

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: O DISCURSO DOS GESTORES EM UMA IES

Narratives of Organization Learning: The managers' speech in a Higher Educational Institution

Zainab Jezzini Lamas¹
Christiane Kleinübing Godoi²

Resumo

O presente estudo alinha à convergência de fortalecimento da perspectiva socioconstrutivista na aprendizagem organizacional, bem como ao crescente uso de métodos narrativos e lingüísticos nos estudos organizacionais de Barry & Elmes (1997) e na análise de processos da aprendizagem organizacional de Sims (2001). Para tanto, este estudo objetivou identificar como se constituíram as etapas da aprendizagem organizacional a partir dos relatos dos gestores de uma IES – Instituição de Ensino Superior. Para tanto, adotamos a estratégia da História Oral Temática, a partir de entrevistas em profundidade com roteiro semi-estruturado, gravadas, e posteriormente transcritas e categorizadas, permitindo uma possível compreensão da aprendizagem a partir das narrativas dos gestores da instituição. Na contextualização e análise da aprendizagem organizacional usamos como referência a conceituação de Crossan, Lane e White, na qual a aprendizagem organizacional configura-se como um processo envolvendo intuição; interpretação; integração; e institucionalização; os níveis de indivíduo, grupo e organização; e os processos de *feedback* e *feedforward*. Observamos, na instituição de ensino superior estudada, a criatividade, o senso crítico, os relacionamentos interpessoais como fatores significativos para a aprendizagem, sobre um resultado que faz sentido – o *sensemaking* – um conceito no qual a linguagem organizacional e os símbolos são fatores de influência na aprendizagem organizacional, permitindo, desta forma, uma possível compreensão desta aprendizagem a partir das narrativas dos gestores da instituição.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional; História Oral; Gestores.

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Câmpus Biguaçu A - Rua Patrício Antônio Teixeira, 317 – Jardim Carandaí - Biguaçu - SC - CEP 88160-000 – Tel: (48) 3279 9552, e-mail: zainabjl@univali.br.

² Professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Câmpus Biguaçu A - Rua Patrício Antônio Teixeira, 317 – Jardim Carandaí - Biguaçu - SC - CEP 88160-000 – Tel: (48) 3279 9552, e-mail: chriskg@univali.br.

Abstract

This present study connects the growing convergence of the social constructive perspective in organizational learning, as well as, to the increasing use of narrative and linguistic methods in the organizational studies of the Barry & Elmes (1997) and in the processes analysis of organizational learning by Sims (2001). So, the aim of this study was the identification of how organizational learning is constituted through the stories of the managers in a higher educational institution - HEI. So that, we adopted the strategy of thematic Oral History, from interviews in depth with half-structuralized script, recorded, and later transcribed and categorized, allowing than a possible understanding of this learning from the narratives of the managers of the institution. In the conceptualization and analysis of the organizational learning we use as reference the concepts of Crossan, Lane and White, where the organizational learning is configured as a process involving intuition; interpretation; integration; and institutionalization; in the levels of individual, group and organization; and the processes of feedback and feedforward. We observe in the studied institution, the creativity, the critical sense, the interpersonal relationships as significant factors of learning, as a result that makes sense – the sensemaking - a concept in which organizational language and symbols are influential factors in organizational learning consenting to a possible understanding of this learning through the narratives of the institution managers.

Keywords: Organizational Learning; Oral History; Managers.

Introdução

Por meio da emergência dos estudos qualitativos nas ciências sociais, com foco nos significados, símbolos, valores e interações humanas, observamos a existência de uma possibilidade lacunar na literatura organizacional em relação à compreensão do modo como os indivíduos constroem significados sobre o meio a partir de histórias, já que as proposições do discurso organizacional só fazem sentido para os indivíduos se inseridas em um contexto e comunicadas a partir de narrativas (Sztompka, 1999, p. 25).

A expressão narrativa é usada aqui não no sentido narratológico, inaugurado por Todorov, em 1969, que tem como objeto a investigação do próprio relato, cuja análise é aberta às formas de contar sobre a experiência, atenta não apenas ao conteúdo ao qual a linguagem se refere, mas ao porquê o relato é narrado desta forma (Riesman, 1993; Clandinin e Connelly, 2000; Polkinghorn, 1988; Martin, 1987; Lieblich & Tuval-Mashiach, Zilber, 1998). Entendemos aqui, por narrativa, apenas o discurso do sujeito que precede ao fato. Como diz Mattos (2005), quem narra um fato constitui tal fato. Não é possível mostrar que este fato exista antes de qualquer narrativa dele.

Desde a transmissão de informações, boatos, até descrições e explicações, são por nós comunicadas na forma de narrativas. O uso de narrativas pode ser atribuído ao fato de que histó-

rias tornam as informações mais interessantes, as palavras narradas trazem vida para a história (Thompson, 1992, p.15).

A aprendizagem, por sua vez, apresenta-se como um resultado que faz sentido – *sense-making* – um conceito no qual a linguagem organizacional e os símbolos são fatores de influência (Weick, 1995, p. 34). Por conseguinte, o componente social do *sensemaking* precisa ser enfatizado, pois apresenta conexão com os termos: rede de relacionamentos, significados compartilhados e interação social (Walsh & Ungson, 1991, p. 60). Desde que as narrativas contemplem estes elementos sociais do processo de *sensemaking*, podem atuar como uma poderosa ferramenta para a aprendizagem. Morgan (1995, p. 27) constata que quando uma mudança ocorre, a história dessa situação tem que ser trocada por uma nova para fazer sentido nas novas circunstâncias.

Esse estudo alinha-se à tendência de fortalecimento da perspectiva socioconstrutivista na aprendizagem organizacional, bem como ao crescente uso de métodos narrativos e lingüísticos nos estudos organizacionais e na análise de processos da aprendizagem organizacional (Barry & Elmes, 1997; Sims, 2001). Compreendemos a aprendizagem organizacional a partir da abordagem construtivista, como processo relacional onde os grupos de pessoas adquirem conhecimentos e novos *insights* pelo diálogo, onde ocorre a partilha, tanto de experiências profissionais quanto de experiências pessoais (Fiol & Lyles, 1985).

O estudo explora a natureza da metodologia da História Oral como um meio de aprendizagem continuada, ou seja, objeto e método encontram-se na trajetória do devir histórico em que o sujeito aprende. Parte-se do pressuposto de que tanto relatos quanto a aprendizagem organizacional conectam-se a partir do conceito de *sense-making*, no qual as histórias contadas pelos gestores da organização são apresentadas e discutidas a partir de narrativas como base da cultura organizacional. Reforça-se a importância de perceber cada pessoa como um ser único, singular, apresentando a sua maneira peculiar de conviver com a realidade organizacional. De modo adicional, a narrativa representa a identidade do indivíduo pelo próprio ato da fala, das ações, e de seu envolvimento com o mundo (Funkenstein, 1993).

