

## Entre “Estudos” E Aprendizagens “Organizacionais”

### In Between “Organization” Learning And “Studies”

Bruno Luiz Américo<sup>1</sup>, Tatiane Alves de Melo<sup>1</sup>, Pablo Augusto Panêto de Morais<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil.

Correspondência: Bruno Luiz Américo. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, CEP.: 29.075-910. Telefone: +55 (27) 4009-2209. E-mail: brunolaa@hotmail.com.

Recebido: 26 de junho de 2017 Aceito: 11 de janeiro de 2018 Publicado: 01 de maio de 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/1679-18272017v15n2.p603-616>

---

#### Resumo

Esta investigação descreve e analisa o processo de Aprendizagem Organizacional da Coordenação de Inglês da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Coahuila, México, em relação à emergência de uma recente política pública federal para ensinar inglês como segunda língua neste país. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, que foi conduzido durante o segundo semestre de 2011. A imersão de um dos pesquisadores no campo e a coleta dos dados da pesquisa se deram por meio de observação, entrevistas semiestruturadas e não direcionadas e documentos. Quanto ao referencial teórico, vale-se da literatura dos Estudos Organizacionais, de Aprendizagem Organizacional, bem como da Teoria Ator-Rede. Os resultados da pesquisa indicam que a Aprendizagem Organizacional da Coordenação de Inglês tornou possível que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Coahuila participasse das circunstâncias históricas e dos desenvolvimentos da educação formal mexicana, ao invés de ser determinada por tal contexto.

**Palavras-chave:** Administração; Estudos Organizacionais; Aprendizagem Organizacional; Teoria Ator-Rede; Educação Pública.

#### Abstract

This research describes and analyzes the organizational learning of the English Coordination of the Secretariat of Education and Culture of Coahuila Mexico as a process in relation to the emergence of a new public policy of this country to teach English as a second language. As for the theoretical framework, the study links up with the literature of Organization Studies and of Organizational Learning, as well as the Actor-Network Theory. Based on a qualitative case study, the study analyses the process used by the English Coordination to configure their learning and to participate in historical circumstances and developments of the Mexican formal education. The immersion of the researchers in the field and the collection of research data occurred by observation, semi-structured interviews and not directed and documents.

**Keywords:** Administration; Organization Studies; Organizational learning; Actor - Network Theory; Public education.

---

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 3.0.

#### 1. Introdução

O foco do presente trabalho recai sobre a disciplina de Aprendizagem Organizacional (AO), do campo de estudos de Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento (OLKC), dos Estudos Organizacionais (EOs), das ciências da Administração. Este campo autônomo e legítimo de estudos e pesquisas, até o ano de 1996 era apenas outro capítulo no *Handbook of Organizations Studies*. Atualmente, três *Handbooks* versam sobre o campo agonístico organizado em torno de processos de aprendizagem e conhecimento organizacional (Dierkes, Antal, Child; Nonaka, 2001; Easterby-Smith; Lyles, 2003; 2011). Desta teia de estudos internacionais, participa o nódulo nacional de estudos de aprendizagem e conhecimento nas organizações brasileiras. Os estudos de AO no Brasil contam, inclusive, com batalhas fundadoras (Loiola; Bastos, 2003a; Ruas; Antonello, 2003; Loiola; Bastos, 2003b), investigações que refletem sobre a constituição e as direções do campo (Cabral, 2000; Easterby-Smith; Araujo, 2001; Antonello, 2002; 2005; Loiola; Bastos, 2003a; b; Ruas; Antonello, 2003; Bastos; Gondim; Loiola,

2004; Ruas; Antonello; Boff, 2005; Versiani; Fischer, 2008; Takahashi; Fischer, 2009; Antonello; Godoy, 2010; 2011; Doyle; Versiane, 2013), e uma coletânea (Antonello; Godoy, 2011) que desempenha um papel institucional e acadêmico importante para manter o círculo de credibilidade para futuras produções nacionais.

No Brasil e no mundo, os inúmeros pesquisadores acrescidos ao campo de AO por meio de departamentos/universidades, que consolidam disciplinas sobre AO nos cursos de (pós)graduação, e programas de pós-graduação especializados neste tema (Takahashi; Fischer, 2007), encontram em artefatos literários como coletâneas e *Handbooks* um ponto de partida seguro. Tais inscrições sobre processos de aprendizagem e conhecimento nas organizações, abarrotados de casos práticos, de possíveis abordagens e lentes teóricas, que oferecem reflexões sobre a história do campo e arguições sobre futuras direções. O processo contínuo de (re) produção científica entre e dentre os centros de produção de pesquisas sobre aprendizagem em organizações – nacionais e internacionais, públicas, privadas, não-governamentais, parcerias público-privadas, parcerias multissetoriais – certamente favorece a multiplicação dos enfoques, perspectivas, conceitos e fundamentos teóricos para descrever e interpretar processos de AO. Contudo, conservam-se lacunas.

Para Santos e Alcadipani (2010), a Administração relegou ao segundo plano os processos organizacionais, dando ênfase a análises estruturalistas e modulares abstratas e genéricas. Os EOs, por outro lado, perpetuam uma produção teórica e empírica assentados na divisão epistêmica central “positivismo e construtivismo social” (Westwood; Clegg, 2003, p. 26). De acordo com Antonello e Godoy (2009; 2011), para além da referida divisão epistêmica, os EOs sobre aprendizagem seguem tratando o tema predominantemente com uma visão funcionalista. Nesse sentido, as pesquisas sobre AO em sua maioria descrevem processos organizacionais fundamentadas por uma sociologia tradicional (Antonello; Godoy, 2009; 2010; 2011; Easterby-Smith; Lyles, 2011).

Na percepção de Antonello e Godoy (2009), são poucos os estudos que observam, descrevem e interpretam a aprendizagem nas organizações como um fluxo, como ação coletiva que enreda humanos e não humanos. Essas lacunas podem ser trabalhadas a partir da Teoria Ator-Rede (TAR), que enriquece os estudos de AO por não seguir uma epistemologia positivista que marca grande parte dos estudos sobre AO no Brasil (Chiva; Alegre, 2005). Afim de explorar o conhecimento e a aprendizagem organizacional processualmente por meio da TAR, o objetivo geral deste estudo é descrever e analisar a AO da Coordenação do Programa de inglês (Coordenação), da Secretaria de Educação e Cultura de Cohauila (SECC), México. Visando reafirmar o caráter processual dos estudos de AO, o objetivo geral da pesquisa leva a uma questão específica: qual a relação entre a AO da Coordenação e as circunstâncias históricas da emergência de uma política pública *federal* para o ensino de Inglês como Segunda Língua (ISL) no México (Programa Nacional de Inglês em Educação Básica – PNIEB)?

Para descrever e analisar a AO da Coordenação, bem como suas possíveis relações com a emergência de uma política pública massiva para o ensino de ISL no México, o presente estudo associa-se a TAR. Trata-se de uma perspectiva diferenciada que possibilita estudar a AO como processo, e, ao mesmo tempo, descrever em que medida uma simples Coordenação (Organização) pode estar associada à emergência de uma política pública educacional para todos os Estados Unidos Mexicanos (Fato Inegável). Além deste tópico, o presente estudo é composto por referencial teórico, a metodologia, a descrição e a análise dos dados, bem como as considerações finais.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 A literatura sobre aprendizagem organizacional

O campo de estudos de Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento (OLKC) é formado por quatro tópicos de pesquisa, a saber: Aprendizagem Organizacional (AO), Conhecimento Organizacional (CO), Organização que Aprende (OA), e Gestão do Conhecimento (GC) (Easterby-Smith; Lyles, 2003; 2011).

