

A REFLEXIVIDADE INTENSIVA NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UMA AUTOETNOGRAFIA DE PRÁTICAS EM UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Eduardo Paes Barreto Davel*
Cybele Amado de Oliveira**

Resumo

Esta pesquisa contribui para aprimorar o entendimento da reflexividade no processo de aprendizagem organizacional. Tem por objetivo examinar a reflexividade intensiva, que é ativada pelos conflitos de tipo identitário. Assume-se que a metarreflexividade é a parte da reflexividade que compreende uma investigação de como estabelecemos, após uma reflexão, as aprendizagens que foram incorporadas na prática. A pesquisa fundamenta-se na abordagem socioprática da aprendizagem e em uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional, pois, nesse tipo de organização, a reflexividade se desvela como forma primordial na atividade de ensinar e refletir sobre métodos, estratégias e práticas de ensino-aprendizagem. A autoetnografia enfocou três práticas metarreflexivas e consolidou-se por meio de entrevistas semiestruturadas e documentos organizacionais variados. Os resultados obtidos sugerem que a metarreflexividade é orientada por envolvimento como movimentos (aproximação e distanciamento) e pelo exercício de três tipos de ação gerencial: instigação, cuidado e conciliação.

Palavras-chave: Reflexividade. Aprendizagem organizacional. Conflito. Organização educacional. Autoetnografia.

INTENSIFYING REFLEXIVITY IN ORGANIZATIONAL LEARNING: A AUTOETHNOGRAPHY OF PRACTICES IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract

This research seeks to improve the understanding of reflexivity in the organizational learning process. Its goal is to examine the intensive reflexivity that is driven by identity-based conflicts. We assume that the meta-reflexivity is a part of reflexivity including an investigation of how we establish – after a given reflexivity – learning experiences that were incorporated into the practice. The research is based on the socio-practice approach of learning and a autoethnography of practices in an educational organizational because in this type of organization reflexivity is manifested as key in teaching activity and reflexivity on learning methods, strategies and practices. The autoethnography focused on three meta-reflexive practices and relied on semi-directive interviews and organizational documents. The research results suggest that meta-reflexivity is sustained by involvement as movements (approximating and distancing) and by the exercise of three types of managerial action (instigation, caring and conciliation).

Keywords: Reflexivity. Organizational learning. Conflict. Educational organization. Autoethnography.

*Pós-doutor em Administração pela Nova School of Business and Economics da Universidade Nova de Lisboa. Professor na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. E-mail: davel.eduardo@gmail.com

**Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pelo Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Diretora executiva e presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. E-mail: cybeleamado@terra.com.br

A reflexividade vem chamando a atenção de muitos pesquisadores no campo dos estudos organizacionais (ALVESSON; SKOLDBERG, 2000; CHIA, 1996; DAVEL; MELO, 2005; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015; HARDY; PHILLIPS; CLEGG, 2001; HIBBERT; COUPLAND; MACINTOSH, 2010; STEIER, 1991). Quando estudada no contexto da aprendizagem organizacional, é frequentemente considerada como individual (CUNLIFFE, 2002; CUNLIFFE, 2004; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2004; DAUDELIN, 1996; GRAY, 2007; HOLTON; GRANDY, 2016; KEEVERS; TRELEAVEN, 2011; RIGANO; EDWARDS, 1998; SCHÖN, 2007, 1983) ou coletiva (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007; PASSILA et al., 2013). Os pesquisadores enfocam, sistematicamente, a dimensão reflexiva da aprendizagem na ação (CONKLIN; KYLE; ROBERTSON, 2012; HOLTON; GRANDY, 2016), destacando a reflexão crítica como prática oriunda do estímulo a vozes coletivas (PASSILA; OIKARINEN; HARMAAKORPI, 2013) que conduzem à ação coletiva (GRAY, 2007; RAELIN, 2001, 2009) e ao trabalho autoral (GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015). A prática reflexiva não tem sido abordada sob o ponto de vista de uma reflexão sobre o que foi feito, mas inclui também o mapeamento reflexivo das consequências do que é praticado (KEEVERS; TRELEAVEN, 2011) e da dimensão relacional da reflexão-na-ação (HOLTON; GRANDY, 2016).

