

DA AÇÃO À COLABORAÇÃO REFLEXIVA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

RESUMO

A reflexividade que ocorre durante os processos de aprendizagem em comunidades de prática constitui o foco deste artigo. Seu objetivo é descrever o papel que a reflexividade desempenha em ambientes marcados por interações sociais e pelo intercâmbio de experiências conectadas a uma prática. No plano teórico, adota-se a abordagem socioprática da aprendizagem organizacional. No plano metodológico, realiza-se um estudo de quatro casos de organizações de ensino superior com base em entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas. Os resultados permitem desenvolver o conceito de colaboração reflexiva, discutindo sua importância na promoção de idéias inovadoras sobre uma prática, intensificando, conseqüentemente, a aprendizagem e a geração de novos conhecimentos.

Jader C. de Souza-Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana e UNIFACS

Eduardo Davel

Université du Québec à Montréal

ABSTRACT *The reflexivity which occurs during learning processes within communities of practice constitutes the focus of this article. More specifically, the goal is to describe reflexivity's role in environments embedded in social relations connected to a practice. At the theoretical level, a socio-practical perspective of organizational learning is adopted. At the methodological level, a study of four cases was carried out in higher education organizations. The empirical study is based upon semi-structured interviews and systematic observation. The results allow us to develop the concept of reflective collaboration, discussing its importance in promoting innovative ideas about a practice, intensifying, consequently, learning and the generation of new knowledge.*

PALAVRAS-CHAVE Comunidades de prática, aprendizagem organizacional, ação reflexiva, colaboração reflexiva, organização de ensino superior privada.

KEYWORDS *Communities of practices, organizational learning, reflective-in-action, reflective collaboration, private higher education organization.*

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a aprendizagem individual em escolas e universidades por meio da educação formal (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Lohman, 2000). Tradicionalmente, uma pessoa é considerada como detentora de conhecimento segundo a posse de títulos acadêmicos (Cunha, 1998, p. 20). E isso a torna valorizada na sociedade e no mercado de trabalho. Segundo Schwartzman (2000), por exemplo, no Brasil, há grandes benefícios sociais e econômicos que resultam da obtenção de um diploma superior. Isso se evidencia nos altos diferenciais de renda que existem entre aqueles que possuem diplomas de nível superior e os que não possuem.

É quase ignorada, todavia, a importância da aprendizagem que ocorre, informalmente, no contexto organizacional como fruto da partilha de experiências socioprofissionais e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado (Pollard, 1990; Gherardi, 2001). Sem desmerecer a importância da educação formal, defendemos, porém, que ela apresenta significativas limitações devido a sua natureza meramente explícita e unidirecional da transmissão de conhecimento (Wenger, 1998).

Segundo Polanyi (1966), o conhecimento possui duas dimensões intrinsecamente vinculadas: a explícita e a tácita. Mecanismos de transmissão formal do conhecimento, tais como os métodos tradicionais de ensino baseados em uma lógica “escolarizante” (Freire, 1967), possuem a capacidade de transmitir apenas a parte explícita, que não representa a totalidade do conhecimento. Somente por meio de contextos sociais de aprendizagem intimamente conectados a uma prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada. Por exemplo, nem mesmo o próprio Pelé seria capaz de ensinar por meio de aulas expositivas como se tornar um bom jogador de futebol. É provável que ele pudesse externar apenas alguns poucos fundamentos sobre a arte de jogar futebol, mas isso, certamente, não teria o poder de transformar os ouvintes em grandes craques. Aprender a jogar futebol envolve, sobretudo, a absorção de conhecimentos tácitos que só podem ser incorporados por meio de vivências e experiências sociais ligadas à práxis desse esporte.

É nesse contexto de aprendizagem socioprática que emerge a idéia de comunidade de prática, que pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que, engajadas em empreendimentos comuns, buscam desenvolver-se em um determinado domínio de conhecimento (Wenger e Snyder, 2000). Apesar de raramente ser explorada na literatura sobre comunidades de prática, a noção de *reflexividade* representa um dos processos essenciais na aprendizagem

e geração de conhecimentos em contextos sociopráticos. Por reflexividade, entendemos a “ativa, persistente e cuidadosa consideração de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento” (Dewey, 1933, p.9).

O objetivo deste artigo é descrever o papel da reflexividade em ambientes marcados por interações sociais e pelo intercâmbio de experiências conectadas a uma prática. Para tanto, nosso foco recai sobre o estudo da reflexividade no âmbito da abordagem socioprática da aprendizagem organizacional. Mais especificamente, examinaremos a reflexividade em contextos das comunidades de prática com base em pesquisa empírica junto a organizações de ensino superior privadas.

O artigo está estruturado em três partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira parte, apresentamos as teorias relacionadas à comunidade de prática e reflexividade. Na segunda parte, com base em um estudo de caso múltiplo em quatro organizações de ensino superior privadas, utilizando entrevistas semi-estruturadas e observação, exploramos os limites, os desafios e o potencial da reflexividade em comunidades de prática. Assim, desenvolvemos o conceito de colaboração reflexiva e propomos que, em contextos sociointeracionais, semelhantes àqueles das comunidades de prática, a reflexividade seja intensificada, promovendo aprendizagem e geração de conhecimento inovador. Finalmente, na terceira parte, discutimos as implicações para pesquisa e teoria relacionadas à aprendizagem organizacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordagens à aprendizagem organizacional

Muitos autores (Fiol e Lyles, 1985; Daft e Huber, 1987; Toffler, 1990; Garvin, 1993; Nevis, Dibella e Gould, 1995) são unânimes na afirmação de que, para as organizações sobreviverem e prosperarem ao longo do tempo num ambiente marcado pela incerteza, a aprendizagem organizacional é uma condição fundamental (Souza-Silva, 2005).

A aplicação da aprendizagem ao contexto organizacional, gerando o conceito de aprendizagem organizacional, surge mais sistematicamente ao longo da década de 1980, e a idéia é popularizada nos anos 1990 (Garrat, 1999). Alguns trabalhos contribuíram de forma substantiva para abrir a discussão sobre esse tema. Dentre eles, destaca-se o de Argyris e Schön (1978), onde são formuladas as noções de circuito simples e duplo de aprendizagem (*single and double loop learning*). Tal idéia foi inspirada em Bateson (1973), sendo, inicialmente, apresentada

por Argyris (1977), que a disseminou, em conjunto com Donald Schön (Argyris e Schön, 1978).