O presente estudo aproveita-se, em específico, da literatura sobre Aprendizagem Organizacional (AO). A constituição e a história da disciplina de AO se inicia com a obra de Cyert e March (1963) intitulada *Behavioral Theory of the Firm*, que faz pioneiramente referência ao termo “AO” (Easterby-Smith; Lyles, 2003). Os trabalhos que seguiram o referido estudo seminal de 1963, bem como os desenvolvidos ao longo das décadas de 1970 e de 1980 (Cangelosi; Dill, 1965; Argyris; Schön, 1978), permanentemente controverteram os modelos de entendimento e de explicação do processo de conhecimento e aprendizagem organizacional (Antal, Dierkes, Child, & Nonaka, 2001). Na década de 1990 o processo contínuo de preenchimento de lacunas do (e levantadas pelo) campo de AO foi perpetuado pela intersecção com as Ciências Sociais (Dierkes *et al.*, 2001), pela representação e exploração de novos conceitos (Clegg, Kornberger; Rhodes, 2005), pela representatividade das citações do campo (Crossan; Guatto, 1996; Prange, 2001), pelas emergentes perspectivas e objetos especializados (autônomos) de pesquisa sobre aprendizagem e conhecimento nas organizações no Brasil e no mundo (Easterby-Smith; Lyles,

2003; 2011; Antonello; Godoy, 2011).

Apesar do dissenso de posições e representações sobre conhecimento e aprendizagem organizacional – no que diz respeito ao conteúdo, aos conceitos, às teorias adequadas, aos modos de inscrição e compartilhamento do conhecimento – o campo de OLKC é um domínio autêntico (Dierkes *et al.*, 2001; Easterby-Smith & Lyles, 2003; 2011). Nesse sentido, o presente estudo considera (adota/conceitua) a AO como um processo coletivo (humano e não humano) e integrado ao indivíduo, ao grupo e a organização (Antonello, 2005). Assim, com base nas lacunas identificadas na introdução e neste tópico da presente pesquisa, o campo de OLKC e a disciplina (os estudos) de AO precisam avançar na descrição, análise e interpretação da aprendizagem como processo coletivo, podendo esta falta de enfoque processual ser superado com a *adição* da teoria ator-rede ao *nóduo* nacional de estudos de Aprendizagem Organizacional que se *associa* por meio de inúmeras *translações* ao que internacionalmente é denominado como OLKC.

## 2.2 TAR e os Estudos Organizacionais

O último tópico terminou com uma provocação. Propositamente, palavras (conceitos) chave da TAR foram enunciados e marcadas em itálico, para demonstrar a exterioridade destes termos para as organizações latinas. Nesse sentido, não se descreve, classifica ou oferece uma representação parcial dos conceitos da TAR, ou se narra historicamente o cotejamento entre as áreas do conhecimento dos Estudos Organizacionais e da Ciência e Tecnologia. Esse esforço encontra-se empreendido dentre as analíticas do Google Acadêmico de múltiplas formas. Para tanto, o texto circunscrito a este tópico tem como pretensão dialogar com um caminho (método ou trilha) “simétrico” exposto – por uma questão de estilo e forma – no terceiro tópico, visto que para trabalhar associado aos estudos ator-rede nos incita a perceber “teoria” e “método” como modos de existência múltiplos (Mol & Law 2002), em um mesmo movimento, sem enquadramentos ou *a priori* que direcionem o trabalho da formiga (sociólogo, antropólogo, administrador, psicólogo) (Latour, 2005). Não resta outra, se não descrever como no campo os atores foram seguidos. Descrever como estes humanos e não humanos conformaram associações capazes de produzir uma política pública educacional estadual mexicana, a partir da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC). Entender as associações entre esta política pública *estadual* e o *enactment* de uma política pública educacional *federal* mexicana, tornando possível a existência de uma nova teia que talvez permita a construção de um país bilíngue (espanhol e inglês ensinados a partir da pré-escola, um fato educacional mexicano inegável). Convida-se o leitor a entender através deste tópico e do que segue, o modo de existência (gênero, política, inscrição, multiplicidade, (des)organização) dos estudos ator-rede, que é tão literário quanto os processos de aprendizagem organizacional que auxiliaram o presente estudo a entender (afastando-nos da epistemologia, ou melhor, de “práticas” ou processos “comportamentais” e “cognitivos” de aprendizagem) e descrever por meio dos coletivos estudados independentemente de seu caráter humano ou não (Castro, 2014; Latour, 2014).

Segundo Latour (1998; 2005), a TAR não busca designar a sociedade, mas entender o caráter de construção de entidades objetivas – vide o processo de AO da Coordenação – como a soma de interações mediadas por dispositivos humanos, materiais e de processos múltiplos. Estudar organizações a partir da TAR passa pela não recusa do empirismo, do realismo e do relativismo ontológico; utilizar esta abordagem obriga ao pesquisador oferecer um tratamento simétrico aos diferentes interlocutores (*actants*) do estudo.

A TAR é uma alternativa para tratar simetricamente associações entre humanos e não humanos (Callon, 1986; Law, 1992; Latour, 1998). Para que esta via seja assumida, é necessário que se conheça a fundo os interlocutores (humanos e não humanos) da pesquisa, que se observem as práticas, eventos e controvérsias nas quais estes *actants* se envolvem. Um caminho diferente frente a perspectivas modernas que organizam seus pensamentos e pesquisas com base no dualismo natureza e cultura (Descola, 1986; Castro, 1986); divisão que é pensada por Latour (1994) como um processo de purificação principiado no século XVII com a separação entre ciência (natural e alheia ao humano) e política (conformadora das sociedades), que apenas fez proliferar híbridos e impor a pressuposição de necessidade de adicionar níveis analíticos intermináveis a nossas pesquisas.

Para tanto, a TAR – “a nomenclatura pouco importa” (Latour, 2013, p. 07) – não diz respeito em específico a uma teoria, a um ator, ou a uma rede (Latour, 1999), mas permite ao pesquisador delimitar e se relacionar com um problema de pesquisa evitando enquadramentos epistemológicos que acabem direcionando os pontos de parada, a “natureza” destes, e a própria atividade científica. Assim sendo, Law (1992) sugere que uma pesquisa vinculada a TAR deve ser iniciada a partir de um quadro de pesquisa limpo e descrever a prática efetiva dos enunciados dos interlocutores (textos, relatórios, narrativas, diálogos) sem restringir a pesquisa a enquadramentos e recortes epistemológicos – esse fato confere a TAR uma ontologia com caráter relativista, na percepção de Lee e Hassard (1999). A TAR pode ser utilizada para compreender processos organizacionais diversos, dado que desde *A Vida de Laboratório* Latour e Woolgar (1997, p. 18) sugerem que “nossa indústria, nossa técnica, nossa ciência, nossa

administração” permanecem pouco estudadas pelos etnólogos. Portanto, os Estudos Organizacionais, bem como a disciplina de AO do (e o) campo de estudos de OLKC, podem e devem ser estudados(as) por esta abordagem.

Nos EOs a TAR vem ganhando cada vez mais destaque (Knights; Murray; Willmott, 1993; Hassard; Law; Lee, 1999; Bruni, 2005; Law; Singleton, 2005; Czarniawska, 2006; Alcadipani; Hassard, 2010; Fox, 2011; Corrigan; Mills, 2013). Uma análise mais cuidadosa aos termos *Organization Studies* e *Actor-Network Theory* no Google Acadêmico revela 57 resultados (sem incluir patentes ou citações) para a década de 1990, e 1.410 resultados para a mesma busca para a década de 2000. Uma busca similar evidencia que são 2.820 resultados apenas de 2010 a 2016. Atualmente, inúmeros artigos tratam de gerar novos sentidos para a relação entre EOs e TAR, tanto nos estudos ator-rede (Law, 1994; Latour, 2008; Mol; Law, 2002) como nos Estudos Organizacionais (La; Singleton, 2005; Lee; Hassard, 1999; Czarniawska, 2009; Cooper; Law, 1995).