Apesar do avanço considerável nos estudos sobre reflexividade e aprendizagem no contexto das organizações, as pesquisas estão focadas, em sua grande maioria, nos processos de circuitos simples de aprendizagem. Não encontramos nenhum estudo que tenha como preocupação central considerações sobre como o processo de reflexão contribui para pensar a aprendizagem nas organizações. Paradoxalmente, não seria esse um estágio de sofisticação do processo de aprendizagem em organizações profundamente reflexivas de suas práticas? Não seria essa uma prática intensiva da reflexão e aprendizagem nas organizações do futuro?

Nesta pesquisa, contribuímos para entender a reflexividade em circuitos duplos ou triplos, enfocando, sobretudo, a metarreflexividade ou reflexividade intensiva nas organizações. O objetivo da pesquisa torna-se, portanto, explorar e discutir os processos metarreflexivos em práticas de aprendizagem organizacional. Adota-se, para tanto, uma perspectiva socioprática da aprendizagem organizacional e assume-se que a metarreflexividade 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 uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional. Nesse tipo de organização, a reflexividade se expressa como prática essencial e regular do processo de trabalho organizacional, que consiste em ensinar e refletir sobre métodos, estratégias e práticas de ensino voltadas para favorecer a aprendizagem. A reflexão torna-se, então, parte recorrente e 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).

Além desta introdução, este artigo está estruturado da seguinte forma: 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. Nesse 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 (três práticas), a categorização de processos metarreflexivos e das ações de gestão; na quarta seção, discute-se os resultados e as implicações para pesquisas futuras, concluindo-se a pesquisa.

A principal contribuição desta pesquisa é a de detalhar empiricamente o fenômeno de reflexividade em circuitos duplos ou triplos (reflexividade intensiva ou metarreflexividade na aprendizagem organizacional), tão difícil de ser realizado metodologicamente. Se a reflexividade se torna um fenômeno caro para a sociologia

contemporânea, ainda permanece timidamente explorada no campo dos estudos organizacionais sob a ótica da metarreflexividade que acompanha processos de aprendizagem. A presente pesquisa propõe ir além da simples exploração da reflexividade nas organizações, para enriquecer nosso conhecimento sobre como isso acontece de forma intensiva em contextos de aprendizagem. Além disso, formula, propõe e discute modos de gestão que sustentam a metarreflexividade.

Intensificando a reflexividade na aprendizagem organizacional

A reflexividade não é um tema novo, tampouco 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 uma ampla variedade de pesquisas sobre metodologias (STEIER, 1991; ALVESSON; SKOLDBERG, 2000), sobre a produção do conhecimento (HARDY; PHILLIPS; CLEGG, 2001; CHIA, 1996; HIBBERT; COUPLAND; MACINTOSH, 2010), sobre o trabalho gerencial (DAVEL; MELO, 2005) e a sobre aprendizagem organizacional (CUNLIFFE, 2002, 2004; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2004; DAUDELIN, 1996; GRAY, 2007; HOLTON; GRANDY, 2016; KEEVERS; TRELEAVEN, 2011; RIGANO; EDWARDS, 1998; SCHÖN, 2007, 1983; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007).

Na presente pesquisa, nos detemos fundamentalmente na reflexividade em contexto organizacional no que diz respeito a processos de aprendizagem. Tratamos, a seguir, da reflexividade nesse contexto de aprendizagem. Em seguida, situamos os estudos sobre aprendizagem organizacional dentro de três perspectivas teóricas para, em seguida, destacarmos uma perspectiva, a que será privilegiada nesta pesquisa.

De qual reflexividade tratamos?

A reflexividade no campo da aprendizagem foi inicialmente explorada por Argyris e Schön (1996), quando desenvolvem a ideia de circuito simples e duplo de aprendizagem. Trata-se de dois níveis de aprendizagem, que se distinguem especialmente pela forma distinta como as teorias da ação são mobilizadas. Com efeito, existem dois tipos de teorias da ação: a teoria adotada (*espoused theory*) e a teoria em uso (*theory in use*), mobilizada pelas pessoas no processo de detecção e correção de erros. A primeira corresponde ao conjunto de valores, crenças e atitudes que sustentam a produção de discursos pelas pessoas. A teoria em uso corresponde às estratégias de ação efetivas, bem como ao conjunto de regras e procedimentos ou modos operacionais postos em prática pelas pessoas.

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 questionar os princípios subjacentes a 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 subjacentes às teorias da ação. Ela não atinge os valores fundamentais da organização. 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; SCHÖN, 1996).

