

A Reflexividade Intensiva na Aprendizagem Organizacional: Um Estudo de Caso de uma Organização Educacional

Autoria: Eduardo Davel, Cybele Amado de Oliveira

Resumo

Esta pesquisa contribui para avançar no estudo da reflexividade no processo de aprendizagem organizacional. Tem por objetivo examinar a reflexividade intensiva (meta-reflexividade) que é ativada pelos conflitos de tipo identitário, gerando ações gerenciais distintas. Assume-se que a meta-reflexividade é a parte da reflexividade que compreende uma investigação do como estabelecemos, após uma reflexão, as aprendizagens que foram incorporadas na prática. Com relação ao conceito de aprendizagem organizacional, adota-se a abordagem sócio-prática da aprendizagem. Dentro deste enquadramento teórico, realiza-se um estudo de caso privilegiando três práticas de trabalho dentro de uma organização educacional. Neste tipo de organização, a reflexividade aparece como forma central na atividade de base que consiste em ensinar e refletir sobre métodos, estratégias e práticas voltadas para favorecer a aprendizagem. A reflexão torna-se, então, parte intrínseca do cotidiano de trabalho, tanto no plano individual (o professor ou instrutor que reflete sobre o que fez, como fez e os resultados do que fez) quanto no plano coletivo (reunião de educadores para refletir sobre princípios e práticas coletivamente compartilhadas). O estudo de caso foi realizado por meio de um procedimento rigoroso e sistemático de várias etapas. Na primeira etapa, selecionou-se e definiu-se três práticas como sendo as mais emblemáticas em termos de aprendizagem e meta-reflexividade. Na *segunda etapa*, recompõe-se tais práticas com o máximo de detalhes possível, descrevendo para cada prática o conflito na base da aprendizagem, a reflexão e meta-reflexão ligada a cada prática. Na *terceira etapa*, documenta-se a descrição de cada prática com base em informações oriundas de documentos da organização (relatórios, registros de reuniões, atas de assembleias, relatórios técnicos, etc.). Na *quarta etapa*, entrevista-se 5 pessoas envolvidas diretamente nas três práticas, para se contrastar visões do processo de aprendizagem e de seus resultados reflexivos. Cada entrevista durou de 2 a 3 horas, sendo depois de gravada, transcrita integralmente e em seguida, analisada. Na *quinta etapa*, entrevista-se 9 pessoas não envolvidas diretamente nas três práticas para se suscitar ainda mais o processo de estranhamento. Cada entrevista durou de 2 a 3 horas, sendo depois de gravada, transcrita integralmente e em seguida, analisada. A análise de discurso permeia todo o processo, desde a primeira até a última etapa. Analisou-se o discurso em função dos conflitos existentes em cada prática, de como cada conflito gerou aprendizagem, reflexão, meta-reflexão e ação gerencial. Os resultados obtidos sugerem que a meta-reflexividade é orientada por movimentos de envolvimento (aproximação e distanciamento) e que três tipos de ação gerencial são exercidos (instigação, cuidado e conciliação).

Introdução

A reflexividade vem chamando a atenção de muitos pesquisadores no campo dos estudos organizacionais. Quando estudada no contexto da aprendizagem organizacional, é frequentemente considerada como individual (Schon, 1983) e ou coletiva (Souza-Silva e Davel, 2007). É também vinculada a processos de circuitos simples de aprendizagem. Nesta pesquisa contribuimos para entender a reflexividade em circuitos duplos ou triplos, enfocando sobretudo a meta-reflexividade ou reflexividade intensiva nas organizações. O objetivo da pesquisa torna-se, portanto, examinar os processos meta-reflexivos em práticas de aprendizagem organizacional. Adota-se, para tanto, uma perspectiva sócio-prática da aprendizagem organizacional e assume-se que a meta-reflexividade é a parte da reflexividade que compreende uma investigação do como estabelecemos, após uma reflexão, as aprendizagens que foram incorporadas na prática.

Metodologicamente, realiza-se um estudo de caso de uma organização educacional. Neste tipo de organização, a reflexividade aparece como forma central na atividade de base que consiste em ensinar e refletir sobre métodos, estratégias e práticas voltadas para favorecer a aprendizagem. A reflexão torna-se, então, parte intrínseca do cotidiano de trabalho, tanto no plano individual (o professor ou instrutor que reflete sobre o que fez, como fez e os resultados do que fez) quanto no plano coletivo (reunião de educadores para refletir sobre princípios e práticas coletivamente partilhadas).

Este artigo está estruturado da seguinte forma, além desta introdução. Na próxima seção, explicamos o enquadramento teórico utilizado na pesquisa: a abordagem da reflexividade em processos de aprendizagem, a abordagem da aprendizagem organizacional e a abordagem do conflito. Neste ponto, explicita-se o papel do conflito como meio de se estudar a reflexividade em processos de aprendizagem. Na terceira seção, apresentamos o caso estudado, precisando a abordagem metodológica adotada, a análise do material empírico (3 práticas), a categorização de processos meta-reflexivos e das ações de gestão. Na quarta seção, discute-se os resultados e as implicações para pesquisas futuras, concluindo-se a pesquisa.

Intensificando a Reflexividade na Aprendizagem Organizacional

A reflexividade não é um tema novo, nem tão pouco uma problemática exaurida pelas pesquisas. Alguns falam até mesmo de uma virada “reflexiva” nas Ciências Sociais e Humanas (Holland, 1999) que orienta novos horizontes para a produção atual de conhecimentos. De fato, a temática da reflexividade vem inspirando um variedade grande de pesquisas sobre metodologias (Steier, 1991; Alvesson e Skoldberg, 2000), sobre a produção do conhecimento (Hardy et al., 2001; Chia, 1996; Hibbert et al., 2010), o trabalho gerencial (Davel e Melo, 2005) e a aprendizagem organizacional (Cunliffe, 2002; Schon, 2007; Souza-Silva e Davel, 2007).

Na presente pesquisa, nos detemos na reflexividade em contexto organizacional no que diz respeito a processos de aprendizagem. Tratamos, a seguir, da reflexividade neste contexto de aprendizagem. Em seguida, situamos a aprendizagem organizacional dentro de três perspectivas teóricas para focar uma perspectiva a ser mobilizada neste pesquisa.