Um certo número de pesquisadores(as), abrangem a multiplicidade, a reflexividade, a relatividade e o realismo na pesquisa organizacional em associação com a TAR (Durepos; Mills; Weatherbee, 2012). Outros(as), relacionam a TAR e os EOs visando o desenvolvimento de uma abordagem crítica à historiografia organizacional (Durepos; Mills, 2012). Ou, ainda, para conceber abordagens sócio-técnicas para entender redes de tecnologias urbanas (Roy, 2014). Dentre inúmeras abordagens e inquéritos organizacionais desenvolvidos em relação com os estudos ator-rede, há autores(as) que discutem (im)possibilidades de diálogos entre TAR e: estudos críticos da administração (Alcadipani; Hassard, 2010; Alcadipani; Tureta, 2009b; Whittle; Spicer, 2008); sistemas de informação e sistemas e tecnologia da informação (Bloomfield; Coombs; Cooper; Rea, 1992; Doolin; Lowe, 2002; Hanseth; Aanestad; Berg, 2004; Mähring; Holmström; Keil; Montealegre, 2004; Quattrone & Hopper, 2005); teoria da estruturação (Greenhalgh; Stones, 2010); redes e relações inter e intraorganizacionais (Andrade, 2004) (Knights; Murray; Willmott, 1993); contabilidade (Chua, 1995; Lowe, 2001); estratégia organizacional e planejamento estratégico (Bryson; Crosby; Bryson, 2009; Neyland, 2006); marketing theory (Bajde, 2013; Hoholm; Araujo, 2011); aprendizagem organizacional e comunidades de prática (Américo; Takahashi, 2014; Américo; Carniel; Fantinel, 2017; Fox, 2000; Gherardi; Nicolini, 2000; Law, 2000b).

Vejam os últimos estudos, AO e TAR! Entretanto, é importante notar que o presente estudo encontrou na Coordenação (Organização Educacional do Estado de Coahuila, México) a possibilidade de falar sobre o cotejamento entre Aprendizagem Organizacional e Teoria Ator-Rede. Ou não são as “Organizações” que tornam possíveis nossos “Estudos”? Contudo, como alerta Ibarra-Colado (2006, p. 3), “*the very idea of ‘organization’ has been reinvented as an indispensable artifice that homogenizes different realities*”. Logo, não seria o caso aplicar na presente pesquisa, sem uma reflexão previa, um dos inúmeros caminhos para o conhecimento que são desempenhados pelos estudos ator-rede, a saber: controvérsias, sociologia da translação (tradução), inscrição literária, lições de objetos, modos de *organizing*, modos de existência, redes, construção de fatos científicos, antropologia simétrica, etnologia mínima. Essa é uma Organização muito particular; latina, mexicana, pública, estadual, fronteira, local, múltipla e dedicada a *enact* a educação para uma clientela considerável neste Estado mexicano. Por isso, a explicação que segue no tópico a seguir, onde se apresenta o método de pesquisa.

### 3. Método

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, tem um caráter processual e temporal, com uma aproximação longitudinal e presencial junto à rede desempenhada pela Coordenação – que envolve a SECC, a SEP, as Oficinas Regionais, as Escolas, a comunidade interessada, o sistema educacional mexicano – durante o segundo semestre de 2011. No México, um dos pesquisadores teve a oportunidade de realizar uma observação prolongada a partir de uma mesa no local de trabalho dos atuantes da Coordenação. Trata-se de uma grande sala, em um edifício histórico de Coahuila, com o teto direito alto, ampla e com janelas do tipo varanda, que davam uma sensação agradável para desenvolver o trabalho, muito diferente das escolas atendidas por esta mesma Organização (Américo; Lacruz, 2016).

Nesse sentido, estuda-se a rede desempenhada pela Coordenação, pois as redes de ação (*action nets*), e não as organizações, devem ser o objeto de estudos “ator-rede” (Czarniawska, 2004). No campo, por meio das redes de ação desempenhadas pela Coordenação, tratou-se de descrever como esta Organização Aprende e em que medida esse processo se associa com a emergência de uma política pública para ensinar inglês massivamente neste país. Pronto, aqui está o elemento ator-rede que pode colaborar com a descrição dos processos de aprendizagem e de conhecimento organizacional. A noção de *ação a distância* (Latour, 2000).

Quattrone e Hopper (2005, p. 743), ao analisar a implementação de *Enterprise Resource Planning System* (ERP), formularam uma crítica sobre a noção da *ação a distância* tal qual formulada pela TAR. Para estes autores, os princípios básicos do ERP produzem “*contrasting ways of conceiving and managing distance*” (p. 743), transformando “*conventional spatio / temporal framework of ‘modern’ control*” (p. 739). Contudo, no caso desta

presente pesquisa, os termos espaciais e temporais são físicos e palpáveis, delimitados pela geopolítica na América do Norte há séculos, dissemelhantes dos ERPs. Nesses termos, a presente pesquisa partiu do campo para a teoria (e, ao mesmo tempo, para o método), com o intuito de enunciar um entendimento alternativo sobre **processos produtivos** de aprendizagem em organizações. A Coordenação *enact* o ensino de inglês para uma clientela educacional do Estado de Coahuila, que é dividido em cinco regiões. Para tanto, a Coordenação precisa *agir a distância* sobre estas cinco regiões, trazendo os modos de produção do ensino de inglês para o centro, ou seja, para a capital, Saltillo, onde fica a Coordenação/SECC. Nesse sentido, no campo se descreveu o poder gerador dos (bem como os) processos de AO da Coordenação.

Para tanto, foi possível delimitar o caminho metodológico da pesquisa, com vistas a responder o objetivo geral por meio da descrição de como a Coordenação aprende a organizar o ensino de inglês à distância, nas pré-escolas e escolas espalhadas pelas cinco regiões do Estado de Coahuila. O objetivo específico de relacionar a AO na Coordenação com a emergência de uma política pública educacional *federal* massiva surgiu apenas mais tarde, com a observação prolongada no campo. Como se evidencia neste texto, o caminho é em si o conhecimento (Latour, 2007). Por este motivo, é preciso percorrê-lo antes de versar sobre produção ou correlação.

Na Coordenação foi possível participar de eventos formais (reuniões dos Coordenadores, dias de pagamento, dinâmicas de capacitação docente), mas também de dias festivos, de escapadas para comprar os tacos de *barbacoa* com *pico de gallo* para cafés da manhã, eventos e celebrações da Coordenação. Neste processo de trabalho, observação e convívio, foram coletados dados primários e secundários: observação, entrevistas, pesquisa documental aleatória e fornecida pelos interlocutores da pesquisa, bem como pela participação de um dos pesquisadores no dia a dia da organização. A sala onde ficava a Coordenação, além de ampla, contava apenas com um biombo: o da Coordenadora. Com inúmeros compromissos públicos, este espaço delimitado na Coordenação, que contava apenas com uma pequena janela de vidro (*el ojo*, como comumente falavam), ficava quase sempre desocupada. Ali conduzia-se muitas das conversas e entrevistas gravadas. Mas grande parte do tempo permanecia-se observando, registrando, tirando fotos, sentado, em uma mesa de trabalho, na Coordenação. Ademais, o pesquisador pode ser acompanhado por um profissional da SECC para visitar escolas, onde pôde conversar com (e entrevistar) professores e diretores. Agora, se especificam os procedimentos da pesquisa com relação aos dados primários e secundários que emergiram da observação, entrevistas e pesquisa documental aleatória e fornecida pelos interlocutores da pesquisa.

A pesquisa documental contou com pesquisas bibliográficas gerais, relatórios e formatos fornecidos pela Coordenação, documentos e petições enviadas à SEP, estatísticas sobre cobertura do programa e das regiões do Estado de Coahuila, agendas das reuniões, memorandos, minutas e correspondências da coordenação. Os interlocutores da pesquisa empregavam inúmeras estratégias para *enact* o ensino de inglês nas cinco regiões, à distância, que acabavam textualizadas em documentos e relatórios: visitas locais transladadas à Coordenação por meio de formulários, concentrados de formulários, livros de ensino de inglês como segunda língua para garantir um ensino padronizado, formações de professores implementados por meio de guias e manuais, eventos para os pais cuidadosamente documentados.