Não podemos deixar de enfatizar que, nesta abordagem, as histórias não são apenas contadas, mas também vividas em primeira instância ao serem narradas. Logo, a estratégia da história oral pode também reconstruir de maneira biográfica os sentidos e a ordem temporal (Rosenthal, 1993). Ao colocarmos as histórias neste contexto, a análise das narrativas leva ao que Geertz (1973, p. 26) chamou de descrição densa, não confinada à generalização por meio de casos, mas dentro deles (Reason, Rowam, 1981).

Na análise da aprendizagem organizacional a partir dos relatos dos gestores, tomamos como referência a conceituação de Crossan, Lane e White (1999), por meio da qual percebemos a aprendizagem organizacional como um processo de aprendizagem envolvendo quatro estágios: intuição, interpretação, integração e institucionalização; três níveis: indivíduo, grupo e organização; e dois processos: *feedback* e *feedforward*. A interpretação configura-se em um processo mais rico se ancorada pelo diálogo nos grupos. De maneira similar, a integração envolve compreensão compartilhada no grupo de trabalho em relação aos trabalhos executados, encorajando, assim, um comportamento repetitivo das ações de trabalho. Eventualmente, tal comportamento, se repetido muitas vezes, é institucionalizado no nível organizacional por intermédio de normas inseridas, procedimentos e rotinas. O que se torna institucionalizado será influenciado em grande parte pelos processos de interpretação e integração e pelos pressupostos de quem formata os diálogos e comportamentos nesses subprocessos de aprendizagem.

Na tentativa de compreender a constituição da aprendizagem organizacional, partimos do pressuposto da ressignificação da narrativa, e dos conceitos de experiência de Benjamin (1994) e Thompson (1992), como orientação teórica para a interpretação das narrativas. Utilizamos neste estudo qualitativo, a estratégia da História Oral temática, a partir de entrevistas em profundidade, com roteiro semi-estruturado, gravadas e, posteriormente, transcritas e categorizadas. O presente estudo, portanto, objetivou identificar como se constituiu a aprendizagem organizacional a partir dos relatos dos gestores de uma instituição de nível superior, usando a História Oral, visto que muitas das informações que passamos às outras pessoas processam-se por histórias e não em forma de argumentos lógicos (Riessman, 1993, p. 20).

Perspectiva Construtivista da Aprendizagem Organizacional: Um Processo Contínuo de Reconstrução

O conceito de aprendizagem abordado neste estudo não apresenta o sentido de uma simples habilidade técnica, ou de uma estrita aplicação em que o fazer profissional estaria já contido e previsto num conhecimento anterior. Entretanto, designa a contínua criação de um saber-agir que normalmente se guia por conhecimentos anteriores, os quais podem ser reformulados à medida que em que são realizados.

Conseqüentemente, a perspectiva de aprendizagem que aqui se apresenta é a de uma aprendizagem organizacional processual, focada na interação entre os atores organizacionais, pelo fato da aprendizagem estar inserida nas conversas simples e diárias do ambiente organizacional, de maneira a recriar de forma contínua, por meio da interação e integração, o futuro organizacional (Stacey, 2001, p. 36). A aprendizagem revela-se como um processo de ação, podendo ser observada a partir de seu caráter de interação comunicativa, o que demarca a abordagem construtivista da aprendizagem organizacional.

Cumpramos ressaltar que a percepção construtivista não se refere a uma teoria em particular, mas é utilizada no sentido de uma meta-teoria – um marco conceitual último que restringe, mas não determina as teorias substantivas que a ela estão referidas, englobando um grande número de ver-

tentes sistematizadas de pensamento (Miró, 1994, p. 19). O construtivismo, assim como todas as teorias e metateorias, configura-se em um processo inserido na cultura de maneira histórica (Stevens, 1998). A aprendizagem designa uma prática cultural (Schein, 2001). Construtivismo, por sua vez, uma metateoria passível de ser culturalmente identificável (Lacoste, 1992).

Desenvolveram-se, com raízes na psicologia, na filosofia e em outras ciências, princípios que estão na base de um pensamento construtivista: a mente é ativa, de natureza motora, atuando como geradora não só dos seus *outputs*, mas também de seus próprios *inputs*, aquilo que tomamos como realidade não é independente de nós, é sempre a nossa realidade; logo, se a realidade apresenta uma falta de objetividade, o conhecimento não pode proporcionar a verdade, constituindo uma forma de dar inteligibilidade à experiência; o critério para a escolha do conhecimento não é sua impossível veracidade, mas sua viabilidade num mundo de experiências socialmente compartilhado e a ciência compreendida como um conjunto de regras e práticas socialmente construídas para a seleção do conhecimento viável (Maturana, 1997).

Esses princípios compõem uma nova forma de pensar o conhecimento, a mente que conhece e aquilo que é conhecido. O conhecimento aparece não como uma reprodução fiel da realidade exterior, mas mais como uma versão dela, ainda que pudéssemos ingenuamente aceitar a variante pela realidade uma vez que a esta não temos acesso direto (Maturana, 1997). Constitui um modo de organização da experiência pessoal, organização sempre necessária para a definição de uma existência individual articulada, pela ação, com um mundo experimentado. A idéia de que não posso fugir do meu conhecimento é a de que preciso dele para reconhecer a mim e ao meu mundo e nele agir. Trata-se de uma função biológica necessária do organismo, responsável por sua estruturação, a qual o coloca em relação com o mundo, cuja estrutura se processa da mesma maneira. Uma função que, no caso humano, se realiza predominantemente mediada pela linguagem, no interior das interações sociais (Maturana, Varela, 1995, p. 201).

As primeiras discussões de aprendizagem organizacional datam da década de 60 e 70 com os estudos pioneiros de Cyert e March (1963), Argyris e Schön (1978), dentre outros, registrando

um crescimento acelerado nos últimos anos (Larsen, 2001). A teoria sobre aprendizagem organizacional é extensa e muitas vezes complexa. Dodgson (1993) explica que a compreensão da aprendizagem organizacional apresenta variações devido aos enfoques variados adotados pelos diferentes autores. A interdisciplinaridade da área tem contribuído para a formação de duas vertentes distintas sobre o foco da aprendizagem organizacional, uma focada na aprendizagem organizacional como resultado e a outra como processo.

Com o intuito de compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem organizacional, foram destacados alguns conceitos, dentre eles, os de: Argyris e Schön (1978), que definem aprendizagem organizacional como o processo de detectar e corrigir erros. Nesse contexto, compreender o processo e delinear um modelo operacional que possibilite que as etapas desse processo sejam seguidas é pré-condição para que seus resultados sejam identificados pela organização.

