

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

EDUARDO ROBINI DA SILVA

**CICLO ERSSA E OS ANTECEDENTES DA APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL: O EMPREENDEDORISMO POR MEIO DO *STORYTELLING***

**CAXIAS DO SUL
2021**

EDUARDO ROBINI DA SILVA

**CICLO ERSSA E OS ANTECEDENTES DA APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL: O EMPREENDEDORISMO POR MEIO DO *STORYTELLING***

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador Prof. Dr. Fabiano Larentis

**CAXIAS DO SUL
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586c Silva, Eduardo Robini da
Ciclo ERSSA e os antecedentes da aprendizagem organizacional [recurso eletrônico] : o empreendedorismo por meio do *storytelling* / Eduardo Robini da Silva. – 2021.
Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2021.

Orientação: Fabiano Larentis.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Aprendizagem organizacional. 2. Empreendedorismo - Comportamento. 3. Comportamento organizacional. I. Larentis, Fabiano, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 005.94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**CICLO ERSSA E OS ANTECEDENTES DA APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL: O EMPREENDEDORISMO POR MEIO DO *STORYTELLING***

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Administração.

Aprovado em: 02/09/2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fabiano Larentis
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dr. Ana Cristina Fachinelli
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dr. Mateus Panizzon
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof^a. Dra. Maria Emilia Camargo
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof^a. Dra. Claudia Simone Antonello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Esta página de agradecimento refere-se a um propósito que palavras talvez não sejam capazes de expressar na sua totalidade o real significado dessa atitude. Nós, enquanto seres humanos, acreditamos que sabemos, que possuímos conhecimento e que construímos formas de obter o conhecimento que nos falta, porém esquecemos de que nisso tudo há um limitador, um limitador que transcende o que chamamos de racionalidade, o que chamamos de inteligência ou mesmo que transcende o nosso espaço-tempo. Esta limitação refere-se à finitude da vida e do quanto dependemos uns dos outros.

Por mais que todo o conhecimento e autoconhecimento tenda a direcionar-nos a um elevado senso de reflexão do EU perante os outros, continuamos sendo finitos e limitados, limitados fisicamente, emocionalmente, espiritualmente, e é aí que entra o OUTRO, e a capacidade que encontramos ao nos ver em outras pessoas, em sermos apoiados, em termos bases fortes e redes de apoio sólidas. O agradecer refere-se ao outro. E, por muito tempo, demoramos a compreender o quão importante os outros são em nossas vidas, e sim, ao pensarmos nisso, pode-se tratar de um paradoxo, já que muitos filósofos afirmam que viemos ao mundo (expulsados de um ambiente confortável) sozinhos e no final também acabamos sozinhos.

Na verdade, penso agora ao escrever esta página de agradecimento, que a consciência, racionalmente, vai-se construindo e que nos faz ver sentido em tudo, e é isso que nos enlouquece enquanto pessoas, como já dizia Freud, se tudo tem sentido, sou paranoico. Penso, às vezes, que é o repousar em uma certa ignorância que nos alivia e nos afasta da paranoia. Afinal, se encontrar sentido em tudo, enlouqueço. E eu demorei a entender o que isso significava, demorei a entender o quanto eu deveria ser grato a tudo isso, viver a tal gratidão para com as outras pessoas. Na verdade, o exercício reflexivo e recursivo das análises dos dados desta tese, foi um dos principais responsáveis por fazer dar-me conta disso tudo. A briga com a ansiedade e o amparo no outro fizeram questionar-me se na vida inconsciente sofreria menos, se teria menos cobranças, talvez menos metas ou menos pressão. Como diria Luiz Felipe Pondé “O homem sempre sabe mais do que deve e menos do que precisa.”

No final, parece-me que a felicidade acaba por ser impactada por talvez alguma diminuição das nossas atividades conscientes, da nossa ansiedade e da nossa capacidade de se abrir e permitir agradecer às pessoas ao nosso redor. E é por isso, que venho aqui, agradecer, simplesmente e grandiosamente AGRADECER (sim, esta é a força desta atitude, ela é simples e grandiosa ao mesmo tempo).

Preciso agradecer a Deus, ou ao que quer que exista acima de nós. Minha consciência faz com que eu tenha esperança de que existe algo maior, algum propósito, pois se assim não fosse, qual o sentido teria isso tudo. Agradecer à minha família, que com todos os seus problemas, supera-os diariamente com os laços de amor e esperança construídos pelo nosso vínculo sanguíneo. Agradecer às pessoas que estão comigo, diariamente, meus colaboradores, colegas de trabalhos, equipe e clientes, com os quais trabalhamos incansavelmente para proporcionar uma vida melhor a todos.

Quero agradecer à Universidade de Caxias do Sul, ao Programa de Pós-graduação em Administração, aos meus colegas e aos professores que me guiaram neste caminho do conhecimento. E, neste momento, preciso fazer um adendo ao meu querido orientador, Prof. Dr. Fabiano Larentis, que ultrapassou a barreira entre professor e aluno, e tornou-se um amigo, uma pessoa pela qual tenho muita admiração. Outro adendo para as professoras que me ensinaram o real significado do que é humildade intelectual, Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Camargo e Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Fachinelli, pois tudo isso teria sido muito mais difícil sem vocês. Agradeço também a participação dos professores examinadores Prof^ª. Dr^ª. Claudia Simone Antonello e Prof. Dr. Mateus Panizzon pelas contribuições ao aprimoramento desta tese.

Por fim, mas não menos importante (na verdade o oposto disso), quero fazer um agradecimento especial à minha esposa, Thais Coll Pigozzo, agora mãe do meu filho, Théo. Você não foi somente o meu porto seguro. Foi também o farol que me guiava nas noites escuras, enquanto naufragava por mares desconhecidos do conhecimento. Você me mostrava a cada onda forte, a cada nova tempestade, que haveria um novo dia, que por mais dura que fosse a vida, sempre haveria um amanhã. E que amanhã maravilhoso você me mostrou, trouxe para nossas vidas a maior benção que poderíamos desejar, o nosso filho. Você é a prova viva de que nenhuma palavra pode expressar o real significado do que é agradecer, sou eternamente grato a você por todo o apoio, companheirismo e amor que estamos vivendo e construindo juntos. Ainda em tempo, quero agradecer a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para tornar essa pesquisa possível, o meu muito obrigado!

RESUMO

As constantes mudanças no mundo simultaneamente reseta e configuram novas perspectivas da sociedade e do mercado, mobilizando os empreendedores por uma busca de maior desenvolvimento e competitividade de suas organizações. Neste contexto, a aprendizagem contribui para a sobrevivência e a competitividade das empresas, todavia, ainda há para ser explorado quando o intuito é aproximar a aprendizagem e o comportamento empreendedor (CE). A lacuna entre o que precede e impulsiona a aprendizagem e ao mesmo tempo leva e encoraja os indivíduos a empreender é o que impulsionou esta pesquisa. Esta tese buscou analisar a contribuição da relação do ciclo ERSSA (experiência, reflexão, sentido, significado e aprendizado) com os antecedentes da aprendizagem para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling*. Para isso foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, objetivos exploratório e descritivo. Como estratégia de pesquisa e com o intuito de desenvolvimeto de uma nova teoria, foi adotada a *Grounded Theory* (GT). Para a escolha dos participantes da pesquisa, utiliza-se a amostragem teórica em complementariedade com a bola de neve. Como técnicas de coletas de dados são utilizadas a entrevista semiestruturada e a entrevista narrativa. Em relação à análise de dados, é utilizada a própria análise da GT, com a codificação aberta (incidente por incidente), codificação axial e codificação seletiva. Ambas as etapas da GT subsidiadas pela comparação constante juntamente com a sensibilidade teórica para a construção de uma nova teoria. A construção da teoria fundamentada propõem um framework teórico que indica que os antecedentes da aprendizagem contemplam as experiências advindas dos indivíduos e dos grupos, sendo discernida e compartilhada através da prática social do *storytelling* advinda do ciclo ERSSA. Isto resulta na construção de sentido e significado por meio da reflexão das histórias que facilitam o empreendedorismo, pois conduzem a níveis mais profundos de aprendizagem bem como o desenvolvimento do CE. Esta abordagem teórica relaciona os antecedentes da aprendizagem, o ciclo ERSSA e o desenvolvimento do CE por meio de um processo, dialógico e participativo, em que as pessoas, a partir da prática social advinda do *storytelling* e do ciclo ERSSA, são capazes de potencializar seus antecedentes de aprendizagem e desenvolver características do CE.

Palavras-chave: Aprendizagem nas organizações. Comportamento empreendedor. *Storytelling*. Ciclo ERSSA.