Ademais, foram realizadas 41 entrevistas com a rede desempenhada pela Coordenação de junho a dezembro de 2011, todas integralmente transcritas. Com a média de 40-50 minutos de duração, as entrevistas somaram, depois de transcritas, um volume de 210 páginas em formato de documento de *Word* (espaçamento simples, e ajuste padrão das margens das páginas, em tamanho A4). As informações coletadas foram avaliadas a partir da técnica de análise de codificação aberta (Strauss & Corbin, 1990).

Por último, o conteúdo das observações foi registrado em diário de campo, considerando-se inclusive informações negativas ou discrepantes que foram trianguladas com os demais dados coletados a partir da inserção no campo, das entrevistas e documentos (bibliográficos, históricos, organizacionais). No diário de campo, registrou-se o processo de AO da Coordenação evidenciando-se as múltiplas dimensões temporais e espaciais justapostas neste processo. Assim, no tópico seguinte, inicia-se então a apresentação de campo da presente pesquisa.

#### 4 Apresentação de Campo

A Coordenação foi fundada em 1993 para implantar uma política pública estadual denominada Programa de Inglês em Primária (PIP) – pioneira em todo o México – para ensinar Inglês como Segunda Língua (ISL) gratuitamente para toda a rede pública do Estado de Coahuila a partir da pré-escola. O sucesso do PIP da Coordenação fez com que outros estados mexicanos seguissem o exemplo de Coahuila; em 2009 somavam 21 Estados Mexicanos com programas de ISL nos anos iniciais do ensino fundamental. Até que, em 2009, a própria Secretaria de Educação Pública do México (SEP), que equivale ao Ministério de Educação do Brasil (MEC), decidiu pilotar ao longo de três anos um Programa de Inglês Nacional em Educação Básica (PNIEB, 2015). Tal piloto permitiu a normatização

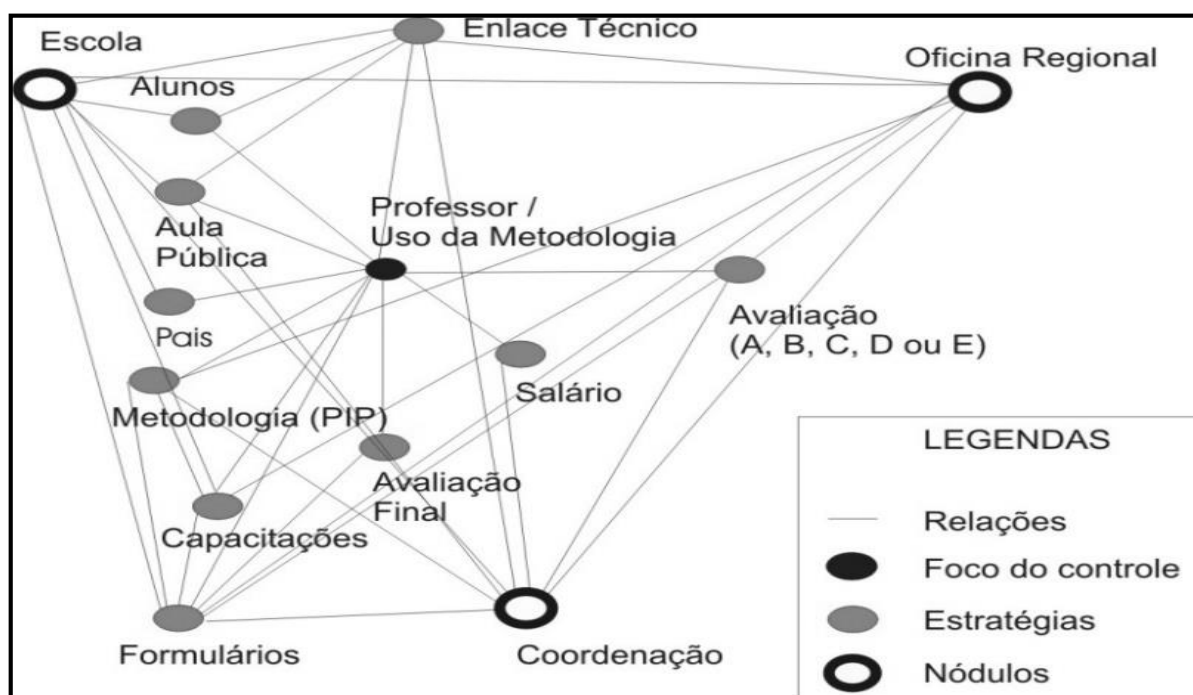
do PNIEB, que ao criar uma política pública massiva ao mesmo tempo padronizou o ensino de inglês como segunda língua (ISL) no país, a começar pela pré-escola.

De tal modo, o ensino de ISL a partir da educação pré-escolar passou de uma iniciativa pública estadual iniciada com Coahuila a uma política pública federal. No ano de 2011, o PNIEB estava na sua primeira fase de expansão (2010/2011). Os 32 Estados mexicanos, incluindo Coahuila, participavam da implantação do piloto. Atualmente, a Coordenação implanta e segue o PIP e o PNIEB na totalidade de escolas públicas, bem como em escolas privadas que demonstrem interesse, nas “cinco regiões” do Estado de Coahuila. Em cada uma das cinco regiões a Coordenação trabalha em conjunto com uma Oficina Regional da SECC. Nessas cinco Oficinas Regionais trabalham os Enlaces, que visitam a totalidade das escolas e, por meio de formatos de seguimento, observação e avaliação em sala de aula, informam a Coordenação como os professores de inglês contratados pelo Estado de Coahuila representam a metodologia do PIP e do PNIEB *tout court*.

#### 4.1 O processo de AO da coordenação sobre a implantação do PIP e do PNIEB

A SEP considera a SECC uma oficina de serviços federais de apoio à educação. A SECC é uma organização dentro da estrutura da SEP, assim como as 31 outras Secretarias de Educação do país; no México a política educacional e o currículo são nacionais, contando com participação limitada dos Estados (SENE, 2008). A SECC é composta por cinco subsecretarias, a saber: (1) Administração e Recursos Humanos; (2) Planejamento Educativo; (3) Educação Básica; (4) Educação Média e Educação para o Trabalho; e (5) Educação Superior. A Coordenação está situada na Subsecretaria de Educação Básica da SECC.

A Coordenação conforma uma rede de associações que desempenha o PIP e o PNIEB em educação pré-escolar, primária e secundária no sistema estatal de ensino de Coahuila. A Coordenação divide o Estado de Coahuila em cinco regiões para obter um melhor controle sobre a implantação do PIP e do PNIEB – no ano escolar de 2010/2011 eram beneficiados 164.539 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em 520 escolas por meio de 779 professores. A divisão geográfica de Coahuila por regiões não se trata de uma iniciativa da Coordenação, mas da própria SECC. A Coordenação localiza-se na Região Sul, as demais regiões são: Laguna; Centro; Carbonífera; e, Norte.



**Figura 1:** Rede Responsável pelo Processo de AO da Coordenação.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em cada região, a Coordenação trabalha em conjunto com uma Oficina Regional a fim de atender o número total de escolas, alunos e professores. Nessas cinco Oficinas Regionais trabalham os Enlaces, que são responsáveis por: (1) visitar a totalidade das escolas e preencher formatos de seguimento, observação e avaliação do uso da metodologia do PIP e do PNIEB pelos professores de inglês contratados pela Coordenação; e (2) concentrar as avaliações de sua região, enviando estas observações sistematizadas e interpretadas à Coordenação que pode

controlar e melhorar procedimentos internos. Trata-se de um processo complexo pelo qual escolas, professores e estudantes são levados das cinco regiões de Coahuila para a capital Saltillo, onde fica a Coordenação, por meio do trabalho dos Enlaces.

