo a identidade e o sentimento de pertencimento. Essa trajetória de aprendizagem implica na mudança de situação dos novatos (Lave; Wenger, 1991).

4.2.3 Participação

Na perspectiva social da aprendizagem, as pessoas aprendem através da participação e interação social (Gherardi; Nicolini, 2001; Lave; Wenger, 1991). A participação dos novatos nas práticas socioculturais dos experientes faz parte do processo de se tornarem membros de uma organização (Gherardi; Nicolini, 2001). Para que a participação dos novatos seja legitimada pelos outros colegas de trabalho, é necessário fornecer aos novatos oportunidades de participar de experiências autênticas que levem ao aumento da competência, habilidade e familiaridade com o conhecimento, as atividades e discursos da comunidade (Young; Bunting, 2024).

4.2.3.1 Linguagem e comunicação

A linguagem é um elemento fundamental para a participação dos novatos em seus grupos sociais de trabalho. Pois a linguagem envolve diversas habilidades participativas, e se

constitui em uma das formas mais básicas de acesso dos indivíduos à interação na vida sociocultural (Lave; Wenger, 1991).

Durante a observação, percebeu-se que o participante N1 está bem inteirado com a equipe de trabalho. Visto que, participou ativamente das conversas com os colegas, tanto de assuntos relacionados ao trabalho, como outros assuntos. A comunicação entre os colegas ocorreu durante todo o período da observação (Registro observação participante N1). O participante N1 relatou: “Mas com a convivência com os colegas, eu comecei a entender que eu poderia toda hora estar perguntando as coisas para eles, e isso foi me acalmando no decorrer do tempo. Mas os primeiros três meses foram bem difíceis, assim para começar” (N1).

Durante as entrevistas, os participantes foram questionados como ocorre a comunicação entre os servidores novatos e veteranos com os demais servidores. Os participantes relataram que as ferramentas de comunicação mais utilizadas são: o e-mail institucional; telefone; o *WhatsApp*; o *Hangout* e o *Chat do Google*; alguns sistemas institucionais específicos de suporte e o *Google Meet*. Seguem alguns relatos:

É um pouquinho de tudo. A gente conversa. Eu venho presencial todas as [...]. Então eu converso pessoalmente com o meu chefe, eu converso com os meus colegas...e depois se a gente tem alguma demanda, a gente conversa pelo *WhatsApp*, ...com canais virtuais...e-mails... mas é todos os dias que a gente conversa, porque sempre tem uma demanda coletiva para fazer. (N1).

Ali no nosso setor, eu acho que acontece bem essa relação. Do meu ponto de vista, a gente costuma ser bem abertos para eles, e conversando, e sempre foi boa essa parte, não algo engessado, sabe? E a gente conversa, tem liberdade para falar e pedir coisas, acho que sempre foi mais tranquilo (V4).

O participante N5 informa que “É principalmente por e-mail. [...] E com a reitoria também é por e-mail, mas algumas coisas a gente acaba falando por *WhatsApp*. Também com a chefia algumas coisas acabam sendo mais prático o *WhatsApp*” (N5). Apesar de considerar que a utilização do *WhatsApp* torna a comunicação mais prática, o participante N5 cita um aspecto negativo, pois considera que acaba invadindo a vida pessoal e aumentando o tempo dedicado ao trabalho “E a gente já tem até uma tendência de acabar trabalhando de casa, nesse intuito de ir diminuindo as tarefas” (N5).

Já para o participante N6 relata como normalmente acontece a comunicação entre ele e chefia: “é basicamente direto, é pessoalmente. Raramente a gente usa o *WhatsApp*, por exemplo, para se falar quando um não está vendo o outro por ali, mas nunca conversei com a

minha chefia por e-mail, por exemplo, raramente [...]. Então a gente, a interação é mais assim, ou é conversando, conversa pessoal” (N6).

Portanto, constata-se que, presencialmente a comunicação acontece pessoalmente oportunidade de conversar com a chefia e demais servidores, interagindo com a equipe de trabalho, ouvindo histórias. De acordo com os participantes, os principais recursos tecnológicos utilizados na comunicação são: o e-mail institucional; telefone; o *WhatsApp*; o *Chat do Google*; alguns sistemas institucionais específicos de suporte, além do *Hangout* e o *Google Meet* para realizar reuniões.

4.2.3.2 Participação plena

O avanço do engajamento e a participação ativa nas práticas cotidianas, tanto nas situações formais quanto informais de aprendizagem, direcionam o novato à participação plena. Isto é, eles passam de uma participação periférica para uma participação plena, legitimada e reconhecida pelos veteranos (Lave; Wenger, 1991).

Como forma de engajamento nas práticas e a mudança de uma participação periférica para a participação plena, o participante V6 avalia que a participação em comissões e grupos de trabalho designados pelo IFRS, contribui para a aprendizagem, conforme o relato abaixo, de sua própria experiência:

Exatamente, então ali foi o que mais me fez aprender, porque chegavam as demandas dos colegas e para eu poder dar um parecer, emitir um parecer ou emitir uma opinião dentro da própria comissão, eu tinha que estudar e tinha que me apropriar daqueles fluxos, daquelas leis. Então não só dentro da instituição, como a nível de lei federal mesmo, ver se a gente não estava cometendo atos ilícitos, se aquilo ali estava dentro do fluxo esperado e tal. Para a minha carreira, especificamente, eu acho que foi ali o divisor de águas. [...] E é o que eu indico, eu indiquei isso inclusive para os colegas novos que chegaram no setor recentemente (V6).

Aprende na prática, não adianta. No dia a dia, acompanhando, inicialmente acompanhando alguém mais veterano, digamos assim, com mais tempo de casa. E com o tempo, aquele servidor vai pegando confiança de atender sozinho e vai errar em alguns momentos, acho que faz parte, todos nós erramos. Mas eu acho que é na prática mesmo que ele vai conseguindo aprender da melhor forma. Hoje, pelo menos, é a forma que eu enxergo (V6).

O participante V5 cita como percebeu a mudança nas práticas do novato desde o ingresso. O relato abaixo mostra como o novato aprendeu:

Eu acho que foi por interesse dele, por ele estudar e procurar, por a gente ter esse ensinamento, digamos, informal. Ele aprendeu na parte formal, lendo, estudando, esse ensinamento informal que a gente passou para ele, e por se sentir bem, com a turma, sim, e por se sentir seguro em fazer o que ele está fazendo. Eu acho que essa mudança foi também o aprendizado diário também (V5).

A aprendizagem ocorre dentro de um contexto que envolve a atividade, a cultura e o mundo social (Lave; Wenger, 1991). No processo de aprendizagem através da PPL os novatos mudam sua localização no mundo social das práticas situadas, onde a aprendizagem ocorre, passando da participação periférica à participação plena. Os resultados revelam que ocorre a mudança no engajamento e a participação dos TAEs novatos é reconhecida. Ou seja, é legitimada pelos servidores veteranos. Já que, evidenciou-se o reconhecimento às contribuições legítimas que os novatos trazem para as equipes de trabalho e para a instituição como um todo.

Importante ressaltar, que este não é um processo estanque, que acaba quando o TAE novato atinge a participação plena. Visto que, conforme Bjørkeng; Clegg e Pitsis (2009) as práticas são sempre situadas, e isso implica dizer que são sempre novas. Constata-se, portanto, que a aprendizagem é um processo dinâmico, que está sempre se reinventando para adaptação às novas necessidades e aos novos contextos que se apresentam. E isso é importante no serviço público, especialmente em uma Instituição Federal de Ensino (IFE), pois possibilita entregar melhores serviços à sociedade.

4.2.3.3 Contribuições legítimas dos novatos

Durante as entrevistas, os participantes novatos e veteranos foram encorajados a dar exemplos concretos nos quais os novatos foram protagonistas. Além disso, foi questionado aos participantes veteranos se houve alguma situação em que eles aprenderam com os novatos.

O participante N1 relatou que colaborou com a chefia e equipe de trabalho em uma capacitação que foi ministrada para os servidores dos *campi*.

[...] E eu nunca tinha lidado com um monte de gente assim... num palco... e passar um curso, e, passar a minha experiência, na verdade, não era bem um curso, mas eu estava passando o que eu fazia, e isso gerava um certo conhecimento para os servidores que estavam ali [...] eu fui abrindo ali na hora o sistema e conversando com o pessoal, até para ter esse contato, que eu não tinha com essas outras [...] de outros *campi*, aí eu acho que foi bem legal isso porque daí eu comentei do meu trabalho, ajudou a eles a aprenderem certas coisas e eu também. [...] (N1).

O participante N5 relata sobre um caso no qual considera que foi protagonista: “É uma inovação que eu trouxe. E ajudei a outros setores aqui também, eu tenho um perfil de ser bastante solícito, assim, de ajudar as pessoas” (N5).

O participante N2 diz que “a gente está acostumado já a auxiliar os colegas, porque o meu superior imediato, [...] acaba recorrendo a mim, para eu lembrar [...] sempre está mudando alguma coisa na legislação, [...]. Então, há uma troca de informação constante” (N2).

Os participantes veteranos citaram casos em que os novatos foram protagonistas.

A gente pega por exemplo [uma demanda] que ele se sentiu confortável de abraçar. É algo que a gente estava com dificuldade para fazer. Ele decidiu abraçar, deu algumas sugestões ali de mudanças [...], de algo que ele achava que poderia ser melhor e a gente embarcou, a gente deu esse voto de confiança e realmente acho que melhorou. Enfim, a gente avançou um pouco em termos de vivência entre todos nós, eu acho que a gente sempre está aprendendo (V6).

Os participantes veteranos relataram casos que aprenderam algo com servidores novatos.

O participante V1 citou um caso em que aprendeu com uma novata (neste caso, não se trata de novato participante do estudo): “Ela aprendeu comigo e eu aprendi com ela, muita coisa. [...] Daqui a pouco, os conflitos geracionais, o convívio também nos ensina como lidar com gerações que pensam diferente e nisso a gente aprende (V1). Conforme o participante V3 menciona: “eles ajudam bastante. Nossa, é outra cabeça, é outro modo de pensar” (V3).

Os participantes V2 e V4 também relataram casos em que aprenderam com os novatos:

Eu vou falar do meu setor, do novato, que entrou depois em mim [...]. Ele contribuiu com o setor ali. Ele dividiu com todo mundo, que não era só um fazer dele. Mas toda a equipe pôde aproveitar da ideia dele e facilitou para nós o preenchimento. Foi mais eficiente (V2).

Eu vejo que a gente aprende. Porque, às vezes, esses servidores têm outras opiniões, outros pontos de vista sobre aquele trabalho. Dá para fazer assim, tem outras ideias. E do veterano ter a abertura de dizer para o novato, sim, eu quero a tua opinião. Não é porque eu sou teu chefe, ou porque eu estou aqui há dez anos que eu sei tudo, não. Então, isso, a princípio, pelo que eu vejo, acontece bem. E aí, eu aprendo muito com os colegas. [...] por exemplo, teve um momento que eu precisava ver sobre um sistema, [...] que eu nunca trabalhei. E aí, esse novato já estava aprendendo com a chefia dele e acabou me mostrando algumas coisas do sistema. Então, também teve, eu aprendi com ele. [...] Porque é mais a gente que acaba buscando o novato para

ensinar. Nesse caso, eu busquei para aprender, que era de um sistema que eu não usava e ele já estava usando. Então, teve essa interação (V4).

Considerando a aprendizagem como participação nas práticas sociais da equipe de trabalho, a partir dos relatos dos participantes, constata-se que nesse processo o novato aprende, mas os veteranos também têm a oportunidade de aprender. Este resultado corrobora o estudo de Brooks, Grugulis e Cook (2020), que constatou que os mais experientes aprendem com os novatos, assim como os novatos aprendem com veteranos Brooks, Grugulis e Cook (2020). Segundo os autores os novatos contribuíram passivamente para a dinâmica de grupo, simplesmente por estarem presentes; e ativamente, através de suas próprias habilidades e conhecimentos teóricos (Brooks; Grugulis, Cook 2020).

Os achados do presente estudo corroboram com o resultado do estudo de Gudolle, Antonello e Flach (2012), ao constatar que o processo de participação periférica legitimada não se restringe somente às comunidades de prática. Nesta mesma direção, o presente estudo evidenciou que os servidores técnico-administrativos novatos aprendem por meio do processo de PPL através do engajamento e participação nas práticas socioculturais das equipes de trabalho das quais fazem parte. A participação periférica é o que leva o novato a chegar à participação plena, por meio do acesso e da participação nas práticas socioculturais dentro da organização.

4.3 FATORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM DOS SERVIDORES TAES NOVATOS

Esta seção tem por finalidade apresentar as respostas referentes ao quarto objetivo específico deste estudo, qual seja: identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAES novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada. A perspectiva da PPL tem como foco a relação entre a aprendizagem e as situações sociais em que ocorre. Desta forma, ao invés de se concentrar nos processos cognitivos e estruturas conceituais que estão envolvidos, dedica-se ao contexto apropriado para que a aprendizagem tenha lugar (Lave; Wenger, 1991).

Em relação aos fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, como resultados foram criadas *a posteriori* as seguintes microcategorias/subtemas: características pessoais, experiência profissional, abertura aos recursos de aprendizagem e o processo de coparticipação nas práticas sociais. Destaca-se que estas categorias são tratadas como favoráveis, quando citadas de forma positiva pelos participantes. Mas também podem ser desfavoráveis, por exemplo, quando a falta de determinado elemento representa um fator desfavorável ou limitante à aprendizagem dos novatos.

Durante as entrevistas, os participantes foram estimulados a falar sobre quais os principais fatores que eles consideram que contribuíram para a aprendizagem dos servidores técnico-administrativos novatos, bem como quais os principais fatores que dificultaram a aprendizagem dos novatos. A seguir, são apresentadas categorias definidas *a posteriori* e alguns excertos das respostas dos participantes.

4.3.1.1 Características pessoais

Em relação às características pessoais dos novatos, constata-se, a partir da análise dos dados, que tanto os novatos quanto os veteranos consideram a proatividade como uma característica do novato que favorece a aprendizagem. Além disso, foi relatado também a vontade de aprender, o querer aprender. O participante N6 relata sobre sua proatividade e realiza atividades que não fazem parte das atribuições do seu cargo, mas ele faz porque precisa ser feito: “Então até o pessoal brinca que eu faço coisa que não era para fazer [...]. Mas é que eu tenho essa proatividade, assim, eu não gosto de ficar muito parado” (N6). Seguem outros relatos:

Ah, eu acho que a força de vontade, mostrar que eu queira aprender, né? Não ter aquele pensamento, ah, eu entrei aqui agora, vou só fazer o básico aqui e vou ir levando, né? Sempre busquei, ia atrás também, li artigos, eu li alguns manuais aí, mas sempre mostrei para eles que eu queria aprender mesmo, eu acho que isso aí também faz toda a diferença (N4).

Que busque informação, que busque orientação junto aos colegas, tá? Isso acaba sendo primordial. O buscar, o querer saber mais também tem que partir de quem está ingressando. [...] A pessoa com um pouco mais de proatividade consegue entrar lá no site e saber o passo a passo do que precisa ser feito. [...] E precisa que a pessoa tenha um pouco desse perfil de buscar. A gente sabe que nem todo mundo tem esse perfil. [...] Já tivemos problemas nesse sentido da pessoa ficar esperando que tudo caísse do céu. Mas tem por onde começar (V1).

Eu acho que esse novato tem que entrar com a cabeça já aberta, que tu vai aprender várias coisas diferentes. Tem que estar preparado para isso [...] tem que estar disposto a seguir esse ritual de aprendizagem, que é um ritual que tu vai aprendendo. Tu tem que estar com a cabeça aberta a aprender e estar disposto a isso (V2).

A disponibilidade do servidor estar ali, de querer aprender e dos colegas que já trabalham também, de estarem ali ensinando. Porque às vezes eu vejo que alguns colegas centralizam e também não ensinam, não passam. Então eu acho que a boa vontade de ambos é o principal fator. E aqui, estrutura, possibilidade de participar em cursos, a gente tem. Então, a gente tem esses fatores e aí depende do servidor querer aprender e ensinar (V4).

A respeito das características pessoais dos veteranos, o participante V2 considera que: “A pessoa que vai passar, onde ela vai cair e quem vai ensinar para ela, é o facilitador. [...] Isso, e de saber passar, de estar interagindo e mostrando para ela, e conduzindo ela nessa aprendizagem” (V2). Já o participante N2 relatou o que foi importante para o seu aprendizado em relação aos veteranos de sua equipe: “[...] esses fatores que eu já mencionei, principalmente pela calma, predisposição, tranquilidade e paciência dos meus colegas em me passar o conteúdo, principalmente por isso” (N2).