ABSTRACT

The constant changes in the world simultaneously reset and configure new perspectives of society and the market, mobilizing entrepreneurs for a search for greater development and competitiveness of their organizations. In this context, learning contributes to the survival and competitiveness of companies, however, there is still to be explored when the intention is to bring together learning and entrepreneurial behavior (EC). The gap between what precedes and drives learning and at the same time drives and encourages individuals to undertake is what drove this research. This thesis sought to analyze the contribution of the relationship of the ERSSA cycle (experience, reflection, sense, meaning and learning) with the learning background for the development of the CE through storytelling. For this, a research was carried out with a qualitative approach, exploratory and descriptive objectives. As a research strategy and in order to develop a new theory, the Grounded Theory (GT) was adopted. To choose the research participants, theoretical sampling is used in complementarity with the snowball. As data collection techniques, semi-structured interviews and narrative interviews are used. Regarding data analysis, the GT analysis itself is used, with open coding (incident by incident), axial coding and selective coding. Both stages of GT subsidized by constant comparison together with theoretical sensitivity for the construction of a new theory. The construction of grounded theory proposes a theoretical framework that indicates that the learning background includes the experiences arising from individuals and groups, being discerned and shared through the social practice of storytelling arising from the ERSSA cycle. This results in the construction of meaning and meaning through the reflection of the stories that facilitate entrepreneurship, as they lead to deeper levels of learning as well as the development of the CE. This theoretical approach relates the background of learning, the ERSSA cycle and the development of the CE through a dialogical and participatory process, in which people, based on the social practice arising from storytelling and the ERSSA cycle, are able to leverage their learning background and develop CE characteristics.

Keywords: Learning in organizations. Entrepreneurial behavior. Storytelling. ERSSA cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brasil - padrões de empreendedorismo entre 2001 e 2018	48
Figura 2 – Índice de contexto nacional de empreendedorismo (NECI) - Brasil	49
Figura 3 – Paradigma de pesquisa da AO e estudos relacionados.....	60
Figura 4 – Documentos resultantes da busca por “ <i>organizational learning</i> ” da base Scopus por ano (realizada em 2019).....	77
Figura 5 – Documentos resultantes da busca por “ <i>organizational learning</i> ” da base Scopus por ano (realizada em 2021).....	77
Figura 6 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus (realizada em 2019)	78
Figura 7 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus (realizada em 2021)	78
Figura 8 – Autores que possuem mais publicações em “ <i>organizational learning</i> ” na base Scopus em 2019	80
Figura 9 – Autores que possuem mais publicações em “ <i>organizational learning</i> ” na base Scopus em 2021	80
Figura 10 – Documentos resultantes da busca por “ <i>storytelling</i> ” da base Scopus por ano (até 2019).....	130
Figura 11 – Documentos resultantes da busca por “ <i>storytelling</i> ” da base Scopus por ano (até 2021).....	131
Figura 12 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus com o termo “ <i>storytelling</i> ” (2019).....	131
Figura 13 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus com o termo “ <i>storytelling</i> ” (2021).....	132
Figura 14 – Autores com mais publicações em “ <i>storytelling</i> ” na base Scopus em 2019.....	133
Figura 15 – Autores com mais publicações em “ <i>Storytelling</i> ” na base Scopus em 2021	134
Figura 16 – Busca pelo termo “ <i>storytelling</i> ” na BDTD em 2019	134
Figura 17 – Busca pelo termo “ <i>storytelling</i> ” na BDTD em 2019	136
Figura 18 – Busca pelo termo “ <i>storytelling</i> ” and “ <i>learning</i> ” na NDLTD em 2018.....	137
Figura 19 – Busca pelo termo “ <i>storytelling</i> ” and “ <i>learning</i> ” na NDLTD em 2021	137
Figura 20 – Esquema conceitual da análise do <i>storytelling</i> para o processo de reflexão como forma de aprendizagem.....	168

Figura 21 – Esquema conceitual ERSSA da AO advindas da reflexão estimulada pelo <i>storytelling</i>	170
Figura 22 – Documentos resultantes da busca por “ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ” da Scopus por ano, em 2019.....	182
Figura 23 – Documentos resultantes da busca por “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” da base Scopus por ano, em 2021	183
Figura 24 – Lei de Zipf na Scopus com o termo “Entrepreneurial Behavior” em 2019	183
Figura 25 – Lei de Zipf na Scopus com o termo “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” em 2019	184
Figura 26 – Busca pelo termo “Entrepreneurial Behavior” na BDTD em 2019	185
Figura 27 – Busca pelo termo “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” na BDTD em 2021	186
Figura 28 – Busca pelo termo “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” na NDLTD em 2019.....	188
Figura 29 – Modelo de intenção do autor Bird’s.....	203
Figura 30 – Modelo de intenção de Boyd e Vozikis	204
Figura 31 – Teoria da ação racional	205
Figura 32 – Teoria do comportamento planejado.....	206
Figura 33 – Processos e componentes que regem a aprendizagem observacional na análise da aprendizagem social.....	207
Figura 34 – Teoria do aprendizado social como parte do referencial teórico	209
Figura 35 – A <i>ground theory</i> , suas origens e variações.....	235
Figura 36 – Análise de dados da tese	257
Figura 37 – Saturação teórica de novas categorias do estudo sobre os antecedentes da aprendizagem.....	269
Figura 38 – Características do comportamento empreendedor	280
Figura 39 – Relações entre categorias e subcategorias a respeito dos antecedentes da aprendizagem.....	284
Figura 40 – Relações entre categorias e subcategorias em relação a macro categoria CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do <i>storytelling</i>	286
Figura 41 – Diagrama com o esboço da construção da categoria central.....	289
Figura 42 – Subcategorias identificadas sobre como os empresários aprendem.....	292
Figura 43 – Antecedentes da aprendizagem e suas contribuições par ao ciclo ERSSA.....	317
Figura 44 – Categorias que emergem sobre o <i>storytelling</i> e aprendizagem.....	326
Figura 45 – Subcategorias identificados do ser empreendedor	333
Figura 46 – Categorias que emergiram no estudo sobre as características do CE	339

Figura 47 – Histórias que facilitam <i>versus</i> histórias que dificultam a geração de novos negócios	354
Figura 48 – Elementos que fazem a história ter sentido.....	356
Figura 49 – Elementos que compõem o significado de uma história.....	362
Figura 50 – Subcategorias da transformação da reflexão em aprendizado	368
Figura 51 – Elementos do <i>storytelling</i> que contribuem no desenvolvimento do comportamento empreendedor	374
Figura 52 – Esquema conceitual dos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor	384
Figura 53 – <i>Framework</i> dos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor	398

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição da ontologia, epistemologia e paradigma da tese doutoral	72
Quadro 2 – Síntese dos antecedentes e autores da AO.....	128
Quadro 3 – Resumo de elementos motivadores e resultados do <i>storytelling</i> negativo	164
Quadro 4 – O significado do ERSSA	174
Quadro 5 – 10 artigos mais citados da Scopus sobre a temática “ <i>entrepreneurial behavior</i> ”	190
Quadro 6 – Características dos empreendedores	195
Quadro 7 – Síntese dos métodos utilizados na tese	229
Quadro 8 – Resumo das terminologias utilizadas	236
Quadro 9 – Seis tipos de perguntas para formular o roteiro de pesquisa	247
Quadro 10 – Roteiro de entrevista.....	248
Quadro 11 – Fases básicas da entrevista narrativa	249
Quadro 12 – Regras de procedimentos para a entrevista narrativa - Bauer e Gaskell (2002)	250
Quadro 13 – Propostas de análise da entrevista narrativa	250
Quadro 14 – Processo de triangulação de dados	266
Quadro 15 – Processo de triangulação de métodos	267
Quadro 16 – Exemplo de saturação teórica de novas categorias do estudo	268
Quadro 17 – Macro categorias dos antecedentes da aprendizagem	275
Quadro 18 – Macro categorias da contribuição dos antecedentes para o ciclo ERSSA.....	275
Quadro 19 – Macro categorias do comportamento empreendedor advindo do <i>storytelling</i> ..	275
Quadro 20 – Macro categorias dos antecedentes da aprendizagem	276
Quadro 21 – Subcategorias dos antecedentes da aprendizagem.....	277
Quadro 22 – Subcategorias da contribuição dos antecedentes para o ciclo ERSSA.....	278
Quadro 23 – Subcategorias do comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do <i>storytelling</i>	278
Quadro 24 – Subcategorias das contribuições do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor	279
Quadro 25 – Subcategorias da categoria novos negócios e condições e contexto do comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do <i>storytelling</i>	280
Quadro 26 – Síntese da coleta e codificação aberta	282
Quadro 27 – Síntese das macros categorias encontradas na codificação aberta	282
Quadro 28 – Modelos paradigmáticos da codificação axial e seus componentes.....	283

Quadro 29 – Quadro resumo das subcategorias do como você aprende	296
Quadro 30 – Quadro resumo das subcategorias das condições de como os empresários aprendem.....	300
Quadro 31 – Quadro resumo dos antecedentes da aprendizagem	307
Quadro 32 – Quadro resumo das subcategorias da construção de um antecedente de aprendizagem.....	310
Quadro 33 – Quadro resumo das subcategorias da construção do <i>storytelling</i> e aprendizagem	331
Quadro 34 – Quadro resumo das subcategorias do ser empreendedor.....	338
Quadro 35 – Quadro resumo das subcategorias das características de um comportamento empreendedor	342
Quadro 36 – Elementos que compõem o fazer sentido de uma história.....	360
Quadro 37 – Elementos que compõem a construção de significado de uma história	367
Quadro 38 – Elementos das histórias que compõem a transformação da reflexão em aprendizado	372
Quadro 39 – Elementos do <i>storytelling</i> que contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor	378