Além do trabalho dos Enlaces, a Coordenação emprega outras estratégias para implantar o PIP e o PNIEB em Coahuila. A Coordenação promove, por exemplo, aulas públicas para os pais em datas festivas como *Halloween* e Natal, onde os alunos representam peças teatrais, cantam músicas, declamam poemas, tudo sempre em inglês – levando os professores a demonstrar resultados para a comunidade e colocando os pais como fiscais da Coordenação para controlar os professores e o processo de ensino-aprendizagem de ISL. É este *cerco* da Coordenação sobre a implantação do PIP e do PNIEB, ou seja, este movimento de controle duplo dos usos pedagógicos que os professores fazem da metodologia destes programas que permite à Coordenação aprender e se transformar.

Para tanto, no momento do estudo foi possível compreender que, a implantação do PIP e do PNIEB, e a continua aprendizagem da Coordenação sobre este processo, dizem respeito: (1) a alocação de conhecimento tácito em formatos preenchidos por professores e enlaces; (2) a utilização deste conhecimento para oferecer capacitações com base em problemas escolares reais, para modificar materiais, para desenvolver novas atividades de seguimento e controle; e, (3) ao constante processo de busca e aplicação do conhecimento ano escolar após ano escolar. Na sequência, o processo de AO da Coordenação é descrito e analisado em relação com a emergência de uma política pública do México para o ensino do ISL.

#### **4.2 O surgimento de uma política pública nacional para o ensino de ISL: a construção histórica do ensino de línguas estrangeiras no México**

Antes do PIP e do PNIEB tornarem-se *fatós*, faz-se necessário considerar que o próprio processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no mundo vem passando por evoluções cada vez mais marcantes desde o século XV e XVI com o final da idade média. Os avanços científicos, culturais, marítimo, que marcam o início da idade moderna, deram início ao estudo das línguas estrangeiras – primeiramente o latim e o grego, e logo do espanhol – como forma de acesso a grande biblioteca da Antiguidade (Sánchez, 2009). De tal modo, nos parece pertinente estudar a gênese histórica do ensino de uma língua estrangeira no México e entender, a partir de qual momento, o ensino do inglês adquiriu um estatuto de verdade e passou a ser considerado um elemento chave para o povo mexicano e, por conseguinte, para a política pública deste país. Com isso, não se trata de afirmar uma verdade cronológica e precisa. Anteriormente, nós demonstramos o processo de AO da Coordenação que fez do PIP um programa de sucesso e referência para todo o México, permitindo e colaborando com a emergência do PNIEB. Agora descreve-se a construção social do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no México por meio da história da educação formal deste país – da qual a Coordenação faz parte – para mostrar como um fato bruto como o PIP ou o PNIEB pode ser compreendido simetricamente na concepção latouriana do termo.

No século XVI, com a chegada dos espanhóis, iniciou-se um projeto civilizacional de controle e doutrinação das populações locais do México (Suárez, 2003). Aos povos indígenas mexicanos foi ensinada a língua espanhola, uma *nova* religião, práticas de cultivos agrícolas e de animais domésticos em instituições de ensino diversas que se espalhavam pelo território mexicano (Suárez, 2003). Já na chegada, os espanhóis reconheceram que no meio da multidão na praça maior da Cidade do México mais de uma língua era falada (Castillo, 1998). Ou seja, um processo não formal de ensino-aprendizagem de um segundo idioma no México se inicia muito antes da chegada dos espanhóis. Contudo, este processo é intensificado com a chegada europeia no México e, já na primeira década do governo colonial, a Cidade do México, além de Texcoco, Tlaxcala, Michoacán e Huexotzingo, contavam com escolas formais e de regime de internato (Suárez, 2003). Instituições educacionais essas que, segundo Suárez (2003), eram administradas por cleros de distintas e diversas ordens. Educação formal e evangelização se enleavam; o ensino transforma-se em uma estratégia de dominação e desenvolvimento. Nesse sentido, a história da educação no México igualmente se confunde com o ensino-aprendizagem e com os métodos mais adequados para ensinar-aprender uma segunda língua – primeiramente das línguas indígenas, logo do próprio espanhol e, ao longo do século XX, do inglês.

A independência do México veio após onze anos de luta civil, culminando na Constituição de 1824, que objetivava conformar um único país com um único idioma. Ou seja, pela educação garantir a independência e o desenvolvimento econômico e social (Suárez, 2003). Na época, a constituição foi marcada por um pensamento liberal que apregoava a generalização de conhecimentos básicos e a instrução cívica (Suárez, 2003). Para os liberais, a educação deveria ser oposta à igreja, o que levou que no ano de 1833 as universidades pontifícias da Cidade do México (1551) e de Guadalajara (1792) fossem fechadas por seu caráter colonial e religioso (Suárez, 2003). Apenas em 1890 – após a nova constituição de 1857 (vitória dos *moderados* e do *clero*) e a guerra civil

vencida pelos liberais em 1861 – são restabelecidas as Universidades da Cidade do México e de Guadalajara (como nacionais, e logo como autônomas).

Tal decisão visou fortalecer o nacionalismo através do ensino de história pátria e pelo início de um processo de centralização da educação. Em 1917 foi promulgada uma nova Constituição que até hoje rege o México e que teve sua última reforma publicada em 2011. Toda essa tradição que vincula a história colonial da educação mexicana ao projeto civilizacional que a língua espanhola imputou aos povos dominados, permanece viva na organização contemporânea da educação no México; sobretudo para aqueles que atualmente se reconhecem como responsáveis por implantar o ensino de uma nova língua estrangeira. Nesse sentido, as memórias pessoais que subjazem as práticas institucionais que produzem o ensino do ISL no século XXI em Coahuila, também ativa um imaginário histórico acerca do papel do Estado na organização do ensino público.

Trata-se da consideração de que, após o processo de independência e a construção de um moderno Estado Nacional integrado pela língua espanhola, a questão do ensino das línguas nativas e estrangeiras produz um processo de descentralização educacional. Tendo em perspectiva as principais transformações ocorridas na história da educação no México, a seguir trata-se de revisitar e descrever os fatos relacionados à educação formal deste país presentes nos enunciados dos atuantes organizacionais da presente pesquisa.

#### **4.3 Contexto e conteúdo se confundem: mas quem construiu o PNIEB?**

Os anos recentes da política educacional mexicana constantemente apareceram nos enunciados dos informantes dessa investigação. Dessa forma, o contexto/circunstância se entrelaça com a prática a Coordenação, do PIP e do PNIEB. Por um lado, o PIP e o PNIEB podem ser entendidos como produto da história da educação formal do México. Por outro lado, é pelas práticas precisas e localizadas do processo de construção do PNIEB que este “parece escapar de qualquer circunstância” (Latour & Woolgar, 1997, p. 271). Nesse sentido, não se apresenta uma contextualização externa ao objeto de estudo, mas reconstruem-se as circunstâncias da constituição da Coordenação, do PIP e do PNIEB. Afinal, conforme exposto por Latour (2006), o foco está no trabalho na rede e não exclusivamente na ligação de categorias analíticas distintas em rede. Busca-se algo mais do que apenas dar sentido aos dados.

Ao conversar com a Assessora da Região Centro da Coordenação sobre o impacto do PNIEB no processo de aprendizagem da Coordenação, essa respondeu: “Nós da Coordenação fomos a um curso da semana passada aqui na SECC da Subsecretaria de Planejamento Escolar. Todos estão se estruturando com base nas novas competências, nas práticas sociais”.