Por outro lado, como fatores desfavoráveis, foram apontados: o novato não querer aprender, ficar esperando que os outros lhe passem o que fazer e também a timidez. Seguem alguns relatos:

Um fator que dificulta a aprendizagem é a pessoa não querer aprender. Não querer, ficar esperando que as coisas caiam no colo dela. Isso também é um fator que dificulta e até prejudica a equipe (V1).

Olha, eu acho que pontos assim que fazem a diferença, timidez, é um negócio que... Eu era muito tímido, antigamente, aí eu ficava com vergonha de perguntar, deixava de fazer alguma coisa por medo de perguntar ou falava alguma coisa que não... Ah, se eu falar isso aqui e tiver errado, eles vão rir de mim, então nem vou perguntar, né? (N4).

Em relação à timidez, o participante V3 destacou sua própria experiência quando ingressou no IFRS.

Mas depois eu fui acostumando, eu fui dizendo, [] eu tenho que mudar o meu jeito, daí eu fui contornando, fui tendo mais contato com as pessoas, conversando mais, [] eu sempre ficava no meu canto, mas eu procurei ver como é que eu poderia fazer o meu trabalho. Eu gosto muito de observar as pessoas. Então eu fui observando e fui [] entendendo como funcionava e vi o que teria que fazer mais para ajudar, para o meu trabalho render, para o meu trabalho seguir (V3).

Em relação aos veteranos, foram relatados como fatores desfavoráveis à aprendizagem dos novatos, os veteranos não estarem abertos a mudanças, ser centralizador ou não querer compartilhar seus conhecimentos.

O que dificulta? Se tu pegar um servidor mais experiente que não esteja disposto a passar. [...] Eu já vi. Depois, com o tempo que estou aqui, que tem gente, que tem servidores que não são assim, aquele mais velho não tem esse tato para ir tratando e ir conduzindo (V2).

Os resultados do estudo evidenciam que as características pessoais dos novatos e dos veteranos podem influenciar favoravelmente ou desfavoravelmente à aprendizagem dos novatos.

4.3.1.2 Experiência profissional

Constata-se a partir do resultado da pesquisa que os novatos e os veteranos consideram que a experiência profissional é um fator que favorece a aprendizagem dos novatos. O participante N6 relatou que a sua formação e experiências anteriores contribuíram tanto para o seu aprendizado e quanto para a atuação prática do trabalho. Conforme relato abaixo:

Então essa trajetória toda aí foi importante agora para mim, porque eu nunca, [...], eu nunca trabalhei na área mesmo [...], então essa é a minha primeira experiência como [...], e claro, que é bem diferente da iniciativa privada, mas é que muitas das coisas que eu aprendi lá no início, desde que eu comentei lá, desse curso profissional lá [...] eu usei aqui no Instituto [...]. É claro, que eu vejo, assim, que essa minha experiência fora aí ajuda bastante, porque, queira ou não, a gente entende um pouco de tudo (N6).

Da mesma forma, os participantes N2, N4 e V2, também consideram que a experiência profissional contribuiu no processo de aprendizagem “Olha, foi bem tranquilo pelo fato de eu ter passado por essa situação” (N2). O participante N4 relata sobre a sua experiência em outro trabalho: “Sim, [...] eu conseguia ver mais ou menos como é que funcionava o fluxo do trabalho, foi uma experiência bem boa. Foi um aprendizado gigante que eu tive lá dentro desses quase três anos, foi muito bom” (N4).

O participante N1 relata que a sua experiência anterior em um órgão público ajudou na sua aprendizagem como servidor público. Já o participante V2 relata sobre a sua própria experiência profissional antes de ingressar no IFRS e como isso contribuiu para aprender no IFRS:

Ajudou porque não era totalmente estranho o fazer [...], achei muito parecido com o que a gente fazia, com o que eu fazia. Me ajudou, não foi assim que eu caí ali e não sabia nada [...]. E também as rotinas administrativas [...], que me ajudaram também. Eu já tenho um conhecimento prévio disso aí, que era público também (V2).

Já o veterano V3 relata que não apenas a experiência profissional, mas a sua formação universitária contribuiu para a sua aprendizagem quando era novato:

Sim, observando e tentando, pelo grau que eu tinha, pelo que eu aprendi na universidade também, porque eu tinha que organizar tudo, e ver como é que eu ia fazer, porque quando eu cheguei era tudo uma bagunça, aí eu fui contornando, fui vendo, o que que precisava melhorar mais ali [...] (V3).

O resultado do estudo mostra que a experiência profissional do novato, bem como sua formação são fatores favoráveis à sua aprendizagem. E isso vale não somente para a aprendizagem relacionadas à sua atividade específica, mas também em relação à construção de identidade como servidor público. Nicolini (2008) ressalta a importância da formação acadêmica, bem como da experiência dos novatos para o desenvolvimento no contexto do ambiente de trabalho.

4.3.1.3 Abertura aos recursos de aprendizagem

No que diz respeito à abertura aos recursos de aprendizagem, a partir dos relatos dos entrevistados é possível perceber que eles têm acesso a cursos, a manuais e sistemas institucionais, estrutura física e artefatos. Conforme o participante N5 “Os manuais também são bem importantes. Não posso deixar isso de fora” (N5). Seguem outros relatos:

Falando de reitoria, a estrutura física. Eu acho que a gente tem uma estrutura física que nos favorece. Eu acho que a gente já superou aquela fase do servidor novato chegar aqui na instituição e não ter mesa e não ter computador. Eu acho que essa fase a gente já passou, porque a gente passou por isso também. Eu acho que a estrutura física é um fator. As possibilidades de acesso a sistemas também já melhoraram bastante. E a difusão dos sistemas institucionais também já está muito mais fácil do que quando a gente começou, por exemplo, que a gente não sabia nem para quem perguntar (V1).

Entretanto, ao considerar a reitoria com um todo, que possui uma estrutura física vertical, o participante V2 considera que é isso é um fator que limita as interações sociais e a aprendizagem dos novatos:

Eu acho que esse é um fator que é limitante, porque às vezes você não conhece nem os colegas que estão trabalhando contigo, porque você não enxerga. Cada um fica na sua sala, fechadinho ali, sai para vir trabalhar, para almoçar, só no momento do elevador. Tem gente que está há anos aí trabalhando, a gente não conhece (V2).

Ao questionar o participante V6 se há uma preocupação do IFRS a respeito da aprendizagem dos servidores novatos, ele relata a abertura e o incentivo da gestão: “Eu acho assim, [] essas aquisições de plataformas, de cursos, a oferta desses cursos. Eu acho que isso ainda está longe do ideal. Mas, se o setor é interessado, que é o nosso caso aqui, aí, nesse sentido, a gestão incentiva” (V6).

Em relação à abertura ou acesso aos recursos da aprendizagem os servidores relataram quais são os principais fatores que consideram que são desfavoráveis ao aprendizado dos novatos: falta de treinamento prévio para desenvolver as atividades do cargo; falta de recursos financeiros por parte do IFRS para possibilitar que os servidores façam cursos, os recursos existem, mas são insuficientes; greve e enchentes; falta de acesso por desconhecimento do servidor novato; falta de documentação, fluxos e manuais institucionais. Seguem alguns relatos que confirmam a percepção dos servidores sobre esses fatores:

[...].Eu acho que eu tive dificuldade pelo fato de talvez não ter tido um treinamento... alguma coisa assim no início, sabe... no primeiro momento. Eram todos misturados os assuntos... quando tu começa algo novo é tudo novo, né? Sabe, eu não sabia nem como era uma [...] e, oh, meu Deus! O que que eu estou fazendo. Então talvez um treinamentozinho do que que eu iria fazer aqui. [...] Mas os primeiros três meses foram bem difíceis, assim para começar (N1).

Eu vejo que tem a preocupação por parte dos setores, inclusive da [...] Coordenadoria de Capacitação, que sempre influencia, arrumando as oportunidades de curso que tem. Mas, talvez, na parte do recurso, que daí é uma barreira. Porque, muitas vezes, não tem recurso financeiro para fazer tais capacitações (V4).

[...] então isso impactou bastante, mas eu acho que mais a greve foi o que mais afetou, porque foi no início, assim, que eu não tinha muito o que fazer, não tinha muita coisa. Agora sim, agora a gente está com bastante [...] (N6).

A gente tem um sistema para cada coisa. Eu acho que a falta de integração dos nossos sistemas é um fator que dificulta a aprendizagem. [...] E as coisas não se comunicam. Então assim, esse monte de sistemas que a gente tem que alimentar, talvez seja um fator que dificulte a aprendizagem de um colega novo (V1).

Então assim, eu tive acesso ao e-mail. Fui vendo o que eram aqueles e-mails. Entendendo as demandas. Eu não tive um treinamento aqui. [...] No entanto, as tarefas aqui, um absurdo de difíceis, uma complexidade muito grande, um trabalho muito burocrático, e um monte de sistemas. Cinco ou seis sistemas que não conversam entre si, um monte de detalhes, é bem difícil, está sendo bem difícil (N5).

Sobre como proceder para solicitar uma capacitação, o participante N3 relatou que não tinha conhecimento a respeito do IFRS poder arcar com os recursos financeiros para que ele pudesse fazer um curso. Considerando que ele precisava fazer um determinado curso para desempenhar melhor suas atividades, ele mesmo pagou pelo curso e disse “agora, teve aquela questão do curso, que eu acabei pagando por conta própria” (N3). A esse respeito, o participante V2 afirma que:

Por parte da educação formal, sim. A gente tem bastante ações que promovem e possibilitam que a pessoa participe. Eu acho que tem uma falha, tem servidor que não sabe que ele tem direito de pedir capacitação. E eu acho que é falta da equipe, da chefia orientar [...] Tem falta de conhecimento [...]. E a gente tem fluxo tudo estruturadinho, passo a passo, lá no site publicado. Falta comunicação, divulgação, eu acho. Falta de conhecimento que tem esses benefícios. (V2).

Em relação à abertura e acesso aos recursos de aprendizagem, de acordo com o resultado do estudo, houve relatos tanto de servidores novatos, quanto de veteranos, que consideram que o teletrabalho é um fator desfavorável à aprendizagem dos novatos, sob a perspectiva da participação periférica legitimada. Visto que o teletrabalho limita as interações sociais entre os novatos e suas equipes. Conforme relatos abaixo:

Outro fator que pode dificultar a aprendizagem, aí eu acho que entra numa seara que é polêmica, mas eu acho que atrapalha, o Programa de Gestão e Desempenho que institui a possibilidade do trabalho remoto, para servidor em estágio probatório...Talvez não durante todo o período de estágio probatório. Mas seria muito importante que aquele servidor tivesse um tempo presencial na instituição. Eu acho que isso é uma coisa que pode atrapalhar os fazeres e a aprendizagem desse servidor novato nesse momento. Então, eu acho importante ter um tempo da pessoa estar presencial e ter pessoas que acompanhem o trabalho dela de forma presencial também. Porque não adianta a pessoa vir aqui e ficar sozinha. É uma situação que está começando a se desenhar agora, começou a se desenhar em função da pandemia. Mas que daqui a pouco, para o servidor novato, acaba sendo um empecilho, uma coisa que atrapalha, uma dificuldade a ser superada. Lógico que existem formas de contato virtual, mas não é a mesma coisa de quando está aqui (V1).

O participante V1 considera que o trabalho presencial proporciona situações de aprendizagem melhores do que no teletrabalho.

Eu acho que no presencial, mas talvez isso seja uma percepção minha, da forma como eu gosto de trabalhar. Eu acho que no presencial a gente resolve coisas muito mais rápido. A gente está com o colega sentado na frente, está conversando, ou às vezes até em função das atividades interligadas, a gente ouviu um comentário que um colega fez e aí já sabe que aquilo vai impactar na minha atividade e aí aquilo já fica no fluxo e se resolve sem necessidade de fazer um questionamento específico. [...] Já no trabalho remoto, isso se perde um pouco, porque nós precisamos agendar uma reunião, ou fazer um telefonema, ou agendar uma reunião via *meet*. Não é a mesma coisa, na minha percepção. Mas isso como eu te falei, daqui a pouco é a minha geração Z falando, né? Daqui a pouco uma geração mais atualizada não vai ter essa mesma dificuldade. Mas eu tenho a impressão de que no presencial a gente tem uma facilidade de comunicação maior. [...] Que também é uma coisa boa do trabalho, né? Esse contato, esse

conversar, essa interação com o colega é uma coisa do trabalho. E no virtual a gente fica com isso meio prejudicado (V1).

O participante N2 relata que teria tido dificuldade para aprender se tivesse feito teletrabalho logo após o seu ingresso no IFRS: “Eu vou te confidenciar, se fosse nos primeiros nos primeiros 6 meses, eu teria dificuldade” (N2). O participante V2 explica o motivo pelo qual considera que o teletrabalho prejudicaria a aprendizagem dos TAEs novatos:

Mas eu acho que prejudicaria, influenciaria para o negativo, porque ele não vai estar na vivência da rotina de trabalho com todo mundo junto naquela equipe para ter aquela macro aprendizagem do todo ali. Eu acho que prejudica. [...] Sim, vai ficar muito restrito (V2).

Para o participante N4, o teletrabalho dificulta a troca de experiências e a comunicação entre o novato e os demais servidores, principalmente se o novato fizer o teletrabalho desde o ingresso. Segue relato abaixo:

É, porque a comunicação também dificulta bastante com o colega. Assim, você está do lado ali, que nem eu estou conversando contigo, para sanar uma dúvida cada um da sua casa, às vezes nem sempre responde na hora. [...] Essa troca de experiência ali, ah, vamos fazer um projeto junto, vamos...Porque quando cada um está num canto é difícil, já não tem aquele contato desde o início com a pessoa, não vai conseguir fazer uma... criar uma amizade, ou criar um grupo, assim, para fazer um... tocar um projeto, assim, cada um no seu canto, sem nem se conhecer antes (N4).

Em relação ao teletrabalho, o participante V4 relata que “Normalmente, ele não fica sozinho, pelo menos nós, quando teve o colega novato, ele sempre ficou junto com a chefia. Então, para ter esse suporte, e aí sempre quando estava no trabalho presencial, tinha alguém aqui junto” (V4). Isso contribui para a interação e acompanhamento da aprendizagem do servidor novato.

Constata-se, a partir dos relatos dos novatos e dos veteranos, que considerando o processo de PPL, o teletrabalho é um fator desfavorável à aprendizagem dos servidores TAEs novatos. E isso representa um desafio para a instituição, especialmente se o novato for realizar a totalidade da sua carga horária na modalidade de teletrabalho (o que não foi o caso dos novatos participantes do estudo). Pois existem interações sociais que não acontecem nos ambientes virtuais e isso pode limitar a aprendizagem dos novatos.

4.3.1.4 Processo de coparticipação nas práticas sociais

A teoria da aprendizagem situada e o conceito de comunidades de prática propostos por Lave e Wenger (1991), proporcionaram avanços nas mais diversas áreas do conhecimento, tanto para explicar os processos de aprendizagem, quanto no que se refere a maneira como a aprendizagem pode ser produzida a partir das práticas de trabalho Gudolle, Antonello e Flach (2012).

Os participantes novatos relataram que eles aprendem fazendo registros, elaborando e atualizando manuais. Também relataram que aprendem fazendo e isso implica dizer que eles aprendem por meio do processo de coparticipação nas práticas sociais dos servidores mais experientes.

Um facilitador, apesar de eu não gostar muito, mas é um facilitador, é que ele realmente aprende fazendo. Muitas vezes ele chega e já dão acesso aos sistemas. E algumas vezes ele já tem que fazer, claro que vai ter o suporte da pessoa, [...] ele não vai sozinho, mas ele já aprende executando algo concreto, não é algo para teste, vamos dizer assim [...] (V7).

No entanto, ao mesmo tempo que o participante V7 considera que aprender na prática facilita a aprendizagem, ele faz uma ressalva sobre essa prática no IFRS:

Então eu acho que facilita também. Eu acho que a meu ver, hoje em dia facilita, já pensei diferente anteriormente, mas hoje eu vejo que realmente facilita um pouco. Mas é pela falta de tempo e de servidor, então por esse lado que eu não acho que é muito interessante, porque eu acho que se tivesse servidores e principalmente tempo, o ideal seria essa pessoa participar de curso do próprio *campus*, na reitoria, enfim, e testar, executar, e aí depois sim, vir para o setor com as senhas, os *logins* dos sistemas e executar ali a valer, com o suporte também (V7).