De Qual Reflexividade Tratamos?

A reflexividade no campo da aprendizagem foi inicialmente explorada por Argyris e Schon (1996) quando desenvolvem a idéia de circuito simples e duplo de aprendizagem. Tratam-se de dois níveis de aprendizagem, que se distinguem especialmente na maneira como

mobilizam as teorias da ação de modo diferente. Com efeito, existem dois tipos de teorias da ação: a teoria adotada (*espoused theory*) e a teoria em uso mobilizada pelos atores no processo de detecção e de correção de erros. A primeira corresponde ao conjunto de valores, crenças e atitudes que dão lugar à produção de discursos da parte dos atores. A teoria em uso (*theory in use*) corresponde às estratégias de ação efetivas e se refere ao conjunto de regras e procedimentos ou modos operacionais postos em prática pelos atores.

A aprendizagem em circuito simples é o processo de detecção e de correção das disfunções que consiste em modificar as práticas para corrigir os problemas constatados, sem que seja necessário pôr em questão os princípios que sustentam essas práticas na organização. Assim, nesse nível de aprendizagem, novas informações podem produzir um questionamento sobre as ações comuns e ensaios para gerar novas ações. Nesse sentido, a aprendizagem em circuito simples se parece com o que habitualmente pensamos como um processo de ensaio e erro. Passamos agora da utilização de respostas habituais (aprendizagem em circuito simples) para a reflexão sobre a natureza e os efeitos das respostas encontradas (aprendizagem em circuito duplo).

Embora a aprendizagem em circuito simples modifique as estratégias de ação, ela não altera os valores das teorias da ação. Ela não atinge os valores fundamentais da empresa. Esse tipo de aprendizagem é essencialmente centrado na obtenção de resultados: trata-se de alcançar da melhor forma os objetivos existentes, mantendo o desempenho organizacional nos limites fixados pelos valores e as normas em vigor (Argyris e Schon, 1996).

A aprendizagem em circuito duplo ocorre quando a disfunção não pode ser reduzida sem pôr em questão ou, pelo menos, sem interrogar os princípios e os objetivos que subjazem às práticas. Para resolver esse tipo de disfunção, é preciso fazer mais que um simples ajuste das práticas. Desse modo, em contexto de circuito duplo de aprendizagem, devemos aprender o suficiente a propósito do contexto, a fim de questionar as significações convencionais que são atribuídas habitualmente a nossas respostas. Isso possibilita transferir nossos saberes de um contexto para outro. A aprendizagem em circuito duplo induz a uma mudança de valores na teoria do uso, mas também das estratégias. Após a experiência, a empresa pode ser levada a questionar seus valores essenciais, mesmo aqueles nos quais está fundada.

Dito de modo metafórico, a aprendizagem em circuito simples compreende a aprendizagem das competências necessárias para participar de um jogo com sucesso, enquanto que a aprendizagem em circuito duplo exige uma reflexão e uma aprendizagem sobre o qual o jogo mais adequado a ser jogado. A aprendizagem em circuito simples consiste em agir de acordo com as regras do jogo, enquanto que a aprendizagem em circuito duplo consiste em compreender a natureza das regras do jogo atual e como elas podem ser modificadas para jogar outra partida.

A aprendizagem em circuito simples busca otimizar comportamentos de resolução de problemas em um contexto dado, enquanto que a aprendizagem em circuito duplo questiona os pressupostos, as crenças e os valores que compõem o contexto. Enquanto a aprendizagem em circuito simples é importante para melhorar progressivamente o desempenho, a aprendizagem em circuito duplo questiona a situação na qual a organização se encontra, sua cultura e sua visão estratégica. Em outras palavras, a aprendizagem em circuito duplo representa a capacidade de refletir sobre os processos de aprendizagem em circuito simples e de compreender quando uma mudança fundamental é necessária.

Isaacs (1993) propõe um outro nível de aprendizagem: o circuito triplo de aprendizagem. Este circuito refere-se a forma com a qual se aprende e o paradigma subjacente à aprendizagem. Trata-se de um nível correspondente ao que Bateson (1964) define como aprendizagem voltada para refletir sobre os contextos nos quais as regras foram elaboradas. Este nível

conduz ao diálogo (Isaacs, 1993), ao questionamento e a uma disposição de exploração de nossas dimensões subjetivas (razões de nossa existência, do que somos, nossas percepções do mundo e como nele atuamos). Diálogo, questionamento e exploração encontram-se na base da reflexividade.

A reflexão ocorre no contraste entre experiências presentes e passadas (Daudelin, 1996) em um fluxo contínuo, a medida que as pessoas apreciam suas ações, agem e as reapreciam (Schon, 1983). Souza-Silva e Davel (2007) assinalam que os estudos sobre reflexividade na aprendizagem organizacional enfocam sobretudo a dimensão individual quando elegem o conceito de ação reflexiva (Schon, 1983). Com base nessa constatação, Souza-Silva e Davel (2007) desenvolvem o conceito de colaboração reflexiva a partir de um estudo empírico em comunidades de prática para pensar a reflexividade no plano coletivo. Para os autores, na colaboração reflexiva, os indivíduos “não só resgatam seus repertórios pessoais de experiências, mas também ativam o repertório de competências sociais, favorecendo contextos fecundos para a geração de conhecimentos inovadores sobre uma determinada prática.” (Souza-Silva e Davel, 2007, p.62)

Apesar da dimensão coletiva da reflexividade ser explorada por esta pesquisa recente, a reflexividade que acontece em circuitos duplos ou triplos de aprendizagem ainda é pouco explorada pelas pesquisas. Na presente pesquisa, buscamos explorar a reflexividade nesses circuitos, enriquecendo o conceito de colaboração reflexiva e explorando com maior detalhe a intensificação do processo reflexivo, que alguns chamam de meta-reflexividade. Adotamos a idéia de meta-reflexividade como sendo o processo de organização da reflexão a partir de experiências refletidas de processos de aprendizagem.

De Qual Aprendizagem Tratamos?