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca pelas temáticas “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>organizational learning</i> ” na base de dados internacional Scopus	39
Tabela 2 – Busca pelas temáticas “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ” na base de dados Scopus	40
Tabela 3 – Busca pelas temáticas “ <i>organizational learning</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ” na base de dados Scopus	41
Tabela 4 – Artigos resultantes da busca “ <i>organizational learning</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ” na base de dados Scopus.....	42
Tabela 5 – Artigos resultantes da busca “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>organizational learning</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ” na base de dados Scopus	45
Tabela 6 – Quadro da busca pelo termo “ <i>organizational learning</i> ” na Base Scopus	76
Tabela 7 – 10 periódicos que mais publicam sobre “ <i>organizational learning</i> ” na base de dados Scopus em 2019	79
Tabela 8 – 10 periódicos que mais publicam sobre “ <i>organizational learning</i> ” na base de dados Scopus em 2021	79
Tabela 9 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD em 2019.....	81
Tabela 10 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD em 2021.....	84
Tabela 11 – Resultado da busca na NDLTD por “ <i>organizational learnig</i> ” em 2019	86
Tabela 12 – Resultado da busca na NDLTD por “ <i>organizational learnig</i> ” em 2021	91
Tabela 13 – 10 artigos mais citados da base de dados Scopus	93
Tabela 14 – Quadro da busca pelo termo “ <i>storytelling</i> ” na Base Scopus	130
Tabela 15 – 10 periódicos que mais publicam sobre “ <i>storytelling</i> ” na base de dados Scopus	132
Tabela 16 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “ <i>storytelling</i> ”	136
Tabela 17 – Resultado da busca na NDLTD por “ <i>storytelling</i> ”	138
Tabela 18 – Resultado da busca na NDLTD por “ <i>storytelling</i> ”	140
Tabela 19 – 10 artigos mais citados da base de dados Scopus sobre a temática “ <i>storytelling</i> ”	144
Tabela 20 – Quadro da busca pelo termo “ <i>entrepreneurial behavior</i> ” na Scopus	182
Tabela 21 – 10 periódicos que mais publicam sobre “ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ” na Scopus	184
Tabela 22 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “CE”	186

Tabela 23 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “CE”..... 187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
CE	Comportamento Empreendedor
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
GT	Grounded Theory
NECI	Índice de Contexto Nacional de Empreendedorismo
NES	National Expert Survey
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
RO	Reconhecimento de Oportunidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2	OBJETIVOS	33
1.2.1	Objetivo geral	33
1.2.2	Objetivos específicos	33
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	34
1.3.1	Relevância teórica	38
1.3.2	Relevância do objeto de pesquisa	46
1.4	POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO E PARADIGMÁTICO	51
1.4.1	Ontologia	52
1.4.1.1	A ontologia da aprendizagem organizacional.....	53
1.4.2	Epistemologia	54
1.4.2.1	A epistemologia da aprendizagem organizacional.....	57
1.4.3	Paradigmas	58
1.4.3.1	O paradigma crítico na aprendizagem organizacional.....	60
1.4.3.2	O paradigma funcionalista na aprendizagem organizacional	62
1.4.3.3	O paradigma construcionista na aprendizagem organizacional	63
1.4.3.4	O paradigma pós-modernista na aprendizagem organizacional	65
1.4.3.5	Zonas de transição de paradigma	66
1.4.3.5.1	<i>A zona de transição funcionalista-construcionista</i>	67
1.4.3.5.2	<i>A zona de transição construcionista-pós-modernista</i>	69
1.4.4	A definição de organização adotada pelo estudo	70
1.4.5	A definição de aprendizagem organizacional adotada pelo estudo	71
1.5	ESTRUTURA DA TESE.....	73
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	75
2.1	APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	75
2.1.1	Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre a AO	93
2.1.2	Background da AO	97
2.1.2.1	Antecedentes da aprendizagem organizacional	110
2.2	<i>STORYTELLING</i>	130

2.2.1	Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre o <i>storytelling</i>.....	143
2.2.2	Background do <i>storytelling</i>	147
2.2.2.1	<i>Storytelling</i> no contexto das organizações e da aprendizagem	149
2.2.2.2	O lado negro do <i>storytelling</i>	162
2.2.3	Ciclo ERSSA.....	166
2.2.3.1	Perspectivas teóricas que sustentam o esquema conceitual	166
2.2.3.2	O ciclo ERSSA da AO advinda da reflexão estimulada pelo <i>storytelling</i>	168
2.2.3.3	Contribuições e implicações teóricas do esquema ERSSA	178
2.3	COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR.....	181
2.3.1	Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre o CE	189
2.3.2	Background do CE	193
2.4	APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES, <i>STORYTELLING</i> E CE.....	210
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	229
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	229
3.1.1	Abordagem qualitativa	230
3.1.2	Estratégia de pesquisa – <i>grounded theory</i>	232
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	237
3.2.1	Amostragem teórica.....	240
3.2.2	Amostragem por bola de neve	242
3.3	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	243
3.3.1	Entrevista semiestruturada.....	244
3.3.2	Instrumento de coleta de dados – roteiro de entrevista.....	246
3.3.3	Entrevista narrativa.....	248
3.3.4	Observação direta	252
3.3.5	Notas de campos, pré-memorandos e memorandos.....	253
3.4	ANÁLISE DE DADOS	255
3.5	CRITÉRIOS DE RIGOR ADOTADOS	262
3.5.1	Triangulação.....	264
3.5.2	Saturação teórica	267
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	272
4.1	CODIFICAÇÃO ABERTA	273
4.1.1	Primeira fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta.....	273
4.1.2	Segunda fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta	276

4.1.3	Terceira fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta	279
4.1.4	Síntese da codificação aberta	Erro! Indicador não definido.
4.1.5	Síntese da codificação aberta	282
4.2	CODIFICAÇÃO AXIAL	283
4.3	CODIFICAÇÃO SELETIVA	287
4.4	CONSTRUÇÃO DA TEORIA	290
4.4.1	Identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem	291
4.4.1.1	Como os empresários aprendem	291
4.4.1.1.1	<i>Condições, contextos e dificuldades para a aprendizagem</i>	<i>297</i>
4.4.1.2	Antecedentes da aprendizagem	302
4.4.2	Contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA	310
4.4.2.1	Motivadores e propulsores entre os antecedentes e o ciclo ERSSA	311
4.4.2.2	A experiência como elo entre os antecedentes e o ciclo ERSSA	312
4.4.2.2.1	<i>Experiência com a pandemia: storytelling e o COVID-19</i>	<i>319</i>
4.4.3	Comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do <i>storytelling</i>	323
4.4.3.1	<i>Storytelling</i> e aprendizagem	323
4.4.3.2	Ser empreendedor	332
4.4.3.2.1	<i>Características de um comportamento empreendedor</i>	<i>339</i>
4.4.3.3	Novos negócios	343
4.4.3.3.1	<i>Condições e contextos</i>	<i>345</i>
4.4.3.3.2	<i>Histórias que facilitam versus história que dificultam</i>	<i>347</i>
4.4.4	Contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor	354
4.4.4.1	O fazer sentido das histórias	355
4.4.4.1.1	<i>Quando uma história não faz sentido</i>	<i>360</i>
4.4.4.2	O significado das histórias	362
4.4.4.3	Transformando a reflexão em aprendizado	367
4.4.4.4	<i>Storytelling</i> desenvolve o comportamento empreendedor	372
4.4.4.4.1	<i>Antecede e depende da pessoa</i>	<i>379</i>
4.4.5	Os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor - (re)visitando a literatura	382
4.5	INTEGRIDADE DA TEORIA	404
4.5.1	Avaliação do processo	404

4.5.2	Avaliação da teoria emergente.....	406
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	408
5.1	CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	408
5.2	CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	415
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	417
	REFERÊNCIAS	422
	APÊNDICE A - AUTORES UTILIZADOS PARA JUSTIFICATIVA DO ESTUDO, IDENTIFICADO ÀS LACUNAS E SUGESTÕES DE PESQUISAS	503

1 INTRODUÇÃO

As rápidas mudanças mercadológicas e contextuais às quais as organizações estão incluídas significam, para seus gestores, que o conhecimento obtido sobre o desenvolvimento e a oferta de produtos e serviços a consumidores, rapidamente vem se tornando obsoleto. Essa obsolescência pode corroer competências organizacionais construídas ao longo do tempo. Como forma de impedir este processo, diferentes estratégias são recomendadas, dentre estas, a AO na busca da renovação dos processos organizacionais. Liao et al. (2012) destacam que parte dos objetivos atuais das organizações estão focados na busca de várias fontes de obtenção de novos conhecimentos, para que as vantagens competitivas possam ser desenvolvidas de forma sustentável (MAEMURA, 2016).

A AO (AO) como meio de alcançar o sucesso organizacional despontou nos anos 90. No entanto, a importância da aprendizagem em e pelas organizações tem sido reconhecida pelos cientistas da organização, pelo menos desde o início da década de 1960 (CHAPMAN; CASTILLO; CAMPBELL, 1959); CYERT; MARCH, 1963; CANGELOSI; DILL, 1965). Argyris (1992) salienta que vem escrevendo sobre o conceito de AO desde a década de 1950 (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011). Nos últimos anos, os estudiosos enriqueceram e aprofundaram constantemente a literatura no campo da AO (ZHU; LIU; CHEN, 2018). A sobrevivência da organização, sua competitividade e seu sucesso, estão diretamente relacionadas ao discernimento e compreensão na prática do modo que a aprendizagem ocorre dentro das organizações (DAVENPORT; PRUSAK, 2003; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001; STEWART, 1998).