Na análise da aprendizagem organizacional, partimos da premissa de que existe a capacidade de transformação contínua associada à aprendizagem, capacidade esta ancorada no desenvolvimento individual e organizacional. O aprendizado está associado à capacidade de transformação contínua, baseada no desenvolvimento individual e organizacional. Vaill (1997, p. 47) integra a esta idéia a dependência da aprendizagem em relação ao desejo do aprendiz de atingir uma meta específica, normalmente definida como a posse de novos conhecimentos ou de uma habilidade não possuída antes de iniciado o aprendizado.

Dibella, Nevis e Gould (1996, p. 11) afirmam que a aprendizagem organizacional é a capacidade da organização em processar e melhorar o desempenho fundamentado na experiência própria. Os autores consideram que as organizações se transformam por força das crises e insucessos pelos quais passaram, partindo assim do pressuposto de que todas as organizações são sistemas de aprendizagem.

A aprendizagem configura-se, portanto, em um conceito dinâmico, integrativo, que tem a capacidade de unir vários níveis de análise: individual; grupo; e organização (Crossan, Lane, White, 1999). Recebe, deste modo, diferentes definições, contudo, a maioria das descrições de cunho descritivo converge para a vinculação de aprendizagem como processo de aquisição de conhecimen-

to e melhoria contínua, sendo definida por Argyris e Schön (1978, p.116) como um processo de identificação e correção de erros. No parecer de Fiol e Lyles (1985, p.803), a aprendizagem organizacional configura-se como processo de aperfeiçoamento das ações por meio do conhecimento e da compreensão. Starkey (1997) percebe a aprendizagem organizacional tal qual capacidade de desenvolvimento e autotransformação.

Dibella, Nevis e Gould (1996) contribuem ao entendimento do conceito de aprendizagem organizacional, pois o vinculam os processos

internos da organização com a manutenção e melhoria do desempenho organizacional fundamentado na experiência, sendo que dificilmente encontramos uma concordância entre as diferentes áreas sobre o que o aprendizado representa, e como ele se processa (Fiol e Lyles, 1985). Na proposta de Godoi e Silva (2003), descrita no Quadro 1, o processo de aprendizagem pode ser analisado comparando-se os modelos propostos por Huber (1991); Starkey (1997) e Crossan et al. (1999) de maneira a buscar uma nova compreensão sobre os processos de aprendizagem organizacional.

Quadro 1 - O processo de aprendizagem

HUBER	STARKEY	CROSSAN et al.
Aquisição de conhecimento Interpretação da informação Distribuição de informação	Geração e difusão da aprendizagem Interpretação da informação Integração da informação no contexto organizacional	Intuição Interpretação Integração
Memória organizacional	Introdução de novas perspectivas de aprendizagem organizacional	Institucionalização

Fonte: Huber (1991); Starkey (1997) e Crossan et al. (1999), adaptado por Godoi e Silva (2003).

Na comparação dos três autores, Huber (1991, p. 89) sugere que a aprendizagem organizacional ocorre pela captação da informação, processamento e distribuição de informação e por meio da constituição de um repositório de informação. Starkey (1997) complementa este raciocínio ao afirmar que nas organizações, o processo de aprendizagem exige a criativa destruição das barreiras ao aprendizado e a ampliação do acesso a novas fontes de conhecimento e experiência. De acordo com Godoi e Silva (2003), o diferencial da proposição de Starkey reside na preocupação com a metodologia da aprendizagem. Contudo, Crossan, Lane e White (1999), com o intuito de compreender a aprendizagem organizacional, consideram relevante a compreensão do processo por meio forma a que os gru-

pos aprendem e como os esquemas de significados individuais são interpretados e integrados ao estruturar uma orientação compartilhada traduzida pela missão, estratégia e prática organizacional. Sob o enfoque da teoria das organizações e da psicologia, Crossan, Lane e White (1999) delineiam uma base conceitual que permite perceber as vinculações que permeiam o processo de aprendizagem na organização. Para estes autores, a aprendizagem organizacional envolve os níveis: indivíduo; grupo; e organização. Esta ocorrência se estrutura em quatro etapas: intuição; interpretação; integração; e institucionalização. Intuir e interpretar incidem no nível individual; interpretar e integrar, no nível de grupo; e integrar e institucionalizar, no nível da organização, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Processo de aprendizagem organizacional.

		Níveis	Processos
F	F	Indivíduo	Intuição
E	E		Interpretação
E	D	Grupo	
D	F		Organização
B	O		
A	R		
C	W		
K	A		
	R		
	D		

Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999).

Na percepção de Crossan, Lane e White (1999), este processo realiza-se em dois sentidos, nos quais: o primeiro é o da transferência da aprendizagem de indivíduos para grupos ou equipes de trabalhadores e, posteriormente, essa aprendizagem se torna institucionalizada na organização em forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos; o segundo relaciona-se com a utilização do que tem sido aprendido e os impactos dessa aprendizagem nos indivíduos e grupos (Godoi & Silva, 2003). Os dois sentidos, denominados por Crossan, Lane e White de *feedforward* e *feedback*, permitem a introdução de um modelo organizacional de renovação contínua (Godoi & Silva, 2003). Face à completude, simplicidade e objetividade do modelo proposto por Crossan, Lane e White (1999) para a aprendizagem organizacional, se comparado com os demais modelos e definições, o mesmo foi por nós utilizado como referência. Partimos dos pressupostos segundo os quais a aprendizagem organizacional apresenta-se passível de ser compreendida como um processo de aprendizagem envolvendo quatro estágios: intuição; interpretação; integração; e institucionalização. A interpretação configura-se em um processo mais rico se ancorada pelo diálogo nos grupos. De maneira similar, a integração envolve compreensão compartilhada no grupo de trabalho em relação aos trabalhos executados, encorajando assim um comportamento repetitivo das ações de trabalho. Eventualmente, tal comportamento se repetido muitas vezes é institucionalizado a nível organizacional como normas inseridas, procedimentos e rotinas. O que se torna institucionalizado será influenciado em grande parte pelos processos de interpretação e integração e quem formata os diálogos e comportamentos nestes subprocessos de aprendizagem.

Cumpramos ressaltar o fato da aprendizagem organizacional não se reduzir, na percepção de Argyris e Schön (1978), ao aprendizado dos seus membros, visto que podemos perceber três tipos de comportamentos organizacionais diferentes em relação à aprendizagem: organizações que sabem menos do que seus membros; organizações com indivíduos da alta direção que assumem a prerrogativa de aprender pela organização, logo sabem mais do que a organização; e finalmente, o das organizações que não aprendem o que os seus membros sabem. À primeira vista pode parecer paradoxal, mas o que Argyris e Schön (1978) propõem é que as organizações não são simples coleções de indivíduos, observando, porém, que não há organização sem o agrupamento de indivíduos. Nessa perspectiva, argumentamos que a aprendizagem individual é condição necessária, mas insuficiente para a aprendizagem organizacional. Por isso, podemos explicitar a aprendizagem organizacional como a habilidade de uma corporação em observar, avaliar e agir sobre os estímulos internos e externos à organização de modo interativo, cumulativo e proposital.