Já no que diz respeito aos relatos das Assessoras das Regiões Centro e Carbonífera, tais enunciados demonstram que existe um esforço grande por parte da SEP para implantar a Reforma Integral da Educação Básica, com base no Artigo 592. Este empenho em grande escala por parte da SEP envolve novos materiais didáticos e manuais, como os planos e programas de estudo contidos no CD, bem como novas formações e investimentos na formação de replicadores das 32 Secretarias de Educação do país que precisam ir à Cidade do México para serem treinados. O discurso das Assessoras evidencia também que foi a partir das reformas da educação pré-escolar (2004) e secundária (2005/2006) que a educação básica – os conteúdos e enfoques das matérias – passou a ser orientada pelo desenvolvimento de competências e práticas sociais. A Reforma Integral da Educação Básica (2006) modificou o currículo do ensino fundamental em congruência com as reformas de 2004 e 2005/2006 anteriormente citadas. O currículo da educação primária foi reformulado com enfoque nas competências, onde se estabeleceram blocos temáticos e aprendizagens esperadas. O Acordo 592, de 2011, conclui a Reforma Integral da Educação Básica, uma vez que estabelece um currículo que integra e articula a educação pré-escolar, fundamental e secundária; cria o que no Brasil é conhecido por Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

Mas em 2008, antes da efetivação da Reforma da Educação Básica de 2011, a Aliança pela Qualidade da Educação formalizou um pacto político entre o Governo Federal e o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE). Este pacto impulsionou a reforma dos currículos com enfoque nas competências e, principalmente, acordou que o ensino do inglês deveria dar-se nacionalmente a partir da pré-escola – em 2008 já somavam 21 estados do México ensinando inglês a partir da educação pré-escolar de maneira independente. Meio a todos as circunstâncias apresentadas *criou-se* o PNIEB; *voalá*. O Estado de Coahuila, por meio da Coordenação, é um dos 32 Estados que recebeu o PNIEB no ano escolar de 2009/2010, quando iniciou a fase piloto, e a Coordenação atualmente implanta o PNIEB em paralelo com o PIP, que foi idealizado pela SECC no ano escolar de 1995/1996 e agora passa por um processo de desmaterialização. Este processo pode levar a extinção do PIP em razão de que o PIP e o PNIEB são políticas públicas sobrepostas; ambas visam ensinar inglês a partir da pré-escola. O PIP, no entanto, compreende uma proposta metodológica para o ensino do inglês como segunda língua diferente do PNIEB. Isso por que em 1995, quando iniciou-se o PIP, a Reforma Integral da Educação Básica de 2006 ainda não



existia; tão pouco havia uma orientação em direção ao desenvolvimento de competências e das práticas sociais.

Em conversa sobre o possível *fim* do PIP com a Assessora da Região Carbonífera, questionou-se sobre a sensação desta Assessora quando ela primeiro soube do PNIEB: Vocês da Coordenação não se sentem como mais preparados e desenvolvidos do que a SEP? Não passou pela sua cabeça como pode a SEP chegar com uma novidade se nós da Coordenação estamos trabalhando desde 1995? Com base na sua experiência você encontrou erros no PNIEB que a Coordenação já havia cometido? A Assessora da Região Carbonífera respondeu: “Tem muitas coisas do Programa Nacional que são boas, e que nós: por que não pensamos nisso? Nós focávamos mais em coisas temáticas, fazíamos (o ensino do ISL) por temas e a partir disso vamos tirando a linguagem para concretizar esse tema. É por tópicos”. Conforme a fala da Assessora da Região Carbonífera, o PNIEB levou à criação, compartilhamento, e institucionalização, de um conhecimento específico sobre o ensino de ISL por competências nas 32 Secretarias de Educação. Em suma, mesmo que o desconhecimento do material da SECC pela SEP passe pelo argumento científico das competências, das práticas sociais, e da sociabilidade do ensino-aprendizagem do ISL, o processo de AO da Coordenação sobre implantação e seguimento do PIP motivou a criação e constituição de outros programas de inglês dos demais estados mexicanos que passaram a oferecer o ISL a partir da pré-escola gratuitamente, e, consecutivamente, participa da constituição do PNIEB, que integrou e uniformizou o ensino de ISL no México.

Desse modo, no que tange à construção do PNIEB, segundo a fala da Coordenadora da Coordenação: “O PNIEB eu sinto como meu (...). Em 2003, eu e as demais Secretarias de Educação que ensinavam inglês em educação básica fizemos uma proposta solicitando à SEP um Programa Nacional de Inglês”. A Coordenadora forneceu uma cópia do mencionado documento de 2003 enviado à SEP. A SECC liderou a submissão desse projeto, que foi assinado por outras 19 Secretarias de Educação. O conteúdo do documento enviado à SEP recomendava e apoiava a construção do que hoje é o PNIEB.

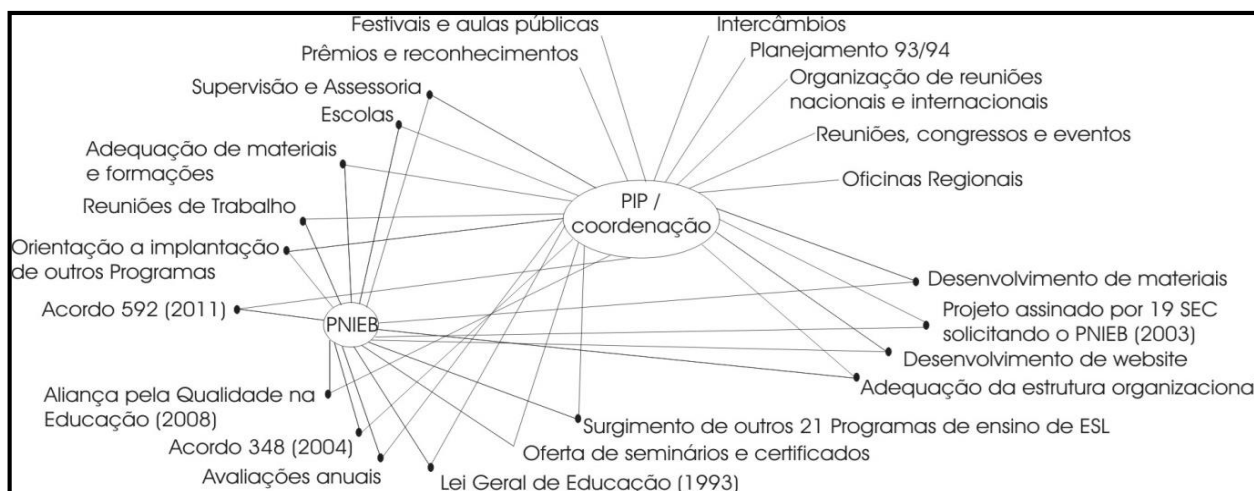
Para Coordenadora do PIP, o PNIEB é também uma conquista de Coahuila e das outras Secretarias que assinaram o documento de 2003: “nós pedimos”. Na percepção da SEP, que se assemelha à opinião da Coordenadora do PIP e do PNIEB do Estado de Coahuila, o Programa Nacional é uma construção conjunta: A construção dos programas de estudo da matéria inglês como língua estrangeira, igual que qualquer outra matéria, leva um processo de construção que implica considerar diversos fatores, tais quais: (1) a regulamentação que os rege; (2) as características e propriedades dos planos de estudo em que estão inseridos; (3) os níveis educacionais nos quais opera e seus destinatários; (4) a natureza do objeto de estudo, o foco didático e os processos de ensino-aprendizagem que se desprendem destes; e (5), os resultados obtidos da etapa piloto (SEP, 2008). Este trecho versa sobre regulamentos, planos de estudo, estudantes, o conteúdo cognitivo do ISL, o papel das 32 Secretarias de Educação na construção conjunta do PNIEB. A rede do Programa da SECC, bem como as redes dos demais programas estatais de ISL, não são presenças ocultas ou clandestinas de um macro contexto (PNIEB), mas responsáveis por ligar atuantes: o PIP nos fornece um exemplo “de como pequenas inovações podem, ao final, converter-se em rasgos macro do mundo total” (Latour, 2005, p. 258). Conforme nos ensina Gabriel Tarde, em um curto período de tempo haverá uma relação indireta, mas que pode ser rastreada, entre o extinto PIP da Coordenação da SECC e o fato de que todo aluno mexicano irá aprender ISL a partir da pré-escola.