A aprendizagem organizacional é campo com certa tradição de estudo. Aparece desde a década de 1960 (sobretudo com Simon, 1969; Argyris e Schon, 1974) e evolui, tratando fundamentalmente de questões sobre a capacidade de aprender na ou da organização (Araujo e Easterby-Smith, 2001). Pode-se dividir os estudos em duas perspectivas: a da aprendizagem organizacional e a das organizações que aprendem. A perspectiva da aprendizagem organizacional privilegia o estudo da forma e do como as organizações aprendem. Já a outra perspectiva enfoca experiências práticas bem sucedidas e prescrevem condutas sobre o que as organizações devem fazer para aprender (Araujo e Easterby-Smith, 2001). Essas duas perspectivas são consideradas como cognitivistas.

Uma terceira perspectiva refere-se a aprendizagem baseada na prática ou aprendizagem sócio-prática (Gherardi et al., 2003; Davel e Tremblay, 2011), a que adotaremos nesta pesquisa. Esta perspectiva se opõe as perspectivas cognitivas ao tentar atenuar as dicotomias mente-corpo, sujeito-objeto, objetivismo-subjetivismo (Azevedo, 2010). Nesta perspectiva, o foco recai sobre o que se é praticado e como a prática gera aprendizagem das interações situadas na prática e institucionalizadas pelos saberes profissionais (Gherardi, 2006). A prática é entendida e estudada do ponto de vista da situação, por isso ela é situada, contextualizada (Gherardi, 2003; Azevedo, 2010).

Dentro da perspectiva sócio-prática, o conhecimento acontece no próprio ato de fazer algo, no momento da ação. A aprendizagem, assim, refere-se tanto ao grupo, quanto à organização e ao indivíduo. Ela é relacionada tanto a conhecimentos tácitos quanto explícitos, envolvendo inovações, adaptações e/ou rupturas. No decorrer da prática, os indivíduos estão constantemente refletindo sobre efeitos de suas práticas. Refletem também coletivamente (Souza-Silva e Davel, 2007) ao colaborarem no decorrer de uma prática.

O Conflito como Meio de se Estudar a Intensificação Reflexiva

Além de abordar a reflexividade pela seu caráter intensivo (meta-reflexivo) e coletivo (colaboração reflexiva), destaca-se o conflito como meio fecundo de apreender tais caracteres. Com efeito, os conflitos entre os membros de um grupo ou entre grupos constituem um aspecto essencial da aprendizagem organizacional (Argyris e Schon, 1996; Rothman e Friedman, 2001; Senge, 1991) porque o conflito é um processo mediante o qual essa aprendizagem pode ser gerada. Longe de ser um obstáculo para a aprendizagem, o conflito oferece oportunidades para engajar-se nela. Rothman e Friedman (2001) explicam que a aprendizagem em circuito duplo é uma forma de resolução de conflitos segundo a qual as pessoas questionam os modos de raciocínio sustentando as tomadas de posição e o significado dessas posições.

Além disso, o conflito é parte integrante da aprendizagem em equipe e da criação de uma visão compartilhada, como descreve Senge (1991). O conflito de idéias entre os membros de uma equipe diz respeito à discordância entre diferentes visões pessoais a propósito dos objetivos, dos valores e dos meios da equipe. Assim, o conflito decorrente de idéias diferentes está na base da aprendizagem da equipe, do pensamento criativo e dos processos inovadores de resolução de problemas. O conflito não leva apenas a um pensamento criativo e à inovação, mas também a uma melhor consciência de si e a uma melhor compreensão do outro (Rothman e Friedman, 2001).

Rothman e Friedman (2001) propõem três abordagens conceituais dos conflitos (de recursos, de interesses e de identidade), quando o impacto deles produz aprendizagem. Segundo a abordagem dos recursos, o conflito decorre de uma disputa entre os diferentes valores dos adversários, mas também de uma ação constante dos adversários com o objetivo de obter poder, um status melhor e recursos. A fim de obtê-los, os adversários procuram neutralizar, ferir ou eliminar os rivais. Segundo a abordagem dos interesses, o conflito ocorre no processo de partilha funcional do poder e de alinhamento dos interesses múltiplos, de modo que as pessoas achem interessante se conformar e obedecer voluntariamente ao sistema vigente. Na abordagem da identidade, o conflito não é percebido como um problema a ser solucionado, mas como uma oportunidade para se desenvolver, se adaptar e aprender, na medida em que ele pode conduzir as pessoas a esclarecer para elas mesmas seus valores e necessidades, a reconhecer o que lhes causa satisfação e insatisfação.

As abordagens dos recursos e dos interesses explicam apenas as aprendizagens em circuito simples. Por exemplo, os conflitos ligados à obtenção de recursos ou à manutenção de interesses específicos permitem que membros de um grupo funcionem em conjunto, mas isso não leva a uma busca comum ou à criatividade (Rothman e Friedman, 2001). Já a abordagem da identidade pensa o conflito como uma oportunidade de aprendizagem em circuito duplo. Quando o conflito se situa no nível identitário, as pessoas envolvidas devem interagir e dialogar sobre seus valores, de seus modos de pensar e agir, levando a uma reflexão profunda e, portanto, a uma aprendizagem em circuito duplo. Neste nível, o conflito pode ser visto como produtivo, pois sustenta a coesão social e socialização necessária em sistemas democráticos (Gauchet, 1989; Hirschman, 1995; Dubiel, 1991). Enfocamos, nesta pesquisa, essa abordagem do conflito no nível identitário.

Reflexividade Intensiva em uma Organização Educacional: Um Estudo de Caso

No intuito de explorar a reflexividade intensiva em contexto organizacional, optou-se por um estudo de caso de uma organização educacional. Neste tipo de organização, a reflexividade aparece como forma central na atividade de base que consiste em ensinar e refletir sobre métodos, estratégias e práticas voltadas para favorecer a aprendizagem. A reflexão torna-se,

então, parte intrínseca do cotidiano de trabalho, tanto no plano individual (o professor ou instrutor que reflete sobre o que fez, como fez e os resultados do que fez) quanto no plano coletivo (reunião de educadores para refletir sobre princípios e práticas coletivamente partilhadas).