As organizações comprometidas com a melhoria contínua em seus processos e produtos precisam, necessariamente, procurar estabelecer a capacidade de traduzir um compromisso com a aprendizagem individual em aprendizado organizacional. A maioria dos estudiosos concorda com a afirmação de Drucker (1993) de que “o valor é criado através da produtividade e da inovação” e, as organizações devem adquirir conhecimento como fonte de vantagem competitiva sustentável. Este novo paradigma de gestão concentra-se na melhoria contínua e inovação na forma como o trabalho é realizado. O uso eficiente de recursos requer habilidade e capacidade para acumular e explorar experiências das organizações ao longo do tempo e, na ausência de aprendizado, organizações e indivíduos simplesmente repetem práticas antigas (GARVIN, 1993).

A AO prioriza a criação e aquisição de novos conhecimentos enfatizando o papel das pessoas na criação e utilização desse conhecimento. Assim, apresenta um caminho importante

para o desempenho, sucesso e vantagem competitiva para as organizações (SHARMA; KHANDEKAR, 2004; OJERA et al., 2012). No contexto organizacional do novo milênio, fica claro que as empresas precisam aprender, e a capacidade da organização de aprender é uma capacidade estratégica fundamental para competir em mercados modernos (SANTOS-VIJANDE; LÓPEZ-SÁNCHEZ; TRESPALACIOS, 2012). O ambiente competitivo imprevisível, as mudanças aceleradas na natureza da definição do trabalho e a rápida mudança da tecnologia da informação mudaram as regras do jogo de negócios. Como resultado, um foco estratégico na aprendizagem tornou-se crítico para ajudar as organizações a se manterem (SMITH, 2012).

A AO possibilita que os membros das organizações desenvolvam competências, que por sua vez criam vantagens competitivas para o sucesso da organização (CHAU, 2008). Apesar de uma tradição cumulativa ao longo dos anos, a literatura de AO contém muito pouca pesquisa sobre sua implementação na prática (TAYLOR; TEMPLETON; BAKER, 2010). Como a AO é uma área multidisciplinar e, conseqüentemente, tem uma infinidade de definições diversas, a pesquisa sobre a adoção de princípios organizacionais pelos membros da organização tem sido escassa (HASHIM, 2013). A AO tem sido associada teórica e empiricamente à sustentabilidade e a vantagens competitivas em organizações, por consequência de seu potencial para desenvolver rotinas e competências difíceis de imitar, inovar, melhorar o resultado em tarefas específicas, ou desenvolver o capital humano (ANGELONI; STEIL, 2011; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Diante deste desenvolvimento de rotinas para competências, evidencia-se a pesquisa sobre os antecedentes da AO, pois para fins de promoção da AO, determinar os antecedentes influentes que afetam a AO é vital para entender as soluções baseadas em pesquisa dadas para implicações práticas da aprendizagem nas organizações (DJATMIKA, 2009). No contexto organizacional, as atividades de aprendizagem podem acontecer se houver alguns possíveis apoios e oportunidades para os indivíduos melhorarem suas capacidades, incluindo seu conhecimento para alcançar um desempenho mais alto. Por sua vez, isso será benéfico para a organização na qual eles se tornam membros, em termos de fortalecimento da competitividade dos serviços produzidos para atrair muito mais clientes e satisfazê-los. Para organizações modernas, a AO é uma obrigação, e pode ser visto como uma forma estratégica de atender as demandas do mercado e fomentar a identificação e aplicação do conhecimento dentro da organização (DJATMIKA, 2009).

Na literatura os processos de contar histórias dentro das organizações são formas eficazes de identificar, disseminar e aplicar as lições aprendidas (GOFFIN; KONERS, 2011;

HAYES; MASLEN, 2014). O uso do *storytelling* para a pesquisa dentro das organizações ganhou muita força no mundo acadêmico (CORTESE, 2005). De fato, as histórias desempenham um papel proeminente na prática da administração e, correspondentemente, na pesquisa organizacional, elas são como um instrumento que dá sentido aos eventos organizacionais (GEPHART JR., 1993; WEICK, 1995; TAYLOR, 2002). E é dentro desta lógica da construção de sentido por meio do *storytelling* que Silva (2016) propõem o Ciclo ERSSA da AO por meio do *storytelling*.

O Ciclo ERSSA significa a Experiência vivenciada pelo Ato de Contar a história, a Reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o Sentido criado a partir do ouvir as histórias (o sentido decorre de um ligar os pontos), o Significado construído com a relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente (SILVA, 2016).

E é com base nos antecedentes da aprendizagem e no Ciclo ERSSA da AO que se busca aqui a relação com o empreendedorismo e conseqüentemente com o Comportamento Empreendedor (CE). O *storytelling* e a AO são vistos como estratégias que podem gerar vantagem competitiva e sustentável para as organizações em ambientes instáveis e situações de mudanças (KOPP et al., 2011; GUINOT; CHIVA; MALLÉN, 2016). E é nesses ambientes que o empreendedorismo também é reconhecido, em todos os países, como crítico para o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade para as organizações (GEM, 2019; JABEEN; FAISAL, 2018).

Embora a pesquisa sobre empreendedorismo tenha tido uma história longa e multidisciplinar (ALDRICH; RUEF, 2018; GARTNER; BIRD; STARR, 1992; THORNTON, 1999), nos últimos anos, tem sido cada vez mais dominada pelas ciências sociais, estreitando seu foco para as oportunidades individuais (SHANE, 2003; SHANE; VENKATARAMAN, 2000) e o debate relacionado sobre se as oportunidades empreendedoras são descobertas ou criadas (ALVAREZ; BARNEY, 2010; ALVAREZ; BARNEY; ANDERSON, 2013), além do próprio foco no comportamento empreendedor (JOHNSON, 2016).

Mais recentemente, o estudo do empreendedorismo concentrou-se em identificar os fatores que ajudam a explicar o comportamento empreendedor e os resultados da atividade empreendedora, entendida predominantemente como criação de novos empreendimentos (YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018). Dentro desses estudos, temas importantes foram desenvolvidos como antecedentes da atividade empreendedora, tais como traços pessoais

específicos (CALIENDO; KRITIKOS, 2008; MÜLLER; GAPPISCH, 2005), experiências de aprendizagem empreendedora (GARTNER, 1989; WEI; ISMAIL, 2008), e fatores econômicos e de negócios (BOSMA; PRAAG; WIT, 2000). Logo, identifica-se o CE também como um fator crítico e importante para o crescimento das organizações (ZAHRA, 1991; YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018).

Esta tese, objetiva o desenvolvimento de uma nova abordagem teórica que permeie a socialização das temáticas supracitadas, tendo como estratégia utilizada para esta pesquisa a Grounded Theory (GT), o qual, é um poderoso método qualitativo para a investigação social, sendo essencialmente um método sistemático e comparativo de construção de teoria a partir de dados que apoiam o estudo de processos sociais (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). A pesquisa fundamentada, durante a qual a informação sobre a “experiência” flui dos profissionais para os teóricos, acrescenta peso e autoridade ao raciocínio aos teóricos. Explicações plausíveis dos desenvolvimentos do mundo real estão por vir, o conselho é dado aos profissionais com base na experiência comparativa das organizações. Os teóricos também estão em uma posição de desconexão confortável, que lhes permite abstrair da realidade para gerar novos valores, conceitos e modelos. É desse modo que a literatura sobre AO foi chamada à existência (HARVEY; DENTON, 1999).

Este estudo será conduzido utilizando uma abordagem qualitativa, baseado no método de entrevista semiestruturada e narrativa, busca reunir histórias de aprendizagem relacionadas com experiências de trabalho, envolvendo episódios e situações vividas pelo entrevistado ou um terceiro, os quais se revelaram particularmente significativos em termos do potencial de aprendizagem que surge nas histórias e no próprio CE. Isso vem de encontro ao estudo de Ochs et al. (1992), que constroem uma teoria ativa com base no *storytelling*, para os autores a narrativa colaborativa cotidiana é uma experiência em construção de teoria dialética em que os interlocutores constroem, criticam e reconstróem teorias de eventos mundanos. Ao fazer isso, os interlocutores se inspiram e engendram socialmente habilidades cognitivas e linguísticas subjacentes ao discurso intelectual da ciência e de outros domínios que nossa sociedade válida.

Este estudo também apoia a noção de que contar histórias não é normativamente monológico, mas sim um discurso interacionalmente alcançado e uma atividade de criação de sentido e significado. Apesar de ser um tema considerado emergente, a lógica por traz do *storytelling* já era abordada por autores na década de 70 e 80, Goodwin (1984), Jefferson (1978), Mandelbaum (1987), Sacks (1972, 1974), Schegloff (1972), entre outros, demonstraram que, embora possa haver um narrador principal, ou um *storyteller* inicial, que introduz uma história em conversa contínua, outros ouvintes presentes contribuem criticamente para a direção que a

história toma e, nesse sentido, funcionam como “coautores”, e eles desempenham um papel importante no processo de contar histórias, mesmo quando não estimulam ou fornecem informações verbalmente, simplesmente a partir de seus índices não verbais de atenção e postura.

Além destes fatores, e diante da dificuldade de encontrar bases sólidas para a pesquisa com a conexão entre tais temáticas, este estudo é apresentado de forma extensa, com o objetivo de se tornar uma valiosa fonte de informação, com profundidade e reflexividade para novas pesquisas e estudos futuros com relação as temáticas abordadas, desde sua ontologia, epistemologia e paradigmas de pesquisas, ademais objetiva-se também neste projeto o aprofundamento no que se refere as questões metodológicas da pesquisa qualitativa bem como seus vieses. Salienta-se não a propensão do pesquisador com um ou outro conceito, mas sim a evidência do seu posicionamento desde o início da pesquisa.