Para Argyris e Schön (1978; 1996), a aprendizagem envolve os processos de detectar e corrigir erros. Quando algo dá errado, busca-se, inicialmente, encontrar uma nova estratégia dentro de um mesmo conjunto de variáveis. Em outras palavras, determinados objetivos, regras e valores são operacionalizados em vez de questionados. Dessa forma, esse tipo de situação promove apenas aprendizagens incrementais ou de circuito simples (*single loop learning*). Quando as normas, regras e valores são questionados, a mudança que acontece é radical, em vez de incremental. Em outras palavras, quando há alteração nos parâmetros que orientam um comportamento ou evento, a mudança que ocorre promove uma aprendizagem de circuito duplo, ou *double loop learning*. Para Argyris e Schön (1978; 1996), a noção de circuito duplo de aprendizagem é substantivamente relevante para que as organizações possam lidar com o contexto atual de mercado intenso de mudanças e incertezas.

Ao longo de mais de duas décadas, as pesquisas sobre aprendizagem organizacional floresceram, concebendo um amplo escopo de concepções que estão longe de alcançar consenso conceitual (Argyris e Schön, 1978; Fiol e Lyles, 1985; Daft e Huber, 1987; Levitt e March, 1988; Borges, 1995; Argyris e Schön, 1996; Daudelin, 1996). Wang e Ahmed (2003), por exemplo, propõem que o conceito de aprendizagem organizacional pode ser entendido a partir de diferentes focos: foco na socialização da aprendizagem individual; no processo ou sistema; na cultura; no gerenciamento do conhecimento; no desenvolvimento contínuo; e foco na criatividade e inovação.

A despeito das diversas formas de compreensão da aprendizagem organizacional, vários estudiosos (Alvesson e Kärreman, 2001; Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Araujo, 1998; Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002) afirmam que duas perspectivas se impõem a todas as outras formas de mapeamento desse campo de estudo: a de cunho mais individual-cognitivista e a de caráter marcadamente socioprático. Em cada perspectiva, a noção de aprendizagem é contemplada de forma diferente.

Na perspectiva individual-cognitivista, o conhecimento se processa a partir de construções cognitivas, podendo ser codificado e transmitido fora dos contextos onde foi gerado. É a idéia de que a organização não possui cérebros, mas possui sistemas cognitivos e de memória (Hedberg, 1981). Para essa abordagem, a aprendizagem organizacional iguala-se à idéia da soma das aprendizagens individuais (Hedberg, 1981). Assim, a aprendizagem acontece quando as pessoas aprendem individualmente ou quando a orga-

nização incorpora novos membros cujo conhecimento ela não possuía previamente (Simon, 1991). Nesse sentido, os indivíduos representam fundamentais agentes para a aprendizagem nas organizações (Wang e Ahmed, 2003). Além disso, essa perspectiva confere significativa ênfase aos recursos informacionais para gerenciar e distribuir o conhecimento. Nessa direção, os bancos de dados desempenham, virtualmente, a tarefa de estocar o conhecimento e permitir sua recuperação instantânea (Fox, 1997; Araujo, 1998; Fahey e Prusak, 1998; Clark e Rollo, 2001; Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002).

Por outro lado, a perspectiva socioprática posiciona a aprendizagem não somente na mente das pessoas, mas também nas relações sociais entre os indivíduos engajados numa prática (Easterby-Smith, Snell e Gherardi, 1998; Alvesson e Kärreman, 2001). Conseqüentemente, a aprendizagem organizacional não é somente um processo cognitivo, mas uma realização coletiva, inseparável do intercâmbio de experiências, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (Gherardi, 1999). Daí que, nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional engloba o processo de negociação, partilha e absorção de conhecimentos práticos equivalentes à noção de competência.

Sem, obviamente, desmerecer a importância da perspectiva individual-cognitivista, defendemos, porém, que ela apresenta significativas limitações devido a sua natureza meramente explícita e unidirecional da transmissão do conhecimento (Wenger, 1998; Schmidt, 2000). Segundo alguns autores (Brown e Duguid, 1991; Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Mac-Farlaine, 1998; Easterby-Smith, Crossan e Nicolini, 2000), o caráter tácito do conhecimento somente é partilhado por meio de contextos sociais de aprendizagem intimamente conectados a uma prática. É o que Bourdieu (1990) chama de senso prático em oposição à lógica do discurso.

Comunidades de prática

À luz dessas duas abordagens, a noção de aprendizagem organizacional em uma perspectiva socioprática constitui-se na mais indicada para orientar o propósito deste artigo – o qual pretende examinar o fenômeno da reflexividade em contextos de interações sociais. A partir dessa perspectiva socioprática de compreensão do processo de aprendizagem organizacional, emerge a noção de comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger e Snyder, 2000; Printy, 2002; Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002; Wenger, 2003), fundada nas dimensões apresentadas no Quadro 1.

Uma comunidade de prática constitui-se num ambiente que sustenta suficiente engajamento voluntário e mútuo

entre seus membros, objetivando, por meio da busca de empreendimentos comuns, a partilha de conhecimentos e geração de aprendizagem (Wenger, 1998, p. 86; Wenger, McDermott e Snyder, 2002, p. 4). Esses conhecimentos estão intimamente conectados à prática dos membros dessa comunidade.

Por exemplo, professores universitários de uma faculdade privada que se encontram, voluntariamente, com certa regularidade nos intervalos de suas aulas para partilharem preocupações da ação docente entre si podem se constituir numa comunidade de prática. Nesse espaço de encontro, eles conversam sobre sua vida, trocam experiências, permutam idéias e perspectivas, bem como partilham seus medos, angústias e dilemas em suas práticas docentes, e solicitam apoio mútuo. Nesse ambiente informal de interação social e engajamento coletivo ao redor da atividade docente, eles acabam partilhando vivências e experiências, promovendo a aprendizagem contextualizada na prática que se constitui na segunda dimensão da comunidade de prática. Nesse sentido, a aprendizagem é contextualizada, na prática, na medida em que o processo de conhecer está ligado às ações cotidianas (Wenger, 1998; Gherardi, 2001), ultrapassando, portanto, ocasiões específicas, tais como situações de salas de aula, sessões de treinamento e leitura de livros (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998),

Além disso, as comunidades de prática são fluidas e informais; surgem sem a necessidade dos mesmos padrões

que moldam as estruturais formais de uma organização (Lee e Cole, 2003). Assim sendo, elas não devem ser confundidas com outras estruturas sociais, como, por exemplo, os departamentos formais de uma organização.

Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adota-se consciente ou inconscientemente sistemas de crenças, vive-se experiências e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada (Brown, Collins e Duguid, 1989). Dessa forma, a identidade individual e coletiva vai sendo construída por meio das relações sociais, das rotinas, das conversas, do fazer junto as coisas, dos gestos, das histórias e das ações decorrentes da participação ativa dos membros de uma comunidade (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998). Nesse processo, significados são negociados durante a contínua interação e troca de experiências, durante o relacionamento entre as nossas experiências e as das outras pessoas. Ao negociar significados em uma comunidade de prática, os indivíduos refletem. Portanto, a reflexividade representa uma precondição para que a aprendizagem aconteça.

Reflexividade e ação reflexiva

O conceito de reflexão refere-se à “ativa, persistente, e cuidadosa consideração de alguma crença ou suposta forma de conhecimento” (Dewey, 1933, p. 9). A reflexão acontece na ação quando se comparam práticas atuais com aquelas que presenciamos ou realizamos no passado. Por

Quadro 1 – Dimensões da comunidade de prática.

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Engajamento mútuo e empreendimento comum	Está ligado ao processo de participação ativa numa comunidade. A vontade de se aprofundar num domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. O empreendimento comum refere-se ao processo de desenvolver projetos e idéias conjuntamente, visando contribuir com a geração de conhecimentos para a comunidade de prática.
Aprendizagem contextualizada na prática	<i>O processo de conhecer está vinculado a uma prática cotidiana. Em outras palavras, conhecer é ser capaz de participar de uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.</i>
Surgimento é voluntário e informal	Uma comunidade de prática surge sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturais formais de uma organização.
Identidade partilhada	<i>Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adotam-se sistemas de crenças, rotinas, caminhos de fazer as coisas e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada.</i>
Negociação de significados	Os empreendimentos comuns constituem-se em contextos relevantes para que a negociação de significados aconteça. Assim, as pessoas, conjuntamente, negociam ativamente experiências e vivências práticas, bem como produzem artefatos. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece.

Fonte: Wenger (2003).

meio da reflexividade, o indivíduo busca entender a nova realidade com a qual se depara a partir de suas experiências pretéritas (Daudelin, 1996). O confronto da situação atual com situações familiares do passado ativa o processo reflexivo com vistas a ajudar o indivíduo a descobrir a melhor forma de realizar uma ação no contexto de uma nova prática. O evento familiar do passado funciona, então, como um precedente, uma metáfora, uma espécie de exemplo para o fenômeno não familiar.

Como um processo, a metáfora ajuda o indivíduo a ver um fenômeno como parecido com outro, mas não idêntico, pois pode apresentar variações. A metáfora, portanto, contribui no sentido de gerar o senso de continuidade entre as práticas ao longo do tempo. É, pois, nesse exercício metafórico-reflexivo de comparar práticas passadas com atuais, de perceber as variações presentes nas novas práticas e de conceber resoluções para os problemas apresentados por elas que o processo de aprendizagem acontece (Schön, 1983). A aprendizagem ocorre, assim, pelas contínuas espirais de estágios de apreciação da ação, da ação e da reapreciação da ação (Schön, 1983, p. 132) em um contexto reflexivo contínuo.

A reflexão na ação não ocorre necessariamente no instante de uma prática, mas está diretamente ligada a ela. O exercício reflexivo pode ocorrer depois que uma prática é realizada. O indivíduo pode então realizar retrospectos e refletir sobre suas ações empreendidas, explorando outros entendimentos das práticas com as quais se depararam, fazendo isso “por simples especulação ou por um deliberado esforço de se preparar para futuras práticas” (Schön, 1983, p. 61). Porque a aprendizagem das pessoas acontece por meio de um processo quase instantâneo de reflexão sobre suas práticas (Mezirow, 1990; Rigano e Edwards, 1998), a reflexão pode estimular a “modificação de convicções e práticas” (Butler, 1994, p. 21).

A reflexividade tem um poder generativo, pois pode promover percepções, explicações, invenções e soluções para os novos problemas que uma nova prática possa apresentar (Schön, 1983). Experiências de reflexões enriquecem o repertório do profissional para que, no futuro, ele lide melhor com novas práticas e seus problemas, compondo novas variações para resolvê-los.

Se a reflexividade é um aspecto essencial do processo de aprendizagem organizacional, por que então as pesquisas focam a reflexividade, sobretudo a partir de um ponto de vista individual (Fenwick, 2003), por meio da noção de ação reflexiva (Schön, 1983; 1987)? Por que a reflexividade tem sido pouco considerada de um ponto de vista adequado a contextos sociopráticos, como os observados nas comunidades de prática? O estudo de caso apresen-

tado a seguir permite-nos considerar essas questões e avançar numa melhor compreensão da reflexividade em contextos práticos e sociointeracionais.

METODOLOGIA

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre a reflexividade em ambientes sociopráticos de aprendizagem, realizamos um estudo de caso múltiplo junto a quatro organizações de ensino superior privadas. Pelo fato de essas organizações serem, simultaneamente, intensivas em conhecimento e com repercussões comunitárias, entendemos que elas amplificam a possibilidade de intensas relações sociais e partilha de conhecimentos, principalmente entre seus “profissionais do conhecimento” – os professores –, representando um contexto fértil para o desenvolvimento de nosso estudo. Por essa razão, escolhemos para compor nossa amostra quatro organizações privadas de ensino superior situadas no Sudeste do Brasil, de agora em diante ilustrativamente denominadas faculdades Canarinho, Colibri, Sabiá e Andorinha (Tabela 1).

O estudo de caso dessas quatro organizações baseou-se em 37 entrevistas individuais (aproximadamente nove por faculdade) e semi-estruturadas junto a professores, coordenadores de curso e diretores acadêmicos ligados a cursos de graduação em administração, durante 2004. É importante salientar que, mesmo exercendo cargos de direção acadêmica, os coordenadores e diretores entrevistados também desempenhavam funções docentes. A maioria dos professores entrevistados possuía regime de trabalho do tipo horista, exercendo outras atividades profissionais além do magistério (por exemplo, consultoria, gestão empresarial e pública).