Metodologia de Pesquisa

Com base no estudo de caso, utilizou-se a abordagem auto-etnográfica (Alvesson, 2003; Boyle e Parry, 2007), por permitir mais acesso à prática, à intimidade do fenômeno reflexivo e a suas sutilezas meta-reflexivas. A autoetnografia tem o potencial de fornecer informações com alto grau de reflexividade, significação e sutileza, na medida em que se enraíza profundamente em um contexto vivido de trabalho (Alvesson, 2003; Boyle e Parry, 2007; Anderson, 2006). Se na abordagem etnográfica o pesquisador se posiciona como observador-participante (observa e inclui sua participação frente ao objeto de estudo), na auto-etnografia o pesquisador se torna participante-observador (participante ativo do objeto de estudo). Se na etnografia o material empírico é limitado (tendo em vista que o pesquisador não vivenciou os processos interrelacionais, não teve acesso a complexa teia de relações), na auto-etnografia as informações são contextualizadas, pois as situações foram vividas pelo pesquisador, mas analisadas após a sua vivência.

Um dos autores deste artigo atuou como gestora da organização estudada. Esta pesquisadora-participante-observadora aciona o processo auto-etnográfico para o estudo da reflexividade. Ela cria estratégias de estranhamento ao confrontar suas percepções com os outros pesquisadores e por meio de variadas entrevistas com diversas pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo. O estudo de caso foi realizado por meio de um procedimento rigoroso e sistemático de várias etapas.

Na primeira etapa, selecionou-se e definiu-se três práticas como sendo as mais emblemáticas em termos de aprendizagem e meta-reflexividade. A caracterização destas práticas é apresentada na Figura 1. Na *segunda etapa*, a participante-observadora recompõe tais práticas com o máximo de detalhes possível, a partir de sua memória. Ela descreve para cada prática o conflito na base da aprendizagem, a reflexão e meta-reflexão ligada a cada prática. Na *terceira etapa*, documenta-se a descrição de cada prática com base em informações oriundas de documentos da organização (relatórios, registros de reuniões, atas de assembleias, relatórios técnicos, etc.). Na *quarta etapa*, entrevista-se 5 pessoas envolvidas diretamente nas três práticas, para se contrastar visões do processo de aprendizagem e de seus resultados reflexivos. Cada entrevista durou de 2 a 3 horas, sendo depois de gravada, transcrita integralmente e em seguida, analisada. Na *quinta etapa*, entrevista-se 9 pessoas não envolvidas diretamente nas três práticas para se suscitar ainda mais o processo de estranhamento. Cada entrevista durou de 2 a 3 horas, sendo depois de gravada, transcrita integralmente e em seguida, analisada.

Figura 1: Caracterização das Práticas Estudadas

Prática	Tematização do ensino	Planejamento participativo	Fóruns de educação
Descrição	Atividade de análise conjunta do plano de ensino no contexto de um programa de alfabetização	Atividade de planejamento de metas, ações e reavaliações para a organização educacional	Atividade de escrita conjunta de um documento no qual os cidadãos e candidatos ao cargo de prefeito municipal se comprometem com a educação
Envolvidos	Gestores educacionais Coordenadores pedagógicos Professores	Diretores da organização Educadores Sócios fundadores Secretária executiva Assistentes financeiro	Professores Coordenadores pedagógicos Diretores escolares Pais de alunos Representantes das associações locais Candidatos ao cargo de prefeito municipal Diretores da organização
Conflitos	Concepções diferentes sobre como os estudantes aprendem	Visões diferentes sobre o processo de profissionalização da gestão da organização	Engajamentos diferentes sobre a continuidade ou descontinuidade de projetos educacionais em função de promoção partidária
Reflexões	Distinção de dois tipos de práticas: uma que mantém os estudantes reproduzindo e outra que os ajudam a avançarem.	Distinção dos interesses individuais e coletivos, bem como de suas relações com a identidade da organização e de como cada um se relaciona com essa identidade.	Distinção ente os interesses partidários e os comunitários no que se refere à educação, conduzindo a um processo de envolvimento da comunidade e dos políticos com um projeto educacional compartilhado.
Meta-reflexões	Reflexão (questionamento) recorrente dos educadores sobre como aprendem sobre as atividades que geram aprendizagem em sala de aula.	Reflexão sobre a importância da escuta ativa para construir um fazer cotidiano no qual todos se reconheçam enquanto indivíduos e organização, simultaneamente.	Reflexão sobre a capacidade mobilizadora da coletividade em construir conjuntamente um projeto político-educacional para a região.
Ação do gestor	Instigador dos diferentes sentidos, permitindo ao grupo questionar, rever e construir o sentido mais adequado para suas práticas cotidianas.	Cuidador das diversas visões, despertando a importância da escuta do outro e garantindo a voz ativa na participação de todas as partes.	Conciliador pela busca de formas de catalisar interesses divergentes para fins de benefício coletivo.

Durante o processo de análise do discurso, as três práticas selecionadas passaram por múltiplos processos de revisão e ressignificação. A cada entrevista, foram acrescentados elementos não observados pelo pesquisador, bem como novos elementos de discussão e reflexão. Portanto, poderíamos considerar que as práticas são meta escritas em coparticipação com todos os agentes colaboradores da pesquisa.

Os Processos de Aprendizagem Meta-reflexivos

A primeira prática de tematização do ensino trata de conflitos referentes às concepções de ensinar e de aprender que estão por trás das práticas vivenciadas na sala de aula e que geram confrontos e posições diferentes frente a como os estudantes aprendem. A organização educacional realiza oficinas pedagógicas tendo como público da formação os coordenadores pedagógicos e os professores de municípios da região, com o intuito de alcançar o principal

objetivo do projeto que é a alfabetização plena: os estudantes conseguindo ler e escrever de modo a entender o que leram (mesmo textos complexos) e escrever de modo a serem entendidos. Os avanços no sentido de alcançar tal objetivo são medidos por avaliações internas, avaliações externas, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da Prova Brasil.