Sobre esse aspecto, o participante V7 aponta uma sugestão para ser implantado no IFRS com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos servidores TAEs novatos:

[...] algo que ele pudesse fazer um curso, mesmo que fosse online, internamente, aqui no setor que ele vai trabalhar, ele poderia fazer. [...] têm setores que existem isso, existem vários cursos na área do próprio governo. Então aí tu pode, como eu disse, se tem gente suficiente, tu pode participar do curso ali online, inclusive. Até eu posso citar um exemplo bem prático que é licitações, que existe um curso de pregoeiro, então tu tem que ter esse certificado de pregoeiro, então tu entra no setor, tu tem que fazer esse curso, pode ser online [...] através da escola de governo, ou da ESAF, ou da ENAP, e inclusive presencial. [...] O próprio IFRS tem uma bagagem boa de cursos EaD, também poderia fazer essa capacitação (V7).

Pode parecer contraditório, mas o participante V6 considera que um fator que contribuiu para a aprendizagem dos novatos, é a possibilidade de coparticipar da prática de resolução de problemas complexos,

Eu acho que a forma que facilita, por incrível que pareça, é quando pega aqueles problemas mais complexos de resolução. Porque aquilo ali envolve todo o conhecimento do servidor mais experiente. Então ele vai ter que visitar o que ele já conhece, ele vai ter que visitar manuais, ele vai ter que conversar com os outros colegas, porque é um problema complexo, não se resolve sozinho. [...] Ontem aconteceu um caso sobre isso, por exemplo, que a gente estava com problema [...]. Enfim, nós estávamos [...] tentando resolver o problema e trocando ideia. Ah, eu acho que pode ser isso, acho que pode ser aquilo e tal. [...] E aí como resolve? Aí foi troca de ideia, foi documentação, indo atrás, olhando, foi tentativa e erro também. [...] E todos envolvidos. Todos que estavam aqui naquele momento estavam envolvidos. Então o próprio [...], que é novato, estava participando disso. Talvez não tinha o conhecimento tão avançado quanto o nosso, que já pegamos esse problema em outras vezes. Mas eu acho que [o novato] aprendeu muito ontem. Porque todos os passos que se faz num caso de problema como esse, ele viu a gente fazer ontem (V6).

Em relação interação com os colegas de trabalho e o processo de aprendizagem, o participante N2 relatou que não teve uma experiência muito boa quando ingressou em outra instituição, mas que no IFRS: “[...] aqui fui surpreendido positivamente, pela pré-disposição dos colegas, e com muita calma explicar, ter paciência, mais de uma vez” (N2). Entretanto, o participante N5 relata que a situação dele foi diferente quando ingressou no IFRS por ter passado por situação de conflito com os colegas, mas destacou o papel da chefia na resolução do problema:

Quando eu tive conflitos também. [...] eu levei até ele e ele foi muito sensível de perceber que eu não estava bem, na verdade. E ele fez o papel de me buscar, assim. E quando contei o que estava acontecendo. Ele agiu. Eu entendo hoje. Entendi na hora também. Assim, de acordo com as normativas da instituição, deixou isso muito transparente para mim e para os colegas. Agiu de uma forma exemplar. E, enfim, não tenho nada a reclamar em relação a isso (N5).

O participante N4 relata que tinha a formação para atuar no cargo, mas não tinha experiência, pois ainda não havia atuado naquela área específica, segundo ele, o que mais facilitou a sua aprendizagem foi a ajuda dos colegas:

Com certeza a ajuda dos meus colegas. Com certeza. Eu tinha bastante noção da [...] da parte técnica, assim, de olhar o papel e ver, mas na prática, como eu te disse, como eu não tinha atuado em nenhuma área [...] antes de vir para cá, aí era tudo o que estava no papel, na hora de fazer, mas, com certeza, posso dizer que foram eles (N4).

O participante N5 relata que devido à greve dos servidores e também às enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul no mês de maio de 2024, ele ficou sozinho, mas pode contar com o auxílio dos servidores da reitoria, para tirar dúvidas e receber orientações para desenvolver o seu trabalho “Realmente sozinho. E aí a reitoria foi fundamental. Na verdade, nesse momento, a reitoria foi fundamental” (N5).

Os participantes N6, V4 e V1 enfatizaram as suas percepções sobre a Resolução IFRS nº12/2022, que regulamenta a avaliação do estágio probatório dos servidores do IFRS, que prevê a figura do tutor e de uma comissão de avaliação e acompanhamento do novato. Para o participante N6 “A tutora, então ela diz tudo o que precisar, então o pessoal tem auxiliado bastante, nessas questões, porque é tipo cair de paraquedas numa coisa nova, assim, que é uma outra realidade” (N6). Já o participante V4 afirma que “Sim, até porque desse nosso colega eu faço parte do estágio probatório, da comissão, e aí após a avaliação a gente senta juntos e conversa, até a parte da avaliação da chefia também. Então, a gente faz essa conversa, faz esse trabalho” (V4). O participante V5 relata que “[...] Eu acho que aquela avaliação, ela engloba, pelo menos eu acho que ela engloba todo o início do servidor ali” (V5).

Segue abaixo, o relato do participante V1 sobre a normativa de avaliação do estágio probatório:

E eu acho que a gente está num momento institucional que nós temos pessoas com maturidade institucional e profissional para fazer esse acompanhamento. Diferente de lá quando a gente ingressou, que foi aquela explosão de servidores, que se colocou muito servidor novato para dentro e que estava todo mundo perdido, sem saber o que fazer e principalmente sem ter para quem perguntar. Hoje a gente já tem essa facilidade. A gente já tem as equipes mais estruturadas, as estruturas físicas mais consolidadas [...] E aí será que essa pessoa sabe exatamente qual é o papel dela, que essa pessoa deve estar acompanhando o servidor nesse contexto o tempo todo? Eu não sei se exatamente isso está tão disciplinado como deveria. Eu acho que o documento existe, ele é uma coisa que foi planejada, foi muito bem planejado inclusive, mas eu não sei se na prática isso realmente é efetivo. [...] Aí eu acho que a normativa está bem planejada nesse aspecto, mas eu não sei se essas pessoas entendem exatamente essa importância, porque esses três primeiros anos eles são fundamentais para esse servidor. Se o servidor vai dar certo ou não vai depender desses três primeiros anos. O tipo de profissional que essa pessoa vai se transformar nesse período vai depender desse acompanhamento que ele teve (V1).

Contudo, o participante V1 faz uma ressalva.

Eu acho que a comissão de avaliação do estágio probatório vai passar para ele algumas coisas, mas isso não é levado de uma maneira mais esmiuçada, isso é uma coisa mais genérica. E eu acho que a chefia imediata deveria estar melhor instruída em relação a esses aspectos. Porque às vezes eu tenho a impressão de que nem a chefia nem o servidor sabem exatamente o que está em análise (V1).

O participante V7 considera que os principais fatores que dificultam a aprendizagem dos servidores TAEs novatos são: a falta de pessoal, a quantidade de demandas e, conseqüentemente, a falta de tempo. Segundo ele, isso dificulta a aprendizagem dos novatos porque “demanda tempo, paciência para poder tirar as dúvidas”. Apesar disso, ele pondera que “por mais que tu perca um tempo ensinando o cara a fazer tal atividade, tu sabe que daqui a uma semana ele vai te aliviar daquela atividade” (V7). O participante N3 também faz um

relato sobre a falta de pessoal: “Eu acho que poderia ter mais, se tivesse mais gente poderia aprender mais rápido, com mais facilidade” (N3). Seguem outros relatos:

[...] Então eu cheguei, e já tinham vários sistemas que eu tinha que utilizar...eu também tenho algum conhecimento sobre a legislação [...]. E quando eu cheguei, esse excesso de assuntos me assustou um pouquinho. Realmente, eu fiquei um pouco apavorada, eu achei que não ia dar conta (N1).

Como que ele se deu? Ele se deu de forma traumática. Pode deixar isso bem registrado. Porque, de fato, está sendo traumático [...]. Quando é um excesso, é algo a mais do que eu posso dar conta. [...] E a quantidade de demandas que existe aqui, dentro desse setor, para a quantidade de servidores que trabalham aqui, excede a capacidade. [...] Eu vejo que a cada mês a coisa vai ficando mais fácil, porque eu vou tendo um entendimento. Mas ainda não faz um ano que eu estou nesse setor e minha vida mudou bastante em termos de estresse, de ansiedade. Tudo isso aumentou drasticamente. Minha qualidade de vida diminuiu muito, muito, considerável. Eu consigo perceber isso. Todas as horas do meu dia eu penso nisso, o quanto está difícil. O quanto uma instituição desse porte deveria ter mais pessoas trabalhando aqui dentro. Eu entendo que existem questões políticas por trás disso. Não ter código de vaga, não ter pessoas. Mas eu acho simbólico que em uma instituição como essa, que tem problemas de relação com as pessoas, o setor [...] seja puramente burocrático e ainda com pouca gente para fazer o burocrático. Adoecendo as pessoas que estão aqui. Então eu acho isso bem triste (N5).

Observando-se os resultados da pesquisa, considera-se importante frisar dois paradoxos que devem ser levados em conta no que se refere à aprendizagem dos novatos. O primeiro, trata-se da questão da falta de pessoal. Visto que, ao mesmo tempo que esse é um fator que foi relatado como desfavorável à aprendizagem, por outro lado, a aprendizagem também ocorre nesse cenário. O segundo paradoxo, diz respeito ao processo inverso da PPL, que foi relatado por um servidor novato. A PPL parte do pressuposto que o novato começa a se engajar e participar das práticas reais dos mais experientes de forma periférica, em um grau limitado e com responsabilidades limitadas (Lave; Wenger, 1991).

O avanço, ou seja, a mudança da participação periférica para uma participação plena ocorre à medida que ele vai se engajando e participando mais ativamente na prática dos veteranos. No entanto, houve o relato de um servidor TAE novato que assumiu grandes responsabilidades sem ter passado pelo processo de participação periférica legitimada. Neste caso, o novato entrou no setor já assumindo o papel de chefe. O novato reconhece que isso acelerou o seu processo de aprendizagem. Entretanto, ele relata o quanto isso afeta a sua qualidade de vida. Desta forma, faz-se necessário que a instituição observe as questões psicológicas e emocionais que esse tipo de situação gera no novato.

Constata-se a partir dos dados, que é importante ressaltar também as questões que envolvem a abertura para o aprendiz. Uma vez que a aprendizagem é contínua, faz parte

da rotina das pessoas. Em relação ao contexto do serviço público, é preciso considerar especialmente a legislação, que está sempre mudando e exigindo que todos aprendam, tanto os novatos, quanto os veteranos. Além disso, evidenciou-se que a aprendizagem dos servidores TAEs novatos não se refere apenas às atribuições do cargo. Inclui também o aprender a ser servidor público, construção de identidade como servidor público e o sentimento de pertencimento. Visto que no serviço público existe a burocracia, além de outras diferenças entre o serviço público e a iniciativa privada.

[...] mas é interessante assim, a gente aprendendo sempre com o pessoal, porque eu nunca fui dessa área, o *campus* ali é muito mais da área da viticultura, da agronomia, dessas áreas assim, então a gente vai interagindo e vai aprendendo coisas que eu nunca imaginei. [...] É um ambiente muito bom. [...] É, eu acho o que facilita bastante é essa interação com o pessoal, né? Porque ali pelo menos, assim, eu não tive [...] nenhuma experiência assim de algum colega, por exemplo, não compartilhar uma experiência. Eu já tive uma experiência negativa em outra empresa [...] (N6).

Informalmente, é no dia a dia, no setor aqui, é numa conversa entre os colegas dos setores. Mas aí é uma conversa, como tu disse, é algo informal, mas a gente passa as atividades, os procedimentos, enfim, e a gente tira algumas dúvidas, principalmente sobre o que pode e o que não pode fazer também. E uma outra informalidade é o nosso contato com a reitoria, que aí eu acho que se enquadraria como informalidade também, porque, na verdade, a gente sabe quem da reitoria conhece tal processo, com quem falar. E a gente passa para ele esse contato, passa, enfim, para o novato, o contato, apresenta ele, é claro, e daí ele busca [...] (V7).

Constata-se que a aprendizagem organizacional acontece como um processo contínuo no cotidiano das pessoas, através da troca de experiências e informações nas interações sociais dos indivíduos, dentro e fora da organização. Assim, é preciso que haja um ambiente propício para que a aprendizagem ocorra de forma positiva, trazendo ganhos tanto para os indivíduos quanto para a organização como um todo.

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção de discussão tem por finalidade explicar os resultados apresentados na seção anterior referente a cada objetivo específico. Na primeira seção foram apresentados os achados referentes aos regulamentos do IFRS e as práticas formais e informais de aprendizagem dos servidores TAES novatos.

No que diz respeito aos regulamentos institucionais, os documentos analisados mostram que o IFRS possui política de capacitação e desenvolvimento de pessoas, pré-estabelecida nos atos normativos, especialmente no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Programa de Capacitação dos Servidores. Tais ações são voltadas especificamente às práticas formais de aprendizagem. Constatou-se que os servidores TAEs novatos têm acesso à maioria das práticas formais de aprendizagem. Há somente duas ações que não são permitidas aos TAEs novatos, devido ao princípio da legalidade. A primeira é o afastamento integral das atividades para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, permitido somente aos servidores TAEs estáveis. E a segunda é a licença para capacitação, permitido apenas após cinco anos de efetivo exercício no serviço público.

Os principais documentos institucionais que tratam sobre o assunto são: o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Programa de Capacitação dos Servidores. Além disso, há uma importante prática formal de aprendizagem que todos os servidores TAEs novatos são obrigados a realizar durante o estágio probatório, sendo requisito para aprovação no estágio probatório. Trata-se do Curso de Iniciação ao Serviço Público.

Sobre as práticas formais de aprendizagem, os servidores TAEs novatos aprendem participando de cursos de educação formal, cursos de capacitação de curta duração e o Curso de Iniciação ao Serviço Público. Alguns participantes relataram que durante a realização de cursos, considerados processos formais de aprendizagem, surgiram situações de aprendizagem informal. Desta forma, evidenciou-se que, mesmo nos ambientes formais de aprendizagem ocorrem situações informais que possibilitam que os servidores aprendam por meio da interação entre os servidores novatos e veteranos de diferentes órgãos do governo federal.

Este resultado corrobora com o estudo de Larentis *et al.* (2014), no que diz respeito à interação entre os processos formais e informais de aprendizagem. Para Borelli, Larentis e Wegner (2021), esses processos estão conectados e a aprendizagem formal e informal ocorre de maneira conjunta e complementar. Isso gera, além do aprendizado, uma rede de networking que permite que os servidores possam tirar dúvidas, compartilhar conhecimentos, informações e boas práticas entre servidores de diferentes órgãos, após a finalização do curso.

Além disso, o estudo mostra que existe fomento do IFRS para que os servidores, tanto novatos quanto veteranos, participem de ações formais de aprendizagem. Conforme Nicolini (2008) a aprendizagem formal é aquela que ocorre em instituições formais ensino, como por

exemplo, as escolas de governo. O resultado do estudo mostra que as principais ações das quais os TAEs novatos participam são: cursos de curta duração voltados para as atividades específicas do cargo, especialmente àqueles ofertados pelas escolas de governo, como a ENAP. Além disso, em casos específicos, como por exemplo para servidores do cargo de Técnico de Tecnologia da Informação, os servidores fazem cursos em plataformas que oferecem cursos relacionados com a área de tecnologia da informação.

O resultado das entrevistas com os participantes do estudo apontou que o Curso de Iniciação ao Serviço Público, ofertado pelo IFRS na modalidade EaD, é percebido pelos novatos e veteranos como um importante recurso de aprendizagem para os novatos. Pode-se afirmar que este curso proporciona aos novatos conhecer e aprender sobre o IFRS. Principalmente sobre a missão e finalidades do IFRS. Além de outras informações, bem como sobre legislações de pessoal, dentre outras.

De acordo com Gherardi (2009), as práticas são o *loci* (locais) de aprendizagem, em que as pessoas desempenham um saber construído socialmente, de racionalidade contingente que estipulam recursos para a ação. É importante considerar que, cada vez mais, as práticas são intermediadas por meios digitais e tecnológicos, especialmente nos casos do teletrabalho e no caso do IFRS que possui uma estrutura *multicampi*.

No que diz respeito às práticas informais, o estudo mostra que os novatos aprendem por meio das práticas de aprendizagem, aprendem com outros servidores e através da institucionalização da aprendizagem prática. Neste estudo, as práticas de aprendizagem estão relacionadas a aprender na prática, aprender fazendo. Na percepção dos participantes da pesquisa, esta é a principal maneira que os novatos aprendem. Além disso, os novatos aprendem também com outros servidores, bem como com as chefias. Para isso contam com o auxílio dos servidores de suas próprias equipes ou com a ajuda de servidores de outras unidades, principalmente da reitoria.