Os entrevistados estavam ligados a grupos formal e/ou informalmente constituídos, focados em pesquisa científica, ensino e/ou gestão acadêmica. Inicialmente, foram considerados membros de grupos formais e informais no intuito de aumentar a possibilidade de encontrar professores pertencentes tanto às comunidades de prática reconhecidas e cultivadas pela organização bem como àquelas outras que preferiam permanecer no anonimato. Além disso, focamos os campos de pesquisa, ensino e gestão acadêmica, pois consideramos tratarem-se de atividades fundamentais na formação de professores em administração.

Cada entrevista teve aproximadamente 90 minutos de duração e foi transcrita integralmente. O protocolo de entrevistas buscou captar a trajetória profissional do professor, suas experiências ligadas à ação docente, os

processos de formação, aprendizagem e partilha de experiências do docente e os contextos onde elas ocorrem. Realizamos também observações com a finalidade de descrever de forma mais íntima o contexto, as atividades que acontecem nesse contexto e as pessoas que participam dessas atividades.

O estudo empírico baseia-se na análise de discurso, entendendo que a idéia de linguagem como forma de representar a realidade tem sido substituída pela idéia de que a linguagem constrói a realidade (Alvesson e Kärreman, 2000; Philips e Hardy, 2002, p. 2). A análise do material empírico foi realizada com o apoio do programa Nvivo e consistiu na codificação das entrevistas transcritas e das observações de campo no intuito de identificar e caracterizar: (1) as comunidades de prática existentes; (2) as situações e os eventos de aprendizagem sociopráticos; e (3) os processos de reflexividade presentes em contextos sociopráticos de aprendizagem.

RESULTADOS DA PESQUISA

A comunidade de prática da Faculdade Canarinho

Dentre os grupos selecionados (ligados a ensino, pesquisa e gestão acadêmica) nas quatro faculdades pesquisadas (Quadro 2), apenas um (na Faculdade Canarinho) representava uma comunidade de prática (de ensino). Os demais grupos não se constituíam em comunidades de prática, pois não atendiam às dimensões necessárias a uma comunidade desse tipo – apresentadas anteriormente no Quadro 1.

Assim, como já dito, a única comunidade de prática encontrada foi a da Faculdade Canarinho, denominada Núcleo de Formação do Professor (NuFP). Trata-se de um grupo de 12 a 15 professores que se reúne com o principal propósito de aprofundar seus conhecimentos sobre a ação docente, promovendo a qualidade do ensino (professor

FC3). De acordo com a maioria dos entrevistados, a lógica de funcionamento dessa comunidade de prática dinamiza o seu desenvolvimento. Destina-se aos professores de todos os cursos de graduação da Faculdade Canarinho (professor FC7) e “favorece um rico ambiente de intercâmbio de experiências distintas” (professor FC6), pois, como os docentes possuem diferentes formações, podem utilizar formas específicas de ensino nas suas ações docentes, facilitando, assim, um aumento no repertório de experiências de ensino.

A comunidade se reúne a partir de um calendário de discussões temáticas previamente sugerido por seus membros. Normalmente, há debates em torno de três ou quatro temas durante um semestre letivo. Cada temática possui uma carga horária que varia entre 12 e 15 horas, distribuídas em vários encontros de três a quatro horas de duração cada um, uma ou mais vezes por semana (dependendo do tema). As discussões são sempre mediadas e estimuladas por um mediador escolhido entre os membros do próprio grupo. Além dos encontros temáticos, há outras reuniões entre os membros da comunidade de prática que podem acontecer em almoços, jantares, bem como em outras interações informais.

Para o professor FC2, o engajamento dos membros é inteiramente voluntário, baseado no desejo pessoal e livre de participar. Contudo, um dos fatores mais comuns que estão na base do engajamento dos professores nessa comunidade é a vontade de se desenvolver enquanto docente, direcionando a comunidade no sentido da troca de experiências entre os professores sobre suas práticas de ensino. Tal troca não enfoca conteúdos ou conceitos de uma determinada disciplina (professor FC6), mas sim a prática docente propriamente dita. Nas próprias palavras do professor FC6: “Gosto da discussão de experiências, de como fazer, de como não fazer, de como somos melhores professores [...] E aí me pergunto: como é que posso

Tabela 1 – Caracterizando as faculdades pesquisadas.

QUANTIDADE DE:	FACULDADES			
	CANARINHO	COLIBRI	SABIÁ	ANDORINHA
Cursos de graduação	4	8	7	8
Estudantes	3.238	7.236	3.700	13.840
Professores	200	826	220	676
Estudantes do Curso de Administração	1.237	2.186	1.800	2.627
Professores da Faculdade de Administração	111	129	95	132

melhorar? [...] Nesses encontros, fugimos completamente da exposição, dos *slides*; o foco vai para discussão de experiências”.

Os conhecimentos partilhados por essa comunidade de prática dizem respeito, basicamente, ao modo de preparar artefatos de apoio ao ensino, ao uso de técnicas de ensino, ao comportamento em sala de aula e a princípios, valores e crenças educacionais. O modo de preparar artefatos de apoio ao ensino refere-se às discussões sobre a preparação de aulas, a confecção de programas de curso, planos de aula e transparências de ensino, ao desenvolvimento de formas de avaliação e à seleção da bibliografia a ser utilizada. As técnicas de ensino incluem técnicas de comunicação, uso de recursos corporais e de voz, variação dos recursos didáticos (aulas expositivas, discussões em grupo, estudos dirigidos, estudos de caso práticos). Os conhecimentos ligados ao comportamento em sala de aula – um dos assuntos mais debatidos – decorrem de discussões sobre o modo de lidar com as emoções em sala de aula, sobre formas de condução do relacionamento com o estudante, e sobre a maneira de ter controle e domínio da classe. Também se partilham conhecimentos sobre princípios, valores e crenças educacionais, tais como abordagens sobre avaliação da aprendizagem e postura ética do professor.

Os conhecimentos são partilhados por meio de narrativas, de experimentação e de observação. As narrativas representam a principal modalidade de negociação de significados para os professores entrevistados. Trata-se do intercâmbio de experiências pela valorização da fala dos docentes. Contando histórias dos eventos específicos de suas ações docentes, os membros do NuFP partilham suas vivências. Ao contrário das aulas expositivas, nas narrativas os ouvintes não são receptores passivos do conhecimento: podem concordar, acrescentar pontos de vista ou até mesmo discordar radicalmente daquilo que está sendo contado pelo expositor. É nessa ação dinâmica de reflexão sobre as múltiplas experiências das pessoas que a aprendizagem acontece.