As próximas seções que compreendem ainda a introdução desta tese abordam a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa, seguida dos objetivos, justificativa e relevância do tema, bem como o posicionamento ontológico, epistemológico, e paradigmático de pesquisa e, por fim, a estrutura da tese.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo se baseia na visão da AO vista como mundos sociais, onde os indivíduos aprendem a partir da interação dos elementos sociais que os envolvem. O foco desta pesquisa é nas condições que antecedem e promovem a aprendizagem e os resultados pretendidos por esse processo, bem como, a análise de sua relação com o ciclo ERSSA e, sua contribuição para o desenvolvimento do CE. Mais especificamente, o estudo concentrou-se nos empresários que, em última análise, preparam os outros membros para serem bem-sucedidos e lutam por um desempenho organizacional melhor. Diante disso, os próximos parágrafos delimitam o tema e a definição do problema de pesquisa.

Nas últimas décadas, o tema da aprendizagem no contexto de trabalho gerou um interesse renovado, como evidenciado pelo surgimento de “novas palavras” usadas para descrever o processo de aprendizado: aprendizagem ao longo da vida (LONGWORTH, 1999; MAEHL, 2000), aprendizagem flexível (JAKUPEC; GARRICK, 2000), aprendizagem autodirigida (AREGLADO et al., 1996), aprendizagem criadora de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1995, 1996), aprendizagem transformadora (MEZIRROW, 2000), aprendizagem implícita (STADLER; FRENSCH, 1998), aprendizagem reflexiva (SCHÖN, 1983, 1987;

WILLIAMSON, 1997). Quais são as razões para esse interesse? Por que indivíduos e organizações se perguntam cada vez mais sobre os meios de aprender, vendo esse processo não apenas como uma oportunidade, mas como uma necessidade?

O desafio de aprendizagem é uma característica do mundo das organizações desde a década de 1990, este desafio demonstrou a inadequação dos métodos tradicionais de treinamento, destacando o potencial de aprendizado presente no ambiente de trabalho, nos deveres desempenhados como nas relações com os outros. Evidenciou-se claramente que o que é aprendido em um ambiente de treinamento institucional representa apenas uma parte da competência profissional e pessoal criada, transferida no local de trabalho (ANTONACOPOULOU, 1999, 2001; BALDWIN; FORD, 1988; INMAN; VERNON, 1997; MARSICK, 1988; MERRIAM; CLARK, 1993; NOE; FORD, 1992). Não se pode presumir que a formação produza aprendizagem, mesmo que, a aprendizagem seja sempre uma parte integrante da formação (ANTONACOPOULOU, 2001).

Assim, enquanto a literatura de 1980 sobre modelos de aprendizagem em adultos focalizou a atenção no vínculo direto com o processo educacional em sala de aula e buscou soluções para aumentar sua efetividade, hoje muitos autores consideram a aprendizagem como um aspecto intrínseco da ação organizacional de qualquer tipo, sublinhando o fato de que o aprendizado às vezes é desestruturado, descontínuo e inconsciente (BOUD; GARRICK; GREENFIELD, 2000; COFFIELD, 1998; MARSICK; O'NEIL, 1999). No entanto, apesar de sua importância, essa nova consciência não é suficiente. Com a finalidade de aumentar o potencial de aprendizagem em organizações, é necessário explorar as formas que esse tipo de aprendizado realmente toma. Trata-se de uma tarefa altamente exigente, especialmente pelo fato de ser um processo de aprendizagem incorporado ao cotidiano, e que se consolida na medida em que os indivíduos são capazes de estabelecer vínculos e conexões entre situações já vivenciadas (CLOUZOT; BLOCH, 1997; CORTESE, 2005).

O aprendizado organizacional tem sido reconhecido como uma intervenção crítica para obter e manter uma vantagem competitiva sustentável para organizações em um ambiente de negócios (GUINOT; CHIVA; MALLÉN, 2016). Em outras palavras, a AO pode desempenhar um papel significativo na aquisição, disseminação e uso do conhecimento para sua adaptação a um ambiente externo em mutação (HOE; MCSHANE, 2010). Por meio de um processo de mudanças cognitivas e comportamentais, a AO leva a resultados esperados no sistema de valores atual (por exemplo, tentativa e erro; ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Esse processo também inclui reflexão sobre valores/normas e estruturas sociais para examinar a adequação dos resultados finais desejados (por exemplo, inovação) (PARK; KIM, 2018).

A pesquisa no campo da AO pode ser examinada focando nas condições que existem para apoiar o aprendizado dos membros dentro da organização (LEITHWOOD; AITKEN; JANTZI, 2006; SILINS; MULFORD; ZARINS, 2002). A AO é um processo que transfere conhecimento e habilidades dos indivíduos para criar conhecimento para as organizações. Crossan, Lane e White (1999) descrevem um fenômeno multinível do processo de aprendizagem que transfere os resultados de nível individual para o nível da organização e vice-versa. Além disso, esse processo interno de múltiplos níveis está conectado com o ambiente externo (MARSICK; WATKINS, 2003) de modo a criar capacidades organizacionais combinando aprendizado interno e externo em uma organização (KOGUT; ZANDER, 1992; KIVIPÖLD; HOFFMAN, 2016).

Apesar de 50 anos de desenvolvimento teórico, as definições e conceituações da AO permanecem divergentes (SCOTT, 2011; CHEGUS, 2018), e isso nos leva a acreditar que a AO é um fenômeno importante garantindo a adaptabilidade, bem como, a sobrevivência da organização em um ambiente econômico moderno e turbulento. Em tempos de mudança, o aprendizado organizacional é um processo que captura o conhecimento mantido pelos membros da organização (BERCOVITZ; FELDMAN, 2008).

Diante da importância da AO, a busca pela sua promoção se enfatiza mais e mais, e desta forma entender os seus antecedentes se tornou tão importante quanto praticar a própria aprendizagem (FLORES et al., 2012). Nesta tese, entendem-se como antecedentes da AO as práticas que podem estimular qualquer aspecto que anteceda e favoreça a AO. Diante da pesquisa realizada, foi possível identificar como antecedentes da AO muitos autores destacando como antecedentes da aprendizagem as mudanças ambientais e percepções do meio ambiente (BAKER; SINKULA, 1999; MEYER; ALLEN; GELLATLY, 1990; GNYAWALI; STEWART, 2003; DAFT; LENGEL, 1986), ou condições ambientais (PRAHALAD; HAMEL, 1994; GNYAWALI; STEWART, 2003), até mesmo os ambientes de tarefas que mudam rapidamente e são imprevisíveis, e ajuste ambiental da estrutura e estratégia, além de por adaptação, por partilha de pressupostos e também pelo desenvolvimento de uma base de conhecimento (LUKAS; HULT; FERRELL, 1996). A procura de dados sobre o ambiente, com probabilidade de conduzir a alterações que visem gerar maior eficácia ou melhores formas de alcançar objetivos existentes também foi considerada um antecedente da aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; PROBST; BÜCHEL, 1997).

Há autores que também indicam como antecedentes a tomada de decisão participativa, a abertura da organização, a orientação para aprendizagem e a liderança transformacional (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007; HULT et al., 2000; HURLEY; HULT, 1998;

SLATER; NARVER, 1995; YAMMARINO; BASS, 1990; FLORES et al., 2012). A liderança transformacional é vista como um antecedente por diversos autores (BASS, 1985; HULT et al., 2000; SLATER; NARVER, 1995; VERA; CROSSAN, 2004; YAMMARINO; BASS, 1990; VERA; CROSSAN, 2004; CAMPS; RODRÍGUEZ, 2011; ZAGORŠEK; DIMOVSKI; ŠKERLAVAJ, 2009).

A cultura organizacional também é vinculada como um antecedente da aprendizagem (O'REILLY; CHATMAN, 1996; SCHEIN, 1996; SØRENSEN, 2002). O aprendizado é facilitado por certas culturas organizacionais que apoiam o envolvimento em termos de descentralização da tomada de decisão e baixa formalização, apoio à gestão do risco e tratamento do fracasso como uma oportunidade de aprender, sistema de gerenciamento que fornece informações abrangentes, liderança facilitadora que minimiza a burocratização e fomenta o gerenciamento de boas ideias e proatividade (HURLEY, 2002; ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Harvey e Denton (1999) um dos primeiros a trabalhar os antecedentes da aprendizagem citam a mudança na importância relativa dos fatores de produção do capital para o trabalho, particularmente o trabalho intelectual (HARVEY; DENTON, 1999). Griego, Geroy e Wright (2000) citaram o apoio percebido-organizacional, além das recompensas/reconhecimento e treinamento/educação. Outros fatores são a capacidade acadêmica, motivação, coesão, organização, objetivos, luta, percepções da simulação e sentimentos em relação à simulação (WASHBUSH; GOSEN, 2001). A motivação para aprender e o comprometimento com a carreira têm efeitos significativos na transferência e são antecedentes do aprendizado organizacional (CHENG; HO, 2001).

Para Bhatnagar e Sharma (2005), Pérez Lopéz, Montes Peón, e Vazquez Ordás (2005) e Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente e Valle-Cabrera (2005) as práticas de recursos humanos podem ser uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem nas organizações, bem como as práticas de gestão de pessoas (PERIN et al., 2006), e também o compromisso organizacional são antecedentes poderosos para a AO (HASHIM, 2013). Nesta mesma linha Jaw e Liu (2003) afirmam que como os ativos invisíveis são incorporados nas pessoas, as políticas relativas às práticas e atividades de gerenciamento de recursos humanos são fundamentais para o aprendizado organizacional.