Contrariando o resultado do estudo de Knox *et al.* (2023), que evidenciou que ao invés de facilitar, a gestão se configurou como um inibidor a ser negociado para o processo de legitimidade dos profissionais, no presente estudo isso foi não evidenciado. Pelo contrário, os novatos que participaram do estudo, se referiram à gestão e às chefias como agentes promotores da aprendizagem, além de colaborar na solução de conflitos. Todavia, apesar dos servidores TAEs novatos não terem relatado aspectos negativos em relação à gestão, não significa que não existem.

Além disso, os novatos relataram que têm como prática, fazer registros do que aprendem. Posteriormente, a partir desses registros, são elaborados manuais, o que foi considerado nesse estudo como a institucionalização da aprendizagem prática. Para Larentis *et al.* (2021), este processo resulta em aprendizagem que têm ênfase nos sistemas organizacionais, na definição de procedimentos, além dos artefatos e elementos relacionados à cultura da organização.

Na segunda seção foram apresentados os achados referentes aos elementos constituintes da participação periférica legitimada nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS. Os elementos constituintes da PPL são: a periferalidade, a legitimidade e a participação (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991; Young; Bunting, 2024). Estes elementos estão conectados e não devem ser separados (Lave; Wenger, 1991). Desta forma, os achados são apresentados aqui de maneira integrada, pois percebeu-se uma transversalidade em cada um desses elementos em relação aos demais.

Evidenciou-se através do estudo, que esses elementos estão presentes nas práticas de aprendizagem dos servidores TAEs novatos, uma vez que constatou-se que os novatos têm acesso aos recursos de aprendizagem, localizado o mundo social do qual fazem parte. Esse resultado corrobora o estudo de Assis, Debortoli e Sousa (2022) que aponta que sob a perspectiva da PPL, para que um novato aprenda, o que predomina é a abertura, isto é, o acesso para que as experiências das pessoas sejam vividas e os saberes perpassem pelo fazer coletivo envolvendo todos que participam deste processo. Isso permite que os novatos aprendam se engajando gradualmente nas práticas de aprendizagem juntamente com os demais servidores.

A linguagem tem um papel essencial para a aprendizagem e envolve diversas habilidades participativas, sendo uma das maneiras mais simples de acesso das pessoas à interação na vida sociocultural (Lave; Wenger, 1991). Percebeu-se que o processo de aprendizagem vai avançando, com os novatos interagindo com os servidores veteranos em seus ambientes de trabalho. Essa interação acontece por meio da linguagem, da comunicação e com a utilização de artefatos. Com isso, os novatos se movem da participação periférica em direção à participação plena, aumentando cada vez mais, o nível de complexidade. Neste processo os novatos trazem contribuições legítimas ao grupo, além de proporcionar a construção de identidade e o sentimento de pertencimento. Isso ocorre principalmente nas situações informais de aprendizagem, mas também ocorrem nas situações formais. Destaca-se

que não se pode negligenciar as relações de poder que podem estar presentes nessas interações. Pois, as relações de poder restringem e prejudicam a aprendizagem (Vince, 2011).

Corroborando os resultados de Gudolle, Antonello e Flach (2012), os achados da presente pesquisa revelam que o processo de participação periférica legitimada ocorreu nos diferentes grupos de trabalho ou equipes de trabalho dos servidores TAEs novatos que participaram da pesquisa. Desta forma, similarmente ao estudo de Gudolle, Antonello e Flach (2012), constata-se que o processo de PPL não se restringe às comunidades de praticantes.

Por fim, foram apresentados os Fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, considerando o processo de PPL. Os resultados mostram que os principais fatores que favorecem a aprendizagem dos TAEs novatos são: as características pessoais dos novatos e dos veteranos, experiência profissional, a abertura aos recursos de aprendizagem e o processo de coparticipação nas práticas sociais. Em relação às características pessoais dos novatos, constatou-se que novato proatividade e vontade de aprender contribuem com a aprendizagem do novato. Por outro lado, a timidez é um fator que limita a aprendizagem. Já em relação aos veteranos, o que favorece é estar disposto a ensinar e estar aberto a mudanças para aceitar as ideias dos novatos. Por outro lado, os fatores desfavoráveis estão relacionados à falta de abertura aos recursos de aprendizagem, e isso pode estar relacionado aos conflitos e dificuldades de relacionamento; à falta de pessoal e excesso de demandas e aos aspectos tecnológicos, especialmente no que diz respeito ao teletrabalho.

Evidenciou-se por meio do estudo, que tanto os servidores TAEs novatos quanto os veteranos que participaram da pesquisa, consideram que a realização de teletrabalho no início do ingresso do servidor novato pode dificultar o aprendizado. Isso demonstra que eles consideram importante as interações sociais no local de trabalho para a aprendizagem. Pois assim, os novatos têm a possibilidade de participar de forma mais ativa nas práticas dos servidores veteranos. E da mesma forma, os veteranos conseguem acompanhar o aprendizado dos novatos de forma mais efetiva, dando orientações, tirando dúvidas e acompanhando o desenvolvimento do novato. Portanto, na percepção dos servidores TAEs novatos e veteranos que participaram do estudo, o Programa de Desempenho e Gestão, que instituiu o teletrabalho no âmbito do IFRS, se constituiu em um desafio para a aprendizagem e inserção dos servidores TAEs novatos na instituição.

Este resultado reforça o estudo de Afonso, Barbosa e Bizarria (2023) sobre as competências individuais para os desafios do teletrabalho. De acordo com os autores, no que

diz respeito aos desafios relacionados às relações socioprofissionais e competências sociais, o estudo apontou os como desafios a integração de novos colaboradores e a manutenção da relação pessoal com colegas de trabalho. Uma vez que as relações ficam restritas aos aspectos profissionais; além da mudança na forma de interação com os colegas, que passa a ser realizada por meio de ferramentas tecnológicas, e isso gera desconforto para algumas pessoas (Afonso; Barbosa; Bizarria, 2023). Destaca-se, porém, que conforme o resultado do presente estudo, nenhum novato que participou da pesquisa trabalhou na modalidade de teletrabalho nos primeiros meses do ingresso.

Evidenciou-se que, à luz da PPL, a aprendizagem dos servidores TAEs novatos ocorre como resultado da participação, engajamento e interação entre o servidor técnico-administrativo novato e os servidores mais experientes, ou seja, os veteranos. Isso ocorre porque os servidores novatos têm acesso às pessoas, recursos tecnológicos, como sistemas, programas e manuais. O resultado mostra que os servidores TAEs novatos se identificam com o IFRS e à medida que vão aprendendo sobre as atribuições do cargo, sobre o IFRS e sobre as especificidades do serviço público vão construindo a identidade como servidores públicos. E isso proporciona um sentimento de pertencimento não só ao IFRS, mas à Rede Federal, à medida que começam a perceber a dimensão do resultado do trabalho que desempenham, na vida dos estudantes e para a sociedade.

Finalizada a análise dos resultados, o Quadro 13 recupera os objetivos específicos elaborados para a condução deste estudo e apresenta as evidências de seu cumprimento.

Quadro 13 - Objetivos específicos do estudo e evidências

Objetivos Específicos	Evidências
a) Analisar os atos normativos do IFRS referentes aos processos de aprendizagem que se aplicam aos servidores TAEs novatos;	Constatou-se que os documentos analisados versam exclusivamente sobre os processos formais de aprendizagem. Ou seja, não mencionam os processos informais de aprendizagem. Os principais documentos institucionais que tratam da aprendizagem dos servidores são os Planos de Desenvolvimento Institucional e o Programa de Capacitação dos Servidores. Os novatos têm acesso à maioria das práticas formais de aprendizagem. Só não têm acesso àquelas que possuem restrições legais..
b) Analisar as práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.	Práticas formais de aprendizagem: os servidores TAEs novatos aprendem participando de cursos de capacitação de cursos de educação formal. O Curso de Iniciação ao Serviço Público contribuiu para o novato conhecer e aprender sobre o IFRS. Práticas informais: os novatos aprendem participando das práticas de aprendizagem, com o auxílio de outros servidores de suas próprias equipes ou com a ajuda de servidores de outras unidades, principalmente da reitoria. Além disso, têm como prática, fazer registros do que aprendem e, posteriormente, a partir desses registros, são elaborados manuais, o que foi considerado nesse estudo como institucionalização da aprendizagem prática.
c) Analisar os elementos constituintes da participação periférica legitimada (periferalidade, legitimidade e participação) nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.	Os elementos constituintes da PPL são: a periferalidade, a legitimidade e a participação, eles estão conectados e não devem ser separados (Lave; Wenger, 1991). Estes elementos estão presentes nas práticas de aprendizagem dos TAEs novatos. Constatou-se que, sob a ótica da PPL, os TAEs novatos aprendem porque têm acesso aos recursos de aprendizagem, localizados no mundo social do qual fazem parte. Eles aprendem se engajando gradualmente nas práticas de aprendizagem compartilhadas pelos servidores veteranos, através da interação social por meio linguagem, comunicação e artefatos. Assim, os TAEs novatos se movem da participação periférica em direção à participação plena, aumentando cada vez mais, o nível de complexidade das suas práticas. Como resultado da aprendizagem, os novatos trazem contribuições legítimas à equipe de trabalho, bem como ao IFRS. Estas contribuições são legitimadas e reconhecidas pelos veteranos, como por exemplo: a elaboração de manuais, o desenvolvimento ou aprimoramento de sistemas; o auxílio na capacitação de outros servidores; o suporte e orientação a outros servidores, principalmente no caso dos servidores novatos da reitoria, além do fato de novatos assumir grandes responsabilidades como cargo de chefia, como substituto da chefia, ou gerindo processos complexos. Além disso, evidenciou-se que o aprendizado proporciona aos TAEs novatos a construção de identidade como servidor público e o sentimento de pertencimento ao IFRS e à Rede Federal.
d) Identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada	Fatores favoráveis: as características pessoais dos novatos e dos veteranos (proatividade e querer aprender e os veteranos estarem dispostos a ensinar); a experiências, formação e conhecimento; a abertura aos recursos de aprendizagem; a processo de coparticipação nas práticas sociais dos veteranos. Fatores desfavoráveis: os conflitos e dificuldade de relacionamento; a falta de pessoal e excesso de demanda e os aspectos tecnológicos, especialmente no que diz respeito ao teletrabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão norteadora da presente pesquisa foi: *Como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada?* Para responder a essa questão, foram definidos quatro objetivos específicos, cujos resultados estão evidenciados no Quadro 13. Diante dos resultados apresentados, pode-se considerar atendido o objetivo geral da presente pesquisa, que foi analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada.

Considerando a PPL, o resultado do estudo evidenciou que os servidores TAEs novatos aprendem à medida que têm acesso aos recursos de aprendizagem e aprendem participando de práticas formais de aprendizagem, especialmente cursos de capacitação e o curso de Iniciação ao Serviço Público. Além de participar das práticas informais de aprendizagem, tendo a oportunidade de participar das práticas de aprendizagem compartilhadas pelos servidores veteranos. Com isso, aprendem desenvolvendo suas atividades na prática com o auxílio e acompanhamento dos servidores veteranos de suas próprias equipes ou até mesmo de outra unidade organizacional do IFRS.

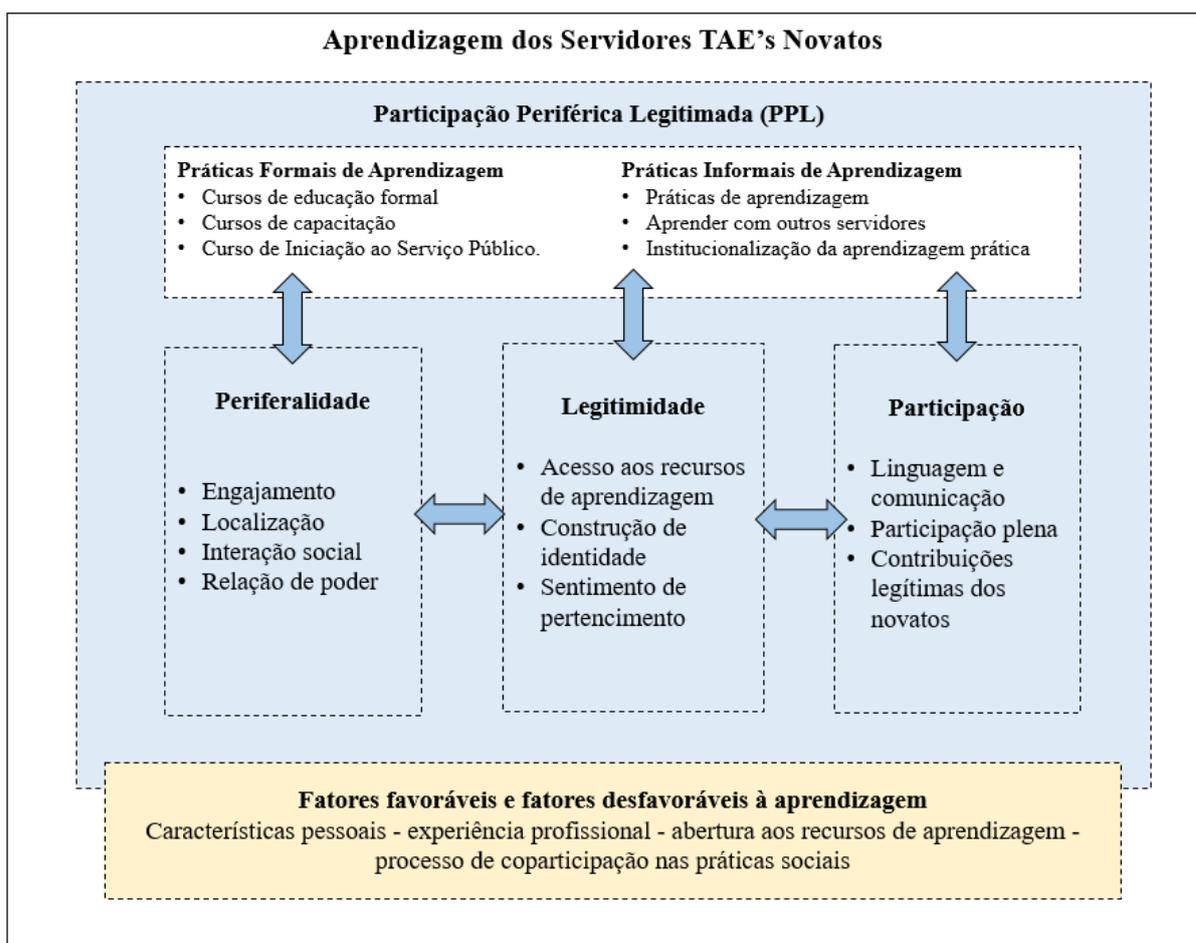
Evidenciou-se que ocorre a aprendizagem através do processo de PPL, pois os servidores TAEs novatos participam ativamente das práticas sociais dos veteranos, se engajando nas práticas situadas, ou seja, localizadas no mundo social do qual faz parte. Como resultado da aprendizagem, os novatos avançam da participação periférica em direção à participação plena, o que faz com que tenham o aprendizado legitimado pelos veteranos, que reconhecem as contribuições legítimas dos novatos para suas equipes de trabalho, bem como para o IFRS.

4.5 ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO

Esta seção apresenta na Figura 8, o esquema conceitual construído a partir do referencial teórico visitado e os resultados deste estudo. Os pressupostos teóricos relacionados a este estudo são: a abordagem sociológica da aprendizagem e a aprendizagem baseada em práticas; a aprendizagem de novatos; participação periférica legitimada; e, aprendizagem

baseada em práticas e a participação periférica legitimada no contexto do serviço público. A seguir apresenta-se o esquema conceitual proposto.

Figura 8 - Esquema conceitual proposto



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado na Figura 8, a composição do esquema conceitual considerou a aprendizagem dos servidores TAEs novatos, representado pelo retângulo maior. O esquema foi elaborado considerando principalmente os elementos constituintes do processo de participação periférica legitimada criado por Lave e Wenger (1991), quais sejam: a periferalidade, a legitimidade e a participação (Chunxian, 2020; Lave; Wenger, 1991; Young; Bunting, 2024). Ressalta-se que, a partir do que dispõem Lave e Wenger (1991), os elementos constituintes da PPL devem ser analisados como um todo, na sua integralidade. Visto que cada um de seus aspectos é fundamental para definir os outros, por isso não pode ser

considerado de forma isolada (Lave; Wenger, 1991). No entanto, optou-se por apresentar os elementos de forma separada apenas para definir as categorias, com o objetivo de facilitar a análise da percepção dos participantes do estudo. A primeira categoria refere-se à perifericidade, que apresenta como microcategorias: engajamento, localização, interação social e relações de poder. A segunda, trata-se da categoria legitimidade, com as seguintes microcategorias: acesso aos recursos de aprendizagem, construção de identidade e sentimento de pertencimento. Por fim, a categoria participação possui como microcategorias: linguagem e comunicação; participação plena e contribuições legítimas dos novatos.