A aprendizagem em circuito duplo ocorre quando a disfunção não pode ser reduzida sem colocar em xeque ou, pelo menos, sem questionar os princípios e objetivos que sustentam as 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 às 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 em uso, mas também das estratégias. Após a experiência, a organização pode ser levada a questionar seus valores fundamentais, mesmo aqueles nos quais está sedimentada.

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 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 melhor 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, crenças e 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 se torna necessária.

Isaacs (1993) propõe outro nível de aprendizagem: o circuito triplo de aprendizagem. Esse circuito refere-se à forma com a qual se aprende e o paradigma subjacente à aprendizagem. Trata-se de um nível correspondente ao que Bateson (1973) define como aprendizagem voltada para refletir sobre os contextos nos quais as regras foram elaboradas. Esse 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 atuamos). Diálogo, questionamento e exploração encontram-se no coração da reflexividade.

A reflexão ocorre no contraste entre experiências presentes e passadas (DAUDELIN, 1996) em um fluxo contínuo, à medida que as pessoas apreciam suas ações, agem e as reapreciam (SCHÖN, 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 (SCHÖN, 1983). Com base nessa constatação, Souza-Silva e Davel (2007) desenvolvem o conceito de colaboração reflexiva, baseados em 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; 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. No presente estudo, 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 metarreflexividade. Adotamos a ideia de metarreflexividade como sendo o processo de organização da reflexão com base em 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) e Argyris e Schön (1974), e evolui ao tratar fundamentalmente de questões sobre a capacidade de aprender na (ou da) organização (ARAUJO; EASTERBY-SMITH, 2001). Pode-se dividir as pesquisas em duas perspectivas: a da aprendizagem organizacional e a das organizações que aprendem. A perspectiva da aprendizagem organizacional privilegia o estudo da forma e de como as organizações aprendem. Já a outra perspectiva enfoca experiências práticas bem-sucedidas e prescreve condutas sobre o que as organizações devem fazer para aprender (ARAUJO; EASTERBY-SMITH, 2001). Essas duas perspectivas são consideradas como cognitivistas, apesar de evoluírem com o tempo e considerarem a aprendizagem organizacional como um campo de prática (PERRITON; HODGSON, 2012).

Uma terceira perspectiva refere-se à aprendizagem baseada na prática ou aprendizagem socioprática (GHERARDI, 2000; GHERARDI; STRATI, 2014; DAVEL; TREMBLAY, 2011; ANTONELLO; AZEVEDO, 2011), que adotaremos nesta pesquisa. Essa perspectiva se opõe às perspectivas cognitivas ao tentar atenuar as dicotomias mente-corpo, sujeito-objeto, objetivismo-subjetivismo (AZEVEDO, 2010; ANTONELLO; AZEVEDO, 2011; GHERARDI; STRATI, 2014; GHERARDI, 2013). Nessa 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, 2000; AZEVEDO, 2010). Nessa perspectiva, integra dimensões individuais, coletivas e organizacionais do conhecimento (BOUTY; GOMEZ, 2010), enfocando uma variedade de conceitos, como os de comunidade de prática, coparticipação, diálogo reflexivo e significativo (CUNLIFFE, 2002; FENWICK, 2008; HONG; O, 2009; WENGER, 1998, 2000).

Dentro da perspectiva socioprática, o conhecimento acontece no próprio ato de fazer algo, no momento da ação. Quem aprende são pessoas e a organização é o palco, historicamente situado, em que a prática da aprendizagem é realizada e socialmente construída. A aprendizagem, assim, refere-se tanto ao coletivo quanto à organização e ao indivíduo. 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; DAVEL, 2007), ao colaborarem no decorrer de uma prática.

Apesar de o conceito de prática ser polissêmico (GEIGER, 2009), a epistemologia da prática tem suas forças oriundas de uma visão da prática social na qual as pessoas e situações são construídas e reconstruídas por meio de processos experimentais e reflexivos de engajamento social (ELKJAER; SIMPSON, 2011). Praticar requer um engajamento ativo e reflexivo das pessoas nas transações que constituem a experiência (SIMPSON, 2009). A perspectiva da prática também é reconhecida como uma perspectiva crítica, pelo poder crítico que o conceito de prática nesse contexto pode carregar (FOX, 2009; GHERARDI, 2009).

