

EVIDENCIANDO MÚLTIPLAS DIMENSÕES EM EVENTOS DE APRENDIZAGEM: um estudo com praticantes da estratégia na gestão de uma política pública

JOSÉ ALBERTO DE SIQUEIRA BRANDÃO
FACULDADE SENAC PERNAMBUCO

EDUARDO DE AQUINO LUCENA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

1 INTRODUÇÃO

O setor público testemunha nas últimas décadas um período de turbulência, com a necessidade de incorporação de diferentes formas de atuação frente aos desafios de ofertar serviços com qualidade e ao aumento do clamor social por participação e transparência na gestão pública (POLLITT; BOUCKAERT, 2011). O advento das transformações inerentes a este contexto vem ampliando as demandas de aprendizagem por parte dos gestores públicos, especialmente em função do aumento da complexidade, da descontinuidade e da dinâmica relacionada às experiências com as quais tais profissionais são confrontados (CUNLIFFE; JUN, 2005; KNASSMÜLLER; MEYER, 2013; CUNHA; TSOUKAS, 2015).

Uma destas experiências, vivenciada no seio do Estado de Pernambuco, resultou na implantação do Pacto pela Educação como política pública emergente (SEPLAG, 2017). Este Pacto, doravante denominado pela sigla PPE, representa um desafio aos gestores públicos, tendo em vista a necessidade de aprenderem a lidar com a gestão por resultados (GpR), com ênfase na entrega de produtos e serviços educacionais com qualidade à população. Neste sentido, passou-se a observar mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores públicos atuantes no PPE, como o monitoramento de indicadores de desempenho e a participação em reuniões onde são discutidas as estratégias do Estado para a área educacional (ALESSANDRO; LAFUENTE; SANTISO, 2014).

Uma das possibilidades para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem no âmbito do serviço público é estudar as práticas realizadas. Tal estudo se propõe a explicar como praticantes recorrem, interpretam e desafiam a estratégia organizacional vigente (ROULEAU, 2013). Nesta direção, Jarzabkowski, Kaplan, Seidl e Whittington (2015) destacam a necessidade de se observar a ocorrência das práticas a partir de determinado contexto para que se possa compreender o desempenho alcançado pelas organizações. No âmbito organizacional adotou-se o termo “praticante da estratégia” para representar qualquer tipo de ator social engajado com a estratégia organizacional (ou governamental), incluindo executivos, gerentes médios, membros organizacionais da base da hierarquia, consultores, gurus, dentre outros (MACIEL; AUGUSTO, 2015). Os praticantes da estratégia são responsáveis pela reprodução, transferência e inovação das práticas desenvolvidas pelas organizações, ao mesmo tempo em que objetivam a sobrevivência organizacional e o alcance de vantagens competitivas (JARZABKOWSKI, 2004; WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Complementarmente ao estudo das práticas no âmbito da estratégia organizacional, a compreensão da aprendizagem de praticantes da estratégia demanda outras perspectivas. Neste sentido, Elkjaer (2004) propõe a aprendizagem social, corrente teórica que assenta os eventos de aprendizagem como unidade de análise visando à compreensão do fenômeno da aprendizagem de praticantes da estratégia. Os eventos de aprendizagem são acontecimentos complexos encenados no espaço-tempo através de práticas cotidianas, com dimensões passadas e futuras, envolvendo produção e compartilhamento potencial de conhecimento (BRANDI; ELKJAER, 2013). A evidenciação de dimensões caracterizadoras destes eventos de aprendizagem, especificamente no âmbito dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, se configura como objetivo explorado no presente artigo.

2 APRENDIZAGEM SOCIAL

Diferentes perspectivas teóricas procuram explicar a aprendizagem enquanto fenômeno social. Dentre as correntes existentes, a aprendizagem social se apresenta como uma visão integradora entre as vertentes individual-cognitivista, vinculada à epistemologia da posse, e sócio-prática, ligada à epistemologia da participação em comunidades de prática (ELKJAER, 2004; DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA; RIVERA-CASTRO, 2015). Inspirada pelo pragmatismo e pelo interacionismo simbólico, a aprendizagem social tem como fundamento os conceitos de interação, experiência e reflexão, propostos por Dewey (1959; 1976), e pelos conceitos de mundos/arenas sociais e matriz condicional, elaborados por Strauss (1993). Nesta visão, os indivíduos atribuem sentido às experiências vivenciadas mediante um coletivo de situações em que interagem com semelhantes, com a natureza e com artefatos em determinado contexto. Emana desta perspectiva o princípio da continuidade, que caracteriza o aspecto longitudinal da experiência, e o princípio da interação, que representa o aspecto transversal da experiência. Tais princípios são inseparáveis e, como tal, encontram-se intrinsecamente conectados.

Nesta perspectiva, a ação é permanentemente continuada e a experiência é integral, e sua interrupção, motivada por condições contextuais, conduz à transformação a partir da imaginação de alternativas, decisão e reorganização das ideias (STRAUSS, 1993). O mundo do indivíduo se expande e se contrai a partir de situações vivenciadas, gerando conhecimento e proporcionando aprendizagem, que se prolonga enquanto vida existir. Desta forma, cada sujeito é elemento integrante e determinante da experiência, proporcionando-lhe ordenamento e configurando-se como condição subjetiva desta, enquanto os objetos envolvidos se constituem como condições objetivas (DEWEY, 1976).

A aprendizagem social envolve a compreensão da aprendizagem como um produto da combinação das habilidades e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e como um processo, como resultado da participação em comunidades de prática (BRANDI; ELKJAER, 2011), possibilitando a percepção de interconexão entre indivíduo e organização. Neste sentido, a aprendizagem decorre de processos transacionais entre indivíduos e seu contexto social, não ocorrendo de modo extemporâneo e descontextualizado, visto que a realidade é representada a partir de aproximações e distanciamentos dos seres humanos em relação ao tempo e ao espaço (ELKJAER, 2004; ANTONACOPOULOU, 2014). Deste modo, é possível reconhecer que contexto, tempo e espaço se configuram como dimensões do processo de aprendizagem social. Como tal, estas dimensões se encontram presentes nos eventos de aprendizagem, o que possibilita sua evidenciação.