Nos encontros do NuFP, a negociação de significados ocorre também por meio da experimentação. Por exemplo, o entrevistado FC2 sinalizou que, num dos encontros do NuFP, ele foi o mediador da discussão sobre um programa de curso focado no ensino de competências. Os membros da comunidade aprenderam a construir esse programa em algumas sessões e depois refinaram esse instrumento por meio da utilização e experimentação prática. Foram então incorporando novos instrumentos e técnicas de ensino à medida que experimentavam esses instrumentos e técnicas em sua própria prática docente.

Quadro 2 – Grupos pesquisados e uma comunidade de prática encontrada.

ASPECTOS	FACULDADES			
	CANARINHO	COLIBRI	SABIÁ	ANDORINHA
Grupos ligados às questões de ensino superior	1 grupo para a discussão de práticas de ensino organizado pela faculdade e encontrando-se, no mínimo, uma vez por semana.	1 grupo em curso de especialização sobre questões de ensino-aprendizagem, encontrando-se duas vezes por semana.	Inexistente.	1 grupo em curso de extensão à distância sobre questões de ensino-aprendizagem, encontrando-se mensalmente.
Grupos ligados à pesquisa	1 grupo para discutir os resultados de pesquisa, encontrando-se semestralmente.	Inexistente.	Inexistente.	Inexistente.
Grupos ligados à gestão acadêmica	1 grupo para gestão acadêmica, encontrando-se semanalmente.	1 grupo para gestão acadêmica, encontrando-se semanalmente.	1 grupo para gestão acadêmica, encontrando-se semanalmente.	1 grupo para gestão acadêmica, encontrando-se semanalmente.
Comunidades de Prática	1 comunidade de prática para discutir práticas de ensino.	Inexistente.	Inexistente.	Inexistente.

Outra forma encontrada para negociar significados é a observação, que consiste em assistir, presencialmente ou em vídeo, às aulas uns dos outros (simuladas ou reais) a fim de analisar as distintas estratégias de ensino utilizadas pelos diversos professores. A observação constitui-se numa oportunidade importante para sinalizar os pontos fortes e fracos do desempenho de cada professor. O professor FC6 relata seu sentimento em relação a essa modalidade de negociação de significados: “Às vezes é meio desagradável, pois as pessoas dão *feedback* rigoroso e que magoa. Elas criticam, mas é legal ver esse tipo de atividade, pois depois você dá uma relaxada e fala: ‘puxa, é verdade, o que é que eu posso melhorar a partir daí?’”.

Com relação ao envolvimento da direção da faculdade nas atividades da comunidade NuFP, ela acontece por meio de apoio. Por exemplo, a Faculdade Canarinho designa e remunera o gestor do NuFP para ser responsável por contatar os convidados externos para participar dos encontros, divulgar as reuniões, bem como reportar à direção da faculdade as necessidades da comunidade. Além disso, a faculdade fornece as instalações físicas e os equipamentos necessários para que o NuFP desenvolva suas atividades.

Em suma, o NuFP representa uma comunidade de professores que partilham um interesse, um conjunto de problemas e uma “paixão” pelo tema de práticas de ensino. Tais professores buscam aprofundar seus conhecimentos e habilidades por meio de contínuas interações. O engajamento é espontâneo, existe mútua partilha de conhecimentos entre as pessoas e os objetivos da comunidade de prática não são impostos. Nesse contexto socioprático e interacional, bem como em outros contextos como os da mentoria e das interações casuais, a reflexividade é potencializada.

A reflexividade: do âmbito individual ao socioprático

Como vimos, a reflexividade, no âmbito individual, é comumente ligada à idéia de ação reflexiva (Schön, 1983; 1987). Por exemplo, os professores FC4 e FC7 dizem que quando os estudantes não estão prestando atenção à sua aula é um sinal de que as práticas utilizadas (didática, por exemplo) não estão sendo eficazes, devendo ser repensadas e reajustadas.

Quem é que pode dar uma aula tendo uma estudante que está lendo a Veja, uma outra que está lixando a unha e um outro que está lendo, o tempo todo, as mensagens que vêm do celular?! Alguma coisa há! Essas pessoas não estão te agredindo; só estão sinalizando que a aula não está legal. [...] Aí, eu vou testando melhores formas de ensino [...] Educação é uma atividade artesanal. (professora FC4).

Essas situações de descontentamento do estudante com a aula incitam o professor a acessar seu repertório de experiências do passado e a remodelar sua ação docente até encontrar uma solução mais adequada para o problema encontrado. É um contínuo e dinâmico processo de confrontar situações que emerge com aquelas outras experiências provenientes do passado, buscando resoluções para a dificuldade em questão.

Os professores das quatro universidades afirmam que a maior parte da aprendizagem docente ocorre na prática, por meio de tentativa e erro, experimentação-resposta. Assim, eles vão ampliando seu leque de experiências docentes, tornando-se, com o tempo, mais competentes. Para o professor FC5, a prática e a reflexão contínua sobre a ação docente foram muito importantes para lhe dar “jogo de cintura” no ensino. O professor FC6 explica: “Cada classe que você vai pegando, são dinâmicas de ensino diferentes. Às vezes você tenta aplicar um negócio que deu certo numa classe e não dá certo na outra (...) essas situações vão aumentando sua experiência como professor”.

Adicionalmente, quanto menos repertório de experiências um profissional possui, mais ele terá dificuldades para encontrar formas criativas de resolver os problemas relacionados à sua prática cotidiana. Por exemplo, o professor FC6 revela-nos que logo no início de sua carreira docente sofreu muito, pois não sabia como enfrentar certas situações em sala de aula. Diz-nos ele:

No começo, eu não conseguia dar uma boa aula. Vinha programado e tentava seguir a programação. Eu era “travado”. Um belo dia uma aluna me falou: “Relaxa, professor, fica calmo, tranquilo”. Simplesmente, eu não sabia o que fazer. Só depois de um bom tempo comecei a tentar usar métodos alternativos, ter um diferente *approaching* na relação com os alunos, não ficar tão preso, gerar mais discussão. (professor FC6).