○ conflito como meio de estudar a intensificação reflexiva

Além de abordar a reflexividade pelo seu caráter intensivo (metarreflexivo) e coletivo (colaboração reflexiva), destaca-se o conflito como meio fecundo de apreender tais caracteres. Os conflitos entre os membros de um grupo ou entre grupos constituem um aspecto essencial da aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; ROTHMAN; FRIEDMAN, 2001; SENGE, 1991), pois o conflito é um processo mediante o qual essa aprendizagem pode ser gerada. Longe de um obstáculo para a aprendizagem, o conflito oferece oportunidades para engajar-se nela. As pessoas são ativas

dentro do processo recorrente e regular de negociação da identidade que pressupõe a aprendizagem organizacional (HARMAN, 2011). Para Rothman e Friedman (2001), a aprendizagem em circuito duplo é um processo de resolução de conflitos, segundo a qual as pessoas questionam os modos de raciocínio e sustentam as tomadas de posição e o significado destas. Por outro lado, quando as tensões sociais oriundas de conflitos de identidade e de desigualdades de poder são significativas, se não forem consideradas adequadamente, podem solapar as bases mínimas necessárias para a aprendizagem em comunidades de prática (HONG; O, 2009).

Quando considerado no processo reflexivo, o conflito é parte integrante da aprendizagem em equipe e da negociação de uma visão compartilhada (SENGE, 1991). O conflito de ideias entre os membros de um coletivo diz respeito à discordância entre diferentes visões pessoais a propósito dos objetivos, valores e meios do coletivo. Assim, o conflito decorrente de ideias diferentes está na base da aprendizagem do coletivo, 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; FRIEDMAN, 2001).

Rothman e Friedman (2001) propõem três abordagens conceituais dos conflitos (recursos, interesses e identidade), quando o impacto destes 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 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; 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, seus modos de pensar e agir, levando a uma reflexão profunda e, portanto, a uma aprendizagem em circuito duplo. Nesse nível, o conflito pode ser visto como produtivo, pois sustenta a coesão social e socialização necessária em sistemas democráticos (GAUCHET, 1989; HIRSCHMAN, 1995). Enfocamos, nesta pesquisa, essa abordagem do conflito no nível identitário.

Reflexividade intensiva em uma organização educacional: uma autoetnografia de práticas

No intuito de explorar a reflexividade intensiva em contexto organizacional, optou-se por uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional. Nesse 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). Isso

foi o que nos motivou a escolher um tipo de organização educacional para se estudar a metarreflexividade.

A organização estudada foi fundada depois de 10 anos de realização de um projeto coletivo de formação de diretores escolares e professores do ensino fundamental em uma região da Bahia. Depois de muito diálogo e reflexão entre seus participantes, em 2010, a organização atendia mais de 500 escolas, de 70 mil estudantes, de 2.800 professores, de 230 coordenadores pedagógicos e de 260 diretores escolares. As principais atividades da organização são (a) conferir formação continuada a educadores, (b) colaborar para a formulação de políticas públicas educacionais de qualidade (por meio da discussão de temas relacionados ao ensino formal) e (c) promover pesquisas sobre a qualidade da educação básica, erradicação do analfabetismo e fortalecimento do ensino formal.

Metodologia de pesquisa

A abordagem autoetnográfica (ALVESSON, 2003; BOYLE; PARRY, 2007; DENZIN, 2014; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; MUNCEY, 2010) permite melhor acesso à prática, à intimidade do fenômeno reflexivo e a suas sutilezas metarreflexivas. 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; PARRY, 2007; ANDERSON, 2006). Se, na abordagem etnográfica, o pesquisador se posiciona como observador-participante (observa e inclui sua participação perante o objeto de estudo), na autoetnografia, 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 inter-relacionais, não teve acesso à complexa teia de relações), na autoetnografia, as informações são contextualizadas, pois as situações foram vividas pelo pesquisador, mas analisadas após a sua vivência.

Um dos autores deste artigo atuou como gestor da organização estudada. Essa pesquisadora-participante-observadora aciona o processo autoetnográfico para o estudo da reflexividade. Cria estratégias de estranhamento ao confrontar suas percepções com as dos outros pesquisadores e por meio de variadas entrevistas com diversas pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo. A autoetnografia foi realizada por meio de um procedimento rigoroso e sistemático estruturado em várias etapas.