3 EVENTOS DE APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

A proposição de eventos de aprendizagem como unidade de análise contribui para o entendimento da aprendizagem em organizações (ELKJAER, 2004). Desta maneira, torna-se evidente a demanda pela realização de estudos que discutam os diferentes eventos de aprendizagem vivenciados pelos gerentes, visando à compreensão do complexo fenômeno da aprendizagem nas organizações (LUCENA; CUNHA, 2014). Eventos de aprendizagem são contextuais e se desdobram ao longo do tempo e do espaço, caracterizando-se como “unidade de fenômenos interligados e complexos cujas partes são mutuamente penetrantes e inseparáveis” (ELKJAER, 2004, p. 427). Desta maneira, eventos de aprendizagem podem ser compreendidos mediante suas dimensões constitutivas, que podem se apresentar de modo objetivo ou subjetivo. O processo de interação entre indivíduos, artefatos e outras pessoas possibilita a visualização de condições objetivas (DEWEY, 1976), relativas ao ambiente. Outras dimensões relacionadas aos eventos de aprendizagem estão vinculadas aos indivíduos, configurando-se como subjetivas. No entanto, esta classificação não é peremptória, haja vista

o princípio pragmático do antidualismo na significação da realidade, reconhecendo-se que ambas, condições objetivas e condições subjetivas, se relacionam e se constroem mutuamente.

A primeira dimensão dos eventos de aprendizagem é a dimensão temporal. As experiências humanas são caracterizadas pela temporalidade, como cursos de ação com durações variáveis, com um potencial surgimento de contingências que podem levar a mudanças no comportamento, padrão ou ação pretendida. Dewey (1976) desenvolveu uma compreensão acerca da experiência, situando-a além do conhecimento, pois seu entendimento exige a inserção das dimensões sociais e transacionais relativas à vida cotidiana. Neste sentido, a experiência não é apenas subjetiva, pois incorpora uma dimensão objetiva, em face de sua condição de ser compartilhada com outros (ELKJAER; SIMPSON, 2011).

Neste sentido, a dimensão temporal pode ser percebida como duração quando visto como uma ameaça, devido à obsolescência ou esquecimento organizacional, ou como uma oportunidade para aprendizagem organizacional, devido à aquisição de experiência, melhorias externas de exploração, conclusão de atividades e cumprimento de resultados de longo prazo (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014). Também pode ser concebida como ajustamento (timing), influenciando o ritmo, as oportunidades e a sincronização das atividades de aprendizagem organizacional. Por fim, esta dimensão pode ser percebida como modalidades temporais (ou relações entre passado, presente e futuro), permitindo reinterpretções de experiências, conexões com a realidade, imaginação e antecipação de visões sobre o futuro (HERNES; IRGENS, 2013). Deste modo, passa a compor uma trajetória, envolvendo “(1) o curso de qualquer fenômeno experimentado à medida que evolui ao longo do tempo (...) e (2) as ações e interações que contribuem para sua evolução” (STRAUSS, 1993, p. 53).

A realização de interações pressupõe a existência de dimensão relacionada ao espaço em que estas ocorrem. Espaço e tempo são dimensões imbricadas, especialmente quando são considerados os estudos organizacionais de caráter qualitativo (FAHY; EASTERBY-SMITH; LERVIK, 2014; HYDLE, 2015). Elkjaer (2004) considera tempo e espaço, entendidos como história e contexto, como inseparáveis e formadores do debate sobre a transação entre o indivíduo e o meio ambiente como uma unidade integrada de análise. Espaço e tempo representam a complexidade social presente em processos de aprendizagem organizacional, residindo no conceito de espaço a importância para compreensão das interações internas e externas entre os agentes e as suas estruturas (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007).

A representação do espaço transcende a perspectiva objetiva do ambiente físico (SCHATZKI, 2001). O termo “espaço absoluto” é adotado por Schatzki (2005) para representar locações espaciais que correspondem aos ambientes em que as práticas ocorrem. A existência de espaços absolutos não exclui a significação do espaço socialmente construído (KORNBERGER; CLEGG, 2004), englobando espaços semânticos como “(1) o estado de ser das pessoas (seus desejos, sentimentos, emoções), (2) as situações que enfrentam (pessoas, eventos e coisas com as quais lidam) e (3) seus comportamentos naquelas situações” (SCHATZKI, 2001, p. 52). No campo organizacional as diferentes modalidades de espaço podem estimular interações com a criação de pontos de conexão ou podem restringir interações, e prejudicando o compartilhamento de experiências (BRANDI; ELKJAER, 2013). Os estímulos ou restrições podem extrapolar os limites das organizações, considerando a influência de outros atores organizacionais que podem contribuir para que eventos organizacionais ocorram (SCHATZKI, 2005). A compreensão da ação coletiva perpassa pelo entendimento das transações que ocorrem nestas arenas/mundos sociais, que podem ser estudadas como redes de condições contextuais inter-relacionadas (STRAUSS, 1993).

O contexto condicional pode ser caracterizado como “conjuntos de fatos ou acontecimentos que criam situações, questões e problemas pertencentes a um fenômeno e, até certo ponto, explicam por que e como pessoas ou grupos respondem de determinadas maneiras” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 129). Estes fatos ou acontecimentos se cruzam

dimensionalmente no tempo e no espaço, de modo que influenciam as respostas fornecidas pelas pessoas, por meio de ações/ interações, para um conjunto de circunstâncias ou problemas por elas vivenciados, caracterizando o contexto com dinâmico e complexo. Ao longo do tempo podem ocorrer significativas alterações nos processos estratégicos das empresas, no comportamento e nas ações dos indivíduos motivados por aspectos contextuais, influenciando a aprendizagem nas organizações.

Outra dimensão presente nos eventos de aprendizagem é a dimensão reflexiva. A reflexão é concebida como uma atividade intelectual e afetiva em que pessoas recapturam suas experiências, pensando, meditando e avaliando as mesmas de modo a construir novo entendimento e apreciação (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985). O processo de reflexão “pode ser descrito e analisado como processos cognitivos (pensar) e emocionais (sentir) interconectados e focados no planejamento, monitoramento e avaliação da ação, podendo ocorrer antes, durante ou depois desta” (ELLSTROM, 2006, p. 45). Assim, o foco da reflexão pode residir no conteúdo, em processos, em premissas de certas atividades, nas próprias pessoas (autorreflexão), ou ainda em atividades político-emancipatórias.