Cabe lembrar que não existem fórmulas determinantes da aprendizagem organizacional. Cada organização constitui um sistema social com peculiaridades culturais e gerenciais. Por isso, qualquer tentativa de prescrição de modelos ou procedimentos seria inadequada. Convém frisar que o requisito crucial das atividades de promoção da aprendizagem organizacional é que esta não seja um fenômeno ocasional e esporádico, mas contínuo e cumulativo (Argyris & Schön, 1978, p. 9).

Contudo, o espectro das possibilidades construtivistas da aprendizagem organizacional conceituada desta forma é extremamente amplo,

possibilitando o encontro de uma considerável variedade de sistemas organizados de forma razoavelmente consistente, tanto do ponto de vista teórico, como das indicações de formas de atuação. Inventariar e classificar tal espectro é uma tarefa complexa que não tem atraído muitos autores, não obstante a tentativa de Neimeyer (1995, p. 18-23) em utilizar quatro metáforas para identificar os grupos de possíveis abordagens: terapia como ciência pessoal, como desenvolvimento do *self*, como reconstrução narrativa e como elaboração conversacional.

História Oral e Metáforas do Self: Trajetórias de Ressignificações

Tendo em vista tratar-se de um estudo que se ocupa de uma realidade não quantificável, por coerência, optamos pela abordagem qualitativa, posto que a metáfora da ciência pessoal ou do indivíduo como cientista, ativamente estabelecendo, depurando, revisando e elaborando significados pessoais no transcurso da experiência constitui o ponto fundamental da teoria de construtos pessoais, segundo a qual as realidades interpessoais do indivíduo se organizam como sistemas de crenças de cuja renegociação o interlocutor participa (Neimeyer, 1998, p. 18; 122). Para tanto, ele freqüentemente lança mão de procedimentos padronizados de avaliação desse sistema de crenças, além, é claro, dos processos de interlocução, que podem ser exemplificados pelos que foram propostos por Neimeyer (1996, p. 383) e cuja denominação já dá uma idéia das atividades de elaboração dos significados do mundo pessoal do indivíduo: empatetização; analogização; acentuação; nuanceação; ampliação; focalização; contrastação; estruturação; ambiguação; entrelaçamento.

A metáfora de desenvolvimento do *self* chama a atenção, de um lado, para o foco em estruturas nucleares e, de outro, para a idéia de tais estruturas em evolução. Guidano (1991) percebe o *self* como um jogo contínuo e recursivo entre a experiência que corresponde ao nível do conhecimento tácito, de natureza afetivo-emocional, e a explicação de natureza lingüística, que dá consistência à organização pessoal, seja de si ou do mundo.

A metáfora da reconstrução narrativa, ou do indivíduo como um contador de história, dá

corpo à idéia de que o modo pelo qual nós estruturamos os acontecimentos de nossa vida atribui a ela o significado que nos parece que ela tem, ao mesmo tempo em que dá a nós o significado do protagonista da nossa história. Gonçalves (1995) parte da premissa segundo a qual o entendimento psicológico do indivíduo sugere a assimilação e análise de suas narrativas prototípicas. Embora esse conceito não tenha sido suficientemente explorado pelo autor, o contexto de alguns de seus trabalhos sugere que se trata do estilo pessoal de compor, de modo a dar à história resultante os significados que ela traz. As etapas que Gonçalves (1995, p. 143-159) sugere incluiriam o exercício, pelo indivíduo, de rememoração, objetivação, subjetivação, metaforização e projeção de narrativas.

A metáfora da elaboração conversacional amplia a metáfora da narrativa para o contexto – social – da produção da linguagem e do significado. Segundo Anderson e Goolishian (1995, p. 26), as pessoas vivem e apreendem sua vida por meio de realidades narrativas socialmente edificadas as quais dão sentido e coordenação à sua experiência.

Partindo desses pressupostos, observamos que os relatos orais constituem-se na principal fonte de pesquisa, às quais permitem, em situação de entrevista, a aquisição da coleta de dados. Para a História Oral, o relato constitui sua matéria-prima. O sujeito pesquisado – o gestor – o que conta sua história, seu relato não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos, sua realidade, apresentando subjetivamente os eventos vistos sob seu prisma e a triagem perceptiva, permitindo-nos distinguir as relações sociais e as dinâmicas nas quais se insere a aprendizagem organizacional.

A História Oral representa uma possibilidade de construção de uma abordagem não convencional de pesquisa. Significa ampliar ou vislumbrar caminhos pouco explorados que vão sendo construídos e reconstruídos tal como se constrói a aprendizagem organizacional – temática aqui estudada. E como esses caminhos são construídos? Procuramos alternativas que permitam erguer o olhar sobre o desafio, o ousar. Assim sendo, adotamos a estratégia da História Oral temática (Thompson, 1992; Meihy, 1996; Bosi, 1987; Alberti, 1990) para atender o objetivo geral proposto: compreender como se constituiu a aprendizagem organizacional em uma instituição de ensino superior.

Na estratégia de História Oral temos a possibilidade de fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado ou que foi, muitas vezes, eliminado dos depósitos de lembranças: arquivos, armários, estantes. Não podemos nos contentar em apenas preencher as lacunas deixadas pelos manipuladores da memória. Nessa perspectiva, se são muitas questões a serem investigadas, torna-se essencial, portanto, a busca e o uso da evidência oral, pois ela pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. A evidência oral, obtida nos relatos, transforma os objetos de estudo em sujeitos, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva, e mais comovente, mas também mais verdadeira (Thompson, 1992, p. 137).

Assim, “[...] busca-se versões dos fatos, pressupondo a existência de lacunas espaciais e temporais e aceitando a subjetividade implícita no relato, tanto da parte do narrador, quanto do pesquisador que procede a sua coleta” (Lang, 1996, p. 37). A distinção da fonte oral reside na diversidade oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressa pelo narrador ao pesquisador, em forma de dados reunidos, expressando em si mesma tanto abundância como qualidade. Revela-se – quando o pesquisador permite – que se apreendam seus significados e conotações, seja pelo tom, ritmo e volume imprimidos pelo narrador, os quais, muitas vezes, não são expostos na forma escrita.