Na primeira etapa, selecionou-se e definiu-se três práticas como sendo as mais emblemáticas em termos de aprendizagem e metarreflexividade. A caracterização dessas práticas é apresentada no Quadro 1. Na segunda etapa, a participante-observadora recompõe tais práticas com o máximo de detalhamento possível, baseada em sua memória, na forma de narrativa. Descreve para cada prática a narrativa do conflito na base da aprendizagem, a reflexão e a metarreflexão 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 cinco pessoas envolvidas diretamente nas três práticas, para se contrastar visões do processo de aprendizagem e de seus resultados reflexivos. Cada entrevista semiestruturada durou de duas a três horas, sendo, depois de gravada, transcrita integralmente e, em seguida, analisada. Na quinta etapa, foram entrevistadas nove pessoas não envolvidas diretamente nas três práticas para provocar ainda mais estranhamento com base em percepções contrastadas sob o entendimento de uma mesma situação. Cada entrevista durou de duas a três horas, sendo, depois de gravada, transcrita integralmente e, em seguida, analisada.

Quadro 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 se comprometem com a educação.
Envolvidos	Gestores educacionais Coordenadores pedagógicos Professores	Diretores da organização Educadores Sócios-fundadores Secretária executiva Assistentes financeiros	Professores Coordenadores pedagógicos Diretores escolares Pais de alunos Representantes das associações locais Candidatos ao cargo de prefeito 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 ajuda 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 entre 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.
Metarreflexões	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, que permite ao grupo questionar, rever e construir o sentido mais adequado para suas práticas cotidianas.	Cuidador das diversas visões, a despertar a importância da escuta do outro e garantir a voz ativa na participação de todas as partes.	Conciliador pela busca de formas de catalisar interesses divergentes para fins de benefício coletivo.

Fonte: Os autores.

Durante o processo de análise de narrativas (CORTAZZI, 2001; CZARNIAWSKA, 2004; GUBRIUM; HOLSTEIN, 2009; RIESSMAN, 1993), as três práticas selecionadas passaram por múltiplos processos de composição, contextualização, ativação, vinculação, estruturação, interpretação, reescrita e ressignificação. O embate com o estranhamento cultural – que gera a análise de narrativas etnográficas (CORTAZZI, 2001) – foi provocado pelo olhar dos entrevistados, que foram convidados a estranhar a narrativa inicial, produzida pelos pesquisadores. Foi desse aproximar-distanciar da narrativa original (OLIVEIRA, 2000) que a análise de narrativa aconteceu, dentro de um processo interpretativo recursivo e dinâmico. A cada entrevista, foram agregados dimensões e elementos narrativos não observados pelos pesquisadores, bem como novos elementos de discussão, contextualização, reflexão e interpretação. Portanto, poderíamos considerar que as práticas são “metaescritas” em coparticipação com todos os agentes colaboradores da pesquisa.

Os processos de aprendizagem metarreflexivos

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 diante de como os estudantes aprendem. A organização educacional realiza oficinas pedagógicas, tendo como público de 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. O objetivo é analisar e identificar a melhor maneira de ajudar os professores para que eles 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 deles. Nessa organização educacional, trabalha-se com a autonomia para a construção de conhecimentos didáticos e conhecimentos da formação, que apóiem as aprendizagens dos alunos e dos educadores por meio da análise teórica da prática. Não é uma análise espontânea do senso comum. Pretende-se, 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, realizarem uma análise e reflexão sobre as práticas planejadas e as realizadas. Procedimentos como esses 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 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 da aprendizagem.

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

Vale destacar que a organização educacional conta com mais de 10 anos de existência e foi criada por um grupo de professores, secretários de educação, representantes de associações locais, que atuam de maneira conjunta e igualitária durante 11 meses. Transformar um projeto em uma instituição gerou inúmeros conflitos de entendimentos com relação a contratos de trabalho, planos 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, 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, 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 metarreflexão 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 por que das opiniões, das falas da própria reflexão como instrumento de geração de conhecimento produtivo e mudanças percucientes.

A **terceira prática** refere-se a um aspecto singular da organização no que concerne às formas de atuação. Com efeito, há uma crença inabalável nos espaços de diálogo e de discussão de conflitos, que estão tanto nos espaços internos de trabalho, redes 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 – é 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 em que 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 respeitados enquanto ele ocorre, construídos coletivamente, nos quais 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, 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 metacapacidade: a de construir as próprias regras para 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 10 anos, em 20 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 de 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 traço comum nas relações existentes nos contextos sociais: a ausência de exposição do conflito. Coisa que dificulta muito a participação.