A reflexão não ocorre apenas no nível individual, mas também ocorre de modo crítico, nas relações sociais e no nível organizacional (HØYRUP; ELKJAER, 2006). A reflexão em nível organizacional possibilita a explicitação e o compartilhamento de assuntos organizacionais e de problemas do trabalho, de modo a planejar as decisões, ações coletivas e mudanças na estrutura e nas políticas de trabalho, servindo como apoio para a realização da reflexão em outras perspectivas (JORDAN; MESSNER, BECKER, 2009). Neste sentido, a reflexão sobre o desempenho e as consequências das ações em perspectiva, além da reflexão sobre tarefas e objetivos, requer a capacidade de considerar alternativas e analisar criticamente os pressupostos subjacentes e as condições da ação, revelando-se como consciente, deliberada e continuada (KEEVERS; TRELEAVEN, 2011). A reflexão tem sua forma associada aos diálogos de aprendizagem, que estabelecem confiança entre os pares nas esferas sociais, políticas e emocionais, além de possibilitar o cuidado necessário aos relacionamentos (RAELIN, 2001). Desta maneira, corresponde à capacidade coletiva de questionar pressupostos mediante a compreensão continuada da natureza e das consequências das relações sociais dentro das organizações.

Por fim, considera-se a dimensão teleoafetiva como dimensão dos eventos de aprendizagem. O termo teleoafetividade cunhado por Schatzki (2001) representa a junção entre a orientação para os propósitos e a orientação para a ocorrência e significação dos fatos pelos indivíduos. A existência de um propósito pressupõe a liberdade intelectual do indivíduo e possibilita ao indivíduo iniciar o pensamento reflexivo, usando o trabalho de sua inteligência para a organização dos meios de sua realização. Os propósitos se caracterizam como força motriz de uma atividade, caracterizada como produtos e serviços que representam o resultado da ação (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009). Deste modo, a reflexão serve aos propósitos, que irão proporcionar coerência e ordem para as ações realizadas pelos indivíduos (DEWEY, 1976). Com isso, torna-se necessária a realização de ajustes na reflexão em função da situação e dos propósitos vivenciados na organização (KNASSMÜLLER; MEYER, 2013). Observa-se, desta maneira, que as práticas reflexivas não podem ser consideradas apartadas de uma situação e dos propósitos organizacionais para os quais estas são adotadas (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006).

A consequência é um movimento continuado para o alcance de um propósito, possibilitando a ação de finalidade consciente. A aprendizagem é resultado de uma complexa interação entre o indivíduo e a coletividade na qual está inserido, conectada por processos sociocognitivos envolvidos na reflexão, conduzindo para a mudança de foco da ação e para o desenvolvimento de novas práticas (KNIPFER; KUMP; WESSEL; CRESS, 2013). A aprendizagem é um processo contínuo de reflexão e ação caracterizado pelo debate sobre

erros, pela reflexão sobre resultados e pelo compartilhamento de visão e de experiências, num processo de construção colaborativa do conhecimento (VAN WOERKOM; NIJHOF; NLEUWENHULS, 2008). Deste modo, equipes “podem refletir sobre metas compartilhadas, objetivos, domínio e desempenho da tarefa e outros processos sociais relacionados” e a partir daí desenvolverem aprendizagens individuais e coletivas (KNIPFER et al., 2013, p. 39).

4 MÉTODO

O desenvolvimento do estudo conduziu à opção de interpretação da realidade como socialmente construída, de modo que indivíduos e mundos são mutuamente concebidos (STRAUSS, 1993). É necessário compreender a possibilidade de criação de conhecimento a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências por intermédio de suas interações sociais. Assim, optou-se pela realização de um estudo de caso qualitativo (STAKE, 1995), mediante a adoção da abordagem da *grounded theory* (CHARMAZ, 2014), possibilidade salientada por Merriam e Tisdell (2016).

A abordagem da teoria fundamentada tem como foco o processo de geração de teoria a partir de conteúdos particulares (MERRIAM; TISDELL, 2016), visando compreender significados e ações (e sua construção), pressupondo a existência de realidades múltiplas e emergentes, e expondo a verdade como algo provisório e a vida social como um processo. Sob esta ótica, as teorias originadas conforme a *grounded theory* apresentam caráter empírico, baseadas em dados representativos da realidade (STRAUSS; CORBIN, 2008). A preocupação deste método reside em explicar as razões da diversidade e variedade de comportamentos ao longo do tempo e em relação a determinado fenômeno (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Conforme a abordagem da *grounded theory*, os processos de coleta e análise de dados ocorreram concomitantemente, em um processo de comparação constante entre os dados gerados mediante o relato de experiências compartilhadas e das relações entre os participantes e outras fontes de dados (CHARMAZ, 2014). As interpretações das realidades observáveis emergiram de um processo baseado em interações sucessivas entre a coleta e análise de dados, partindo de comparações, codificações e categorizações dos fenômenos estudados, propiciados por comportamentos, ações e palavras extraídas dos atores pesquisados e de documentos acessados (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2014).

Inicialmente foram formulados os conceitos sensibilizantes, que representam as concepções preliminares e os interesses que orientam os pesquisadores na realização de questionamentos sobre os tópicos a serem estudados (CHARMAZ, 2014). Os conceitos sensibilizantes representam um direcionamento preliminar sobre aquilo que se espera observar no campo, configurando-se como efêmeros e passíveis de confrontação com as peculiaridades do contexto estudado e revisão a partir dos dados obtidos no campo, servindo como uma instância geral de referência e orientação na abordagem empírica.

Após esta etapa preliminar, iniciou-se o processo de escolha de amostra. Este processo transcorreu em duas etapas, conforme preceituam Merriam e Tisdell (2016). A primeira etapa envolveu a seleção do caso. O PPE foi concebido como uma política que tem seu foco voltado para a melhoria da qualidade da educação em 860 escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio no Estado de Pernambuco, Brasil. O fundamento principal do PPE é o de que o acompanhamento dos resultados mediante o monitoramento de indicadores de resultados impacta na melhoria da gestão escolar e, por conseguinte, na melhoria da educação. A escolha do PPE como caso estudado ocorreu em razão dos resultados alcançados por esta política desde sua implantação com relação aos principais indicadores de avaliação adotados em nível nacional. O período em que a pesquisa foi realizada contempla a continuidade das ações desta política ao longo de três diferentes governos (entre os anos de 2011 e 2017).