O papel do gestor educacional nessa prática é ajudar o grupo de coordenadores pedagógicos a analisarem as práticas, tanto dos conhecimentos didáticos, quanto dos aspectos que devem ser desenvolvidos durante os momentos de formação dos coordenadores pedagógicos com os professores. Elas visam analisar e identificar a melhor maneira de ajudar os professores para que os mesmos ajudem as crianças a aprenderem. O programa de formação tem como princípio garantir, no processo da formação, a análise da prática.

Muitos programas de formação de educadores trabalham com princípios de formação baseados em “passar” conteúdos e de informar acerca dos mesmos. Já no caso desta organização educacional, trabalha-se com a autonomia para a construção de conhecimentos didáticos e conhecimentos da formação que aportem as aprendizagens dos alunos e dos educadores por meio da análise teórica da prática. Não é uma análise espontânea do senso comum. Pretende, nas práticas de formação, consolidar – nos seus conteúdos programáticos – as múltiplas relações e conhecimentos referentes ao que ensinar e como ensinar.

Um instrumento utilizado nesses encontros, é a *tematização da prática*, em que os coordenadores pedagógicos e professores documentam, com imagens de vídeos e relatórios de observação da sala de aula, as práticas docentes, para posteriormente realizar uma análise e reflexão sobre as práticas planejadas e as realizadas. Procedimentos como estes subsidiam e direcionam o planejamento da formação e do acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, graças à análise crítica da prática do professor em sala de aula, o que desentranha a teoria educacional que está embutida na prática desse professor, questionando-a, levando-o à elaboração de novas hipóteses promovendo o desenvolvimento de competências que o auxiliam em seu replanejamento. É nesse procedimento que aprendem sobre como aprendem as atividades que geraram aprendizagens qualitativas na prática regular da sala de aula.

Entretanto, a sistematização da prática não ocorre sem conflitos que podem ser definidos como os embates de concepções, de crenças e valores acerca de como os estudantes aprendem e como se ensina. Em última instância, a atividade, que é um espaço em que se reflete o como e o porquê das práticas do professor em sala de aula, é o momento em que o conhecimento didático emerge como tema de estudo e como um forte fomentador de aprendizagem.

A segunda prática é um planejamento participativo que nasceu no segundo ano de fundação da organização educacional em parceria com uma outra organização universitária, por meio do projeto de extensão intitulado Apoio ao Fortalecimento Institucional.

Vale destacar que a criação da organização educacional conta com mais 10 anos de existência e foi criada por um grupo de professores, secretários de educação, representantes de associações locais etc, atuando de maneira conjunta e igualitária durante 11 meses, com o apoio de uma instituição sediada no Sudeste do país. Transformar um projeto em uma instituição gerou inúmeros conflitos de entendimentos com relação a contratos de trabalho, plano de carreira, questões salariais e apoio ao deslocamento de formadores e colaboradores. A diretora presidente tinha pouco conhecimento na área de gestão, na área jurídica (já que sua experiência vinha do período em que coordenara o projeto, e, embora longo – 10 anos – não lidava com as demandas de uma empresa), contábil e dos processos de governança institucional.

Nesse processo, enfrentou-se o desafio de desvelar o desconhecido, de compreender o sentido e o significado de processos burocráticos e jurídicos (como, por exemplo, o que é uma pessoa jurídica), o que são contratos de profissionais autônomos, das muitas interfaces das relações trabalhistas, e dos impostos tributados a uma instituição sem fins lucrativos. Nessa prática a meta-reflexão aconteceu na medida em que a escuta ativa permeou todo o processo. Isso conduziu o grupo a perceber a necessidade da escuta assim como a necessidade de aprofundar a questão do porquê das opiniões, das falas da própria reflexão como instrumento de produção de conhecimento produtivo e mudanças percucientes.

A terceira prática refere-se ao um aspecto singular da organização no que concerne as formas de atuação da organização. Com efeito, ela tem uma crença inabalável nos espaços de diálogo e de discussão de conflitos, que estão, tanto nos espaços internos de trabalho, rede de colaboradores, áreas de produção, comunicação, financeira, pedagógica, como nas redes de parceiros, municípios, educadores, doadores. A prática circunscreve-se no âmbito das políticas públicas, da participação da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral. A atuação das organizações aqui em questão, que são as escolas públicas, as secretarias de educação dos municípios e as prefeituras municipais e associações locais são o foco de análise no campo amplo das políticas públicas e da participação da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

O cenário em que se desenvolve essa prática é interorganizacional dentro de um contexto intramunicipal, envolvendo a sociedade de modo geral. Entre os muitos conflitos que ocorrem em situações de debates públicos, como é o caso de um fórum de educação, escolhemos registrar aqueles que costumam surgir em momentos em que a comunidade escolar precisa tomar decisões as quais tendem a beneficiar um coletivo e não apenas interesses individuais. No âmbito da atuação da organização educacional, criou-se uma linha de ação que recebeu o nome de Campanha pela Educação, a qual fomenta o encontro de pessoas ligadas à escola (pais, professores, merendeiras, entre outros) para discutir agendas comuns e culmina com um Fórum onde a população, os educadores, representantes de entidades públicas, associações, políticos, entre outros, se reúnem para discutir a educação local. Costumam participar aproximadamente mil pessoas, e, como uma orquestra em movimento, os muitos acordes encontram o desafio da sinfonia, nos ajustes da afinação e tons.

O evento inicia com o estabelecimento de contratos ou regras, a serem respeitadas durante o evento, construídos coletivamente, onde se explicita o respeito à fala do outro, o impedimento de qualquer tipo de manifestação eleitoreira (já que o evento sempre ocorre em um período anterior às eleições municipais), não estando os candidatos presentes autorizados a falar do que pretendem fazer se eleitos, ou a criticar seus oponentes. Todo o processo do Fórum é propositivo, já que está focado na elaboração de propostas para a área da educação no município. Além disso, é discutida a ordem de quem falará, de quanto tempo cada um terá direito para sua fala, o tempo para refutações e de que forma acontecerá a votação. Testemunhamos aqui não apenas a participação, mas uma capacidade de metanível: a de construir as próprias regras para ela acontecer. Finalmente, em um longo dia de trabalho, em torno de 9 a 10 horas, elabora-se um documento público, com uma média de 80 a 90 propostas que são analisadas uma a uma.