Os conteúdos obtidos são resultado de uma situação de encontro, entre seres humanos, conscientes da objetividade do encontro e também de sua subjetividade. Nesse encontro, a entrevista ganha maior dimensão, quando há real parceria entre pesquisador e pesquisado, possibilitando a ambos construir uma relação de adesão ao processo de questionamentos, compreensão, críticas e, por fim, reconstituição do objeto da pesquisa, sendo o resultado fruto desta relação social. A própria dinâmica da entrevista permite que ambos os sujeitos investiguem-se mutuamente, aproximem-se e conheçam-se, possibilitando desvelarem suas visões de mundo e relações de poder, as quais nunca são unidirecionais, mas dialéticas. Estando nas entrevistas, é importantes a postura abrangente do pesquisador e seu modo de conduzir as questões, em certos momentos certos, o que depende não somente de sua experiência, mas dos conhecimentos acumulados ao longo do processo da pesquisa.

Nesse sentido, não podemos estabelecer um roteiro rígido, único, a ser seguido em várias entrevistas, pois em cada uma delas novas informações e conhecimentos são acrescidos. “É um processo acumulativo, que resulta da escuta atenta e da reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas, e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subsequentes” (Demartini, 1992, p. 45). Entretanto, embora se deva deixar o narrador livre para falar o que quiser, é necessário aprofundar determinados aspectos, relevantes para a pesquisa, que vão surgindo no decorrer da entrevista.

Um aspecto importante que se coloca neste fazer refere-se à marca pessoal consignada pelo pesquisador, em sua relação com o narrador, imprimindo singularidade a cada entrevista, resultado dessa interação. Assim, deve-se considerar a especificidade deste material, quando posteriormente lido.

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas, de acordo com as orientações de Brown e Yule (1993), onde se utilizaram os seguintes símbolos: “-” para pausa curta; “+” para pausa longa; e “++” para pausa muito longa. Em seguida, foi realizado um fichamento detalhado dos relatos obtidos com as entrevistas, a fim de serem observadas a existência ou falta das categorias analíticas, processos e níveis descritas no quadro 3. A importância deste fazer é que o material escrito permite ao pesquisador um novo tipo de trabalho, a consciência de que durante a pesquisa estará trabalhando com dois materiais distintos: as memórias faladas, que o pesquisador registra em sua própria memória, e que até inconscientemente estão presentes durante a análise, e o material escrito, que lhe exige novas atenções. Se as entrevistas faladas são ricas e cheias de elementos novos que vão se apresentando às vezes aos poucos, à medida que se escuta várias vezes cada gravação, o material transcrito, por outro lado, permite uma visão de conjunto e um trabalho com as memórias de forma mais dinâmica (Demartini, 1992, p. 54).

Percebemos, contudo, que a dialética entre os dois tipos de registros – o escrito e o oral – pareceu acompanhar toda a pesquisa, pois o pesquisador, mesmo ao trabalhar apenas com o material escrito, está constantemente utilizando as imagens que ele próprio registrou em sua mente, e que, embora às vezes incompletas, permite-lhe estabelecer a todo o momento a ligação entre uma

informação particular dada por um pesquisado, e o contexto todo do qual ela foi tirada (Demartini, 1992).

Durante todo o processo de coleta, ou seja, em todas as fases da investigação, a reflexão e análise se fizeram presentes, concomitantes, propiciando a cada entrevista singularidade e possibilidades de alterações do processo de captação dos dados. A atitude de reflexão foi intrínseca ao processo da pesquisa, proporcionando com que algumas das dúvidas fossem esclarecidas e outras suscitadas; onde determinadas suposições foram reafirmadas e outras colocadas em dúvidas, configurando-se em um movimento dialético e que, por sua vez, faz parte da metodologia da História Oral.

Histórias de uma Instituição de Ensino Superior sob a Perspectiva da Aprendizagem

O objeto do estudo constituiu-se de uma instituição de ensino superior. Desde sua abertura em 2001, esta instituição vem crescendo. Já no segundo ano de funcionamento, recebeu a autorização para a instalação de mais três cursos. Dos 200 universitários iniciais, saltou para mais de 1.500. Na mesma noite em que se comemorava a formatura das quatro primeiras turmas da instituição, também se inaugurava o novo projeto da instituição: a pós-graduação, com 120 inscritos em cinco cursos diferentes. Atualmente a instituição conta com 1.500 acadêmicos; 80 professores; 6 gestores; 1 diretor adjunto e 1 diretor geral. Nosso interesse no desenvolvimento deste estudo nesta instituição foi instigado pelo fato de termos a possibilidade de observar o dia-a-dia da instituição. Partimos do pressuposto de que a instituição de ensino superior está intrinsecamente ligada à aprendizagem acionada entre os atores envolvidos – os gestores, sendo que os aspectos estruturais e tecnológicos encontram-se inseridos nessa dinâmica, de acordo com o contexto em que as estruturas estratégicas precisam ser legitimadas.

Nesta perspectiva de análise, determinamos como principal objetivo analisar como se constituiu a aprendizagem nas relações de trabalho entre os grupos de gestores, buscando compreender – por meio do modelo de Crossan, Lane e White (1999) –, como práticas cotidianas gerenciais a partir

de disciplinas, estratégias e hierarquias estabeleceram-se na implantação dos cursos de nível superior na instituição no período de 2001 a 2004.

Nossa proposta, portanto, busca compreender como se constituiu a aprendizagem organizacional na instituição estudada, nos seus primeiros anos de funcionamento: de 2001 a 2004. Para tanto, construímos relatos a partir dos registros orais das vozes dos gestores da instituição. A História Oral surgiu como um caminho a trilhar, a partir do tema da aprendizagem organizacional e do objetivo de compreender como se constituiu a aprendizagem organizacional nesta instituição. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas focalizadas realizadas com os gestores. Os sujeitos do estudo consistiram em cinco dos oito gestores da instituição. Na seleção foi dada a preferência aos que possuíam maior convivência com as atividades e àqueles que apresentavam maior facilidade de expressão verbal, como aconselhado por Alberti (1990).

Para a coleta dos dados, buscamos contato com os gestores, apresentando os objetivos do estudo e solicitando sua colaboração. As entrevistas em profundidade focalizadas seguiram um roteiro semi-estruturado, compostas dos seguintes tópicos norteadores: comentários sobre a vida profissional na instituição; mudanças pelas quais a instituição vem passando nesses últimos anos; a rotina de um dia comum na instituição; o perfil dos estudantes, dos professores e dos gestores da instituição; pontos positivos e negativos do processo de gestão; a existência ou não de sugestões acatadas pela instituição; projetos profissionais futuros; tipos de relacionamento com superiores e subordinados. Esses tópicos norteadores visaram verificar a ocorrência dos processos psicológicos de: intuição, interpretação, integração, e institucionalização; nos níveis: do indivíduo, grupo e organização; envolvendo também os processos de *feedback* e *feedforward*.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos gestores, em horário por eles escolhido. Foram seguidas normas apresentadas por Meihy (1996) sobre História Oral. Cada entrevista ocorreu em um tempo aproximado de uma a duas horas, permitindo trocas sociais e afetivas entre pesquisadora e pesquisados. Os sujeitos tinham a oportunidade de expressar suas experiências, sentimentos, emoções e expectativas em relação a sua trajetória profissional. Na análise e tratamento dos

dados, as entrevistas foram transcritas em sua íntegra e submetidas à validação dos gestores, sendo flexíveis à retificação. Em seguida, foram lidas com especial atenção para a categorização, aglutinando as unidades de sentido e estabelecendo as categorias e subcategorias as quais constituíram os eixos temáticos para a análise temática, seguidas pelas etapas operacionais: constituição; composição das unidades de análise; e categorização.