A segunda etapa de definição de amostra envolveu a seleção de indivíduos a serem entrevistados e materiais a serem utilizados ao longo da pesquisa. Nesta etapa ocorreu a definição de pessoas que participaram da gestão do PPE, buscando-se compreender como a aprendizagem ocorreu mediante a implantação desta política. Optou-se por realizar a seleção preliminar de indivíduos a serem pesquisados, compondo este conjunto com 12 gerentes regionais que atuam no nível intermediário do PPE. Esta escolha decorreu do reconhecimento de que a atuação dos gerentes regionais perpassa todos os níveis da rede estadual de Educação, mantendo contato com a alta cúpula do PPE, como também participando do cotidiano de escolas, permitindo a observância de aspectos vivenciados em distintos níveis hierárquicos relacionados ao PPE. Ademais, a opção por gerentes regionais possibilita a abrangência em todas as regiões do Estado de Pernambuco, tendo em vista que cada um representa um conjunto de escolas situadas em diferentes regiões do Estado. Durante o processo de coleta e análise de dados, além dos gerentes regionais, foram entrevistados outros participantes, compondo um total de 18 participantes, o que possibilitou ampliar a abrangência do estudo para os executivos do topo da organizacional.

Ainda nesta segunda etapa de definição de amostra foi realizada a catalogação de documentos organizacionais como fontes secundárias de dados. Acessou-se um conjunto de 55 atas de reuniões do núcleo gestor e cinco relatórios anuais de gestão do PPE. Este procedimento contribuiu para a identificação dos principais eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia, como também para a realização de comparações com os dados obtidos mediante outras técnicas de pesquisa. Além disso, foram incorporadas notas de campo relativas a observações realizadas pelos pesquisadores em quatro reuniões e em dois seminários de compartilhamento de experiências promovidos no âmbito do PPE.

A coleta de dados mediante entrevistas semiestruturadas ocorreu em quatro fases, que se prolongaram por 15 meses, entre fevereiro de 2016 e maio de 2017. No total foram realizadas 28 entrevistas com 18 gestores, com duração média de 47 minutos, englobando 23 horas de gravações e mais de 500 páginas contendo a integralidade de suas transcrições. A primeira fase, realizada com os gerentes regionais, contribuiu para a construção dos códigos iniciais e para a redação de memorandos introdutórios. Na segunda fase, as entrevistas foram realizadas com executivos e possibilitaram a comparação dos códigos iniciais e a construção de categorias provisórias. A terceira fase envolveu entrevistas de follow-up realizadas com seis gerentes regionais e tinha como foco a caracterização dos principais eventos de aprendizagem e o desenvolvimento das propriedades das categorias. A quarta e última fase de entrevistas foi realizada com quatro participantes e enfatizou o processo de amostragem teórica e a validação de categorias. A escolha dos participantes em cada fase de coleta de dados ocorreu em função da qualidade e da intensidade das contribuições nas fases anteriores.

A análise de dados foi realizada de forma concomitante com a coleta de dados, o método de comparação constante foi adotado. O procedimento central do processo de análise de dados foi o pensamento comparativo sistemático sobre os dados obtidos ao longo de cada fase de coleta de dados, visando à identificação de convergências e divergências oriundas dos dados. Através do processo de comparação constante foi realizada a codificação e a categorização dos dados, possibilitando a discussão empírica sobre a realidade observada enquanto os dados eram coletados (CHARMAZ, 2014).

Para ampliar a percepção de validade e confiabilidade da pesquisa foram adotados alguns procedimentos ao longo do estudo. Foi realizada a triangulação de técnicas de coleta de dados (análise documental, entrevistas, observação), com a realização de confrontos entre as opiniões expressadas pelos entrevistados com documentos oficiais e práticas observadas. Também houve comparações entre os depoimentos obtidos por sujeitos investigados em diferentes níveis da organização. Outro procedimento realizado visando à ampliação da validade da pesquisa foi a revisão dos códigos por outros pesquisadores (pares). Realizou-se

ainda a validação dos dados com os respondentes, através da efetivação de novas entrevistas para apresentação dos achados, visando à obtenção de confirmações ou de negações acerca do ponto de vista dos pesquisadores sobre os dados.

5 RESULTADOS

Na seara dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE foi possível identificar alguns eventos de aprendizagem. Dentre estes eventos de aprendizagem, destacou-se a mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Cabe ressaltar que este não foi o único evento a envolver alguma aprendizagem no PPE, mas foi considerado pelos praticantes da estratégia como o mais emblemático e também o mais remoto, justificando sua escolha como objeto de estudo.

Durante a implantação do PPE foram observadas falhas inerentes ao processo de disponibilização de dados, prejudicando a análise dos resultados alcançados. A existência de discrepâncias de dados existentes no censo escolar e o SIEPE foi uma dessas falhas identificada pelos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. O censo escolar é compulsório e tem como objetivo coletar dados sobre a educação em diferentes etapas e modalidades. Os dados são obtidos a partir de declarações fornecidas em um sistema informatizado (Educacenso) pelos entes participantes. O SIEPE é o sistema gerencial adotado pela rede estadual de Educação. Sua atualização ocorre diariamente em cada unidade escolar, retratando o cotidiano escolar e possibilitando o acompanhamento tempestivo dos indicadores educacionais. É através do SIEPE que se realiza a verificação da consistência e da migração dos dados para o Educacenso. O gerente regional Otto apresenta uma breve comparação entre a finalidade dos sistemas ao expor que:

O censo [escolar] começou a mostrar algumas inconsistências, mas não era algo que a gente usava como ferramenta de gestão. Sempre foi uma obrigação institucional. Já o SIEPE, a qualquer momento a gente pode atualizar. Então essas distorções se davam, e ainda se dão em pequena escala.

A origem do problema pode se referir à ausência de dados ou a existência de erros ocorridos no processo de digitação dos dados, mas também pode indicar intencionalidade, quando destinadas a atender interesses diversos daqueles originalmente propostos. Percebe-se que a preocupação com a disponibilidade e com a precisão da informação passou a nortear a conduta dos atores, visto que as providências alcançavam o patamar mais elevado da gestão no Estado. O gerente Jonas corrobora esta afirmação ao afirmar que “o censo [escolar] tem repercussão no levantamento quantitativo dos estudantes, tem vários interesses. Os salários e as gratificações da equipe gestora se baseiam no porte [da escola]”.

Destaque-se que ao longo do processo foi identificado que o problema não se limitava a questões de ordem técnica, não se resumia apenas a aspectos relacionados à integração dos sistemas. Ao perceber as discrepâncias, os gestores se depararam com situações inusitadas, como a inserção de estudantes adicionais em escolas para que estas tivessem seu porte aumentado e, com isso, fosse possível a obtenção de mais recursos. Uma evidência é apresentada pela gerente regional Nelci: “A gente percebeu que tinha um fluxo escolar [índice de evasão] muito alto. A gente se questionou: o que está acontecendo? Por que tanta reprovação? A gente percebeu, a partir da reflexão, que o problema estava no censo escolar”.