Outrossim, a discussão democrática tende a ser personalizada quando o hábito é o conflito na hora de explicitar um desacordo. Então, ou o conflito é um confronto, ou não se manifesta. Em alguns municípios essa 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 nesses 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. Com o 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 fiquem no esquecimento.

A metarreflexividade 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 das demandas da 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 ajudaram 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 são retomadas 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 ajudá-los a prosseguirem no nível maior de conhecimento? A retomada da aproximação oferece pistas

para alimentar 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 diziam, por meio da não realização das tarefas acordadas, algo que os aproximava 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 deveria 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 ocupa no momento possibilita e ajuda a descobrir como nos reaproximamos dos processos reflexivos.

Na terceira prática, o envolvimento de toda uma comunidade educacional nasce no aquecimento dos debates e nos minifóruns, 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 transformação. 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 a concretização desse desejo, materializado na assinatura dos compromissos, não haveria participação interessada de uma comunidade. As etapas de fomento à participação, que nasceram da escuta de cada escola e de sua comunidade, gerou aproximações e envolvimento.

A gestão subjacente aos processos e movimentos metarreflexivos

Dentro de cada prática, a atividade de gestão foi exercida com contornos específicos. Destacam-se três tipos de ações gerenciais, que sustentam o processo reflexivo: as ações 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 por meio dessa ação instigadora, que busca explorar nesse 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 metarreflexivo por meio de uma instigante clareza (com esforço e foco) do que desejam alcançar como objetivo final, que nesse caso é a 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. Diante dessa situação, desenvolver a escuta do outro se torna fundamental para incluir novos elementos e para rever os caminhos da organização. É preciso evidenciar as experiências cotidianas para que a aprendizagem aconteça nas organizações. O ato de tornar algo evidente implica em criar as condições para o compartilhamento. Dentro do processo metarreflexivo, essa forma atua em dois âmbitos: um no sentido de estar disponível, ou seja, fazer-se presente,

gerando a possibilidade do diálogo e integração dos interesses e necessidades. Fazer-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 outra em que 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, 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 a história de vida transitando (gerando uma escuta integrativa) e ajudando a diferenciar quais aspectos estão sendo postos como uma questão a se resolver e que questões precisam de cuidados particulares, personalizados.

Algumas perguntas são importantes nesse principiar do processo metarreflexivo numa gestão compartilhada: estamos dispostos a resolver as questões que se apresentam? Por que 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 de 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 argumentamos o quanto a metarreflexão, vivenciada por meio de uma forma de gestão que cultive o cuidado e que tenha uma escuta ativa, poderá contribuir. Perguntarmo-nos e compartilharmos como estamos pensando acerca dos pontos que consideramos relevantes ou como chegamos até aqui, e o que e como conseguimos assimilar de mudanças (ou não conseguimos assimilar), 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 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 perante o desafio de assumirem coletivamente a corresponsabilidade com as mudanças da educação nos municípios é impulsionada pela ação de uma gestão que tenta conciliar interesses e canalizar todos em prol da transformação. A força mobilizadora de que podemos fazer a diferença somada ao que efetivamente estamos consolidando como mudança que depende de nós altera a inércia. O espelhamento dos 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 metarreflexões, sustentando processos significativos de aprendizagem. Nesse sentido, a principal contribuição desta pesquisa para o avanço do conhecimento consiste no detalhamento empírico conferido ao fenômeno de reflexividade em circuitos duplos ou triplos, tão difícil de ser realizado na pesquisa de campo por suas dificuldades metodológicas. Se a reflexividade se torna um fenômeno caro para a sociologia contemporânea, ainda permanece timidamente explorada no campo dos estudos organizacionais. A presente pesquisa conseguiu ir além da simples exploração da reflexividade nas organizações, para enriquecer nosso conhecimento sobre como isso acontece de forma intensiva, metarreflexiva e na prática.

Além disso, a pesquisa permitiu formular, sugerir e discutir modos de gestão que sustentam a metarreflexividade. Ou seja, a análise permitiu desenvolver três tipos de ações gerenciais, que favorecem e estimulam a prática metarreflexiva dentro do processo de aprendizagem organizacional. Esses modos servem para orientar a

prática de gestores que buscam suscitar a metarreflexividade no âmbito do ambiente organizacional, tanto de indivíduos quanto de equipes, departamentos e parceiros interorganizacionais.