A análise da experiência da comunidade de prática NuFP permitiu aferir a importância crucial que possui o repertório de experiências no processo de reflexividade. Assim, quanto maior o repertório de experiências um professor possui ou puder acessar (quando membro, por exemplo, de uma comunidade de prática), maior será a sua possibilidade de melhor lidar com novas situações problemáticas que surgirem em sala de aula (professora FC4).

Assim, essas situações sugerem que, em ambientes ricos em interações sociais, onde as pessoas partilham seus conjuntos de vivências prático-profissionais umas com as outras, a reflexividade é intensificada. Isso ocorre porque

cada pessoa passa a acessar não apenas seus repertórios individuais de experiências, mas também os das outras pessoas. Quando as pessoas se engajam em contextos sociopráticos, dialogando, negociando significados baseados em suas experiências profissionais e cotidianas, elas dinamizam seus processos individuais de reflexão e colaboram com a reflexão dos demais, amplificando a reflexividade e, conseqüentemente, a aprendizagem e a competência social do grupo.

Por exemplo, o professor FS4 sempre se preocupou em saber se seu método de ensino estava sendo eficaz por meio do resultado das provas e testes. Porém, passou a perceber que nem sempre as provas e testes eram eficazes, pois, como toda a avaliação formal, elas só cobrem uma pequena parte do que foi discutido em sala de aula. Então resolveu, logo após o término da aula, perguntar a alguns estudantes o que eles tinham achado da aula ministrada. Obtinha, na maioria das vezes, a mesma resposta de elogio à aula. Conversando sobre essa situação com seus colegas, ele encontrou uma forma inusitada para avaliar se suas aulas estavam sendo eficazes:

Antigamente, eu chegava para o aluno e perguntava: “O que você achou da aula?”. Ele sempre falava: “Eu gostei, achei legal”. Muito dificilmente ele queria deixar uma má impressão para o professor, em função do viés da avaliação. Como eu o avalio, o aluno vai querer fazer uma média comigo, não é? Aí, conversando com o professor X sobre esse assunto, ele me disse: “Procure, depois da aula, andando pelo corredor, informalmente, perguntar aos alunos sobre tópicos que você considera importante no seu curso”. Eu o ouvi, e hoje tento fazer isso com várias pessoas. É um *feedback* técnico que me ajuda a perceber o quanto o aluno assimilou de minha aula. (professor FS4).

Analisando essa situação, observamos que, num primeiro momento, o professor realizou a ação reflexiva. Individualmente, percebeu que a prova formal não era um bom meio para avaliar a eficácia dos seus métodos de ensino. Dessa forma, acessando seu repertório individual de experiências, ele pensou em outra forma para resolver seu problema. O que aconteceu foi que essa outra maneira escolhida também era limitada, pois permitia respostas enviesadas. Não conseguindo pensar em outras soluções para seu problema por possuir um reduzido repertório de experiências, o professor FS4 expôs sua questão para os colegas. Assim, ele disparou uma discussão baseada nas vivências acadêmicas de seus pares, ativando o repertório social de experiências, o que promoveu o alcance de uma solução mais competente e criativa para o problema levantado.

Outro exemplo que ilustra bem a reflexividade em contextos sociopráticos aconteceu com o professor FCo5. Ele nos relata que, nas interações com seus colegas, pegava muitas dicas sobre o comportamento dos professores em sala de aula. Em determinada ocasião, ele estava tendo grande desgaste com uma turma de estudantes que conversava muito. Tentou ganhar a atenção da classe de forma variada. Por vezes, gritava pedindo silêncio; outras, esmurrava a mesa, solicitando que parassem de conversar; em outros momentos batia palmas, tentando em vão superar o barulho da conversa e chamar a atenção dos estudantes. Não obteve resultado positivo com nenhuma dessas ações alternativas, ativadas a partir de seu repertório individual. Conversando com outros professores sobre seu problema, o professor FCo5 foi aconselhado por outro colega professor. Ele comenta o que aconteceu:

Eu me lembro que eu tinha uma sala extremamente problemática, no sentido de que conversava muito [...] Aí, um professor comentou comigo: “Para parar com a conversa dos alunos, eu pauso a aula, aí eles percebem que eu estou calado. Resultado, imediatamente, eles se calam para eu poder dar aula”. Dito e feito! Fiz a mesma coisa. Tentei me posicionar na sala de tal maneira que eles pudessem me olhar e parar de conversar para eu poder retornar a dar a aula. Foi uma dica de um professor que eu peguei e pus em prática. Funcionou! (professor FCo5).

Portanto, ao enfrentar tal problema, o professor FCo5 só conseguia pensar em soluções incrementais. No momento em que partilhou sua dificuldade com outros colegas, acabou por se ativar o repertório coletivo de experiências. Isso gerou uma diversidade de idéias, debates, argumentos, contra-argumentos, até ser encontrada a solução mais inovadora e eficaz para a situação problemática em questão.

Os dois últimos exemplos comentados ajudam-nos a distinguir duas situações de reflexividade. Inicialmente, os dois professores, para resolver seus problemas (avaliar o método de ensino e ganhar a atenção dos estudantes), realizaram a ação reflexiva. Assim, cada um refletiu individualmente sobre o problema que o afligia e, acessando seu repertório pessoal, buscou encontrar soluções para resolver seus problemas. Como vimos, a ação reflexiva empreendida por esses professores possibilitou que eles encontrassem outras atitudes para lidar com seus problemas. Essas atitudes, no entanto, eram apenas um pouco distintas das posturas iniciais que eles adotavam.

Em outras palavras, a mudança ocorrida foi meramente incremental. Por exemplo, bater palmas ou esmurrar a mesa

são apenas duas pequenas variações de uma ação que consiste em ultrapassar o barulho feito pelos estudantes. Nesse sentido, podemos observar que a ação reflexiva geralmente favorece mudanças incrementais em nossas práticas cotidianas profissionais, gerando freqüentemente apenas circuitos simples de aprendizagem (Argyris e Schön, 1978).