A questão passava pela necessidade de mudança de conduta dos gestores escolares, visto que alguns utilizavam de subterfúgios para alimentar inadequadamente os sistemas, inserindo informações que, em um primeiro momento, poderiam gerar mais recursos para a escola, mas que, no longo prazo, implicava em redução do resultado finalístico considerado, ou seja, o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

O problema passou a ser reconhecido como algo comum aos praticantes da estratégia mediante debate realizado pelos gerentes regionais e pela equipe da SEE. A gerente regional Vera reforça a abrangência do problema ao afirmar que: “O problema [da discrepância] não é só da regional. É da secretaria toda, do Estado todo. Porque a gente via que existiam muitos alunos. Tinha mais aluno no censo e na escola não tinha”. A questão foi levada para reunião do Comitê Gestor, instância máxima de gestão do PPE. As decisões oriundas desta reunião implicaram, em primeiro lugar, no entendimento dos participantes de que o problema era comum aos praticantes da estratégia e, em segundo lugar, na adoção de uma conduta de maior seriedade em relação aos dados fornecidos, especialmente pela responsabilização na esfera administrativa e criminal de servidores que estivessem fornecendo dados incorretos.

A partir da identificação e dimensionamento do problema, foram realizadas ações no sentido de mitigar a questão da discrepância entre o censo escolar e o SIEPE. A mitigação do problema adveio da ruptura oriunda da ressignificação dos atores do PPE acerca da importância da disponibilização de dados para a tomada de decisão gerencial. Com isso, passou a ocorrer um maior refinamento das informações inseridas e a mudança de conduta vivenciada pelos gestores no tocante à compreensão do uso de indicadores gerenciais. Neste sentido, a gerente regional Vera afirma que “traçou um planejamento para melhoria dos resultados: um grupo de controle do SIEPE, visita às outras regionais para buscar experiências, formação continuada, situações de acompanhamento e controle”.

O esforço realizado para tanto foi concentrado em parte no ajuste dos sistemas, o que ficou sobre a responsabilidade da equipe técnica da Secretaria de Educação – SEE, e em outra parte no processo de conscientização da situação pelos gerentes regionais e diretores de escola. Segundo a gerente regional Nelci: “A partir daí [confirmação das discrepâncias entre censo e SIEPE] a gente passou a ter um olhar bem diferenciado com o censo escolar e fez reuniões com os gestores para que a gente não possa mais cometer esse erro”.

Experimentar este problema se configurou como um evento de aprendizagem assim identificado pela maioria dos praticantes da estratégia entrevistados. A aprendizagem dos praticantes da estratégia evidenciada a partir da identificação e mitigação das discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE reside principalmente em uma nova leitura e uma nova conduta frente ao tratamento de indicadores, especialmente na compreensão de sua utilização para fins gerenciais. Conforme depoimento dos praticantes da estratégia entrevistados, a solução implantada em Pernambuco para ajustar o censo escolar com o SIEPE foi responsável por parcela significativa na melhoria do IDEB da rede estadual de Educação.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção visa demonstrar as contribuições originadas a partir da interpretação acerca dos resultados empíricos relacionados às dimensões constitutivas dos eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE. Estas contribuições são evidenciadas mediante a constatação de que aspectos capturados a partir de relatos sobre eventos de aprendizagem vivenciados pelos entrevistados, informações extraídas de documentos acessados e observações realizadas, serviram para reforçar, ampliar ou divergir estudos científicos anteriormente realizados. Com base na apresentação do evento de aprendizagem sobre a mitigação das discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE foi possível evidenciar o caráter multidimensional de eventos de aprendizagem, sendo evidenciadas suas dimensões: contextual, teleoafetiva, reflexiva, temporal e espacial.

A compreensão da importância do contexto para a aprendizagem de praticantes da estratégia demanda a necessidade de identificar elementos condicionais que lhe são inerentes. Apesar do dinamismo próprio do ambiente, alguns aspectos podem se institucionalizar, configurando-se como condições contextuais. Neste sentido, foi possível verificar que os

praticantes da estratégia atuam no PPE mediante a presença de condições contextuais específicas que influenciam a atuação dos praticantes da estratégia na gestão do PPE.

Dentre estas condições contextuais, verificou-se maior ênfase nas assertivas proferidas pelos participantes da pesquisa com relação aos elementos do controle social da ação governamental, do diálogo com a sociedade, do apoio governamental e da valorização pelo desempenho. Tais aspectos são identificados, de modo explícito ou implicitamente, em textos normativos vinculados ao PPE, especialmente na Lei Complementar nº 141/2009, que dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão, e no Decreto nº 39.336/2013, que estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual.

A condição contextual do controle social da ação governamental influencia a atuação gerencial, o que foi evidenciado pela realização de reuniões de monitoramento, visto que os resultados alcançados podem significar a necessidade de ajustes na condução das atividades. Estas influências exercidas, relacionadas à demanda por reflexão presente nos eventos de aprendizagem, são destacadas nas obras de Seibert e Daudelin (1999) e de Costa (2011). Esta relação foi evidenciada em função da responsabilização dos gestores com o fornecimento adequado de dados, tendo em vista a necessidade de disponibilizá-los para a sociedade. Para grande parte dos praticantes da estratégia entrevistada ficou evidente que recai sobre eles a responsabilidade sobre o cumprimento das metas pactuadas e sobre a divulgação dos resultados para que seja possível o exercício do controle social.

De igual sorte, foi identificado que o diálogo, evidenciado pelo incentivo para a realização de encontros públicos entre os gestores, contribui para o fluxo de comunicações, possibilitando a integração entre os diferentes níveis de decisão e as distintas entidades envolvidas no PPE. O diálogo com a sociedade passou a ser adotado com mais ênfase quando a população teve a oportunidade de participar e contribuir com sugestões para a formulação de propostas de políticas públicas em diferentes setores de atuação governamental em encontros denominados “seminários regionais”. A leitura de atas de reuniões colegiadas, constituídas em distintos níveis de decisão, que passaram a ocorrer com instituição do PPE ratifica a concepção dialógica vivenciada nesses espaços. O estímulo ao diálogo também foi importante para que fossem compreendidas as motivações para a adequação dos dados e para a própria mudança na conduta adotada pelos atores no PPE em relação à qualidade dos dados inseridos no SIEPE, possibilitando maior aproximação dos praticantes da estratégia em todos os níveis para que haja a compreensão dos problemas vivenciados na escola e a respectiva construção coletiva das soluções.