Desta forma, os elementos constituintes da PPL são representados no esquema conceitual nos três retângulos centrais, na cor azul, fazendo parte do retângulo maior da mesma cor, que representa a PPL. Os retângulos que representam a PPL e os elementos constituintes da PPL possuem a mesma cor para indicar que tais elementos integram a PPL. As setas com pontas direcionadas à direita e à esquerda representam de conexão entre esses três elementos, visto que, não podem ser tomados isoladamente. O a linha tracejada dos retângulos significa que tais elementos sofrem influência dos demais elementos que integram o esquema conceitual.

Além disso, para a proposição do esquema foram consideradas as práticas formais e informais de aprendizagem de forma conjunta. Optou-se por não separar as práticas formais e informais em elementos gráficos diferentes. Pois, conforme Borelli, Larentis e Wegner (2021), a aprendizagem formal e a informal estão interrelacionadas e ocorre de maneira conjunta e complementar, dado que, existe uma interação nesses processos, são, dessa forma codependentes e se complementam (Nicolini, 2008).

Portanto, no esquema conceitual, optou-se por apresentar as práticas formais e informais de aprendizagem juntas. Assim, para a categoria, foram práticas formais de aprendizagem, foram descobertas no campo as seguintes microcategorias: cursos de educação formal, cursos de capacitação e Curso de Iniciação ao Serviço Público. Já para a categoria práticas informais de aprendizagem, foram definidas a posteriori as microcategorias: práticas de aprendizagem, aprender com outros servidores e institucionalização da aprendizagem prática. Desta forma, as práticas formais e informais de aprendizagem são apresentadas no esquema conceitual acima dos elementos constituintes da PPL, as setas indicam que existe uma relação entre as práticas formais e informais de aprendizagem e os elementos constituintes da PPL.

Especialmente em relação às práticas informais de aprendizagem, constatou-se que os servidores TAEs novatos participam ativamente das práticas de aprendizagem de suas equipes, o que implica dizer que eles aprendem na prática, aprendem fazendo. A institucionalização da prática refere-se especificamente aos manuais que os novatos elaboram juntamente com outros colegas de trabalho, a partir de seus registros. Ou seja, para aprender, os novatos perguntam, tiram dúvidas com os veteranos e fazem registros para não esquecer e também para consultar quando necessário. A partir destes registros, os novatos fazem manuais que posteriormente são publicados e compartilhados com outros servidores.

Outro fator relevante na construção do esquema conceitual foi a evidência dos fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos que emergiram do campo. Este tema se mostrou relevante devido ao atual cenário vivenciado na instituição estudada, no que se refere ao teletrabalho. Este tema está detalhado no capítulo de análise e discussão dos resultados. Os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem descobertos no campo foram: características pessoais; experiência profissional; abertura aos recursos de aprendizagem e o processo de coparticipação nas práticas sociais. Estes fatores são representados na parte inferior do esquema conceitual, dentro do retângulo que representa a aprendizagem dos servidores TAEs novatos e interagindo com a PPL.

Portanto, neste esquema conceitual é possível observar que, considerando o processo de participação periférica legitimada, a aprendizagem dos servidores TAEs novatos, ocorre por meio da participação dos servidores nas práticas formais e informais às quais eles têm acesso na instituição. Constata-se que ocorre o processo de participação periférica legitimada, pois os novatos aprendem porque têm acesso aos recursos de aprendizagem. Isso permite o engajamento nas práticas sociais e laborais dos veteranos, através da interação social nas práticas situadas nos locais de trabalho. Como resultado da aprendizagem, os novatos trazem contribuições legítimas não só às equipes das quais fazem parte, como ao IFRS como um todo. Além disso, com o aprendizado, os novatos constroem a identidade como servidor público e se sentem pertencentes à instituição.

No próximo capítulo são apresentadas as considerações finais e retomadas as principais evidências de contribuição desta pesquisa, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz primeiramente uma síntese dos principais resultados da pesquisa realizada. Em seguida, apresenta as contribuições deste estudo para a teoria e pesquisa, bem como para a prática organizacional. E, para finalizar este relatório, são discutidas as limitações da pesquisa e são apresentadas sugestões para investigações futuras.

5.1 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada. Para tanto, foi realizado um estudo de caso no IFRS, com a participação de 13 servidores novatos e veteranos.

Destaca-se que as práticas formais e informais de aprendizagem foram divididas em duas categorias para facilitar coleta e análise dos dados. C, deve-se considerar que a aprendizagem formal e a informal estão interrelacionadas e ocorre de maneira conjunta e complementar, pois existe uma interação nesses processos, (Borelli; Larentis; Wegner, 2021).

Em relação às práticas formais de aprendizagem, os servidores TAEs novatos têm a oportunidade de participar de cursos de educação formal e cursos de capacitação de curta duração, promovidos pelo próprio IFRS, por escolas de governo, por iniciativa do próprio servidor novato ou com recursos orçamentários do IFRS. Constatou-se que todos os servidores TAEs novatos são obrigados a realizar o Curso de Iniciação ao Serviço Público durante o período de avaliação do estágio probatório, ou seja, em até trinta e seis meses após o ingresso. Os novatos relataram que este curso foi importante, principalmente para aprender sobre o IFRS.

Para Lave e Wenger (1991) não se pode separar a aprendizagem das práticas, visto que elas possuem caráter indivisíveis. Seguindo esse pensamento, em relação às práticas informais, evidenciou-se que os servidores TAEs novatos aprendem a partir da participação nas práticas de aprendizagem, isto é, aprendem na prática, fazendo. Aprendem também com os outros servidores e por meio da institucionalização da aprendizagem prática. Sobre esse último aspecto, constatou-se que ocorre a aprendizagem dos novatos através dos registros

feitos pelos próprios novatos, na construção dos seus saberes por meio de registros, através da elaboração de manuais, e posteriormente o compartilhamento desses manuais, que se tornam institucionais. A pesquisadora considera que esses manuais são a institucionalização da aprendizagem prática, pois, são elaborados a partir da prática dos servidores novatos e veteranos no desenvolvimento das atividades cotidianas.

Sob a lente teórica da PPL, os principais resultados do estudo apontam como fatores favoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos, a abertura aos recursos de aprendizagem. Essa abertura está relacionada ao acesso às pessoas, às práticas, à estrutura física, aos sistemas e demais recursos tecnológicos e artefatos necessários à aprendizagem. Importante ressaltar, que conforme o resultado do campo, para que o novato aprenda, nesta perspectiva da PPL, não basta que ele tenha acesso aos recursos da aprendizagem. As características pessoais dos novatos e dos veteranos foram apontadas que favorecem ou limitam o aprendizado. Especialmente em relação à proatividade e o querer aprender. Em relação aos veteranos foi apontado o “querer ensinar”. A timidez foi apontada como um fator desfavorável à aprendizagem dos novatos. Como fatores favoráveis também foram consideradas a experiência dos novatos. Constatou-se que os novatos aprendem a partir da abertura aos recursos de aprendizagem, o que possibilita o processo de coparticipação nas práticas sociais e interação social com os demais servidores, tanto da própria unidade, quanto de outras unidades, considerando que o IFRS possui uma estrutura *multicampi*.

Por outro lado, a falta de acesso é um fator que desfavorece a aprendizagem. Neste estudo, dois novatos relaram a falta de acesso devido à greve dos servidores e as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul, no final abril e no mês de maio de 2024, quando foi decretado estado de calamidade pública no estado. Essas situações acarretaram a falta de acesso a determinados recursos tecnológicos e sistemas, pois os novatos ainda não tinham cadastro e senhas para acesso, e, principalmente a ausência de servidores veteranos, prejudicando a interação social e as orientações aos novatos.

Sob a perspectiva da participação periférica legitimada, os principais resultados deste estudo apontam que os servidores TAEs novatos do IFRS aprendem se engajando e interagindo nas práticas sociais dos outros servidores, o que permite aprender com outros servidores. Assim, os servidores aprendem: interagindo nas práticas sociais; praticando aquilo que aprendem realizando cursos, treinamentos e outros eventos de capacitação.

Em relação ao sentimento de pertencimento, o estudo mostra que, da mesma forma que o TAE novato aprende e avança de uma participação periférica até uma participação plena, o sentimento de pertencimento também vai aumentando gradativamente. Primeiramente, o engajamento e a participação nas práticas sociais trazem um sentimento de pertencimento à equipe de trabalho da qual o novato faz parte, de sua respectiva unidade (*campus* ou reitoria). Em seguida, à medida que os novatos vão aprendendo sobre o IFRS, conhecendo sua estrutura, sua missão, sua cultura, os novatos vão se identificando e desenvolvendo um sentimento de pertencimento ao IFRS. E por fim, quando os novatos já têm um conhecimento um pouco mais profundo e percebe que o IFRS faz parte de algo maior, que é a Rede Federal e o que IFRS representa para aos alunos, para a sociedade o novato passa a ter o entendimento da dimensão do seu próprio trabalho. O que que aquilo que ele faz no IFRS, juntamente com todas as outras pessoas que trabalham na instituição, o que isso representa para a sociedade, bem como que o trabalho dele faz diferença na vida dos estudantes. E isso traz um sentimento de pertencimento à Rede Federal. Nesse processo os servidores TAEs novatos vão criando a identidade como tornar-se servidor público.

Constatou-se que entre os novatos participantes do estudo o processo da participação periférica legitimada, colaborou para melhorar a geração e o compartilhamento das práticas e conhecimentos entre os servidores novatos e os veteranos. Visto que, por meio dos elementos constituintes da PPL (perifericidade, participação e legitimidade), os novatos se engajam nas práticas formais e informais de aprendizagem. Nesse processo, ocorre uma mudança no nível de engajamento dos novatos, saindo de uma participação periférica em direção à participação plena. Ou seja, constatou-se que ocorre a aprendizagem dos servidores TAEs novatos por meio da PPL. Isso faz com que os novatos contribuam legitimamente para as equipes das quais fazem parte. Constatou-se no estudo, que estas contribuições são legitimadas e reconhecidas pelos servidores veteranos.

Dentre as contribuições dos novatos, citadas pelos novatos e pelos veteranos estão: a elaboração de manuais, o desenvolvimento ou aprimoramento de sistemas; o auxílio na capacitação de outros servidores; o suporte e orientação a outros servidores, principalmente no caso dos servidores novatos da reitoria, além do fato de novatos assumir grandes responsabilidades como cargo de chefia, como substituto da chefia, ou gerindo processos complexos. Além de situações em que os veteranos aprenderam com os novatos, como por exemplo, na utilização de um novo sistema do governo. O estudo mostra que o aprendizado dos servidores TAEs novatos não é estático, é dinâmico. Visto que no contexto do serviço

público acontecem mudanças constantes, sejam nos sistemas do governo ou na legislação, por exemplo, que exigem um aprendizado contínuo dos servidores. Desta forma, mesmo os servidores mais experientes têm necessidade de continuar aprendendo.

De acordo com o resultado da pesquisa, constata-se um paradoxo quando um servidor TAE novato assume grandes responsabilidades sem ter passado pelo processo de participação periférica legitimada, na qual o novato parte de atividades mais simples para as mais complexas. Neste caso, o novato já entrou no setor assumindo o papel de responsável. De acordo com o novato, isso acelerou o seu processo de aprendizagem. No entanto, é preciso estar atento às questões psicológicas e emocionais que isso pode acarretar. Outro aspecto importante que deve ser observado, refere-se a relações de poder que pode ocorrer nas interações sociais entre os novatos e veteranos. Uma vez que, conforme evidenciado no estudo, nem sempre as relações que envolvem poder são relatadas pelas pessoas. Às vezes ficam subjacentes nas interações sociais, mas podem afetar emocionalmente os novatos, tendo consequência na sua qualidade de vida.

Por fim, o resultado da pesquisa mostra que os servidores TAEs novatos veem sentido no trabalho que desempenham. Ou seja, eles relataram que têm noção da dimensão do seu trabalho e o que que isso representa, o impacto que tem para a sociedade. Isso gera um sentimento de pertencimento. Os novatos demonstraram ter orgulho em pertencer a uma instituição que faz a diferença na vida dos alunos. O sentimento de pertencimento pode ser constatado, por exemplo, quando os servidores, novatos e veteranos, se consideram parte do IFRS, pertencente ao IFRS. Isso pode ser observado quando eles utilizam termos como “nós”, “nosso” ou “a gente” para se referir à coletividade de servidores ou ao próprio IFRS.

O estudo revelou que à medida que os novatos participam das práticas sociais dos veteranos, eles vão aumentando o nível de engajamento, conhecendo melhor sobre as atribuições do cargo, sobre o IFRS e sobre o que é ser servidor público. Assim, os servidores TAEs novatos vão construindo suas identidades como servidores públicos. O aprendizado dos servidores TAEs novatos gera um sentimento de pertencimento, tornando-os mais participativos e engajados no desenvolvimento de suas atividades e na relação com os colegas de trabalho. Isso pode contribuir para que a instituição alcance os seus objetivos estratégicos, melhorando a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA

A participação periférica legitimada trata-se do processo pelo qual os novatos adquirem as competências, conhecimentos e hábitos necessários para se tornarem participantes plenos em uma atividade ou local de trabalho (Fuller *et al.*, 2005).

Partindo do pressuposto apontado através da busca nas bases de dados, sobre a carência de estudos que tenham como foco a aprendizagem de novatos no contexto do serviço público, considerando especialmente a participação periférica legitimada, que envolve a aprendizagem situada nas práticas, o presente estudo pode trazer como contribuição teórica resultados que auxiliem o preenchimento desta lacuna.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do campo de estudos sobre aprendizagem organizacional no contexto do serviço público, área ainda pouco explorada. Visto que as temáticas da área de AO são mais estudadas na iniciativa privada. Ainda, quanto aos processos de aprendizagem, a maioria dos estudos tratam dos processos formais de aprendizagem. Além disso, esta pesquisa atende uma categoria profissional das IFEs, seja nas universidades ou nos Institutos Federais, que é menos estudada em relação aos docentes. Desta forma, considerando que o presente estudo teve como unidade de análise as práticas dos servidores TAEs, acredita-se que este estudo possa colaborar para preencher uma lacuna detectada na literatura visitada, que revela a carência de estudos sobre aprendizagem organizacional que tenham como foco a aprendizagem baseada em práticas no contexto do serviço público.

Como resultado do presente estudo, espera-se que a compreensão de como ocorre a aprendizagem dos servidores novatos através do processo da participação periférica legitimada, colabore para melhorar a geração e compartilhamento de práticas, saberes e conhecimentos entre os servidores novatos e os veteranos dentro da instituição.

5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA ORGANIZACIONAL

Este estudo mostra que os servidores TAEs novatos do IFRS aprendem a partir da participação nas práticas sociais dos veteranos. Esse processo envolve tanto as práticas formais quanto informais de aprendizagem. Dois fatores importantes a serem considerados na

aprendizagem como um processo de participação periférica legitimada são a construção de identidade e o pertencimento.

Sob a ótica da contribuição prática, o estudo poderá contribuir para melhorar as práticas de aprendizagem dos servidores TAEs novatos, na medida em que ressalta que este processo não deve se limitar apenas aos aspectos formais de aprendizagem. Pois lança luz também nas práticas informais que ocorre, de maneira situada, no contexto social, interação social, participação, criação de identidade e troca de experiências entre os novatos e veteranos, no cotidiano das atividades laborais. Conforme constatado no estudo, isso contribui para o sentimento de pertencimento dos servidores TAEs novatos à instituição. Vale destacar que também como contribuição a importância das práticas cotidianas para o aprendizado dos novatos. Porém, considerando as especificidades do serviço público, deve-se levar em consideração os riscos e desafios em relação à burocracia, que pode limitar a profissionalização dos servidores.

No caso dos servidores novatos da instituição estudada, constatou-se que a criação de identidade vai além de se tornar um profissional no cargo para o qual fez concurso. Envolve também o aprender a ser servidor público. Já em relação ao pertencimento, os resultados mostram que também extrapola o sentimento de pertencimento à instituição para o qual fez o concurso. Os servidores TAEs novatos se sentem pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e têm noção do seu papel para a sociedade.