Outros antecedentes encontrados na literatura são o comprometimento para a aprendizagem, visão compartilhada, mente aberta, compartilhamento do conhecimento intraorganizacional (CALANTONE; CAVUSGIL; ZHAO, 2002; CHAN, 2003), percepção do ambiente da organização (GNYAWALI; STEWART, 2003), a perspectiva de mudança

(ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018; DJATMIKA, 2002; DJATMIKA; SOETJIPTO, 2004), incorporando inteligência, motivação para a realização, memórias passadas e valores/visão (FOSTER; DE BONO; WANWEN, 2004), a liderança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem (NYHAN et al., 2004). O contexto organizacional amplo, a liderança, as metas de aprendizagem, as características das tarefas, a composição, o clima e a construção de identidade da equipe (EDMONDSON; DILLON; ROLOFF, 2007), além das práticas relacionais, o capital social e os investimentos específicos de relacionamento com fornecedores também influenciam e se tornam antecedentes da AO (BYRNE; FLOOD, 2007; KOHTAMÄKI; BOURLAKIS, 2012).

Experiência e conhecimento são interligados pelo pensamento reflexivo, sem desvalorizar a intuição e a emoção, se tornando como antecessores ou propulsores da aprendizagem (KOLB, 1984; ELKJAER, 2004). Como antecedentes da aprendizagem para a organização tem-se os conhecimentos e comportamentos e para os indivíduos a perspectiva de mudança (DJATMIKA, 2009), além da cultura, justiça processual, confiança gerencial e disponibilidade de recursos (AKGÜN; KESKIN; BYRNE, 2010; HUSAIN; DAYAN; DI BENEDETTO, 2016; DAYAN; DI BENEDETTO; COLAK, 2009), o comprometimento organizacional (NEININGER et al., 2010), a capacitação e a conversão do conhecimento (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011), colaboradores devem ser encorajados e habilitados a aprender ininterruptamente (PALADINO, 2007), efeitos do empoderamento e a conversão do conhecimento (ALLAHYARI et al., 2011; VAN GRINSVEN; VISSER, 2011) também são visto como antecedentes da AO.

Como antecedentes individuais tem-se a capacidade absorptiva, uma iniciativa de fornecimento de conhecimento e uma orientação para a aprendizagem. Já os antecedentes sociais, seriam a rede de laços, o entendimento compartilhado e as normas de compartilhamento (KANKANHALLI et al., 2012), o capital psicológico como um constructo de ordem superior que associa recursos psicológicos (por exemplo, eficácia), motivacionais (por exemplo, esperança) e outros recursos psicológicos positivos (por exemplo, otimismo e resiliência) também pode ser um desses antecedentes da AO (AVEY, 2014). Acredita-se também que a criação de um contexto capacitante, as estruturas de compartilhamento de informações e também a capacidade organizacional de aprendizagem além da comunicação intensiva, disponibilidade de informações e autonomia de grupos e pessoas (MAEMURA, 2016), o pensamento de liderança, o recrutamento e a cultura organizacional (LIN; SMYRNIOS, 2015) bem como a cultura da gestão empresarial e a disponibilidade de recursos organizacional, também sejam caracterizados como antecedentes da AO (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Ter uma base de conhecimento consistente e em desenvolvimento está se tornando cada vez mais importante nas organizações da atualidade (KIVIPÖLD; HOFFMAN, 2016), neste sentido esta tese foca na aprendizagem nas organizações, buscando elementos do contexto e da interação entre os indivíduos para gerar conhecimento e uma constante reorganização e reconstrução da reflexão da experiência estimulada pelo *storytelling*, que acontecem por meio de um processo social, onde as pessoas interagem e refletem sobre a experiência dentro das organizações (SILVA, 2016).

Nos últimos 20 anos, estudiosos de organizações têm demonstrado considerável interesse em *storytelling* (GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018), especialmente porque estão ligados a AO, questões de conhecimento, comunicação, poder e identidades (CZARNIAWSKA, 1997; RHODES; BROWN, 2005; GABRIEL, 2000). Isso se deve, pois, a literatura indica que os processos de contar histórias são formas eficazes de identificar, disseminar e aplicar as lições aprendidas (GOFFIN; KONERS, 2011; HAYES; MASLEN, 2014; HOEGL; SCHULZE, 2005; LINDE, 2001; MILTON, 2010; WILLIAMS, 2008). O uso do *storytelling* para a pesquisa dentro das organizações está ganhando hoje muita força no mundo acadêmico (CORTESE, 2005).

Enquanto uma história é o veículo mais apropriado para a representação de eventos dentro de uma organização (CZARNIAWSKA, 1997a; VAN MAANEN, 1988) ela também contém todas aquelas percepções, opiniões, avaliações e assim por diante. que o pesquisador está interessado em descobrir fornecendo insight sobre a 'verdade' do que os indivíduos dizem sobre a organização (CZARNIAWSKA, 1997b). Podemos, de fato, encontrar muitos autores que confiaram em histórias para explorar os vários temas relacionados à experiência de trabalho dentro das organizações. Os estudos mais significativos das últimas décadas, concentraram-se na identidade organizacional (CZARNIAWSKA, 1997b; HUMPHREYS; BROWN, 2002), cultura (HANSEN; KAHNWEILER, 1993), liderança (GABRIEL, 1997), aprendizagem (WATSON, 2001a), conflito (BOJE, 2001; BROWN, 1998), fusão (VAARA, 2002) e emoção (GABRIEL, 1993, 1995).

As histórias desempenham um papel proeminente na prática da administração e, correspondentemente, na pesquisa organizacional (TAYLOR, 2002). Algumas pesquisas são escritas como uma história; algumas são sobre histórias organizacionais; algumas conceituam a vida organizacional como história (CZARNIAWSKA, 2001). A prática gerencial tem sido vista há muito tempo como “uma questão de arte e não de ciência” (BARNARD, 1938, p. 325) e, mais recentemente, de uma arte performática (VAILL, 1989). Recentemente, tem havido uma variedade de pedidos por uma perspectiva estética na pesquisa organizacional

(OTTENSMEYER, 1996). Porque contar histórias é reconhecido como uma arte popular, e porque as histórias e contar histórias são tão difundidas na gestão, narrativa organizacional é um lugar útil para trazer uma perspectiva estética para a pesquisa organizacional, prática de gestão e AO.

A estética fornece um mecanismo para entender como as histórias organizacionais funcionam e começa a mostrar como tornar as histórias mais eficazes. Este fenômeno pode ser ilustrado com a taxonomia de Mintzberg dos 10 papéis do gestor, em conjunto com a literatura narrativa e de AO, para mostrar que (a) histórias e contação de histórias desempenham um papel importante em todo o espectro da prática administrativa, (b) a perspectiva estética acrescenta-se à compreensão existente da narrativa gerencial e (c) as histórias engenhosas são um veículo eficaz para os gerentes contribuírem para o aprendizado organizacional. Há um vínculo bem estabelecido na literatura entre histórias e aprendizado envolvendo o ser humano (VANCE, 1991; TAYLOR, 2002).

O Homo sapiens é a única espécie a se envolver na narrativa (THOMPSON, 2010). Essa habilidade exclusivamente humana de contar e compreender histórias recebeu atenção crescente nas últimas décadas. Muitos agora veem a narrativa como uma parte inata e evoluída da natureza humana: alguns argumentam que as tribos contavam com uma vantagem de sobrevivência devido ao poder coesivo e pedagógico das histórias (SUGAYAMA 2001; COE et al., 2006; BOYD 2009); outros afirmam que a própria linguagem foi desenvolvida para contar histórias (MCBRIDE 2014; VON HEISELER 2014). De fato, a afirmação ousada é de que “virtualmente todo o conhecimento humano é baseado em histórias” (SCHANK; ABELSON, 1995, p. 1). Todos concordam com a onipresença da história: as histórias têm estado presentes em todos os momentos, em todos os lugares, todas as classes, todos os grupos humanos têm suas histórias (BARTHES; HOWARD, 1975; LAMANNA, 2018).

Usamos a definição de história de Boje (2008, p. 111), “uma apresentação oral ou escrita envolvendo duas ou mais pessoas que interpretam experiências passadas ou antecipadas”. Toma-se essa definição porque o interesse deste estudo está no aspecto de criação de significado das histórias (TAYLOR, 2002). Ou seja, nosso foco não é se os “fatos” da história são verdadeiros ou o que as histórias nos dizem sobre alguma realidade objetiva subjacente (por exemplo, Stevenson e Greenberg (1998), mas com as maneiras pelas quais a narrativa é usada para socialmente construir significado nas organizações (TAYLOR, 2002). Além disso, toma-se como base o ciclo ERSSA desenvolvido pelo autor Silva (2016), que significa a Experiência vivenciada pelo Ato de Contar a história, a Reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o Sentido criado a partir do ouvir as histórias, o Significado construído com a

relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente.