Outra condição contextual evidenciada foi o apoio governamental, caracterizado pelo esforço realizado por atores governamentais visando à consecução de ações voltadas para o propósito dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. As observações realizadas em reuniões com os praticantes da estratégia possibilitaram a verificação da ocorrência deste processo de apoio mediante a colaboração de consultores externos no processo de formatação do modelo de gestão adotado pelo Governo do Estado, na construção do modelo de GpR e na implantação de um sistema de acompanhamento de indicadores de resultados. Observa-se ainda que o suporte fornecido pela equipe técnica da SEE e da SEPLAG, no tocante à integração dos dados no evento de mitigação das discrepâncias entre o SIEPE e o censo escolar foi importante para que houvesse maior credibilidade no uso dos referidos sistemas, bem como no desenvolvimento de instrumentos de apoio à gestão e na realização de ações de monitoramento de resultados.

A condição contextual da valorização baseada no desempenho gerencial está intimamente relacionada ao alcance de resultados finalísticos, considerando que ocorre um estímulo à obtenção de uma melhor performance. Percebe-se sua vinculação com a mitigação das discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE em função da melhoria do fluxo escolar e o segundo para o aprendizado, conduzindo a um melhor resultado no IDEB, o que representa

melhoria na remuneração dos praticantes da estratégia mediante o Bônus de Desempenho Educacional – BDE. Além disso, a própria escolha de candidatos para os cargos de gerente regional e de gestor de unidade escolar passou a considerar o desempenho obtido em processo de certificação na área de gestão.

A dimensão teleoafetiva está relacionada à imperiosa existência de propósitos estabelecidos para que, ao se confrontar com a realidade vivenciada pelos indivíduos, seja possível identificar a ocorrência de um problema, caracterizador de um evento de aprendizagem. Concordando com o pensamento de Dewey (1976), a reflexão serve aos propósitos, que servem como guia para as ações a serem realizadas pelos indivíduos. Em outros termos, a identificação de um problema, etapa preliminar ao pensamento reflexivo, demanda a verificação de um desacordo entre a situação fática e os propósitos estabelecidos, reforçando a observância da dimensão teleoafetiva proposta por Schatzki (2001). Isto foi observado no evento de aprendizagem estudado ao se verificar que o direcionamento das ações realizadas pelos praticantes da estratégia tinha como ponto de partida a definição de objetivos e metas a serem alcançados.

Apesar da elaboração da política pública do PPE e de seus propósitos ser realizada na estrutura central do Governo e as metas serem firmadas conjuntamente por equipes da SEE e da Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG, é possível perceber que seus desdobramentos se configuram como problemas tratados pelos praticantes da estratégia nos níveis tático e operacional. O desdobramento das metas até o nível da escola, bem como o planejamento das ações a serem realizadas para o alcance das metas, é realizado mediante reuniões de pactuação por equipes locais de gestão. Nestas atividades ocorre o processo de julgamento da situação, do qual decorre a significação e internalização do propósito e a sua conversão em planos de ação, com a antecipação das consequências da atuação sobre as condições contextuais vivenciadas.

O desdobramento dos propósitos maiores em metas se constitui como um gatilho para o processo de reflexão, especialmente em função da interpretação destas metas como problemas, em virtude de não ser possível simplesmente a aplicação de conhecimentos prévios para o alcance dos resultados. Cada realidade é díspare e, como tal, exige dos gestores e de suas equipes esforço adicional no intuito de desenvolver planos de ação para obter o êxito em seus desafios. Neste sentido, verifica-se a conexão entre a dimensão teleoafetiva com a dimensão reflexiva na análise dos eventos de aprendizagem.

A dimensão reflexiva é inaugurada pela própria verificação da existência de um estado de dúvida, de perplexidade, que culmina com o reconhecimento de um problema. Dewey (1959) entende que o pensamento reflexivo envolve um processo, iniciado pelo surgimento de ideias destinadas a resolver o problema posto. Este processo é sequenciado pela intelectualização e o aprimoramento das ideias, visando à formulação de hipóteses para solução do problema. Então é desenvolvido o raciocínio sobre ideias, condições e conhecimentos, para que possa ser testada a hipótese escolhida, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e a reavaliação dos propósitos estabelecidos.

Foi possível constatar a presença da dimensão reflexiva no evento de aprendizagem estudado. Uma evidência observada neste sentido reside no questionamento formulado pelos praticantes da estratégia o tocante ao quantitativo de alunos inseridos no censo escolar. As mudanças na forma de atuar são derivadas da reflexão decorrente da inconsistência dos dados com aqueles disponíveis no SIEPE, bem como pelas discussões relativas às motivações para tais discrepâncias e a conseqüente formulação de soluções aplicáveis ao problema.

A caracterização do problema indica a necessidade de reflexão dos praticantes da estratégia sobre como mitigá-lo ou eliminá-lo. Ao confrontarem coletivamente os resultados alcançados no passado, advindos das experiências vivenciadas, com o futuro esperado, traduzido pelos propósitos estabelecidos, os praticantes da estratégia estão desenvolvendo

uma relação temporal. Assim, há o entendimento de que as interações se constituem em processos temporais caracterizados como um fluxo dinâmico de eventos, que ocorrem em paralelo às unidades temporais padrão (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014).

Esta dimensão temporal envolve a consideração do passado, do presente e do futuro como aspectos inerentes aos eventos de aprendizagem. Em alinhamento com Emirbayer e Mische (1998), o futuro está relacionado com a capacidade projetiva, que está presente na formulação dos propósitos. Para estes autores, o passado se configura como a ação iterativa que virá a ser questionado quando o problema é identificado. O presente, por sua vez, corresponde a um constante “tornar-se” e “deixar de ser”, sobre o qual recai o julgamento e as decisões que irão construir a trajetória do indivíduo. Isto pode ser verificado no evento de aprendizagem estudado quando ocorre a discussão sobre os indicadores finalísticos, como o IDEB. Como evidência as reuniões de pactuação das metas anuais possibilitam o questionamento sobre expectativas e outros aspectos relativos ao passado e são debatidas a partir da observância dos resultados anteriormente alcançados.