A experiência tem acontecido há dez anos, em vinte municípios da região e tem contado com ampla presença da população em geral e dos políticos em particular. O interesse que desperta é grande. A participação é intensa em alguns lugares, enquanto em outros a população manifesta-se mais timidamente. Sempre há tensão em alguma intensidade na dependência da virulência dos embates partidários locais. Sendo uma experiência única na região, tendo em vista a afirmativa dos participantes que dizem nunca terem participado de um fórum com a

presença de candidatos dispostos a ouvir a população, as dificuldades são muitas. Entre elas, destacamos uma que é característica comum nas relações existentes nos contextos sociais: ausência de exposição do conflito. Coisa que dificulta muito a participação.

Outrossim, a discussão democrática tende a ser pessoalizada quando o hábito é a briga na hora de explicitar um desacordo. Então, ou o conflito é uma briga, ou não se manifesta. Em alguns municípios, esta situação está muito clara, principalmente porque o Estado é o mantenedor de numerosas benesses. O prefeito confunde-se com o Estado e confrontá-lo é perder o que se convencionou chamar de “direitos”, mas que na região assume implícita, ou explicitamente, a forma do clientelismo.

No Fórum, são apresentadas propostas previamente discutidas pelos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, pais dos estudantes, estudantes e associações locais. Impressiona constatar a qualidade das propostas colocadas nestes Fóruns, pelos professores, pelas merendeiras e pelos pais. As propostas não são apenas calcadas na rotina da vida escolar e chegam a lidar com necessidades menos imediatas e imediatistas. Junto ao desejo de resolver as carências imediatas, emergem solicitações mais sofisticadas, como a insistência pela formação continuada para professores e demais funcionários da escola, ou a reivindicação de acesso à informática para comunidades rurais.

Todas as propostas são anotadas em um documento que os candidatos assinam, em sinal de que farão o possível para realizá-las. Em seguida, uma comissão é estabelecida para acompanhar a realização das propostas e a população assume corresponsabilidade no processo. Em alguns municípios, os prefeitos eleitos e seus secretários periodicamente prestam contas quanto ao que já se fez e quando e como realizarão as próximas propostas. Em outros, os munícipes pressionam e não permitem que as propostas caiam no esquecimento.

A Meta-reflexividade em Movimentos de Envolvimento

Nas três práticas analisadas, os processos metarreflexivos são regidos por movimentos dentro de um ciclo de envolvimento. Ou seja, podem ser explicados por meio de fluxos contínuos de distanciamento e de aproximação. Por exemplo, na prática da tematização do ensino os professores se aproximam quando surge o problema frente as demandas das aprendizagem dos estudantes, se aproximam enviando ao grupo de coordenadores suas atividades. Apresentam o que consideram que são as melhores práticas desenvolvidas e se envolvem quando a gestão educacional se compromete com uma escuta ativa do que têm a dizer e quais são os seus problemas.

No entanto, os educadores se distanciam quando percebem que suas atividades consideradas “boas” não ajudavam os estudantes a terem maiores desafios e a avançarem em suas aprendizagens. Nota-se que o distanciamento aqui não tem uma conotação de “não quero saber” ou “isso não é comigo”. A distância é o caminho que ocasiona a possibilidade da reaproximação. E nessa interface, a gestão dialógica retoma o envolvimento. As aproximações retomam e acontecem no momento em que o gestor educacional pergunta o que aprendem os estudantes nas atividades propostas na sala de aula? Em outras palavras, se os estudantes apresentam o que já sabem, que desafios devem ser apresentados para eles de forma a ajuda-los a prosseguir no nível maior de conhecimento? A retomada da aproximação dará pistas para a continuidade do ciclo do envolvimento. A etapa do distanciamento pode ser confundida com um aparente “não quero aprender”.

Na segunda prática, partimos do ponto do distanciamento: os membros da organização em muitas atividades diziam, através da não realização dos combinados, algo que os aproximavam de conflitos permanentes. Como os membros dessa organização se

aproximaram das questões emergentes? O espaço para a disponibilização de uma efetiva escuta do grupo e a pergunta referente ao quanto cada um contribui ou não com as mudanças na organização, geraram envolvimento. Aqui as condições de colocar na roda o que é de cada um, e o que é do interesse coletivo parecem indicar que a zona de atrito deverá ultrapassar a sua forma se pretende manter-se viva.

Que condições (aproximações) foram necessárias para que o envolvimento retomasse seu ciclo ativo de produtividade? O chamado ao que não queremos manter e que gera uma situação destrutiva precisa “esticar” o campo dos interesses individuais na direção da meta coletiva. Rememorar as histórias de vida e o que traz cada membro da organização àquele lugar que ocupam no momento, possibilita e ajuda a descobrir o como nos reaproximamos dos processos reflexivos.

Na terceira prática, o envolvimento de toda uma comunidade educacional nasce no aquecimento dos debates e nos mini fóruns que ocorreram em cada escola da comunidade. Também a crença dos atores que mobilizaram os fóruns de educação na certeza de que é possível transformar impossibilidades em possibilidades, foi um catalizador das aproximações. A escuta da necessidade transformada em propostas disparou um chamado à mudança. O interesse coletivo em de fato ter melhorias na sua comunidade foi despertado quando o interesse político partidário estava no seu ponto de fragilidade e necessidade. Em outras palavras sem a aprovação da comunidade não seriam eleitos, sem o desejo manifesto do povo e concretização desse desejo materializada na assinatura dos compromissos não haveria participação interessada de uma comunidade. As etapas de fomento a participação que nasceram da escuta de cada escola e de sua comunidade do entorno gerou aproximações e envolvimento.

A Gestão nos Processos e Movimentos Meta-reflexivos

Dentro de cada prática a atividade de gestão foi exercida com contornos particulares. Pode-se observar três tipos de ações gerenciais para sustentar o processo reflexivo. São elas a ação de instigação, de cuidado e de conciliação.