Por outro lado, como não alcançaram sucesso em seus problemas e vendo-se na impossibilidade de pensar em novas alternativas para suas questões, esses professores resolveram interagir com seus colegas, partilhando com eles suas dificuldades. Esse segundo momento ativou o repertório coletivo de experiências gerando um ambiente de negociação de múltiplas perspectivas e experiências sobre uma determinada prática, potencializando a metáfora generativa e criando assim condições fecundas para a geração de conhecimentos inovadores. Por exemplo, a sugestão de ficar em silêncio, esperando que os próprios estudantes se calem, é uma solução mais criativa, inusitada, e sensivelmente mais educativa, tendo-se provado altamente eficaz.

Assim, nesses contextos sociopráticos, devido à partilha de múltiplas perspectivas e vivências sobre uma mesma prática, criam-se espaços fecundos para a geração de conhecimentos mais inovadores, favorecendo geralmente o circuito duplo de aprendizagem (Argyris e Schön, 1978).

DISCUSSÃO: SOBRE A NOÇÃO DE COLABORAÇÃO REFLEXIVA

A partir da análise do material empírico (especialmente da experiência de aprendizagem da comunidade NuFP),

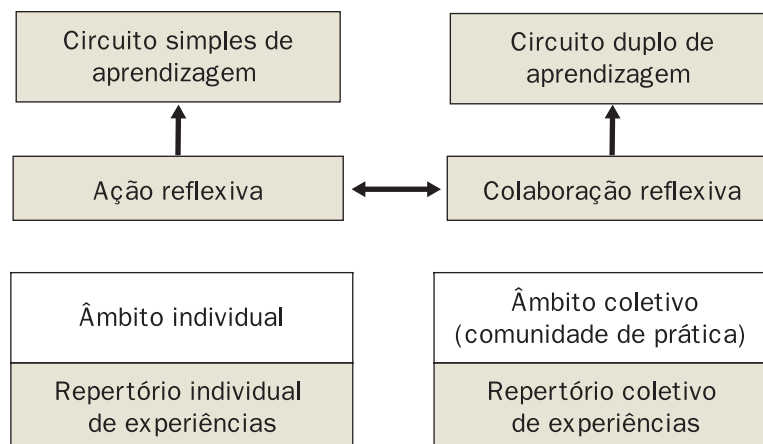
concluimos que a reflexividade pode ocorrer no âmbito individual ou coletivo, e que há uma crucial diferença entre as duas (Figura 1).

Por constatarmos que a ação reflexiva não é forte o suficiente para explicar o processo reflexivo em ambientes sociopráticos, propomos a noção da colaboração reflexiva. Essa noção refere-se a um processo sociointeracional, em que 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. Isso ocorre exatamente no momento em que as pessoas interagem entre si, negociando significados, partilhando vivências e narrando situações típicas das suas práticas cotidianas.

Ao acessar a competência socialmente legitimada de uma comunidade de prática, o indivíduo favorece a ampliação do seu próprio repertório de experiências, o que potencializa sua capacidade de fazer uso da metáfora generativa (Schön, 1983). Ou seja, potencializa a capacidade de confrontar situações passadas com uma situação problemática do presente, buscando formas novas e coerentes de resolvê-la. Isso facilita encontrar novas maneiras de melhor lidar com os desafios das práticas atuais e futuras. Adicionalmente, à medida que as pessoas interagem em contextos sociopráticos, elas cooperam mutuamente, trocam experiências mediante o uso de diálogo reflexivo (Cunliffe, 2002) e, conseqüentemente, colaboram para aprofundar a competência social da própria comunidade de prática onde estão engajadas.

Schön (1983) afirma que existem contextos organizacionais que favorecem mais a reflexividade do que outros.

Figura 1 – Relação entre ação reflexiva e colaboração reflexiva.



Entendendo a organização e a comunidade de prática como sendo ambos grupos sociais, sustentamos que a comunidade de prática constitui-se num ambiente fértil para intensificar o processo de reflexividade. Se idealmente uma comunidade de prática é marcada por relacionamentos de confiança entre os membros, troca coletiva de experiências e negociação de significados, ela se configura num cenário propício para que a colaboração reflexiva se torne mais fluente.

A comunidade de prática reúne as dimensões interacional e prática que, juntas, ativam o repertório coletivo de experiências, disparando a colaboração reflexiva e potencializando a competência social. Ela é um meio mais fecundo na tarefa de encontrar novas formas de agir diante de novos fenômenos que surgem no cotidiano da práxis organizacional. Assim, a colaboração reflexiva promove a intensidade reflexiva potencialmente capaz de questionar métodos e procedimentos antigos, possibilitando a construção de práticas renovadas com base em novas concepções da realidade social e organizacional.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Com base em uma pesquisa empírica junto a organizações de ensino superior privadas, este artigo teve como propósito principal investigar o papel da reflexividade em ambientes marcados por interações sociais e pelo intercâmbio de experiências conectadas a uma prática. Assim, focamos o estudo da reflexividade em contextos sociopráticos de aprendizagem organizacional, como os das comunidades de prática. Nesse sentido, concluímos, ao analisar o material empírico, que o conceito de comunidade de prática representa uma estrutura social propícia não só para a disseminação do conhecimento, mas para o processo de inovação, pois ativa a colaboração reflexiva. Adicionalmente, e para finalizar, acreditamos poder generalizar diversas implicações desta pesquisa para o estudo de comunidades de prática e da aprendizagem organizacional.

A primeira implicação é fruto da constatação de que existem limites para que grupos de pessoas se constituam em comunidades de prática. Um grupo não representa uma comunidade de prática quando não contempla as dimensões que a caracterizam. Especificamente, quando o engajamento das pessoas não é espontâneo, quando inexistente partilha mútua de experiência intimamente conectada a uma prática, quando os objetivos do grupo não emergem da vontade de seus membros ou não estão conectados com o desenvolvimento da *expertise* num domínio

de conhecimento, um grupo não alcança a condição de comunidade de prática.

Aliás, a quase inexistência de comunidades de prática nas organizações pesquisadas revela a necessidade de novas investigações que aprofundem as causas que inibem o surgimento dessas comunidades especificamente no contexto organizacional. Avaliar seus potenciais inibidores permitirá refletir sobre as condições que ativam o seu florescimento, representando um avanço para a teoria sobre aprendizagem organizacional.