A dimensão temporal é evidenciada também pela adoção de um calendário regular de reuniões escolares em toda a rede, que respeita as especificidades locais a partir do estabelecimento de prazos flexíveis para a realização das reuniões escolares. A adoção deste artefato é concebida como uma perspectiva temporal denominada por Berends e Antonacopoulou (2014) como duração, que envolve a identificação do transcorrer do tempo como oportunidade e/ ou ameaça relativa à aprendizagem organizacional. Outros artefatos, como atas de reuniões e encaminhamentos a estas vinculadas reforçam a concepção de continuidade de pensamento e aprendizagem desenvolvida por Hernes e Irgens (2013). Neste sentido, contribuem para o enfrentamento da amnésia organizacional no setor público brasileiro, termo cunhado por Santos (2012), em pesquisa realizada no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP). Observa-se o reforço proporcionado para que se verifique a constância nos propósitos estabelecidos. Esta afirmação é coerente com a concepção de que as lembranças e ações individuais precisam ser compartilhadas com outros e incorporadas no cotidiano organizacional, de modo a se tornarem independentes de algum indivíduo específico, conforme preceituam Berends e Lammers (2010).

A dimensão espacial está relacionada à existência de oportunidades de interações, encontros realizados entre atores e/ ou artefatos visando ao compartilhamento de ideias e experiências. O desenvolvimento de alternativas de solução para estes problemas é destacadamente decorrente da reflexão proporcionada pela participação dos praticantes da estratégia nas reuniões do PPE. O uso de indicadores nestas reuniões pode demonstrar resultados considerados inadequados, implicando no reconhecimento de problemas que não conseguem ser resolvidos com a aplicação de conhecimentos previamente existentes, funcionando como uma fagulha para o processo reflexivo. Deste modo, corrobora com o pensamento de Merriam e Bierema (2014), que destacam a aprendizagem decorrente do processo de significação proporcionada pelos indivíduos em relação às interações estabelecidas com seus semelhantes, com a natureza e/ ou com artefatos.

Apesar de se configurarem em diferentes níveis de decisão, com finalidades e públicos distintos, a constância na realização destas oportunidades de interação possibilita que haja o continuidade direcional da ação, ou seja, o sequenciamento das ações conforme o rumo organizacional que tenha sido definido. Dewey (1976) considera esta continuidade como fundamental para a consecutividade de pensamento e para a constância de propósitos. Esta forma de refletir coletivamente se coaduna com a perspectiva da reflexão pública defendida por Raelin (2002), possibilitando ao praticante da estratégia a revisão de suas ideias ou a validação de seus planos e ações. Isto reforça o princípio da interação desenvolvido por Dewey (1976) e a concepção de que a aprendizagem é socialmente construída e, como tal, demanda a significação de espaços destinados a este fim pelos praticantes da estratégia.

Os eventos de aprendizagem são caracterizados por modificações verificadas na atuação dos atores decorrentes da necessidade de reflexão, em face da incapacidade dos conhecimentos previamente existentes resolverem algum problema emergente. No caso específico, refere-se principalmente às atividades assumidas a partir da introdução do modelo de GpR na educação, em especial destaque ao caso da discrepância dos dados entre o censo escolar e o SIEPE. Neste sentido, a evidenciação das dimensões contextual, teleoafetiva, reflexiva, temporal e espacial no âmbito dos eventos de aprendizagem contribui para o melhor entendimento acerca da aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da aprendizagem social adotada na realização deste estudo indica a necessidade de considerar eventos de aprendizagem como unidade de análise. Assim, amplia-se o modelo integrativo de práticas estratégicas proposta por Jarzabkowski, Kaplan, Seidl e Whittington (2015) ao incluir eventos de aprendizagem como aspectos a serem considerados para a compreensão da aprendizagem de praticantes da estratégia. Complementa-se ainda a visão desenvolvida por Strauss e Corbin (2008) no tocante aos elementos necessários à compreensão de determinado fenômeno, ao se expandir a perspectiva originalmente voltada para ações e interações, incorporando-se a análise dos eventos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no setor público que vivencia um período de transição, evidenciado pela incorporação de métodos de gestão incorporados da iniciativa privada como a orientação da GpR. O PPE foi a política pública escolhida como caso a ser estudado. A partir da indicação dos participantes da pesquisa foi escolhido o evento de aprendizagem relativo à mitigação das discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE.

Os participantes da pesquisa estão diretamente envolvidos com as ações do PPE, possibilitando o entendimento do fenômeno estudado a partir das estratégias adotadas para o desenvolvimento desta política pública. Os resultados obtidos mediante a adoção dos procedimentos da *grounded theory* possibilitaram a geração de contribuições que ampliam o debate sobre a multidimensionalidade dos eventos de aprendizagem.

Foram reconhecidas evidências da dimensão contextual, teleoafetiva, reflexiva, temporal e espacial no âmbito do evento de aprendizagem estudado. A dimensão contextual foi caracterizada pela observância da existência de controle social da ação governamental, do estímulo ao diálogo, do apoio governamental e da valorização baseada no desempenho gerencial, complementando os achados de Seibert e Daudelin (1999) e Costa (2011).

Ao associar a dimensão teleoafetiva aos eventos de aprendizagem, propõe-se como contribuição que a aprendizagem dos praticantes da estratégia esteja voltada à constituição de propósitos. Evidenciou-se tal afirmação ao contemplar o processo de formulação de propósitos no âmbito do PPE ao evento de aprendizagem estudado, corroborando as visões de Dewey (1959) e Schatzki (2001). Também foi ratificada a dimensão reflexiva como componente do evento de aprendizagem analisado. O modelo proposto por Dewey (1959) sobre o pensamento reflexivo pode ser ampliado, ao considerar sua observação na esfera coletiva, especialmente na construção de soluções para os problemas identificados.

A mudança de perspectivas dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE com relação ao evento de aprendizagem evidenciou a existência da dimensão temporal. Observou-se a caracterização de três mecanismos temporais destacados por Berends e Antonacopoulou (2014), reforçando esta perspectiva. De modo semelhante, a existência de reuniões em diversos níveis de discussão evidenciou a existência da dimensão espacial no âmbito do evento de aprendizagem estudado.

Reconhece-se que os resultados alcançados com a realização desta pesquisa podem contribuir para a reflexão sobre os caminhos trilhados visando à aprendizagem de praticantes

da estratégia. Os achados identificados no estudo contribuem para a elaboração de trilhas alternativas que visem à edificação de propostas que contemplem o reconhecimento da multidimensionalidade dos eventos de aprendizagem possibilidade de estudos futuros.

REFERÊNCIAS:

ALESSANDRO, M.; LAFUENTE, M.; SANTISO, C. **Governing to deliver: reinventing the center of government in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2014.

ANTONACOPOULOU, E. The experience of learning in space and time. **Prometheus**, v. 32, n. 1, p. 83-91, Nov. 2014.

ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. **Management Learning**, v. 38, n. 3, p. 277-295, Jul. 2007.

BERENDS, H.; ANTONACOPOULOU, E. Time and organizational learning: a review and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, v. 16, n. 4, p. 437-453, Oct. 2014.

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining discontinuity in organizational learning: a process analysis. **Organization Studies**, v. 31, n. 8, p. 1045-1068, Aug. 2010.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. Promoting reflection in learning: a model. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.) **Reflection: turning experience into learning**. Oxon: Routledge, 1985. p. 18-40.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Chippingham: John Wiley & Sons, 2011. p. 23-41.

_____. Moments in the movements of learning: on the issue of methods in the study of organizational learning. In: Organization learning, knowledge and capabilities, 8. 2013. Washington. **Anais**. Washington: George Washington University. Disponível em: http://pure.au.dk/portal/files/53809755/Paper_OLKC_2013_brandi_elkjaer_22_Feb_2013.pdf. Acesso em: 18 mai. 2017.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. London: Sage, 2014.

COSTA, L. Ambiente organizacional e sua influência no processo de aprendizagem dos indivíduos. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 301-327.

CRESSEY, P.; BOUD, D.; DOCHERTY, P. The emergence of productive reflection. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work: learning for changing organizations**. Oxon: Routledge, 2006. p. 11-26.

CUNHA, M.; TSOUKAS, H. Reforming the state: understanding the vicious circles of reform. **European Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 225-229, Aug. 2015.

CUNLIFFE, A.; JUN, J. The need for reflexivity in public administration. **Administration & Society**, v. 37, n. 225, p. 225-242, Mar. 2005.

_____. Having an experience. In: DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Perigee, 1934. p. 35-57.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOS-SANTOS, M.; BRITO-DE-JESUS, K.; SOUZA-SILVA, J.; RIVERA-CASTRO, M. Aprendizagem organizacional e suas modalidades: desenvolvendo a habilidade interpessoal nos programas trainees. **FACES**, v. 14, n. 3, p. 94-113, jul./ set. 2015.

ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. **Management Learning**, v. 32, n. 4, p. 437-452, Dec. 2004.

ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Pragmatism: a lived and living philosophy - what can it offer to contemporary organization theory? **Philosophy and organization theory: research in the sociology of organizations**, v. 32, n. 1, p. 55-84, Jan. 2011.

ELLSTROM, P-E. The meaning and role of reflection in informal learning at work. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work: learning for changing organizations**. Oxon: Routledge, 2006. p. 43-54.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

FAHY, K. M.; EASTERBY-SMITH, M.; LERVIK, J. E. The power of spatial and temporal orderings in organizational learning. **Management Learning**, v. 45, n. 2, p. 123-144, Mar. 2014.

HERNES, T.; IRGENS, E. Keeping things mindfully on track: organizational learning under continuity. **Management Learning**, v. 44, n. 3, p. 253-266, May 2013.

HØYRUP, S.; ELKJAER, B. Reflection: taking it beyond the individual. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work: learning for changing organizations**. Oxon: Routledge, 2006. p. 29-42.

HYDLE, K. Temporal and spatial dimensions of strategizing. **Organization studies**, v. 36, n. 5, p. 643-663, May 2015.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. **Human Relations**, v. 60, n. 1, p. 5-27, Jan. 2007.

JARZABKOWSKI, P.; KAPLAN, S.; SEIDL, D.; WHITTINGTON, R. On the risk of studying practices in isolation: linking what, who, and how in strategy research. **Strategic Organization**, v. 14, n. 3, p. 248-259, Aug. 2015.

JORDAN, S.; MESSNER, M.; BECKER, A. Reflection and mindfulness in organizations: rationales and possibilities for integration. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 465-473, Sept. 2009.

KEEVERS, L.; TRELEAVEN, L. Organizing practices of reflection: a practice-based study. **Management Learning**, v. 42, n. 5, p. 505-520, Mar. 2011.

KNASSMÜLLER, M.; MEYER, R. What kind of reflection do we need in public management? **Teaching Public Administration**, v. 31, n. 1, p. 81-95, Mar. 2013.

KNIPFER, K.; KUMP, B.; WESSEL, D.; CRESS, U. Reflection as a catalyst for organisational learning. **Studies in Continuing Education**, v. 35, n. 1, p. 30-48, Apr. 2013.

KORNBERGER, M.; CLEGG, S. R. Bringing space back in: organizing the generative building. **Organization Science**, v. 25, n. 7, p. 1095-1114, Sep. 2004.

LUCENA, E.; CUNHA, C. Conteúdos de aprendizagem profissional de executivos varejistas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 16, n. 50, p. 43-59, jan./ mar. 2014.

MACIEL, C.; AUGUSTO, P. Praticantes da estratégia e as bases praxeológicas da indústria do *management*. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 6, p. 660-672, nov./ dez. 2015.

MERRIAM, S.; BIEREMA, L. **Adult learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S.; TISDELL, E. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organizational Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, Dec. 2009.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. **Public management reform: a comparative analysis – a new public management, governance, and the neo-weberian state**. New York: Oxford University, 2011.

RAELIN, J. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 11-30, Mar. 2001.

_____. "I Don't Have Time to Think!" versus the art of reflective practice. **Reflections**, v. 4, n. 1, p. 66-79, Sept. 2002.

ROULEAU, L. Strategy-as-practice research at a crossroads. **M@n@gement**, v. 16, n. 5, p. 547-565, special issue, 2013.

SANTOS, A. Amnésia organizacional: um estudo de caso sobre a memória na Administração

Pública Federal. **InCID**, v. 3, n. 1, p. 36-56, jan./ jun. 2012.

SCHATZKI, T. Practice mind-ed orders. In: SCHATZKI, T.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The practice turn in contemporary theory**. London/NewYork: Routledge, 2001.

_____. The sites of organizations. **Organization Studies**, v. 26, n. 3, p. 465-84, Mar. 2005.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO – SEPLAG. **Pacto pela Educação**. Recife, 2017. Disponível em: <<http://www.seplag.pe.gov.br/web/pped/pacto-pela-educacao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SEIBERT, K.; DAUDELIN, M. **The role of reflection in managerial learning: theory, research and practice**. Westport: Quorum, 1999.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2009.

STRAUSS, A. **Continuous permutations of action**. New York: Aldine de Gruyter, 1993.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VAN WOERKOM, M.; NIJHOF, W.; NLEUWENHULS, L. Critical reflective working behavior: a survey research. **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 8, p. 375-383, 2008.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.