Os achados chamam a atenção para as questões que envolvem a aprendizagem, considerando o processo de PPL e teletrabalho. Os novatos que realizam o teletrabalho, relataram que ingressaram na instituição trabalhando de forma presencial, e só depois de alguns meses iniciaram o teletrabalho, ainda assim, de forma parcial. Ou seja, durante o processo de aprendizagem inicial, os novatos tiveram interação pessoal com os veteranos. Sobre o teletrabalho, no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos novatos sob a ótica da PPL, tanto os novatos quanto os veteranos relataram que o teletrabalho é um fator desfavorável à aprendizagem dos novatos. O estudo aponta que a conciliação do teletrabalho com o processo de aprendizagem dos novatos pode ser um desafio para a instituição.

Outra contribuição do estudo está relacionada à socialização no setor público. Dada a importância de se realizar um processo dinâmico de socialização que envolva as práticas de trabalho e a criação de identidade dos servidores novatos.

Ao encerrar esta seção de contribuições, considera-se importante reforçar as sugestões dos participantes da pesquisa ao IFRS para melhorar as práticas de aprendizagem dos servidores TAEs novatos. As principais ações sugeridas pelos participantes ao IFRS são apresentadas a seguir.

Foi sugerida a possibilidade dos servidores TAEs novatos realizarem capacitação específica para o desenvolvimento das atividades do cargo ou função, antes de iniciar o trabalho na prática. Ainda que os servidores novatos considerarem que aprendem mais na prática, alguns servidores novatos e veteranos relataram que o ideal seria os novatos realizem treinamento antes de iniciar nas práticas de trabalho. Considera-se que a implantação desta ação pode contribuir sobremaneira a o processo de aprendizagem dos novatos.

Apesar do IFRS ter avançado na organização e publicação de diversos fluxos, manuais e documentos institucionais, foi relatado que não são suficientes, ainda existem processos e atividades que não estão documentadas, e isso é um fator desfavorável à aprendizagem dos novatos. Desta forma, foi sugerida a criação e publicação de manuais que ainda não existem. Foi sugerido também que haja uma melhoria na comunicação interna. Visto que alguns servidores novatos podem ter falta de acesso aos recursos de aprendizagem por desconhecimento. Uma ação que foi sugerida e que merece a atenção do IFRS diz respeito à criação de uma estrutura com profissionais para acolhimento e suporte emocional aos servidores novatos. Alguns novatos relataram ter tido sentimento de medo e até pensar em desistir logo nos primeiros meses do ingresso.

Alguns participantes, tanto novatos quanto veteranos, sugeriram ao IFRS a realização de evento de socialização e ambientação institucional para os novos servidores, bem como, tornar presencial parte do curso de Iniciação ao Serviço Público. Conforme informações do site do IFRS, este tipo de ação já ocorreu em anos anteriores, mas foi descontinuada em virtude de restrições orçamentárias. De qualquer forma, alguns participantes consideram que a socialização e ambientação institucional é importante para a ambientação dos novatos. Essas sugestões guardam aderência com o estudo de Birkle e Seifried (2023) sobre os desafios profissionais que os novatos enfrentam quando entram na organização. De acordo com o resultado do estudo, uma combinação de atividades de socialização e integração dos novatos contribuíram para que eles superassem os desafios enfrentados, principalmente o apoio social e integração diária no trabalho (Birkle; Seifried, 2023). Diante do exposto, considera-se relevante que o IFRS retome com o projeto de socialização dos novos servidores.

Destaca-se que nos próximos anos, está prevista a implantação de cem novos *campi* dos Institutos Federais em todo o Brasil (IFRS, 2024e). O IFRS já está autorizado a implantar mais dois *campi* novos, sendo um em Porto Alegre e outro em Gramado. Além disso, há a previsão de consolidação dos atuais *campi*, e isso implicará no ingresso de novos servidores da carreira técnico-administrativo em educação. Portanto, os achados deste estudo poderão contribuir para melhorar o processo de aprendizagem dos novos servidores da carreira técnico-Administrativo em Educação nas instituições federais de ensino. Essa contribuição é relevante, pois os servidores TAEs constituem a carreira com maior número de servidores do Brasil.

5.4 CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS

Em relação à contribuição social, por tratar-se de uma pesquisa realizada no contexto do serviço público que teve como foco central os servidores TAEs novatos, que é a carreira que contempla o maior número de servidores do país, esta pesquisa poderá colaborar com a ampliação dos horizontes das formas de aprendizagem dos servidores. Nesse aspecto, poderá trazer para o debate a possibilidade de inserção nos planos de capacitação direcionados à aprendizagem dos servidores novatos, não apenas as ações oferecidas por meios formais, mas também fomentando a aprendizagem que ocorre através das práticas diárias, na relação social e interação entre os novatos, os veteranos e os demais indivíduos com os quais os novatos tenham interação. Assim, por meio da aprendizagem, os servidores se tornam profissionais melhores preparados para atingir os objetivos institucionais, e consequentemente, isso poderá contribuir para melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

5.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Nesta seção são apresentadas algumas limitações deste estudo e, na sequência, são apontadas algumas possibilidades de estudos futuros. No que tange às limitações do estudo,

pode-se considerar o fato de todos os participantes da pesquisa serem servidores da carreira de técnico-administrativo em educação, não houve a participação de docentes. Vale destacar que isso não foi proposital. Visto que um dos critérios de seleção para participar da pesquisa foi que os servidores veteranos tivessem interação com os novatos. Destaca-se que todos os servidores indicados pelos novatos e que tinham maior interação com os eles eram servidores TAEs.

Como limitação deste estudo pode-se considerar o fato de a pesquisadora ser servidora do quadro efetivo da instituição estudada. Uma vez que, o fato de ser colega de trabalho dos participantes, pode de alguma forma ter interferido nos relatos dos participantes deste estudo. Com o intuito de assegurar a qualidade da pesquisa, a pesquisadora buscou manter a imparcialidade na condução da pesquisa para não comprometer os resultados que emergiram no estudo. Outra limitação é que os entrevistados tinham uma visão muito positiva como servidores públicos, limitando-se à percepção destes participantes. Desta forma, não foi possível constatar as percepções negativas a esse respeito.

Em relação às recomendações para futuras pesquisas, acredita-se que os resultados aqui apresentados possam ser enriquecidos com outros estudos em diferentes contextos. Por exemplo, pesquisa que tenha como tema os estudos baseados na prática, comparando institutos federais e universidades federais. Visto que, apesar dos Institutos Federais integrarem a mesma rede e serem regidos pelas mesmas leis, cada um possui especificidades e cultura diferentes.

Sugere-se, que futuras investigações com servidores TAEs podem explorar as limitações desta dissertação no que se refere à ausência da percepção dos servidores docentes. Acredita-se que a percepção dos docentes pode trazer contribuições para a teoria da aprendizagem organizacional por trazer um olhar sobre o aprendizado dos TAEs e o que isso traz de contribuições legítimas para as práticas docentes na instituição.

Sugere-se, ainda, estudo que aprofunde o conhecimento sobre as questões relacionadas às relações de poder que acontecem nas interações sociais entre os novatos e os servidores veteranos. Uma vez que as relações que envolvem poder podem ficar subjacentes, não sendo reveladas pelas pessoas. De acordo com Young e Bunting (2024), a participação periférica legitimada fornece uma lente para compreender as complexas relações de poder presentes nas diferenças que existem quando os novatos entram nas comunidades de prática e se envolvem com os pares.

Surge, ainda, a possibilidade de investigar o processo de PPL especificamente quanto a percepção dos novatos e veteranos em relação ao teletrabalho. Essa modalidade de trabalho vem crescendo, especialmente após a pandemia do Covid-19. Desta forma, sugere-se investigar a PPL nos casos em que os novatos ingressam nas instituições públicas e iniciam as suas atividades na modalidade de teletrabalho de forma integral. Ou seja, em situações em que não há a interação presencial entre os servidores.

REFERÊNCIAS

- ACKERMANN, Fran; PYRKO, Igor; HILL, Georgina. Mobilizing landscapes of practice to address grand challenges. **Human relations**, p. 00187267221137884, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00187267221137884>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- AFONSO, Damarys de Souza; BARBOSA, Flávia Lorene Sampaio; BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. Competências individuais para os desafios do teletrabalho no Ministério Público do Trabalho. **Revista do Serviço Público**, v. 74, n. 3, p. 703-724, 2023. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8658>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ANAND, Amitabh; BRIX, Jacob. The learning organization and organizational learning in the public sector: a review and research agenda. **The Learning Organization**, v. 29, n. 2, p. 129-156, 2022. Disponível em: https://vbn.aau.dk/ws/files/451320776/TLO_05_2021_0061_AuthorsAcceptedManuscript_4.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.
- ANTONELLO, Claudia Simone; AZEVEDO, Débora. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseada em práticas. In: ANTONELLO, C. S. *et al.* **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ANTONELLO, Claudia Simone. Contextos do saber: a aprendizagem informal. In: ANTONELLO, Claudia Simone *et al.* **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011a, p. 139-159.
- ANTONELLO, Cláudia Simone. Saberes no singular? Em discussão a falsa fronteira entre aprendizagem formal e informal. In: ANTONELLO, Cláudia Simone *et al.* **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011b, p. 225-245.
- ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, p. 310-332, 2010. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1132/a-encruzilhada-da-aprendizagem-organizacional--uma-visao-multiparadigmatica/i/pt-br> Acesso em: 21 mar. 2022.
- ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, p. 266-281, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/LSYM8GgDyRbptThgKXkG47y/abstract/?lang=en>. Acesso em: 24 out. 2023.
- ASSIS, Sônia Cristina de; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; SOUSA, Genesco Alves De. Aprender a ser reinadeiro no cotidiano do Quilombo da Irmandade do Rosário de Justinópolis. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/204584/188185>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BERTOLIN, Rosangela Violetti; ZWICK, Elisa; BRITO, Mozar José de. Aprendizagem organizacional socioprática no serviço público: um estudo de caso interpretativo. **Revista de Administração Pública**, v. 47, p. 493-513, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/xQYMTwcqPRMs3Nb5BHcKmjx/>. Acesso em: 23 out. 2023.

BIRKLE, Stefanie; SEIFRIED, Jürgen. Perceived Challenges When Changing Employer: What Newcomers Experience as Helpful During Organizational Entry. **Journal of Personnel Psychology**. 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1027/1866-5888/a000342>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BISPO, Marcelo de Souza. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/7wTFmSnhJb7Gd7CNRTT3h5F/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2022.

BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11115/a-gestao-de-competencias-gerenciais-e-a-contribuicao-da-aprendizagem-organizacional/i/pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BJØRKENG, Kjersti; CLEGG, Stewart; PITSIS, Tyrone. Becoming (a) Practice, **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 145–159, 2009. Disponível em: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/11849/1/2008000056.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

BOEIRA, Juliana de Souza; LARENTIS, Fabiano; COSTA, Luana Folchini da. Aprendizagem formal e informal no desenvolvimento de gestores: estudo de caso em IES. **Revista Gestão Organizacional**, v. 15, n. 3, p. 198-215, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22277/rgo.v15i3.6881>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jun. 2006. Seção 1. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2024

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm#art6. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso: em 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Publicado no DOU de 15.8.2018. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. **American Psychological Association**, 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-004>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BROOKS, James; GRUGULIS, Irena; COOK, Hugh. Rethinking situated learning: Participation and communities of practice in the UK fire and rescue service. **Work, Employment and Society**, v. 34, n. 6, p. 1045-1061, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017020913225>. Acesso em: 13 out. 2022.

BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, Special Issue, p. 40-57, 1991. Disponível em:

https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/brown-_organizational_learning_and_communities_of_practice.pdf. Acesso em: 2 mai. 2022.

CAMILLIS, Patricia Kinast de; ANTONELLO, Claudia Simone. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 4-42, mar-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/gqhmDjVnJ5p4kNTztDQvsbs/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; FONSECA, Diogo Ribeiro; PORTO, Valéria. Estudos em gestão de pessoas no serviço público. **Cadernos ENAP**, v. 37, Brasília: ENAP, 2014.

CAPES - **Portal de periódicos**. 2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez314.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/lista-a-z-bases.html>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CAPITANO, Johnna; *et al.* How long are newcomers new in different occupations?. **Organization Management Journal**, v. 19, n. 3, p. 110-123, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/OMJ-10-2020-1054>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CAPUANO, Ethel Airton. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 66, n. 3, p. 371 - 394, 2015. DOI: 10.21874/rsp.v66i3.574. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/574>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, Antônio Ivo de; *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009.

CARVALHO, João Francisco Sarno; RODRIGUES, Rita Lauane Alves. A gestão de pessoas no serviço público. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 22, n. 1, p. 16-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/288>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CHIVA, Ricardo, ALEGRE, Joaquín. Organizational Learning and Organizational Knowledge: Towards the Integration of Two Approaches. **Management Learning**, v. 36, n.1, p. 49-68, mar. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235322118_Organizational_Learning_and_Organizational_Knowledge_Towards_the_Integration_of_Two_Approaches. Acesso em: 21 abr. 2022.

CHUNXIAN, Zheng. Situated learning as legitimate peripheral participation. **Philosophy**, v. 10, n. 10, p. 649-653, 2020. Disponível em: doi: 10.17265/2159-5313/2020.10.006. Acesso em: 16 mar. 2023.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The psychologist**, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: <https://uwe-repository.worktribe.com/preview/937606/Teaching>. Acesso em: 31 maio 2023.

COMMON, Richard. Organisational learning in a political environment: Improving policy-making in UK government. **Policy studies**, v. 25, n. 1, p. 35-49, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0144287042000208224>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CUFFA, Denise; STEIL, Andrea Valéria. Organizational learning in public organizations: an integrative review. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 112-123, 2019. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02153382/document>. Acesso em: 4 nov. 2021.

DURANTE, Daniela G.; VELOSO; Fabiana R.; MACHADO, Diego Q.; CABRAL, Augusto C. A.; SANTOS, Sandra M. Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/5wxB78RqbbsxhNvQjCNBGwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ELKJAER, Bente. Organizational Learning: the Third Way. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507604048271?casa_token=gt1a7TeFDMAAAAA:A-YwbBphs-5F4ZN45jsMm_QOM4AK8evNzys92liRavQndol_yli9K15jHuKcsdr1N3Srxj4T4WRKg . Acesso em: 28 mar. 2022.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1194>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, p. 803-813, 1985. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/258048#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 9 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3ª ed. Grupo A, 2009a. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/pageid/1>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321363/pageid/168>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FULLER, Alison, HODKINSON, Heather, HODKINSON, Phil; UNWIN, Lorna. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. **British Educational Research Journal**, 31: 49-68. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GHERARDI, Silvia. How to conduct a practice-based study: Problems and methods. **Edward Elgar Publishing**, 2019.

GHERARDI, Silvia. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/238327381_Knowing_and_Learning_in_Practice-based_Studies_An_introduction. Acesso em: 19 nov. 2023.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide. The sociological foundations of organizational learning. In: **Handbook of organizational learning and knowledge**. DIERKES Meinolf.; BERTHOIN ANTAL, Ariane.; CHILD, John.; NONAKA, Ikujiro. (Eds.) New York: Oxford University Press, 2001. p. 35-60. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JRd7RZzzw_wC&oi=fnd&pg=PA35&dq=the+sociological+foundations+of+organizational+learning&ots=EXIGa5C7vV&sig=0VEPkGucdQpROQfkwdbxXmITC4g#v=onepage&q=the%20sociological%20foundations%20of%20organizational%20learning&f=false. Acesso em: 31 ago. 2023.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide; ODELLA, Francesca. Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. **Management learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998. Disponível em: DOI:10.1177/1350507698293002. Acesso em: 20 ago. 2023.

GHERARDI, Silvia; STRATI, Antonio. **Administração e aprendizagem na prática**. São Paulo: Elsevier, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018. 9788597012934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/>. Acesso em: 17 jul 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2019. 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GODOI, Christiane Kleinubing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas estudos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788502125018/pageid/5>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GUDOLLE, Lucas Socoloski; ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, p. 14-39, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/s478PrMZBnMTPbqfBPwK7fB/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

HENRIQSON, Éder.; KUREK, Juliana. As interconexões do conhecimento tácito e explícito em nível individual e coletivo: o treinamento de gerenciamento de recursos de equipes de aviação. In: ANTONELLO, C. S. *et al.* **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

HOPWOOD, Nick. Four essential dimensions of workplace learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 26, n. 6/7, p. 349-363, 2014.

HUBER, George P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1 (special issue), p. 88-115, 1991. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/215439842_Organizational_Learning_The_Contributing_Processes_and_the_Literatures. Acesso em: 23 mar. 2022.