Se por um lado esses tipos de ações gerenciais foram identificados e categorizados, por outro, são limitados à figura da gestora-líder da organização. Os outros indivíduos demonstram menor disposição para exercer tais ações. Nesse sentido, pesquisas futuras sobre metarreflexividade no processo de aprendizagem têm um campo fértil de investigação: como ações favoráveis à metarreflexão são difundidas e partilhadas em todos os 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: 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 metarreflexividade podem ampliar a tipologia de ações gerenciais e aplicá-las em outros contextos para avaliar seu poder de generalização. Outros estudos futuros podem também melhor revelar as sutilezas de cada uma das ações propostas por esta pesquisa: instigação, cuidado e conciliação. Trata-se de conceitos que podem ser associados a pesquisas passadas sobre negociação, mediação, cuidado na aprendizagem e gestão da inovação. Mas, quando pensados no contexto de metarreflexividade, 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 metarreflexividade.

A definição cultural do conflito também pode orientar pesquisas futuras. Em muitos ambientes, o conflito pode ser percebido como algo a ser evitado. Nesses contextos, o conflito se manifesta de formas diferentes, algumas vezes mais veladas e pouco construtivas. 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” perante as demandas que estão em ebulição na organização. É também no transcórrer dos processos metarreflexivos 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 metarreflexivo de forma intensiva e regular, pois faz parte de sua atividade e vocação profissional. No entanto, como a metarreflexividade 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 metarreflexivo da aprendizagem organizacional.

Por fim, a pesquisa sobre processos metarreflexivos 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 metarreflexivos, já que em muitos casos o grupo não tem consciência deles. Entrevistas semiestruturadas 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 autoetnografia devem ser consideradas como abordagens metodológicas preciosas para a construção desse tipo de conhecimento. Pesquisas futuras podem explorar as vantagens e desvantagens no uso de uma ou outra abordagem metodológica no estudo de processos metarreflexivos da aprendizagem organizacional.

Apesar de suas limitações, quando extrapolados para o contexto das sociedades contemporâneas, os resultados desta pesquisa contribuem para rever os modelos vigentes de aprendizagem e processos reflexivos nas organizações. Descortinam, dessa forma, práticas gerenciais que favorecem a metarreflexividade e instigam uma visão de sociedade na qual as organizações podem ser meios fecundos de sofisticar as práticas reflexivas, sem necessariamente descartar o papel do conflito em tais processos. Por isso, espera-se que esta pesquisa estimule outras que aprofundem essa implicação societal dos processos organizacionais pautados pela metarreflexividade.

Referências

- ALVESSON, M. Methodology for close up studies: struggling with closeness and closure. *Higher Education*, v. 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, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, C. S.; GODY, A. S. (Org.). *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- 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.; SCHÖN, D. A. *Organizational learning: theory, method and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *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. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPA (ENEO), 6., 2010, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis, 2010.
- 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, 1992.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London: Paladin; Granada, 1973.
- BOUTY, I.; GOMEZ, M.-L. Dishing up individual and collective dimensions in organizational knowing. *Management Learning*, v. 41, n. 5, p. 545-559, 2010.
- BOYLE, M.; PARRY, K. Telling the whole story: the case for organizational autoethnography. *Culture and Organization*, v. 13, n. 3, p. 185-190, 2007.
- CHIA, R. The problem of reflexivity in organizational research: towards a postmodern science of organization. *Organization*, v. 3, n. 1, p. 31-59, 1996.
- CONKLIN, J.; KYLE, T.; ROBERTSON, C. The essential transformation: how masters students make sense and learn through transformative change. *Management Learning*, v. 44, n. 2, p. 161-178, 2012.