Na primeira prática, observa-se como o gestor não oferece respostas prontas nem busca acomodar entendimentos sobre a situação vivida. Pelo contrário, instiga-se a busca coletiva de respostas e procedimentos para alcançá-las. A metarreflexão ocorreu através desta ação instigadora, que busca explorar neste espaço conflituoso de concepções diferentes, novas formas de se pensar (e de se pensar como pensar) a realidade social. Esse processo conduziu os coordenadores a analisarem as práticas dos professores partindo de um ponto de maior assimetria. Essa reflexão favoreceu a possibilidade de trazer para a prática da formação com os professores, intensivamente e intencionalmente a questão: o que aprendem os estudantes nessa atividade? A escolha da questão implica em transportar o ato reflexivo ao ato metareflexivo através de uma instigante clareza (com esforço e foco) do que desejam alcançar como objetivo final, que nesse caso é aprendizagem dos estudantes. A gestão pela instigação como forma de atuação pressupõe que temos a intenção de estar com o outro e não para o outro.

O segundo tipo de ação gerencial refere-se ao cuidado que se demonstra com as diversas visões em conflito. Frente a esta situação, desenvolver a escuta do outro torna-se fundamental para incluir novos elementos e para rever os caminhos da organização. É preciso nas organizações evidenciar as experiências cotidianas para que a aprendizagem aconteça. O ato de tornar algo evidente implica em criar as condições para o compartilhamento. Dentro do processo metareflexivo essa forma atua em dois âmbitos: um no sentido de estar disponível, ou seja, faz-se presente gerando a possibilidade do diálogo e integração dos interesses e

necessidades. Faz-se também presente no sentido de ter a competência para dispor, isto é, distribuir tarefas, ações e responsabilidades. Outro aspecto é o quanto essa forma de gestão estará disposta a escutar o outro. Na segunda prática essa forma se evidencia quando o grupo avança de uma situação de interesses para uma outra onde se evidencia a possibilidade da cooperação.

Nos espaços organizacionais, em muitos momentos de confronto, quando os conflitos emergem, podemos ter a sensação de que a identidade pessoal se aproxima tanto do conflito que o mesmo toma corpo e se personifica. Aqui, evidentemente, sabemos que no conjunto das questões relacionais temos um constructo de fatores que estão no campo das percepções, emoções e respostas que cotidianamente damos e que se relacionam diretamente com nossas histórias de vida. O desafio organizacional e da gestão será incluir as história de vida transitando (gerando uma escuta integrativa) e ajudando a diferenciar quais aspectos de fato estão sendo postos como uma questão a se resolver e que questões da pessoa precisam de cuidados particulares e individualizados.

Algumas perguntas são importantes nesse principiar do processo metarreflexivo numa gestão compartilhada: Estamos dispostos a resolver as questões que se apresentam? Porque as questões que trago são tão importantes para mim? O que tem de fato impedido e ou não favorecido o crescimento em determinada situação conflitante? Queremos realizar uma mudança? Muitas dessas questões, nos espaços organizacionais, parecem ameaçar algo que mesmo não sendo propositivo não queremos abrir mão. Estamos muitas vezes tão identificados com a situação que mudá-la se torna um risco. É nesse cenário que argumentemos o quanto a metarreflexão, vivenciada através de uma forma de gestão que cultive o cuidado e que tenha uma escuta ativa poderá contribuir. Ao nos perguntarmos e compartilharmos o como estamos pensando acerca dos pontos que consideramos relevantes ou como chegamos até aqui e o que e como conseguimos processar de mudanças (ou não conseguimos processar), que nos permite escutar algo que é ao mesmo tempo de dentro, de fora e do entorno e portanto integral.

A terceira forma de gestão denominamos de conciliadora pois fomenta a catalisação de interesses divergentes pela capacidade de gerar no coletivo o desejo da mudança. Na terceira prática, o convite para os gestores educacionais e a comunidade escolar frente ao desafio de assumirem coletivamente a co-responsabilidade com as mudanças da educação nos municípios é impulsionada pela ação de uma gestão que tenta conciliar interesses e canaliza todos em prol da transformação. A força mobilizadora de que podemos fazer a diferença somada ao que efetivamente estamos consolidando como mudança que dependem de nós altera a inércia. O espelhamento do atores da própria localidade envolvidos e comprometidos com a transformação gera um reflexo positivo.

Discussão e Conclusões

O enfoque em uma organização voltada para a educação e em práticas organizacionais nos permitiu analisar como os conflitos geram reflexões e meta-reflexões, sustentando processos significativos de aprendizagem. A análise permitiu também desenvolver três tipos de ações gerenciais que favorecem e estimulam meta-reflexões no processo de aprendizagem organizacional.

Se por um lado esses tipos de ações gerenciais foram identificadas e categorizadas, por outro, elas são limitadas à figura da diretora-líder da organização. Os outros funcionários demonstram menor disposição para exercer tais ações. Neste sentido, pesquisas futuras sobre

meta-reflexividade no processo de aprendizagem tem um campo fértil de investigação: como ações favoráveis à meta-reflexão são difundidas e partilhadas em todos setores e âmbitos da organização? A própria participação em situações práticas já demonstra um dispositivo de socialização de tais ações. No entanto, nas fronteiras das relações com os componentes da área meio (setor financeiro, administração, secretaria executiva e setor logístico), a ação gerencial apresenta dificuldades em manter o que Schön (2007) denominou de triplo movimento, o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Que fatores contribuíram para essas dificuldades? A ruptura existente nessa dimensão, quanto à forma de atuar, é originária de que formas de pensar ou atuar?

Novas pesquisas sobre a meta-reflexividade podem ampliar a tipologia de ações gerenciais e aplicá-las em outros contextos para avaliar seu poder de generalização. Mais estudos podem também melhor revelar as sutilezas de cada uma das ações propostas por essa pesquisa: instigação, cuidado e conciliação. Tratam-se de conceitos que podem ser associados a pesquisas passadas sobre negociação, mediação, cuidado na aprendizagem e gestão da inovação. Mas, quando pensados em contexto de meta-reflexividade necessitam de um tratamento próprio. Pesquisas futuras podem se valer desses campos conceituais para aprofundar as ações gerenciais que favorecem a aprendizagem organizacional e a meta-reflexividade.