IBRAHIM, Norliza Eileen; FUNG, Chorng Yuan; KI, Yen Ping; SU, Sueh Ing. The relationship of organisational culture and effectiveness of internal process change in civil service. **International Journal of Quality and Innovation**, v. 6, n. 2, p. 115-133, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Chorng-Yuan-Fung/publication/360092301_The_relationship_of_organisational_culture_and_effectiveness_of_internal_process_change_in_civil_service/links/628d99d8345118162aa4f240/The-relationship-of-organisational-culture-and-effectiveness-of-internal-process-change-in-civil-service.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 12, de 22 de fevereiro de 2022**. Regulamento de Estágio Probatório dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2022c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/03/Resolucao_012_2022_Aprova_Estagio-Probatatorio_Servidores-IFRS_ANEXO.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 27, de 20 de junho de 2017**. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Rio Grande Do Sul. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 46, de 29 de junho de 2021**. Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-046-de-29-de-junho-de-2021-aprova-o-programa-de-capitacao-dos-servidores-do-ifrs/>. Acesso em: 30 de maio 2023.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 54, de 14 de dezembro de 2023**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2024 – 2028 do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2023b. Disponível em: <https://pdi.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2IwDNK0>. Acesso em: 10 abr. 2023.

IFRS. **Destaque mundial**: IFRS está entre as melhores universidades pelo quarto ano no ranking do CWUR. Bento Gonçalves, 2022b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/destaque-mundial-ifrs-esta-entre-as-melhores-universidades-segundo-ranking-do-cwur/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

IFRS. **Rio Grande do Sul receberá cinco novos campi de Institutos Federais**. Bento Gonçalves, 2024e. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/rio-grande-do-sul-recebera-cinco-novos-campi-de-institutos-federais/>. Acesso em 9 dez. 2024

IFRS. **Diretoria de gestão de pessoas: Relatório de Gestão 2015**. Bento Gonçalves. 2015a. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B4edZU1efudncUNBMmw0UEhvNjQ/view?pli=1&resourcekey=0-IQL3i2HqTras_LW_neHAoQ. Acesso em: 7 abr. 2024.

IFRS. Edital de abertura nº 36/2022. [Inscrições para o provimento de cargos efetivos de Técnico-Administrativos em Educação do Quadro de Pessoal Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul]. **IFRS**, Bento Gonçalves, 2022d. https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/edital_abertura_667627c1005ae204.pdf Acesso em: 30 maio 2023.

IFRS. Estude no IFRS: conheça nossos cursos. Bento Gonçalves, 2024c. Disponível em: <https://estude.ifrs.edu.br/cursos/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

IFRS. IFRS conquista a primeira colocação entre os Institutos Federais do Brasil. Bento Gonçalves, 2024b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ifrs-conquista-a-primeira-colocacao-entre-os-institutos-federais-do-brasil/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

IFRS. Instrução Normativa nº 008, de 01 de dezembro de 2022. Regulamenta os critérios e procedimentos para implementação do Programa de Gestão e Desempenho no âmbito do IFRS. Bento Gonçalves. 2022a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/IN_08-2022-Regulamenta-os-criterios-e-procedimentos-para-implementacao-do-Programa-de-Gestao-e-Desempenho-no-ambito-do-IFRS.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

IFRS. Painel de carreiras de pessoal do IFRS. Bento Gonçalves, 2023c. Disponível em: <https://painel.ifrs.edu.br/recursos/pessoal/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

IFRS. Painel de matrículas de alunos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, 2024d. Disponível em: <https://painel.ifrs.edu.br/resultados/educacao/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

IFRS. Relatório de gestão exercício 2022 IFRS. Bento Gonçalves. 2023a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/Resolucao_011_2023_Relatorio-de-Gestao-2022_Final_ANEXO.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

IFRS. Relatório de gestão exercício 2023 IFRS. Bento Gonçalves. 2024a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/RESOLUCAO_15-2024_ANEXO_Relatorio-de-Gestao-2023.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.

IFRS. Seminário de Ambientação Institucional do IFRS recebe inscrições até 10 de julho. Bento Gonçalves, 2015b. Disponível em: <https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=3&sub=3417>. Acesso em 25 nov. 2024

KNOX, Hannah; O'DOHERTY, Damian; VURDUBAKIS, Theo, WESTRUP, Chris. Labours of division: Legitimacy, membership and the performance of business knowledge.

Management Learning, p. 1-21, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/13505076231194831>. Acesso em: 7 nov. 2023.

LARENTIS, Fabiano *et al.* Aprendizagem organizacional e relacionamentos interorganizacionais: um estudo de casos múltiplos. **BASE: Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. São Leopoldo. Vol. 11, n. 4 (out/dez 2014), p. 347-366, 2014.

Disponível em: Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148065>. Acesso em: 13 out. 2022.

LARENTIS, Fabiano et al. Interrelations Between Process and Institutionalization of Organizational and Interorganizational Learning with Performance. *Relações Entre Processo e Institucionalização da Aprendizagem Organizacional e Interorganizacional com o Desempenho. Revista BASE*—v, v. 18, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/19642/60748665>. Acesso em 7 dez. 2024.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, p. 37-47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpfXQnQ/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LAVE, Jean. The practice of learning, in *Contemporary theories of learning*, Illeris, Knud, editor London: Routledge; p. 200-208, 2009. Disponível em: https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_ULL/Resources/General/Illeris%202009%20Contemporary%20Theories%20of%20Learning.pdf#page=209. Acesso em: 22 set. 2023.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada: Participação periférica legitimada**. Tradução: Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, 1991. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LENART-GANSINIEC, Regina; SUŁKOWSKI, Łukasz. Organizational learning and value creation in local governance: the mediating role of crowdsourcing. *The Learning Organization*, v. 27, n. 4, p. 321-335, 2020. Disponível em: DOI:10.1108/TLO-12-2018-0213. Acesso em: 29 jul. 2022.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo, SP: Grupo GEN, 2018.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Gestão Estratégica na Administração Pública**. São Paulo: Grupo GEN, 2012. 9786559771677. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771677/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Painel de Pessoal**. Brasília. 2023. Disponível em: <http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true>. Acesso em: 12 maio 2024.

MÜLLER, Sune Dueholm. Student Research as Legitimate Peripheral participation. *Communications of the Association for Information Systems*, v. 50, n. 1, p. 16, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sune-Mueller/publication/362143960_Student_Research_as_Legitimate_Peripheral_Participation/links/62d8706205df5805dab5698d/Student-Research-as-Legitimate-Peripheral-Participation.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

- NASCIMENTO, Edson Ronaldo. **Gestão pública**. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. 9788571441354. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788571441354/>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- NICOLINI, Alexandre Mendes. A aprendizagem para as carreiras de estado: o caso dos gestores públicos do governo federal. 2008. **Anais do Encontro de Administração Pública e Governança**. Salvador: ANPAD, 12 a 14 de novembro de 2008. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1624/1/A_aprendizagem_para_as_carreiras_Nicolini.pdf. Acesso em 10: set. 2023.
- NOGUEIRA, Ronaldo Alves; ODELIUS, Catarina Cecília. Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 1, n. 1, p. 83-102, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rTtgMxtVFhbS9v34fGCtkzQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- OCDE. Avaliação da gestão dos recursos humanos no governo. **Relatório da OCDE**, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264086098-pt.pdf?expires=1684436687&id=id&accname=ocid54025470&checksum=83696FAABD6DFD9064E81C5E108E6636>. Acesso em: 18 maio 2023.
- OLEJARSKI, Amanda M.; POTTER, Mike; MORRISON, Robert L. Organizational Learning in the Public Sector: Culture, Politics, and Performance. **Public Integrity**, p. 1-17, 2018. Disponível em: doi: 10.1080/10999922.2018.1445411. Acesso em: 5 dez. 2023.
- PAGANI, Camila. Estudos baseados na prática (EBP): uma revisão sistemática de literatura. **Revista Reuna**, v. 26, n. 4, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/viewFile/1280/823>. Acesso em: 9 abr. 2023.
- PAN, Leticia Chun Pei. Gestão de pessoas: o processo de contratação de profissionais no segmento da saúde pública e privada. **Concilium**, v. 22, n. 6, p. 517-528, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-557-639>. Acesso em: 2 set. 2023.
- PASQUINI, Andrea Quadros; PRUX, Paula Raymundo; CUSTÓDIO, Luciana Silva; JORGE; Maria Aparecida Muniz. Seleção de lideranças no serviço público pela matriz de competência: o guia de seleção de lideranças no serviço público e a experiência da internalização prática do qualifica RS e do Transforma Minas. **Revista Estudos de Planejamento**, n. 20, 2022. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4503>. Acesso em: 11 set. 2023.
- PAWLOWSKY, Peter. The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In: DIERKES, M. *et al.* **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**, New York: Oxford, p. 61-88, 2001. Disponível em: Handbook of Organizational Learning and Knowledge - Google Livros. Acesso em: 21 abr. 2022.
- PIRES, Alexandre Kalil; *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009.

REATTO, Diogo; BRUNSTEIN, Janette. Organizational socialization in the public service: on the actions and perceptions of newcomer and experienced employees. **Revista de Administração da UFSM**, v. 13, p. 1314-1331, 2020.

Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7b01/89b3c4f32adbd27688147995f41cd266e904.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. Grupo A, 2013. E-book. 9788565848367. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS, Mauro Sérgio dos; PADILHA, Lucas Miguel Ribeiro. O cadastro de reserva em concursos públicos: hipóteses e limites. **Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**, v. 5, n. 10, p. 13-31, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.processus.com.br/index.php/ppds/article/view/934/949>. Acesso em: 10 set. 2023.

SHRIVASTAVA, Paul. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, p. 7-28, 1983. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SILVA, Eduardo Robini da; LARENTIS, Fabiano. Storytelling from experience to reflection: ERSML cycle of organizational learning. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 33, n. 4, p. 1-24, 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2020.1737831>. Acesso em: 15 ago 2022.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos Ebape. Br**, v. 19, p. 811-823, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120200236> Acesso em 28 fev. 2025.

TOMAZZONI, Gean Carlos; *et al.* Do exercício a efetivação: analisando a socialização organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 80-92, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441746395006.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UCS. Universidade de Caxias do Sul. **Programa de pós-graduação em administração**. Linhas de pesquisa, 2023. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/administracao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VAN MAANEN, John Eastin; SCHEIN, Edgar Henry. **Toward a theory of organizational socialization**. 1979. Disponível em

<https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/?sequence=1>. Acesso em: 13 ago. 2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

VINCE, Russ. The spatial psychodynamics of management learning. **Management Learning**, v. 42, n. 3, p. 333–347, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507610389954>. Acesso em: 21 mar. 2022.

WENGER, Etienne C.; SNYDER, William M. Communities of practice: The organizational frontier. **Harvard business review**, v. 78, n. 1, p. 139-146, 2000. Disponível em: <http://www.psychosphere.com/Communities%20of%20Practice%20-%20the%20organizational%20frontier%20by%20Wenger.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

WENGER, Etienne. A social theory of learning, *in* **Contemporary theories of learning**, Illeris, Knud, editor London: Routledge; p. 209-218, 2009. Disponível em: CONTEMPORARY_THEORIES_OF_LEARNING20190611-24968-vksfh3-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 28 ago. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed – Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

YOUNG, Dallin George; BUNTING, Bryce D. Rethinking College Transitions: Legitimate Peripheral Participation as a Pathway to Becoming. **AERA Open**, v. 10, p. 23328584241255631, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/23328584241255631>. Acesso em 13 ago. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SERVIDORES NOVATOS*** Perfil do(a) entrevistado(a): X**

Cargo: _____

Data de ingresso: ____/____/____ Lotação: () Reitoria () *Campus* Bento
Gonçalves

Departamento/Setor em que trabalha: _____

Tempo no cargo: _____

Idade: _____ Formação: _____

Experiência em outra atividade profissional: _____

*As informações sobre o perfil do(a) entrevistado(a) serão tabuladas de forma que não seja possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Questões:

1. Você poderia relatar como foi a sua trajetória profissional até você ingressar no IFRS?
2. Conte como foram os primeiros dias de trabalho após o seu ingresso no IFRS.
3. Comente sobre as práticas formais e informais de aprendizagem as quais você teve a oportunidade participar?
4. Como você tem aprendido a se relacionar com a sua chefia e demais colegas de trabalho? De que forma acontece a comunicação entre vocês? Quais são os principais canais de comunicação que vocês utilizam?
5. Na sua percepção, quais os principais fatores que contribuíram para a sua aprendizagem? E os fatores que mais dificultaram? Por quê? Como você lida com as dificuldades?
6. Considerando os seus processos de trabalho, você considera que possui domínio para desenvolver o seu trabalho? Comente sobre isso.
7. Você poderia narrar situações em que você foi o protagonista na realização de determinada atividade?

8. Você poderia relatar se teve alguma situação em que outros colegas de trabalho aprenderam com você? Poderia dar algum exemplo?
9. Considerando a data do seu ingresso até agora, como você considera que foi o seu aprendizado, tanto em relação às atribuições e atividades do seu cargo, quanto em relação à cultura do IFRS com um todo? Qual é o seu sentimento em relação a isso?
10. Se você pudesse sugerir algo para a instituição melhorar o processo de aprendizagem dos novos servidores TAEs novatos, o que você sugeriria? Por quê?

Você gostaria de fazer comentário adicional?

Obrigada pela sua colaboração com a pesquisa!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SERVIDORES VETERANOS*** Perfil do(a) entrevistado(a): X**

Cargo: _____

Data de ingresso: ____/____/____ Lotação: () Reitoria () *Campus* Bento
Gonçalves

Departamento/Setor em que trabalha: _____

Tempo no cargo: _____

Idade: _____ Formação: _____

Experiência em outra atividade profissional: _____

*As informações sobre o perfil do(a) entrevistado(a) serão tabuladas de forma que não seja possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Questões:

1. A partir da sua vivência, se eu fosse uma servidora novata e você tivesse que me explicar como aprender sobre as atribuições do meu cargo, a cultura do IFRS, o relacionamento com os colegas, qual seria sua explicação? O que você indicaria, orientações, conselhos, atividades, práticas mais importantes nesse processo de aprendizagem? E os desafios?
2. Na sua percepção, como os servidores TAEs novatos aprendem na instituição? Poderia dar exemplos?
3. Quais os principais fatores que você considera que facilitam e quais dificultam o processo de aprendizagem dos novos servidores TAEs no IFRS? Comente sobre isso.
4. Você considera que há uma preocupação da instituição a respeito da aprendizagem dos servidores novatos? Por quê? Poderia dar exemplos?
5. Como as pessoas com as quais o servidor novato interage se relacionam entre si? Como ocorre a comunicação entre vocês? Como vocês interagem mutuamente?

6. Do seu ponto de vista, como os veteranos aprendem com os novatos? O que isso interfere no seu trabalho? Poderia relatar alguma situação em que os veteranos aprenderam com o novato?

7. Em relação ao conhecimento e habilidades do servidor novato, você percebe diferenças desde o ingresso até o presente momento? Poderia pontuar essas diferenças, como era o início e como é agora? Você considera que houve um avanço ou não? A que você atribui isso?

Você gostaria de fazer comentário adicional?

Obrigada pela sua colaboração com a pesquisa!

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Servidor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Participação Periférica Legitimada: Um Estudo com Servidores Novatos de uma Instituição Federal de Ensino”**, de responsabilidade da pesquisadora Conceição Aparecida Gonçalves Destro, vinculada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação do Prof. Dr. Fabiano Larentis. O objetivo principal da pesquisa é analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos (TAE’s) do IFRS, à luz da participação periférica legitimada. A participação periférica legitimada diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam parte de uma comunidade de praticantes ou de um grupo de profissionais.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de estudar sobre a aprendizagem organizacional, no contexto do serviço público. Além disso, estudar especificamente a aprendizagem dos servidores novatos da carreira TAE é relevante, pois, os servidores TAE’s representam a carreira com a maior quantidade de servidores do serviço público federal.

A pesquisa será realizada no IFRS (Reitoria e *Campus* Bento Gonçalves), tendo como participantes os servidores TAE’s novatos que estejam em período de avaliação do estágio probatório, além de outros servidores com os quais estes novatos tenham interação no local de trabalho. Por fazer parte deste perfil, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. A coleta de dados será realizada pela própria pesquisadora responsável, através de entrevista semiestruturada, observação participante e observação não participante, além da pesquisa documental de documentos disponíveis no site institucional.

A entrevista terá duração média de 40 minutos, por meio de um roteiro semiestruturado, e será gravada em áudio para facilitar o tratamento dos dados que serão utilizados única e exclusivamente para os fins desta pesquisa e armazenada em computador pessoal da pesquisadora em arquivo digital, com garantia do sigilo e mantida sob sua guarda e responsabilidade no período de 5 anos após o término da pesquisa. Tanto a entrevista quanto as observações serão realizadas de forma presencial, no seu local de trabalho.