## 5. Considerações Finais

No presente artigo, nós tentamos colaborar com o conhecimento daqueles interessados em compreender como as organizações aprendem processualmente, bem como a constituição de fatos organizacionais correlatos a este processo. Assim, o presente estudo auxilia estudiosos preocupados com processos de implantação e controle de organizações complexas, ao descrever como o processo de aprendizagem da Coordenação participou do processo coletivo de materialização do PNIEB e de transformações constitutivas na natureza do ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua (ISL) no México. Designadamente, nós analisamos como o processo de AO da Coordenação sobre a implantação do PIP e do PNIEB insere-se e participa das circunstâncias evolucionárias históricas da educação formal mexicana para descartar qualquer explicação casuística.

Nesse sentido, evidenciou-se empiricamente a articulação existente entre a história social da educação formal no México, as práticas dos trabalhadores da Coordenação no conforto discursivo do escritório, as avaliações dos Enlaces sobre os professores das cinco regiões do Estado de Coahuila, e as vozes e representações dos próprios educadores. Inúmeras falas da rede que descrevem memórias pessoais e coletivas – utilizando metáforas, semântica, mitos fundadores e uma história imemorial e atual da educação e política mexicana – sobre como a Coordenação aprendeu a implantar o PIP e o PNIEB no Estado de Coahuila, nos possibilitaram compreender como a SECC influenciou e participa do cenário educacional histórico mexicano. As relações entre as associações principiadas a partir da rede da Coordenação, a história da educação formal mexicana, o ensino de um segundo

idioma no México, e a criação do PNIEB, podem ser visualizadas na figura disposta a continuação.



**Figura 2:** Criação Heterogênea da Política Pública Denominada PNIEB.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Desse modo, o PNIEB constitui-se como uma construção nada “social” (ou, extremamente “social”, de acordo com o entendimento de Bruno Latour), pois é o resultado da associação de elementos heterogêneos e distantes. Estes elementos, uma vez congregados, sobrepujam necessidades básicas das coletividades, sejam as indigências do Estado de Oaxaca, que possui uma das maiores populações indígenas do México e aonde o percentual de água encanada não chega aos 40% da população; ou, do Estado de Chiapas, onde 45% da população não fala, lê, escreve ou entende o idioma espanhol (Vilchis, 2010). Interação burocrática, conforme exposto, tem a capacidade de converter arbitrariedades em necessidades (Herzfeld, 1992, p. 162).

Portanto, esperamos que a presente análise da constituição histórica do processo de ensino-aprendizagem de um segundo idioma no México, da construção da educação formal a partir da fundação da Nova Espanha pelos espanhóis, e do processo de AO da Coordenação, torne factível liberar a construção da política pública mexicana denominada PNIEB do peso supérfluo da “fronteira” ao norte do México. Ou, ademais, da razão pensante, que prolifera a construção de estudos causais e determinísticos.

## Referências

- ALCADIPANI, R.; HASSARD, J. **Actor-network theory, organizations and critique: towards a politics of organizing**. Organization. Vol. 17, Nº. 4, pp. 1-17, 2010.
- ALCADIPANI, R.; TURETA, C. **Teoria ator-rede e estudos críticos em administração: possibilidades de um diálogo**. Cadernos EBAPE.BR, 7 (3), 405-418, 2009b.
- AMÉRICO, B. L., CARNIEL, F.; FANTINEL, L. D. **A noção de cultura nos estudos contemporâneos de Aprendizagem Organizacional no Brasil: desvendando a rede com o uso da inscrição literária**. Cadernos EBAPE.BR, 14(2), 21-39, 2016.
- AMÉRICO, B. L.; LACRUZ, A. J. **A rede desempenhada na organização escolar na implementação de uma política pública educacional mexicana**. Gestão & Planejamento-G&P, v. 17, n. 2, 2016.
- AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. **Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México**. Revista de Administração Pública, 48(2), 411-438, 2014.
- ANDRADE, J. A. **Actor-network theory (ANT): uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais?** Cadernos EBAPE.BR, 2(2), 1-14, 2004.
- ANTAL, A., DIERKES, M., CHILD, J.; NONAKA, I. **Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future**. In M. DIERKES, B. ANTAL, M. CHILD.; I. NONAKA. (Orgs.). **The handbook of organizational learning & knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 921-939, 2001.

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional**. Revista de Administração de Empresas. Vol. 49, Nº 3, pp. 266-281, jul/set., 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **A encruzilhada da aprendizagem organizacional: Uma visão multiparadigmática**. Revista de Administração Contemporânea. Vol. 14, Nº 2, pp. 310-332, mar/abr., 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Bookman: VitalBook file, 2011.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- BAJDE, D. **Consumer culture theory (re) visits actor-network theory Flattening consumption studies**. Marketing Theory, 13(2), 227-242, 2013.
- BLOOMFIELD, B. P.; COOMBS, R., COOPER, D. J.; REA, D. **Machines and manoeuvres: responsibility accounting and the construction of hospital information systems**. Accounting, Management and Information Technologies, 2(4), 197-219, 1992.
- BRUNI, A. **Shadowing software and clinical records: on the ethnography of non-humans and heterogeneous contexts**. Organization. Vol. 12, Nº 3, pp. 357-378, 2005.
- BRYSON, J. M.; CROSBY, B. C.; BRYSON, J. K. **Understanding strategic planning and the formulation and implementation of strategic plans as a way of knowing: The contributions of actor-network theory**. International Public Management Journal, 12(2), 2009.
- CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. In J. LAW, (Ed.). **Power, action, and belief: A new sociology of knowledge?** Vol. 32, pp. 196-223, 1986.
- CANGELOSI, V.; DILL, W. **Organizational learning: Observations towards a theory**. Administrative Science Quarterly. Vol. 10, Nº 2, pp. 175-203, 1965.
- CASTILLO, B. D. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. México: Porrúa, 1998.
- CASTRO, E. V. **Araweté: os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- CASTRO, E. V. **Cannibal Metaphysics**. Translated by Peter Skafish. Minneapolis: Univocal Press, 2014.
- CHIVA, R.; ALEGRE, J. **Organizational learning and organizational knowledge: Towards the integration of the two approaches**. Management Learning. Vol. 36, Nº 1, 2005.
- CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M.; RHODES, C. **Learning/Becoming/Organizing**. Organization articles. Vol. 12, Nº 2, pp. 147-167, 2005.
- CHUA, W. F. **Experts, networks and inscriptions in the fabrication of accounting images: a story of the representation of three public hospitals**. Accounting, Organizations and Society, 20(2), 111-145, 1995.
- COOPER, R. Formal organization as representation: remote control, displacement and abbreviation. In: **Rethinking Organization: new directions in organization theory and analysis**, pp. 254-272. London: Sage, 1992.
- COOPER, R.; LAW, J. **Organization: Distal and proximal views**. Research in the Sociology of Organizations, 13, 237-274, 1995.
- CORRIGAN, L. T.; MILLS, A. J. **Men on board: Actor-network theory, feminism and gendering the past**. Management & Organizational History. Vol. 7, Nº 3, pp. 251-265, 2013.
- CROSSAN, M.; GUATTO, T. **Organizational learning research profile**. Journal of Organizational Change Management. Vol. 9, Nº 1, pp.107-112, 1996.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1963.
- CZARNIAWSKA, B. **On time, space, and action nets**. Organization .Vol. 11, Nº 6, pp. 773-791, 2004.
- CZARNIAWSKA, B. **Bruno Latour: Reassembling the social: An introduction to actor-network theory**. Organization Studies. Vol. 27, Nº 10, pp. 1553-1557, 2006.
- CZARNIAWSKA, B. **STS meets MOS**. Organization, 16(1), 155-160, 2009.
- DESCOLA, P. **La nature domestique: symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar**. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1986.
- DIERKES, M.; ANTAL, B.; CHILD, M.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DOOLIN, B.; LOWE, A. **To reveal is to critique**: actor-network theory and critical information systems research. *Journal of information technology*, 17(2), 69-78, 2002.