O uso de histórias servirá para rastrear as experiências de aprendizado adquiridas durante a vida profissional de empreendedores. O uso de histórias se mostra vantajoso por duas razões diferentes, em primeiro lugar, uma das características das histórias (GABRIEL, 2000) é a atribuição de intencionalidade (agência) ao protagonista, descrita como “ativa, proposital e consciente”. No segundo caso, como observa Watson (2001b), as histórias tendem a unir toda uma sequência de ações e eventos, assumindo a forma de um “processo em andamento”, semelhante àquele que caracteriza o fenômeno em estudo. Neste contexto, o uso de histórias para coletar experiências de aprendizagem ajuda a facilitar o recolhimento (TSOUKAS, 1998): a história atua, de fato, como um recipiente com a capacidade de coletar a natureza processual específica da própria experiência de aprendizagem, bem como, considera a vasta e eminentemente diversificada combinação de elementos que contribuíram para a aprendizagem em si.

Têm ocorrido muitas descrições sobre o impacto da narrativa organizacional em processos como AO e desempenho (BOJE, 1991; CZARNIAWSKA, 2001), comprometimento organizacional (MCCARTHY, 2008), compartilhamento de conhecimento e gestão do conhecimento (DENNING, 2000), desenvolvimento gerencial (MORGAN; DENNEHY, 1997), e efetuando mudança organizacional (DENNING et al., 2005; KOPP et al., 2011). O desempenho das narrativas é um aspecto fundamental da vida profissional dos membros nas organizações (BOJE, 1991; HILLON; BOJE, 2017) e a narrativa intensifica-se em condições estressantes como a mudança organizacional (BROWN; GABRIEL; GHERARDI, 2009). Kopp et al. (2011) evidencia o *storytelling* ou a narrativa organizacional como uma estratégia, assim como a AO tem sido reconhecido como uma intervenção crítica, para obter e manter uma vantagem competitiva sustentável para organizações em um ambiente de negócios, em situações de crise e mudança econômica e mercadológica (GUINOT; CHIVA; MALLÉN, 2016).

Em ambientes de crise e mudança econômica e mercadológica, o empreendedorismo também é reconhecido como crítico para o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade em todos os países (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2018; JABEEN; FAISAL, 2018). As organizações estão operando em um ambiente de negócios global caracterizado por mudanças rápidas, avanços tecnológicos, mudanças nas necessidades dos clientes e maior competição (BOLÍVAR-RAMOS; GARCÍA-MORALES; GARCÍA-SÁNCHEZ, 2012;

PATNAIK et al., 2013). Para as organizações sobreviverem em um ambiente tão turbulento, elas devem promover sua capacidade de aprender novas práticas e tecnologias e melhorar consistentemente seu desempenho e sucesso organizacional a longo prazo (WELDY; GILLIS, 2010; ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011; ATTIA; ESSAM ELDIN, 2018).

Enquanto a primeira onda de pesquisa empreendedora foi conduzida principalmente no contexto de estudos de economia e gestão, o estudo do empreendedorismo expandiu-se para incluir várias abordagens e ênfases (CARLSSON et al., 2013). Além do domínio do desenvolvimento econômico e crescimento (WENNEKERS; THURIK, 1999), áreas como psicologia e comportamento (VAN GELDEREN; DE ZWART; DUYN, 2008), política (SHEINGATE, 2003) e educação (VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR, 2010), para citar alguns, voltaram sua atenção para a exploração do empreendedorismo. O corpo de conhecimento mais recente que emergiu desses vários domínios evitou a abordagem baseada em traços ao estudo do empreendedorismo, que pressupõe que os empreendedores nascem com um conjunto estável de características de personalidade que facilitam o surgimento do CE (CHELL, 2008; VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR, 2010). Pelo contrário, uma abordagem de competência para o empreendedorismo é baseada na suposição de que os profissionais podem desenvolver competências essenciais relevantes para o sucesso empreendedor (VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR, 2010). Essas competências são mais facilmente avaliadas, são pertinentes à profissão e podem ser desenvolvidas por meio de processos educacionais (HAYTON; KELLEY, 2006; NETO, 2018).

Como o empreendedorismo é um fator dominante na economia, os pesquisadores examinaram uma série de fatores que podem explicar a atividade empreendedora. Embora uma boa parte das pesquisas recentes tenha tendido a focar nas características do ambiente comercial e industrial ou nas próprias características da oportunidade empreendedora (KAUFMANN; DANT, 1998), a compreensão do empreendedorismo não estará completa a menos que entendamos motivação dos indivíduos envolvidos (VENKATARAMAN, 1997). De fato, pesquisas recentes sugerem que traços motivacionais são um fator importante na atividade empreendedora e no sucesso da organização (BAUM; LOCKE; SMITH, 2000; STEWART; ROTH, 2001; COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004).

Dada a relevância social e econômica da criação de novos negócios, é importante entender como as decisões de entrada são tomadas, quais fatores influenciam os indivíduos que tomam essas decisões e quais tipos de erros esses indivíduos provavelmente cometem (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007). Pesquisas recentes sobre a criação de novas empresas mostram que o CE é, em grande medida, um fenômeno embutido e que a maioria de

seus fatores desencadeantes e sua relativa importância dependem de circunstâncias contextuais e podem variar significativamente em intensidade em todos os locais. Jack e Anderson (2002) argumentam que a criação de novas firmas não é meramente um processo econômico, mas parte do contexto social que molda e forma os resultados empreendedores. Chell e Baines (2000) concluem que as informações e os recursos coletados por serem incorporados compensam as restrições ambientais e, como resultado, facilitam o processo empreendedor (LEVESQUE; MINNITI, 2006).

O CE pode ser um fator criticamente importante na lucratividade e no crescimento de uma empresa (LUMPKIN; DESS, 1996; ZAHRA, 1991, 1996). O comportamento empreendedor pode ser particularmente crucial para uma empresa, uma vez que se esforça para identificar e aproveitar as oportunidades no ambiente competitivo dinâmico e incerto (SIRMON; HITT, 2003). De fato, as empresas que se envolvem nos comportamentos inovadores, proativos e de risco que caracterizam o empreendedorismo de nível empresarial (MILLER, 1983) são os principais contribuintes para o desenvolvimento econômico e crescimento nas economias do mundo (ZAHRA; HAYTON; SALVATO, 2004; KELLERMANN et al., 2008).

Grande parte do esforço para entender o empreendedorismo e a criação de novos empreendimentos concentrou-se nas características dos empreendedores individuais. Desde o trabalho inicial de McClelland (1961), que focalizou a necessidade de realização como uma característica de personalidade dos empresários, o campo examinou uma série de características diferentes, como locus de controle, propensão a assumir riscos, valores pessoais e tolerância para ambiguidade em uma variedade de estudos diferentes (HORNADAY; ABOUD, 1971; TIMMONS, 1978; BROCKHAUS, 1980; BROCKHAUS; HORWITZ, 1986; CARLAND, HOY; CARLAND, 1988). Vários outros elementos do empreendedorismo foram propostos para definir o empreendedor. Como por exemplo, o comportamento tem sido discutido como o melhor método para identificar um empreendedor (GARTNER, 1994), e sugere-se que fundar um negócio é um comportamento que certamente define empreendedorismo (STEWART; CARLAND; CARLAND, 1996). Outro tipo de comportamento ligado à atividade empreendedora é o planejamento estratégico (OLSEN, 1985), já que os empreendedores planejam com mais profundidade (CARLAND et al., 1984). Outros estudos identificaram uma série de elementos que definem empreendedorismo e CE incluindo: liderança e dimensões do trabalho em equipe, criação organizacional, reconhecimento de oportunidades (RO), inovação, assunção de riscos, empacotamento de recursos e criação de valor (STEARNS; HILLS, 1996). Embora muitos estudos tenham enumerado a ampla variedade de elementos que podem definir

um empreendedor, recentemente foi postulado que talvez possamos identificar vários tipos de empreendedores (STEWART; CARLAND; CARLAND, 1996; BECHERER; MAURER, 1999).

No entanto o segredo ainda está no capital humano, sem ele os empreendedores podem não conseguir identificar oportunidades neurológicas ou facilitar o aprendizado organizacional que estimula o empreendimento (DENISI; HITT; JACKSON, 2003; HAYTON; KELLEY, 2006; EDDLESTON; KELLERMANN; ZELLWEGER, 2012). A maioria das pesquisas de empreendedorismo se concentra em explicações em nível micro para o CE relacionado a, por exemplo, o papel da cognição e emoções (SHEPHERD; WIKLUND; HAYNIE, 2009; KATZ; SHEPHERD, 2003) ou respostas comportamentais como *effectuation* ou *bricolage* (BAKER; NELSON, 2005; BAKER; MINER; EESLEY, 2003; SARASVATHY, 2001). Ao mesmo tempo, há um crescente reconhecimento de que o CE precisa ser interpretado no contexto em que ocorre. Isso inclui o contexto institucional que é composto do ambiente econômico, político e cultural em que o empreendedor opera (SHANE, 2003). Os ambientes sociocultural e político-institucional influenciam as atitudes e motivações empreendedoras, os recursos que podem ser mobilizados, bem como as restrições e oportunidades para iniciar e administrar um negócio (MARTINELLI, 2004).

Como consequência, o contexto tem um impacto na natureza, no ritmo de desenvolvimento e na extensão do empreendedorismo, bem como na maneira como os empreendedores se comportam, e isso é particularmente aparente em ambientes institucionais caracterizados por um alto nível de ambiguidade, incerteza e turbulência, onde não há AO (WELTER; SMALLBONE, 2011). A AO pode ser vista então, como uma combinação de aprendizado interno-externo no nível individual e organizacional e possui três características principais, são elas (1) aprendizado contínuo e oportunidades de compartilhamento de informações (TANNENBAUM, 1997); (2) CE por parte de seus membros para buscar novos dados / informações (WANG; RAFIQ, 2009); e (3) uma arquitetura ou projeto de uma rede de relacionamentos entre seus membros (KNIGHT; PYE, 2005). Os indivíduos são os principais agentes de aprendizagem através do CE em contextos sociais e organizacionais (WANG; RAFIQ, 2009).