- CORTAZZI, M. Narrative analysis in ethnography. In: ATKINSON, P.; COFFEY, A. et al. (Ed.). *Handbook of ethnography*. London: Sage Publications, 2001.
- CUNLIFFE, A. L. On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, v. 28, n. 4, p. 407-426, 2004.
- CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.
- CUNLIFFE, A. L.; EASTERBY-SMITH, M. From reflection to practical reflexivity: experiential learning as lived experience. In: REYNOLDS, M.; VINCE, R. (Ed.). *Organizing reflection*. Aldershot: Ashgate Publishing, 2004.
- CZARNIAWSKA, B. *Narratives in social science research*. London: Sage Publications, 2004.
- DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, v. 24, n. 3, p. 36-48, 1996.
- DAVEL, E.; MELO, M. C. de O. Reflexividade e a dinâmica da ação gerencial. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. de O. (Ed.). *Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial*. Rio de Janeiro: 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.
- DENZIN, N. K. *Interpretive autoethnography*. Los Angeles: Sage Publications, 2014.
- DIERKES, M. et al. *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- 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.
- ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Pragmatism: a lived and living philosophy: what can it offer to contemporary organization theory? *Research in the Sociology of Organizations*, v. 32, p. 55-84, 2011.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2011.
- FENWICK, T. Understanding relations of individual colle. *Management Learning*, v. 39, n. 3, p. 227-243, 2008.
- FOX, S. This interpreted world: two turns to the social in management learning. *Management Learning*, v. 40, n. 4, p. 371-378, 2009.
- GAUCHET, M. *La révolution des droits de l'homme*. Paris: Gallimard, 1989.
- GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. *Management Learning*, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.
- GHERARDI, S. *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. London: Blackwell, 2006.
- GHERARDI, S. Prática? É uma questão de gosto! *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 2, n. 1, p. 107-124, 2013.
- GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

- GHERARDI, S. The critical power of the 'practice lens'. *Management Learning*, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009.
- GHERARDI, S.; STRATI, A. *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- GORLI, M.; NICOLINI, D.; SCARATTI, G. Reflexivity in practice: tools and conditions for developing organizational authorship. *Human Relations*, v. 68, n. 8, p. 1.347-1.375, 2015.
- GRAY, D. E. Facilitating management learning: developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*, v. 38, n. 5, p. 495-517, 2007.
- GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- HARDY, C.; PHILLIPS, N.; CLEGG, S. Reflexivity in organization and management theory: a study of the production of the research subject. *Human Relations*, v. 54, n. 5, p. 531-560, 2001.
- HARMAN, K. Everyday learning in a public sector workplace: the embodiment of managerial discourses. *Management Learning*, v. 43, n. 3, p. 275-289, 2011.
- HIBBERT, P.; COUPLAND, C.; MACINTOSH, R. Reflexivity: recursion and relationality in organizational research processes. *Qualitative Research in Organizations and Management*, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2010.
- HIRSCHMAN, A. O. Conflitos sociais como pilares da sociedade de mercado democrática. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 42, p. 33-44, jul. 1995.
- HOLLAND, R. Reflexivity. *Human Relations*, v. 52, n. 4, p. 463-484, 1999.
- HOLTON, J. A.; GRANDY, G. Voiced inner dialogue as relational reflection-on-action: the case of middle managers in health care. *Management Learning*, v. 47, n. 4, p. 369-390, 2016.
- HONG, J. F. L.; O, F. K. H. Conflicting identities and power between communities of practice: the case of IT outsourcing. *Management Learning*, v. 40, n. 3, p. 311-326, 2009.
- ISAACS, W. N. Taking flight: dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organization Dynamics*, v. 22, n. 2, p. 24-39, 1993.
- KEEVERS, L.; TRELEAVEN, L. Organizing practices of reflection: a practice-based study. *Management Learning*, v. 42, n. 5, p. 505-552, 2011.
- MUNCEY, T. *Creating autoethnographies*. Los Angeles: 2010.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.). *Knowing in organizations: a practice-based approach*. Armonk: M. E. Sharpe, 2003.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- PASSILA, A. H.; OIKARINEN, R.; HARMAAKORPI, V. Collective voicing as a reflexive practice. *Management Learning*, v. 46, n. 1, p. 67-86, 2013.
- PERRITON, L.; HODGSON, V. Positioning theory and practice question(s) within the field of management learning. *Management Learning*, v. 44, n. 2, p. 144-160, 2012.
- 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.
- RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2001.

- RAELIN, J. A. The practice turn-away: forty years of spoon-feeding in management learning. *Management Learning*, v. 40, n. 4, p. 401-410, 2009.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.
- RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. *Management Learning*, v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.
- 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.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SENGE, P. M. *La cinquième discipline: l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First, 1991.
- SENGE, P. M. 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. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- SIMON, H. A. *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press, 1969.
- SIMPSON, B. Pragmatism, mead and the practice turn. *Organization Studies*, v. 30, n. 12, p. 1.329-1.347, 2009.
- SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de práticas. *Revista de Administração de Empresa*, v. 47, n. 3, p. 53-65, 2007.
- STEIER, F. *Research and reflexivity*. London: Sage Publications, 1991.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

Submissão: 24/02/2016
Aprovação: 10/08/2017