DUREPOS, G.; MILLS, A. J. **Actor-network theory, ANTi-history and critical organizational historiography**. *Organization*, 703-721, 2012.

DUREPOS, G.; MILLS, A. J.; WEATHERBEE, T. G. **Theorizing the past**: Realism, relativism, relationalism and the reassembly of Weber. *Management & Organizational History*, 7(3), 267-281, 2012.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A (Orgs.), **The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management** (pp. 1-15). London: Blackwell, 2003.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Org.). **Handbook of organizational learning and knowledge management**. John Wiley & Sons, 2011.

FINE. **Ten lies of ethnography moral dilemmas of field research**. *Journal of contemporary ethnography*, 22(3), 267-294, 1993.

FOX, S. **Communities of practice, foucault and actor-network theory**. *Journal of management studies*, 37(6), 853-868, 2000.

FOX, N. J. **Boundary objects, social meanings and the success of new technologies**. Vol. 45, Nº 1, pp. 70-85. *Sociology*, 2011.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. **To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge**. *Organization*, 7(2), 329-348, 2000.

GREENHALGH, T.; STONES, R. **Theorising big IT programmes in healthcare**: strong structuration theory meets actor-network theory. *Social science & medicine*, 70(9), 1285-1294, 2010.

HANSETH, O.; AANESTAD, M.; BERG, M. **Guest editors' introduction**: Actor-network theory and information systems. What's so special? *Information Technology & People*, 17(2), 116-123, 2004.

HASSARD, J.; LAW, J.; LEE, N. **Preface**. *Organization*. Vol. 6, Nº 3, pp. 387-390, 1999.

HERZFELD, M. **The social production of indifference**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

HOLM, T.; ARAUJO, L. **Studying innovation processes in real-time**: The promises and challenges of ethnography. *Industrial Marketing Management*, 40(6), 933-939, 2011.

IBARRA-COLADO, E. **Organization studies and epistemic coloniality in Latin America**: thinking otherness from margins. *Organization*. Vol. 13, Nº 4, pp. 463-488, 2006.

JACKSON, J. E. **I am a fieldnote**: Fieldnotes as a symbol of professional identity. *Fieldnotes: The makings of anthropology*, 1990.

KNIGHTS, D.; MURRAY, F.; WILLMOTT, H. **Networking as knowledge work**: a study of strategic interorganizational development in the financial services industry. *Journal of Management Studies*. Vol. 30, Nº 6, 1993.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Editora 34, 1994.

Latour, B. **From the world of science to the world of research?** *Science*. Vol. 280, Nº 5361, pp. 208-209, 1998.

LATOUR, B. On recalling ANT. In J. LAW; J. HASSARD, **Actor network theory and after**. Oxford: Blackwell, 1999.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network-theory. Nova York: Oxford University Press, 2005.

LATOUR, B. **Como terminar uma tese de sociologia**: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto sócrático). *Cadernos de Campo*. Nº 14/15, pp. 1-382, 2006.

LATOUR, B. **A textbook case revisited**. Knowledge as mode of existence. Em *The Handbook of Science and Technology Studies*, 3a ed., pp. 83-112, 2007.

LATOUR, B. **An inquiry into modes of existence**. Harvard: London, 2013.

LATOUR, B. **Another way to compose the common world**. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*. Vol. 4, Nº 1, pp. 301-307, 2014.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume

Dumará, 1997.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Laboratory life**: The construction of scientific facts. Princeton University Press, 1997.

LAW, J. **Notes on the theory of the actor-network**: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems practice*. Vol. 5, Nº 4, pp. 379-393, 1992.

LAW, J. **Organizing modernity**. Oxford: Blackwell, 1994.

LAW, J. **Comment on Suchman, and Gherardi and Nicolini**: Knowing as displacing. *Organization-London*, 7(2), 349-354, 2000b.

LAW, J.; SINGLETON, V. **Object Lessons**. SAGE, *Organization Articles*. Vol. 12, Nº 3, pp. 331-355, 2005.

LEE, N.; HASSARD, J. **Organization unbound**: Actor-network theory, research strategy and institutional flexibility. *Organization*, Vol. 6, Nº 3, pp. 391-404, 1999.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. **A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil**. *Revista de Administração Contemporânea*. Vol. 7, Nº 3, pp. 181-201, 2003a.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. **Ampliando perspectivas para a análise da pesquisa sobre aprendizagem organizacional**: uma tréplica. *Revista de Administração Contemporânea*. Vol. 7, Nº 3, pp. 213-219, 2003b.

LOWE, A. **Accounting information systems as knowledge-objects**: some effects of objectualization. *Management Accounting Research*, 12(1), 75-100, 2001.

MÄHRING, M.; HOLMSTRÖM, J.; KEIL, M.; MONTEALEGRE, R. **Trojan actor-networks and swift translation**: Bringing actor-network theory to IT project escalation studies. *Information Technology & People*, 17(2), 210-238, 2004.

MOL, A.; LAW, J. Complexities: an introduction. In: **Law, John and Mol, Annemarie eds. Complexities**: Social Studies of Knowledge Practices. Science & Cultural Theory. Durham, NC: Duke University Press, 2002.

NEYLAND, D. **Dismissed content and discontent an analysis of the strategic aspects of actor-network theory**. *Science, Technology & Human Values*, 31(1), 29-51, 2006. Programa Nacional de Inglés em Educación Básica (PNIEB). Recuperado de <http://www.pnieb.net/inicio.html>.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In Easterby-Smith et al. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

QUATTRONE, P., & HOPPER, T. A **'time-space odyssey'**: management control systems in two multinational organisations. *Accounting, Organizations and Society*, 30(7), 735-764, 2005.

ROY, D. **Understanding the delhi urban waterscape through the actor network theory**. *Public Works Management & Policy*, 2014.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. **Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional**: uma alternativa para análise multidimensional. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(3), 203-212, 2003.

SÁNCHEZ, M. A. M. **Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras**. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación. Nº 5, p. 4, 2009.

SANTOS, L. D. S.; ALCADIPANI, R. Por uma epistemologia das práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. In **Anais do XXXIV Encontro da associação nacional de programas de pós-graduação em administração**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SENE, J. E. Reformas educacionais na América Latina. *Revista Eletrônica de Recursos em Internet Sobre Geografia y Ciencias Sociales*, Nº 105, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Alianza por la calidad de la educación. México: SEP, 15 maio 2008.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: Grounded theory, procedures and techniques. Newbury: SAGE, 1990.

SUÁREZ, L. M. V. **Esbozo de la historia de la educación en México**. España: Revista Panamericana de Pedagogía, 2003.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem organizacional como mudança cultural e institucionalização do conhecimento. In **Anais do Encontro da associação nacional de pósgraduação e pesquisa**

**em administração**, 1., 2007, Natal–RN: ANPAD.

VILCHIS, J. M. **México y sus gobiernos estatales: Dimensión de su administración y resultados de la gerencia pública**. México D. F.: UAEM, 2010.

WESTWOOD, R.; CLEGG, S. The discourse of organizations studies: dissensus, politics, and paradigms. In R. I. WESTWOOD, S. CLEGG, **Debating organization: point-counterpoint in organizations studies**. Oxford: Blackwell Publishing ltd, 2003.

WHITTLE, A., & SPICER, A. **Is actor network theory critique?** Organization Studies. Vol. 29, Nº 4, pp. 611-629, 2008.