A segunda implicação refere-se à própria noção de comunidade de prática. Apesar de ser um processo essencial para a aprendizagem na perspectiva socioprática, discute-se ainda muito pouco o papel que a reflexividade desempenha em comunidades de prática. Enfocando esse aspecto, esta pesquisa desenvolveu a noção de colaboração reflexiva que ultrapassa a noção de ação reflexiva, mais comumente usada em contextos de aprendizagem no âmbito individual. Dessa forma, propomos a idéia-chave segundo a qual, em contextos sociopráticos de aprendizagem semelhantes ao de uma comunidade de prática, a reflexividade é intensificada. Tal intensificação se deve ao mútuo intercâmbio de experiência intimamente ligado a uma prática que ativa o repertório coletivo de experiências, amplificando assim a metáfora generativa.

A terceira e última implicação emerge como consequência da segunda. Quando o repertório de experiências sociais é ativado, potencializando a metáfora generativa, o resultado é o favorecimento de um contexto bastante fecundo para a criação não apenas de conhecimento incremental (aprendizagem de circuito simples), mas de conhecimento inovador (aprendizagem de circuito duplo). Dessa forma, a colaboração reflexiva, produzida em ambientes sociopráticos semelhantes aos das comunidades de prática, potencializa a aprendizagem e a inovação em contexto profissional e organizacional.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; KÄRREMAN, D. Varieties of discourse: on the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, v. 53, n. 9, p. 1125-1149, 2000.
- ALVESSON, M.; KÄRREMAN, D. Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of Management Studies*, v. 38, n. 7, p. 995-1018, 2001.
- ARAUJO, L. Knowing and learning as networking. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 317-336, 1998.

- ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, v. 55, n. 5, p. 115-124, 1977.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1978.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.
- BATENSON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. London: Paladin, 1973.
- BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*. Cambridge, UK: Polity Press, 1990.
- BORGES, M. E. N. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 2, p. 181-188, 1995.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- BUTLER, J. From action to thought: the fulfillment of human potential. In: EDWARDS, J. (Ed.). *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Melbourne, AUS: Hawker Brownlow Education, 1994. p. 112-134.
- CLARK, T.; ROLLO, C. Corporate initiatives in knowledge management. *Education & Training*, v. 43, n. 4/5, p. 206-214, 2001.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNLIFFE, A. E. Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.
- DAFT, R. L.; HUBER, G. P. How organization learn: a communication framework. *Research in Sociology of Organizations*, v. 5, n. 1, p. 1-36, 1987.
- DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, v. 24, n. 3, p. 36-48, 1996.
- DEWEY, J. *How We Think*. Boston: D.C. Heath, 1933.
- EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning debates: past, present and future. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- FAHEY, L.; PRUSAK, L. The eleven deadliest sins of knowledge management. *California Management Review*, v. 40, n. 3, p. 265-276, 1998.
- FENWICK, T. *Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar: Krieger Publishing Company, 2003.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. *Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.
- FOX, S. Situated learning theory versus traditional cognitive theory: why management education should not ignore management learning. *Systems Practice*, v. 10, n. 6, p. 727-747, 1997.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GARRAT, B. The learning organization: 15 years on: some personal reflections. *The Learning Organization*, v. 6, n. 5, p. 202-206, 1999.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, v. 73, n. 4, p. 78-91, 1993.
- GHERARDI, S. Learning as problem-driven or learning in the face of mystery? *Organization Studies*, v. 20, n. 1, p. 101-124, 1999.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: WYSTROM, C. P.; STARBUCK, W. T. (Eds.). *Handbook of Organizational Design*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1981.
- LEE, G. K.; COLE, R. From a firm-based to a community-based model of knowledge creation: the case of linux kernel development. *Organizational Science*, v. 14, n. 6, p. 633-649, 2003.
- LEVITT, B.; MARCH, G. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, v. 14, n. 3, p. 319-340, 1988.
- LOHMAN, M. C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, v. 50, n. 2, p. 83-101, 2000.
- MAC-FARLAINE, A. Information, knowledge and learning. *Higher Education Quarterly*, v. 52, n. 1, p. 77-92, 1998.
- MEZIROW, J. D. How critical reflection triggers transformative learning. In: MEZIROW, J. D. (Ed.). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J.; GOULD, J. M. Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, v. 36, n. 2, p. 73-85, 1995.
- PHILIPS, N.; HARDY, C. *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. London: Sage Publications, 2002.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- POLLARD, A. Toward a sociology of learning in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 3, p. 241-256, 1990.

- PRINTY, S. M. *Communities of Practice: Participation Patterns and Professional Impact for High School Mathematics and Science Teachers*. (Thesis of Doctorate). Columbus, OH: The Ohio State University, 2002.
- RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. *Management Learning*, v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.
- SCHMIDT, M. R. You know more than you can say. *Public Administration Review*, v. 60, n. 3, p. 265-284, 2000.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. *Educating a Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (Eds.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000. p. 13-30.
- SIMON, H. A. Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 125-34, 1991.
- SOUZA-SILVA, J. C. *Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior*. 2005. 281 p. (Doutorado em Administração de Empresas) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- TOFFLER, A. *Power Shift*. New York: Bantam Books, 1990.
- WANG, C. L.; AHMED, P. K. Organizational learning: a critical review. *The Learning Organization*, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; et al. (Eds.). *Knowing in Organizing: A Practice-Based Approach*. New York: M.E. Sharper, 2003.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.

Artigo recebido em 27.04.2005. Aprovado em 05.01.2007.

Jader C. de Souza-Silva

Professor Adjunto da UEFS e Professor Titular da UNIFACS. Doutor em Aprendizagem Organizacional pela UFBA/*Michigan State University*. Pesquisador da FUNADESP e do CRITEOS (Université de Montréal, Canadá).

Interesses de pesquisa nas áreas de aprendizagem organizacional, comunidades de prática, formação de gestores e formação de professores no ensino de administração.

E-mail: falecom@jadersonsouza.com.br

Endereço: Rua Arthur de Azevedo Machado, 115, Apto. 704, Costa Azul, Salvador – BA, 41760-000.

Eduardo Davel

Professor da Université du Québec à Montréal. Professor Associado e Pesquisador do CIAGS da Escola de Administração da UFBA. Ph.D em Administração pela École des Hautes Études Commerciales de Montréal.

Interesses de pesquisa nas áreas de afetividade e gestão, gestão da criatividade e aprendizagem da administração.

E-mail: davel.eduardo@teluq.uqam.ca

Endereço: TELUQ (UQAM), 100, rue Sherbrooke Ouest – Montréal (Québec), H2X 3P2 Canadá.