A pesquisadora fará uso também da técnica de observação participante e observação não participante, que significa que poderá utilizar um bloco para registro de anotações pertinentes às observações feitas durante a entrevista, e também em outros momentos. Os resultados da pesquisa farão parte da dissertação da pesquisadora e poderão ser divulgados em congressos da área e revistas científicas. Você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo.

A sua participação na pesquisa pode ter alguns riscos, considerados mínimos, equivalentes àqueles encontrados na vida cotidiana, e envolvem cansaço, vergonha, irritação, mal-estar, constrangimento ao se defrontar com alguma questão sensível ou que exponha alguma fragilidade sua, desconforto provocado pela presença de pessoa estranha ao ambiente e quebra de confidencialidade.

Para minimizar os riscos, você poderá optar por não responder alguma questão ou interromper a sua participação momentaneamente e agendar um outro horário, se assim desejar, ou desistir da pesquisa sem qualquer prejuízo. Além disso, para garantir o anonimato, você não

Rubrica da pesquisadora responsável: _____ Rubrica do(a) participante: _____

Página 1 de 3



será identificado(a) e os dados serão tratados de forma agregada, não permitindo a sua identificação individual. Para evitar o risco de quebra de confidencialidade, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Caso se sinta desconfortável durante a realização da pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Além disso, você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante ou após a realização da pesquisa. Compete destacar que você receberá a transcrição da entrevista para validação das respectivas informações.

Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida aos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UCS de também do IFRS. O CEP é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa foi aprovada pelo CEP/UCS conforme Parecer nº 6.929.265 e pelo CEP/IFRS conforme Parecer nº 6.968.986. Caso você tenha dúvidas, ou se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Conceição Aparecida Gonçalves Destro, através do fone (54) 99156-3208 e e-mail: conceicao.destro@ifrs.edu.br. Além disso, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCS para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa, reclamações ou denúncias. O Comitê está localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco S, Sala 405, Campus-sede da UCS, Caxias do Sul, RS, telefone: 3218-2829, no horário das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h de segunda a sexta-feira, ou pelo e-mail: cep-ucs@ucs.br. Além disso, caso seja necessário, você poderá ser encaminhado(a) para o apoio de profissionais habilitados da Seção de Atenção ao Servidor (Sats) do IFRS, a fim de receber o acompanhamento necessário.

A sua participação na pesquisa poderá trazer benefícios diretos e indiretos, tais como:

Para os participantes: ao colaborar para que se conheça melhor como ocorre a aprendizagem dos TAE's novatos no IFRS você terá a oportunidade de refletir sobre as suas facilidades e dificuldades quanto ao seu processo de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades do seu cargo.

Para o IFRS: espera-se que os resultados possam contribuir para o aprimoramento dos processos de aprendizagem da instituição, especialmente àqueles voltados aos servidores novatos. Isso poderá trazer benefícios para os servidores novatos, bem como seus colegas de trabalho, colaborando com o sentimento de pertencimento ao IFRS.

Benefício acadêmico e social: o conhecimento produzido por meio da presente pesquisa poderá trazer melhor compreensão científica dos processos de aprendizagem dos novatos no contexto de uma instituição pública, o que, na aplicação prática, poderá proporcionar melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, e em decorrência dela você não receberá pagamentos nem reembolso de dinheiro, pois você não terá nenhum tipo de gasto participando da pesquisa. Você também não terá nenhum custo extra para participar deste estudo, pois ocorrerá no seu próprio local de trabalho. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da pesquisa, não haverá nenhum prejuízo. Ao participar desta pesquisa, saiba que você tem direito:

- de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;

Rubrica da pesquisadora responsável: _____ Rubrica do(a) participante: _____

Página 2 de 3



- à garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- de não ser identificado e que as informações relacionadas à sua privacidade são confidenciais;
- de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de ter acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado;
- de não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à sua participação nesse estudo;
- de se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;

Ressalta-se que a pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com as exigências da Resolução CNS 466/12, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Todas as páginas do TCLE serão rubricadas pelo participante e pela pesquisadora, no momento do aceite. Desta forma, caso você aceite participar da pesquisa intitulada: **“Participação Periférica Legitimada: Um Estudo com Servidores Novatos de uma Instituição Federal de Ensino”**, como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que foi emitido em duas vias assinadas e rubricadas pela pesquisadora responsável e por você, que ficará com uma das vias.

Contatos da pesquisadora responsável:

Nome: Conceição Aparecida Gonçalves Destro
 Telefone: (54) 99156-3208 - E-mail: conceicao.destro@ifrs.edu.br
 Endereço: R. General Osório, 348 – Centro – Bento Gonçalves/RS.
 Instituição: Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Campus-Sede - Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bloco F - Sala 401 - CEP 95070-560 - Caxias do Sul.

Bento Gonçalves, ____ de ____ de ____.

Nome da pesquisadora responsável: Conceição Aparecida Gonçalves Destro.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa **“PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO”** e que esclareci minhas dúvidas. Aceito participar da pesquisa.

Bento Gonçalves, ____ de ____ de ____.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa: _____

APÊNDICE E – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

SEÇÃO A - VISÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO

Título: PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO.

Instituição promotora: Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA).

Pesquisadora principal: Conceição Aparecida Gonçalves Destro (mestranda).

Pesquisador orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis.

Objetivo Geral: Analisar como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada.

Objetivos específicos:

- a) analisar os atos normativos do IFRS referentes aos processos de aprendizagem que se aplicam aos servidores TAEs novatos;
- b) analisar as práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.
- c) analisar os elementos constituintes da participação periférica legitimada (periferalidade, legitimidade e participação) nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS, na perspectiva dos novatos e dos veteranos.
- d) identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada.

Temas abordados no referencial teórico:

- A abordagem sociológica da aprendizagem e a aprendizagem baseada em práticas;
- A aprendizagem de novatos;
- Participação periférica legitimada;
- Aprendizagem baseada em práticas e participação periférica legitimada no contexto do serviço público.

SEÇÃO B - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Desenho de pesquisa:

- Abordagem: qualitativa

- Natureza: aplicada
- Estratégia: estudo de caso
- Quanto aos objetivos – pesquisa exploratória e descritiva

Período de realização da pesquisa: agosto a outubro/2024 (coleta e análise dos dados). A coleta de dados será iniciada somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Organização estudada: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS).

Local da realização: Reitoria e *Campus* Bento Gonçalves, sediados na cidade de Bento Gonçalves/RS.

Unidade de análise: As práticas dos servidores TAEs novatos juntamente com veteranos do IFRS lotados na reitoria e no *Campus* Bento Gonçalves.

Participantes – servidores novatos do cargo de Técnico-administrativo em Educação (TAEs) do IFRS e outros servidores que tenham interação com os novatos, desde que, aceitem participar de forma voluntária e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será assinado e rubricado também pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma via ficará com o participante e a outra com a pesquisadora.

Serão considerados novatos os servidores que estejam em período de estágio probatório.

Plano de coleta de dados:

- **Pesquisa documental**

Documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 e 2024 – 2028; Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS; Regulamento do Estágio Probatório dos Servidores do IFRS, Edital IFRS nº 36/2022 e Instrução Normativa nº 008/2022, que institui o Programa de Gestão e Desempenho. Todos esses documentos estão disponíveis no site do IFRS.

- **Entrevistas semiestruturadas**

Serão realizadas presencialmente, no local de trabalho dos participantes (servidores novatos e servidores veteranos com os quais os novatos tenham interação). As entrevistas serão gravadas, como garantia de confiabilidade, sendo posteriormente transcritas pela pesquisadora.

- **Observação participante**

Serão realizadas no local de trabalho dos servidores novatos para observar as práticas dos servidores com os demais profissionais. Será utilizado um roteiro para observação.

As observações ocorrerão de forma presencial, no local de trabalho dos participantes, antes, durante e após as entrevistas, bem como em outros momentos agendados pelo participante e a pesquisadora.

A coleta de dados será realizada pela pesquisadora principal, com registros no diário de campo.

Preparação para a pesquisa de campo

Elaboração de um *check list* (lista de verificações) para realizar as entrevistas.

Validação dos roteiros de entrevista semiestruturada.

Contato com os participantes de forma presencial, para fazer o convite, explicar sobre a pesquisa, falar sobre o TCLE e, caso o servidor aceite participar, agendar a entrevista ou observação.

Material necessário: gravador para coleta de dados de entrevistas; bloco de notas; roteiros de entrevistas; roteiros de observação; TCLE impresso; cópia do projeto de pesquisa impresso e todos os documentos dos CEPs impressos.

Procedimentos para a proteção dos participantes: Serão tomadas medidas para proteger a privacidade, a confidencialidade e manter o anonimato do participante.

Questões éticas que serão providenciadas:

Antes de iniciar a coleta de dados:

- Autorização prévia do IFRS.
- Aprovação prévia do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCS, na condição de instituição proponente e e do CEP do IFRS, como instituição coparticipante.
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo participante e pela pesquisadora;
- Observação à Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018 (LGPD).

Após a coleta de dados:

Transcrição dos áudios das gravações e entrega de uma cópia impressa a cada participante para correção e validação da transcrição

SEÇÃO C - QUESTÕES DE COLETA DE DADOS

O estudo centrar-se-á nas questões abaixo, que envolvem tanto as entrevistas quanto as outras técnicas de coleta.

Q1. O que os documentos institucionais do IFRS (pré-selecionados) revelam sobre os processos de aprendizagem aplicados aos servidores TAEs novatos?

Q2. Qual é a percepção dos servidores novatos e veteranos quanto às práticas formais e informais de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS?

Q3. Qual é a percepção dos servidores novatos e veteranos sobre os elementos constituintes da participação periférica legitimada nos processos de aprendizagem dos novos servidores TAEs do IFRS;

Q4. Quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem dos servidores TAEs novatos, considerando o processo de participação periférica legitimada?

Q5. Como acontece a interação dos servidores TAEs novatos com os servidores veteranos nos contextos sociais nos quais esses servidores participam, em relação aos processos de aprendizagem dos novatos?

Q6. Como os servidores novatos interagem com os veteranos, considerando: a participação, a linguagem, o pertencimento, as relações de poder, as práticas formais e informais de aprendizagem? E outros elementos que podem surgir dessas interações.

SEÇÃO D - GUIA PARA O RELATÓRIO DO ESTUDO DE CASO

Transcrição das entrevistas:

A transcrição das entrevistas será realizada pela própria pesquisadora responsável, preferencialmente logo após o término da entrevista, para permitir maior fidelidade à transcrição e observando também as notas de campo. Analisar a necessidade de reformular alguma questão para os outros entrevistados.

Aprovação da transcrição pelos servidores entrevistados. Os entrevistados poderão complementar alguma informação.

Análise dos dados:

Para a análise de dados será utilizada a análise temática, considerando as evidências oriundas das transcrições das entrevistas, das anotações de campo, da análise documental e dos registros das observações. Será realizada a triangulação das múltiplas fontes de dados, como forma de validação interna.

Será utilizado o *software* NVivo® versão 15.

Relatório do estudo:

O relatório será guiado pelo referencial teórico e pelos objetivos do estudo.

Devolutiva do resultado da pesquisa aos participantes para validação das evidências coletadas, apresentar o relatório final (a dissertação).

APÊNDICE F – CHECKLIST PARA ENTREVISTAS

Checklist para Entrevistas

Participante: _____

Data: ___/___/___ Horário: _____ Local: _____

<p>Atividade/providências</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Antes da entrevista <input type="checkbox"/> Contato inicial <input type="checkbox"/> Falar sobre a pesquisa <input type="checkbox"/> Fazer o convite <input type="checkbox"/> Falar sobre o TCLE (entregar as duas vias e pedir à pessoa para ler antes da entrevista, e se tiver de acordo, assinar) <input type="checkbox"/> Agendar a entrevista <input type="checkbox"/> Dia/local/horário: _____ <input type="checkbox"/> No dia anterior <input type="checkbox"/> Confirmar com o participante
<p>No dia da entrevista levar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gravador de voz e celular (modo silencioso) – verificar pilhas/bateria. <input type="checkbox"/> TCLE – duas vias <input type="checkbox"/> Roteiro de Entrevista <input type="checkbox"/> Projeto de Pesquisa impresso <input type="checkbox"/> Todos os documentos submetidos ao CEP impressos <input type="checkbox"/> <i>Checklist</i> impresso
<p>Antes de iniciar a entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Agradecer ao participante por ter aceitado participar da pesquisa. <input type="checkbox"/> Explicar sobre os a pesquisa: <p>Contexto: Ingresso do servidor no serviço público, considerando que o ingresso é através de concurso público.</p> <p>Questão: Como ocorre a aprendizagem dos novos servidores técnico-administrativos do IFRS, à luz da participação periférica legitimada?</p> <p>Objetivos e Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aprendizagem organizacional; <input type="checkbox"/> Abordagem sociológica da aprendizagem; <input type="checkbox"/> Processos formais e informais de aprendizagem; <input type="checkbox"/> Aprendizagem baseada em práticas; <input type="checkbox"/> Participação periférica legitimada. <p>Perguntar se o participante quer ler as perguntas antes de iniciar e entrevista.</p> <p>Falar sobre as questões éticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ler o TCLE (caso o participante não tenha lido com antecedência) <input type="checkbox"/> Perguntar ao participante se sem dúvida ou se quer alguma informação ou esclarecimento; <input type="checkbox"/> Rubricar e assinar o TCLE; <input type="checkbox"/> Solicitar ao participante para rubricar e assinar o TCLE; entregar 1 via ao participante. <input type="checkbox"/> Informar que vou utilizar um roteiro com perguntas, mas não precisa ficar limitado ao roteiro. <input type="checkbox"/> Pedir permissão para gravar a entrevista; <input type="checkbox"/> Ligar o gravador <input type="checkbox"/> Iniciar as perguntas conforme o roteiro <input type="checkbox"/> Desligar o gravador <input type="checkbox"/> Agradecer. <input type="checkbox"/> Informar que o participante receberá uma cópia da transcrição para validação. <input type="checkbox"/> Solicitar ao participante (novato) a indicação de outros servidores com os quais interage para participar a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).]

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
REITORIA DO IFRS
GABINETE (REITORIA)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL Nº 9/2024 - GAB-REI (11.01.01.01)

Nº do Protocolo: 23419.001919/2024-90

Bento Gonçalves-RS, 13 de maio de 2024.

Eu, Júlio Xandro Heck, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), autorizo a realização da pesquisa intitulada "PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGITIMADA: UM ESTUDO COM SERVIDORES NOVATOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO", a ser conduzida pelo(s) pesquisador(es) abaixo relacionados. Foi informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Serão, ainda, observadas na íntegra, as disposições constantes na Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018, no tocante à preservação da confidencialidade de todas as informações pessoais coletadas, que serão utilizadas unicamente para atender à finalidade específica da pesquisa, sendo realizada, sempre que possível, a anonimização de eventuais dados pessoais sensíveis.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, documentos para análise e acesso aos espaços físicos, bem como aos servidores participantes da pesquisa.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 ou 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha atuação a qualquer momento da pesquisa.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

CEP/UCS (CEP proponente)

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 926, Bloco S, Sala 405, Campus-sede da UCS, Caxias do Sul/RS - CEP 95070-560

Telefone (54) 3218-2829

CEP/IFRS (CEP coparticipante)

E-mail: cep@ifs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Conceição Aparecida Gonçalves Destro

Telefone para contato: (54) 99156-3208

E-mail para contato: conceicao.destro@ifs.edu.br

Demais pesquisadores (orientador):

Nome: Fabiano Larentis

Telefone para contato: (54) 3218-2011

E-mail para contato: flarenti@ucs.br

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 13/05/2024 16:08)

JULIO XANDRO HECK

REITOR

IFRS / REI (11.01.01)

Matrícula: 98842797

ANEXO B – APROVAÇÃO - CEP/UCS E CEP/IFRS

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo ↕	CAAE ↕	Versão ↕	Pesquisador Responsável ↕	Comitê de Ética ↕	Instituição ↕	Origem ↕	Última Apreciação ↕	Situação ↕	Ação
Pc	80671724.4.3001.8024	1	CONCEICAO APARECIDA GONCALVES DESTRO	8024 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS		PO	POc	Aprovado	 
P	80671724.4.0000.5341	2	CONCEICAO APARECIDA GONCALVES DESTRO	5341 - Universidade de Caxias do Sul - RS		PO	PO	Aprovado	 

Fonte: Plataforma Brasil (2024)