Na composição das unidades de análise, foram utilizados os seguintes procedimentos: inicialmente realizou-se leitura dos textos transcritos

de entrevistas selecionando as unidades de contexto, as quais foram decompostas em unidades de análise temática e, posteriormente, em temas semânticos mais simples. Na categorização aglutinaram-se as subcategorias às categorias, distribuídas em categorias analíticas relativas aos processos e níveis de pesquisa, conforme explicitado no Quadro 3, que insere as categorias analíticas pertinentes ao presente estudo fundamentadas no esquema conceitual de Crossan, Lane e White (1999), a partir da abordagem construtivista da aprendizagem (Stacey, 1996).

Quadro 3 – As categorias analíticas do processo de aprendizagem organizacional

NÍVEL	PROCESSO	CATEGORIAS ANALÍTICAS
Indivíduo	Intuição	<i>insights</i> ; <i>scripts</i> comportamentais; percepções; experiências; imagens; metáforas; modelos mentais; regras de avaliação; regras operacionais.
	Interpretação	linguagem; mapa conceitual; diálogo; conversação;
Grupo	Integração	compreensão compartilhada; ajustamentos mútuos; sistemas interativos;
Organização	Institucionalização	rotinas; sistemas de diagnóstico; regras; procedimentos;

Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999).

No esquema de Crossan, Lane e White (1999), a aprendizagem se efetiva por meio de quatro processos sociais e psicológicos que se relacionam: intuição (indivíduo); interpretação (indivíduo e grupo); integração (grupo e organização); e institucionalização (organização), e que ocorrem nos três níveis, tornando difícil a identificação de onde termina um e começa o outro, reforçando assim a idéia de *continuum* presente no processo de aprendizagem.

Em relação à intuição, considerada como o reconhecimento de padrões e/ou possibilidades

em nível pré-consciente do indivíduo, cujo processo repercute no comportamento, presenciamos nos relatos a identificação e reconhecimento das similaridades e diferenças entre padrões e possibilidades, que traduzem desta maneira o significado de aprender, a partir das categorias descritas nos quadro 3:

• **Insights:** “na hora que entrei achei bom – gostei – tem de ser assim + sempre me guiei pela intuição – às vezes que nem dei bola pra voz interior arrependi mesmo é + tipo uma coisa de feeling ++ um saber antecipado que te + faz saber ter certeza” (E3).

- **Scripts comportamentais:** “nós temos que trabalhar com estas pessoas - então qual é o nosso + a nossa principal meta aqui é cuidar desse ser humano que chega aqui tem alguns que não tem problema ++ mas pegar aquele que é um carvão - pegar aquele que falta tudo pra ele + e lá no final no quarto ano sair daqui um diamante ++ a diferença é que nós trabalhamos com o ser humano” (E1).

- **Percepções:** “caí aqui de para-queda instituição me passou muito boa sabe você entrar no ambiente que você se sente bem foi um ambiente em me senti bem era assim agradável humm + quando fui falar com o prof. X. foi um tanto quanto estranho pq eu não sabia nem ao que seria né + pq eu vim pensando que era para dar aula então foi estranho mas foi bacana assim a entrevista em si né+ foram + quatro horas quatro horas de entrevista”. (E2).

- **Experiências:** “vim trabalhar para ver se é realmente aquilo que eu percebi é porque a gente fica calejado a outra empresa também parecia uma empresa maravilhosa e depois vi que não era aquela coisa”. (E1).

- **Metáforas:** “aqui é que nem um organismo ++ porque comparando com as experiências que eu tive com outras empresas - na primeira o que você quer - fabricar algo que tenha - uma boa aceitação - na segunda - também - você quer fabricar o produto + e aqui nós envolvemos pessoas então nosso foco são as pessoas é o ser humano nós estamos trabalhando com o desenvolvimento de pessoas nós não criamos são os acadêmicos que entram aqui e nós tentamos com os nossos problemas da educação básica que são terríveis - nós pegamos aqui pessoas de tudo quanto é tipo e tentamos trabalhar estas pessoas mas é a realidade nós não podemos ficar nos lamentando ++ e ficar - perguntando”. (E4).

- **Modelos mentais:** “o projeto do curso + a ++ o plano de aprendizagem - o plano de ensino tem de ser constantemente revisado - analisado renovado ++ não dá pra gente parar - tem que se reciclar direto - dei um tempo pra mim + nado ++ passeio + agora vou voltar ++ fazer doutorado”. (E2).

- **Regras de avaliação:** “falei pro professor Y. ++ nós vamos analisar essas hipóteses - mas vamos ver com muito cuidado + porque eu não posso cada vez que vir aqui um professor - me render às necessidades dele - eu tenho que analisar a instituição - como um todo” (E3).

- **Regras operacionais:** “[...] o processo é muito dinâmico eu até falo pra todos - o projeto do curso + a ++ o plano de aprendizagem - o plano de ensino tem de ser constantemente revisado - analisado renovado” (E2).

A interpretação, por sua vez, configura em um processo com mais variáveis se comparada à intuição já que se processa em dois níveis: indivíduo e grupo. Interpretar envolve a verbalização de uma idéia ou conhecimento para você mesmo ou para outras pessoas. Elementos pré-conscientes passam para o nível consciente por meio da linguagem, a qual possibilita a compreensão dos padrões intuitivos, resultando no reforço da aprendizagem. As categorias da interpretação: linguagem; mapa conceitual; diálogo; conversação, podem ser facilmente verificadas nos relatos que se seguem:

- “a gente conversa muito - sabe + o bom daqui - é que a gente pode contar um com o outro - e - sabe - tem dias que a gente precisa + aquele dia da TPM você - chega e pede ++ exemplo F. faz isso pra mim ++ tipo atender aluno problema”. (E3).

- “a gente é muito amigo - existe uma afetividade aqui que não tinha lá ++ a experiência lá foi horrenda” (E2).