A definição cultural do conflito também pode orientar pesquisas futuras. Em muitos ambientes, o conflito pode ser percebido como algo a ser evitado. Nestes contextos, o conflito se manifesta de formas diferentes e em algumas vezes mais veladas e pouco construtiva. Nossa pesquisa demonstra, todavia, que o conflito pode gerar aprendizagem, ao ser mediado pelo discurso dialógico no âmbito da prática da gestão. A conquista de espaços de diálogos transformadores e da reflexão intensiva na rotina da organização são momentos fundamentais para que se “abram os corpos” frente às demandas que estão em ebulição na organização. É também no transcorrer dos processos metareflexivos que vão se acomodando as mudanças, portanto é necessário um tempo para que se incluam inovações e mudanças nas identidades organizacionais.

A organização em estudo é uma instituição educacional que traz em seu bojo processos reflexivos que são em certa medida princípios que alicerçam o ato educativo. Trata-se de uma organização que vivencia o processo meta-reflexivo de forma intensiva e regular, pois faz parte de sua atividade profissional. No entanto, como a meta-reflexividade se manifestaria em ambientes organizacionais que tenderiam a ser menos orientados para esse tipo de atividade? Pesquisas futuras em outros setores de atividades ou tipos de organização poderiam revelar novas facetas do fenômeno meta-reflexivo da aprendizagem organizacional.

Por fim, a pesquisa sobre processos meta-reflexivos nas organizações e em suas práticas de gestão exige uma abordagem metodológica adequada para captar um fenômeno tão sutil. Para um pesquisador externo que não vivencia as práticas regulares de trabalho de um grupo ou organização é muito difícil obter informações sobre os processos meta-reflexivos, já que em muitos casos o grupo não é consciente deles. Entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas, nesse sentido, talvez não consigam captar a riqueza de detalhes e percursos reflexivos subjacentes a determinadas práticas profissionais. Por isso, a etnografia e a auto-etnografia devem ser consideradas como abordagens metodológicas preciosas para a construção deste tipo de conhecimento. Pesquisas futuras podem explorar as vantagens e desvantagens no uso de uma ou outra abordagem metodológica no estudo de processos meta-reflexivos da aprendizagem organizacional.

Referências

- ALVESSON, M. Methodology for Close up Studies: Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, vol.46, n.2, p.167-193, 2003.
- ALVESSON, M. ; SKOLDBERG, K. *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage Publications, 2000.
- ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v.35, n. 4, p. 373-395, aug. 2006.
- ARAÚJO, L.; EASTERBY-SMITH, M. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARGYRIS, C. *Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- AZEVEDO, D. C. Possíveis Contribuições das Abordagens Baseadas em Prática para a Aprendizagem Organizacional. *Eneo 2010, VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPA*. Florianópolis, maio, 2005.
- BASTOS, A. V. B. et al. Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas Duas Abordagens. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. *Anais...* Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANAPD, 2002. 1CD.
- BASTOS, A. V. B.; SCIDEL, T. T. O Conflito nas Organizações: a Trajetória de sua Abordagem pelas Teorias Organizacionais. *Revista de Administração*, v. 27, n. 3, p. 48-60, jul.-set. 1992.
- BOYLE, M.; PARRY, K. Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography. *Culture and Organization*, vol.13, n.3, p.185-190, 2007.
- BREWER, J. D. *Ethnography*. London: Open University Press, 2000.
- CHIA, R. (1996). The problem of reflexivity in organizational research: towards a postmodern science of organization. *Organization*, 3(1), 31-59.
- CUNLIFFE, A. L. Reflexive Dialogical Practice in Management Learning. *Management Learning*, vol. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.
- CUNLIFFE, A. L. On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, vol.28, n.4, p. 407-426, set. 2004.
- DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, v.24, n.3, p.36-48, 1996.
- DAVEL, E. ; MELO, M. C. d. O. Reflexividade e a dinâmica da ação gerencial. In E. DAVEL e MELO, M. C. d. O. (Eds.), *Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- DAVEL, E. ; TREMBLAY, D. G. *Formation et apprentissage organisationnel: la vitalité de la pratique*. Québec: Télé-université, Presses de l'Université du Québec, 2011.

- DAVEL; VERGARA (Orgs). *Gestão de Pessoas e Subjetividade*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- DIERKES, M. et al. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 582-597. Cap. 26.
- DORNELLES, G. *Metagestão: a Arte do Diálogo nas Organizações*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ELKJAER, B. Em Busca de Uma Teoria de Aprendizagem Social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- GERGEN, K. J.; MCNAME, S.; BARRETT, F. J. Realizing Transformative Dialogue. *The Transformative Power of Dialogue*. Elsevier Science Ltd., v. 12, p. 77-105, 2002.
- GHERARDI, S. *Organizational Knowledge: the texture of workplace learning*. London: Blackwell, 2006.
- HARDY, C.; PHILLIPS, N.; CLEGG, S. Reflexivity in organization and management theory: a study of the production of the research subject. *Human Relations*, vol. 54, n.5, 531-560, 2001.
- HIBBERT, P.; COUPLAND, C.; MACINTOSH, R. Reflexivity: recursion and relationality in organizational research processes. *Qualitative Research in Organizations and Management*, vol. 5, n.1, p.47-62, 2010.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D., (eds.). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.
- PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- ROTHMAN, J.; FRIEDMAN, V. J. Identity, Conflict, and Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p 582-597. Cap. 26.
- SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SENGE, P. et al. *Presença: Propósito Humano e o Campo do Futuro*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- SHOMMER, P. C.; SANTOS, I. G. *Aprender se aprende aprendendo: construção de saberes a relação universidade e sociedade*. Salvador: CIAGS/UFBA/Fapesb/SECTI/ CNPq, 2010.
- SIMMEL, G. A Natureza Sociológica do Conflito. In: MORAES FILHO, E. S. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134. Cap. 8.
- SIMS, D. Aprendizagem Organizacional como o Desenvolvimento de Histórias: cânones, Apócrifos e Mitos Piedosos. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coord.). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática*. São Paulo: Atlas, 2001.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Da Ação à Colaboração Reflexiva em Comunidades de Práticas. *Revista de Administração de Empresa*, vol.47, n. 3, jul.-set. 2007.

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

STEIER, F. *Research and reflexivity*. London: Sage Publications, 1991.