A integração é o processo da construção de uma compreensão compartilhada entre indivíduos e desenvolvimento de uma ação coordenada a partir de ajustamentos mútuos. Dessa forma, as categorias que contemplam a integração são as seguintes: compreensão compartilhada; ajustamentos mútuos; sistemas interativos e podem ser observadas nos relatos subseqüentes.

- “ele acabou saindo e aí eu vim e foi interessante + tive que me adaptar - sabe - nem sempre é fácil ++ mas estou conseguindo - as mudanças foram graduais + mas já dá pra perceber” (E2).

- “aquelas mudanças que ele queria fazer + eu passei para o professor S. analisar - pela amizade que eu tenho + ele achou coerente - as sugestões interessantes - então eu tive a opinião de duas pessoas em momentos diferentes”. (E1).

A interação social designa a influência recíproca de atos de pessoas e grupos, o que geralmente se dá por meio da comunicação, incluindo a interação da pessoa consigo mesma. A noção mais simples de interação social quando aplicada ao homem é a da influência recíproca entre pesso-

as ou forças sociais, exemplificada nas seguintes definições: “a influência recíproca dos fatores sociais que atuam na natureza humana e cultura é interação social” (Reute & Hart, 1937, p. 256 apud Littlejohn, 1982).

Desse modo, o trabalho dos gestores, atividade essencialmente humana, é forçosamente mediado por outros, já que implica em construção social de significado. Segundo o modelo de Hackman e Oldham (1975), três são as características que dão sentido ao trabalho: a capacidade de um trabalho requer uma variedade de tarefas que implicam uma variedade de competências; a capacidade de um trabalho permitir a realização com resultado tangível e identificável; e a capacidade de um trabalho ter um impacto significativo sobre o bem-estar ou sobre o trabalho de outras pessoas no ambiente da organização ou fora dele. Entretanto, essas características são possibilitadas pela capacidade de realizar as tarefas resultantes da informação que o indivíduo obtém sobre seu desempenho: o *feedback*. Curiosamente, a necessidade desta validação de desempenho institucionalizada emergiu em um dos relatos: “*tenho feedback no grupo de - nas pesquisas com alunos e professores ++ mas nenhum retorno dos superiores - e + precisa*”. (E3).

A institucionalização parte da premissa de que camadas de conhecimento são incorporadas a sistemas, estruturas, rotinas e práticas organizacionais. Com base nesta contextualização, podemos definir institucionalização como processo que garante que as ações rotinizadas ocorram, é, portanto, um conceito que descreve o processo de incorporação institucional. Entre as categorias analíticas da institucionalização esquematizadas no quadro 3 encontram-se: rotinas; sistemas de diagnóstico; regras; e procedimentos, as quais podem ser observados nos relatos que se seguem:

- “*como nós trabalhamos em uma sala aberta com todos gestores trabalhamos - ali - juntos nós fazemos toda segunda feira às dezesseis horas nessa sala aqui uma reunião com todos - tendo reunião aqui + isso permitiu que houvesse uma sinergia muito grande entre o + entre o ++ a equipe*”. (E1)

- “*mas eu não podia - abrir exceção eu ia desmontar a - equipe eu não queria ter aqui uma pessoa com privilégios ++ que ele já tinha até um pouco*”. (E3).

- “*de uma forma e uma coisa que + eu falei para eles falei para eles + antes de começa-*

rem a trabalhar ++ falei pra eles o seguinte nós temos que pensar e + e ter a compreensão de que primeiro nós - somos gestores da instituição então + como gestores da instituição em primeiro plano temos de atender a instituição e depois ++ nossas áreas preferenciais ++ departamentizar + esse negócio aqui de tal forma que não + e eu só atendo o pessoal do meu curso eu só atendo e deixar nossa equipe de tal forma que não + eu só atendo o pessoal de turismo os alunos dos cursos pelos quais eu respondo não são alunos de turismo e gestor de turismo são os alunos dos cursos pelos quais eu respondo não são alunos de turismo e gestor de turismo são acadêmicos e gestores da instituição não pode dizer eu só atendo os meus professores de turismo os meus alunos de turismo ++ acadêmicos e professores da instituição como nós gestores somos da instituição - eu falei muito isso e deu certo”. (E1).

Os relatos obtidos nas entrevistas, depois de analisados a partir do esquema conceitual de Crossan, Lane e White (1999), aludem que os processos geradores de aprendizagem: intuição; interpretação; integração; e institucionalização encontram-se presentes na instituição de ensino superior estudada, sugerindo a existência do processo de aprendizagem organizacional. Contudo cumpre observarmos as limitações do presente estudo, visto tratar-se de uma pesquisa qualitativa, onde não há uma verdade única; logo, a história de aprendizagem apresentada constitui uma interpretação possível da realidade.

Considerações Finais

Com o objetivo de compreender como se constituiu o processo de aprendizagem em uma instituição de ensino superior, utilizou-se a estratégia de História Oral e as categorias encontradas foram: as experiências e imagens dos gestores; a linguagem a conversação e diálogo entre os grupos e seus limites; as preocupações com a compreensão compartilhada; os ajustamentos mútuos; as rotinas; as regras e procedimentos; a afetividade. O relato dos gestores mostrou como a aprendizagem é difícil, em um contexto institucional marcado por desafios e metas. Destacamos o vínculo estabelecido com a equipe, reforçando seu compromisso social e ético em relação de co-responsabilidade, envolvimento, cooperação, consen-

so, diálogo e espírito participativo. Reforça-se, assim, a importância de perceber cada pessoa como um ser único, singular, apresentando a sua maneira peculiar de tanto de aprender quanto de ensinar.

O enfoque aqui apresentado foi construcionista social, na medida em que se compreendeu cada um como construtor da sua realidade, dentro do contexto de relações a que se pertence. O construcionismo social apresenta-se como uma das bases da abordagem sistêmica. Grandesso (2000) explica que é pela abordagem sistêmica que se pode mudar o foco do indivíduo para o sistema social e vice-versa. A realidade é percebida nesta abordagem como a representação trazida pela pessoa, representação essa comunicada pela fala. Faz sentido dizer que a realidade construída de cada um é um conjunto de histórias, apresentadas como narrativas, que trazem valor e sentido à existência. Nas palavras de Bruner (1994, p. 53), “as histórias geram uma realidade própria”.

Para Humerez (1998, p. 33), a narrativa de uma história permite desvelar faces que passam despercebidas da experiência humana, resgatando o sentido vivido pela pessoa que narra seu processo existencial. Assim cada pessoa, no emaranhado das suas relações sociais, vai encenando sua história de vida cotidiana, a qual pode ser definida como o conjunto de atividades que relacionam diretamente o estar-no-mundo de cada um com os objetos que constituem a sua cultura. Além disso, é necessário respeitar a visão de mundo das pessoas e trabalhar junto com elas, no sentido de entender o mundo de um modo mais crítico. Concluindo, na instituição de ensino superior estudada, a criatividade, o senso crítico, os relacionamentos interpessoais são fatores significativos para a aprendizagem. Reforça-se assim o parecer de Weick (1995), sobre um resultado que faz sentido – o *sensemaking* – um conceito no qual a linguagem organizacional e os símbolos são fatores de influência na aprendizagem organizacional, permitindo, dessa forma, uma possível compreensão desta aprendizagem a partir das narrativas dos gestores da instituição.

Referências

- Alberti, V. (1990). **História Oral: A experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Anderson, H., Goolishian, N. H. (1995). The client is the expert: a not-knowing approach to therapy. In McNamee, S., Gergen, K. J. **Therapy as Social Construction**. (pp. 25-39). London: Sage,
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). **Organizational learning: A theory of action perspective**. Reading, MA. Addison – Wesley.
- Barry, D., Elmes, M. (1997). Strategy retold: Toward a narrative view of strategic discourse. **Academy of Management Review**, 22(2), p. 429-452.
- Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política** (7a. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, E. (1987). **Memória e sociedade: lembranças de velhos** (2a. ed.). São Paulo: EDUSP.
- Brown, G., Yule, G. (1993). **Análisis del discurso**. Madrid: Visor Libros.
- Bruner, J. (1994). The remembered self. In: D. J. Clandinin & F. M. Connelly (2000). **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crossan, M., Lane, H. W., White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, 24(3), p. 522-537.
- Cyert, R.M., March, J. G. (1963). **A behavioral theory of the firm**. NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Demartini, Z. B. F. (1992). **Trabalhando com relatos orais: Reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa: Reflexões sobre a pesquisa sociológica** (Coleção Textos, VOL, 3), São Paulo: CERU.
- Dibella, A., Nevis, W. Y., Gould, J. M. (1996). Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**/Winter.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, 14(3), p. 375-394.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, 44(2), p. 350-383.

- Fiol, C.M., Lyles, M. (1985). Organizational learning. **Academy of Management Review**, 10(4), p. 803-813.
- Funkenstein, A. (1993). The incomprehensible catastrophe: memory and narrative, In Josselson, R., Lieblich, A. **The narrative study of lives** (pp. 22-29). Newbury Park: Sage.
- Geertz, C. (1973). **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books.
- Godoi, C. K., Silva, A. B. (2003). Desenvolvimento de competências e os processos subjacentes de aprendizagem em uma empresa pública do setor elétrico. In **Anais, 27. Encontro Anual da ANPAD**, 2003, Atibaia. Atibaia: ANPAD, 2003.
- Gonçalves, O. F. (1995). Cognitive narrative psychotherapy: the hermeneutic construction of alternative meanings. In M.J. MAHONEY. **Cognitive and constructive psychotherapies** (pp. 139-162). New York. Springer,
- Grandesso, M. A. (2000). **Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guidano, V. F. (1991). **The self in progress**. New York: Guilford.
- Hackman, J. R; Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. **Journal of Applied Psychology**, 60(2), p. 159-170.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, 2(1), p. 88 -115.
- Humerez, D.C. (1998). História de vida: instrumento para captação de dados na pesquisa qualitativa. **Acta Paul**, 11(3), p.32-37.
- Lacoste, J. (1992). **A filosofia no século XX**. Campinas: Papirus.
- Lang, A. B. S. G. (1996). História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re) Introduzindo história oral no Brasil**. Série Eventos. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Larsen, J. (2001). Human resources and social practice: the knowledge intensive business service firm as a distributed knowledge system. **The Service Industry Journal**, 21(1), p. 81-94.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R, Zilber, T. (1998). Narrative research: reading, analysis and interpretation. London: Sage Publications. **Applied Social Research Methods Series**. 47.
- Littlejohn, S. W. (1982). **Fundamentos teóricos da comunicação humana**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martin, W. (1987). **Recent theories of narrative**. London: Cornell University.
- Mattos, P. L. C. L. (2005). Narrativa grupal mediada: uma estratégia para o estudo de caso como objeto de aprendizagem. In **Anais, 29. Encontro Anual da ANPAD**, 2005, Brasília. Brasília: ANPAD.
- Maturana, H. (1997). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, H., Varela, F. (1995). **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola.
- Miró, M. T. (1994). **Epistemologia evolutiva y psicologia**. Valencia: Promolibro.
- Morgan, G. (1995). **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas.
- Neimeyer, R. A. (1998). Terapia contemporânea dos construtos pessoais: uma introdução conceitual. In Ferreira, R. F., De Abreu, C. N. **Psicoterapia e construtivismo: Considerações teóricas e práticas** (pp.121-128). Porto Alegre: Art-Med.
- Neimeyer, R. A. (1996). Process interventions for the constructivist psychotherapist. In Rosen, H., Kuehlwein, K. **Constructing realities: Meaning-making perspectives for psychotherapists** (pp. 371-411). San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Neimeyer, R. A. (1995). Constructivist Psychotherapies: Features, Foundations and Future Directions. In: Neimeyer, R. A., Mahoney, M. J. **Constructivism in psychotherapy** (pp. 11-38). Washington: American Psychological Association.
- Polkinghorn, D. E. (1988). **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, New York: State University of New York.

- Reason, P., Rowan, J. (1981). **Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research**. Chichester: John Wiley & Sons.
- Riessman, K. (1993). **Narrative analysis**. California: Sage Publications.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews, In: Josselson, R., Lieblich, A. **The narrative study of lives** (pp. 59-91). Newbury Park: Sage.
- Schein, E. H. (2001). **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 31-41.
- Sims, D. (2001). Aprendizagem organizacional como o desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In M., Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araujo (Coords.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática** (pp. 64-80). São Paulo: Atlas.
- Stacey, R. D. (1996). **Complexity and creativity in organizations**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Stacey, R. D. (2001). **Complex responsive processes in organisations: Learning and knowledge creation**. London: Routledge.
- Starkey, K. (1997). **Como as organizações aprendem: Relato do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura.
- Stevens, C. D. (1998). Realism and Kelly's pragmatic constructivism. **Journal of Constructivist Psychology**, (11), p. 283-308.
- Sztompka, P. (1999). **Trust: A sociological theory**. Cambridge: Cambridge University.
- Thompson, P. (1992). **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Vaill, P. B. (1999). **Aprendendo sempre: Estratégias para sobreviver num mundo em permanente mutação**. São Paulo: Futura.
- Walsh, J. P., Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. **Academy of Management Review**, 16(1), p. 57-91.
- Weick, K. E. (1995). **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Recebido em/*received in*: 01/08/2006
Aprovado em/*approved in*: 11/12/2006