No entanto, a relação entre empreendedorismo e AO tem recebido pouca atenção, a maioria dos estudos anteriores que utilizaram uma perspectiva empreendedora adotaram um ponto de vista estratégico (GHORBANI; HAJINEZHAD; ZADEGAN, 2012; NEWHEY; ZAHRA, 2009; IRELAND et al., 2001) ou uma abordagem ontológica (DESS et al., 2003). Alguns estudos se concentraram no empreendedorismo na área acadêmica (PRODAN; DRNOVSEK,

2010; BERCOVITZ; FELDMAN, 2008). Apesar da atenção dada ao empreendedorismo dentro dos ambientes organizacionais (empreendedorismo corporativo), o papel dos empreendedores e seu CE como fonte de aprendizado tem sido totalmente ignorado por esses estudos (KIVIPÖLD; HOFFMAN, 2016). O aprendizado organizacional eficaz requer tanto o CE dos membros da organização quanto a boa liderança em toda a organização, pois juntos ajudam a gerar e colher novos conhecimentos dentro das organizações (GHORBANI; HAJINEZHAD; ZADEGAN, 2012; DESS et al., 2003).

Diante disso a questão norteadora deste estudo é: “Como a relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor?”

1.2 OBJETIVOS

Para responder o problema de pesquisa apresentado, traçou-se os seguintes objetivos geral e específicos.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição da relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

1.2.2 Objetivos específicos

A fim de atingir o objetivo geral da pesquisa, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem;
- b) analisar a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA;
- c) caracterizar e analisar o comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*;
- d) analisar a contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O discernimento e a compreensão entre os processos da Aprendizagem nas Organizações e o *storytelling*, assim como sua contribuição para o Comportamento Empreendedor, permitem, como contribuição prática do estudo, que sejam desenvolvidas novas políticas de AO para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling* dentro das organizações.

Como contribuição teórica do estudo, esta pesquisa investiga e envolve processos de aprendizagem advindos de contextos multiníveis da vida das pessoas, pois a aprendizagem desenvolvida em determinado nível de atuação pode permear os demais. Visando a ampliação do corpo de conhecimentos na área da AO, pretende-se identificar e analisar como a relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA contribuem para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling*. Desta forma, esta pesquisa pretende como contribuição teórica, colaborar com o desenvolvimento do campo acadêmico na relação das abordagens: Aprendizagem Organizacional, *storytelling* e do CE.

A adoção desta abordagem, bem como a relevância desta pesquisa e a sistematização de conhecimentos sobre os temas e o método utilizado, dar-se-ão em virtude das lacunas teóricas e sugestões de estudos futuros que emergem da necessidade de pesquisas mais aprofundadas, para investigar as temáticas aqui estudadas, conforme identificadas no Apêndice A. Buscando suprir essas lacunas, o presente estudo pretende, como diferencial teórico, contribuir para novos desenvolvimentos no campo teórico e prático dos temas abordados, estas lacunas e sugestões são utilizadas para justificar esta pesquisa.

A era global é caracterizada pela demanda de mercado altamente competitiva e respondendo ao desafio desta rápida mudança ambiental, o aprendizado organizacional está se tornando um caminho estratégico e uma solução para capacitar as próprias pessoas dentro da organização, a fim de criar uma novidade como fonte de posicionamento valiosa (DJATMIKA, 2009; GNYAWALI; STEWART, 2003; HUNTER, 2016). É essencial perceber que, em condições turbulentas e de incerteza, caracterizadas por circunstâncias de mudanças muito rápidas, cada organização lida com competições forçadas e em tais situações, reconhece-se que a AO tem um papel significativo tanto para o indivíduo quanto para a organização (PUTHENVEETIL, 2017; SEIDLE, 2014; WILLEMS et al., 2018).

AO é considerado por muitos como chave para o futuro sucesso organizacional (ACHROL, 1991; CHEW, LEONARD-BARTON; BOHN, 1991; LUKAS; HULT; FERRELL, 1996; SINKULA, 1994; SLATER; NARVER, 1995; KASIM et al., 2018; MACHADO, 2015),

porém, apesar de 50 anos de desenvolvimento teórico, as definições e conceituações da AO permanecem divergentes (SCOTT, 2011; PUTHENVEETIL, 2017; KASIM et al., 2018). Desta forma, diversos autores sugerem o aprofundamento das pesquisas sobre a AO (COLLINS, 2016; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; DUFFIELD; WHITTY, 2016; FRANCIS, 2015; GNYAWALI; STEWART, 2003; HUNTER, 2016; KASIM et al., 2018; MACHADO, 2015; MAEMURA, 2016; MELO, 2014; MESSENGER, 2017; NGUYEN, 2014; OLSON, 2016; POPOVA-NOWAK, 2014; PUTHENVEETIL, 2017; REZAZADE MEHRIZI, 2014; ROGLIO, 2006; ROHR, 2015; SEIDLE, 2014; TISCOSKI, 2016; WILLEMS et al., 2018).

Outros autores também sugerem novas pesquisas que relacionem a AO com a Aprendizagem Formal e Informal (ANTONELLO; GODOY, 2010; MORAES, 2000; BITENCOURT, 2001; VALENTINE, 2018), com a Aprendizagem Empreendedora (LAPERRIÈRE, 2013), com a Aprendizagem Individual (CORREIA-LIMA, 2017; GOTTWALD, 2001), com Alianças Estratégicas (HITT et al., 2000), com Experiência e Reflexão (GROHMANN, 2004; REIS, 2007; FLACH; ANTONELLO, 2011; MORAES, 2000; SILVA; SILVA, 2011), com Capital Social (LIU et al., 2018), Competências (TIPPINS; SOHI, 2003), com Conhecimento Organizacional e Gestão do Conhecimento (DEWAH; MUTULA, 2016; SCHULZ, 2001; RIBEIRO JR, 2013; GASPARINI, 2014; SANTOS, 2014; NEDER, 2016; ATTIA; ESSAM ELDIN, 2018), com Cultura (NAQSHBANDI; TABCHE, 2018; COOK; YANOW, 1993), com Desempenho Organizacional (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; SINKULA; BAKER; NOORDEWIJER, 1997), com Felicidade (BENDIG et al., 2018), com Tecnologias (ATRASH, 2015; CHEGUS, 2018), com Tomada de Decisão (LOCKWOOD, 2017), com Liderança transformacional (PARK; KIM, 2018) e também com os Facilitadores ou Antecedentes da Aprendizagem (HAHO, 2014; FLORES et al., 2012; LIN; SMYRNIOS, 2015).

A AO pode ser a chave para a capacidade de uma organização de mudança contínua e renovação e diante disso, o interesse acadêmico em identificar os antecedentes da AO tem aumentado significativamente nas últimas duas décadas (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2003; FLORES et al., 2012). Entretanto, considerando a extensa literatura sobre a AO, as discussões relativas aos seus antecedentes são escassas (ARMSTRONG; FOLEY, 2003; FOSTER; DE BONO; WANWEN, 2004; LIN; SMYRNIOS, 2015). Uma outra gama de autores que sugerem que novos estudos aprofundem as pesquisas sobre os Antecedentes da AO (ALVAREZ; AFUAH; GIBSON, 2018; CALANTONE; CAVUSGIL; ZHAO, 2002; HARVEY; DENTON, 1999; LIN; SMYRNIOS, 2015; LUKAS; HULT; FERRELL, 1996; MUSYOKI, 2018; RÜBENICH, 2016; DJATMIKA, 2009; SIQUEIRA, 2013; VAN GRINSVEN; VISSER,

2011). Há ainda autores que sugerem a relação dos antecedentes da AO com a aprendizagem de equipes (ALVAREZ; AFUAH; GIBSON, 2018). Há também autores que sugerem como pesquisas futuras e também que relacionam como um facilitador da aprendizagem o *storytelling*, visto da sua ampla aplicabilidade e naturalidade à gestão (BOJE, 2008; DENNING, 2006), além de sua relação com a AO (SZTOMPKA, 1999; TAYLOR, 2002; FINEMAN, 2003; LÄMSÄ; SINTONEN, 2006; SANNE, 2008; ROBIN, 2008). O *storytelling* vem se tornando uma parte da vida da organização, e diversos autores sugerem o aprofundamento das questões relacionadas a ele (DUARTE; FEITOSA, 1998; SOLÓRZANO; YOSSO, 2001; SOLÓRZANO; YOSSO, 2002; SUNWOLF, 2005; MISOCZKY; IMASATO, 2005; BRUSAMOLIN; MORESI, 2008; STIVERS, 2008; COULDRY, 2008; BARTEL; GARUD, 2009; PAPACHARISSI; OLIVEIRA, 2012; LIMA, 2014a; CAMANHO, 2014; THOMAS, 2014; BAFFA, 2015; BUCKNER, 2015; SHIN, 2016; ELROD, 2017; MANNELL; AHMAD; AHMAD, 2018; LAMANNA, 2018; HAFFORD-LETCHFIELD; DAYANANDA; COLLINS, 2018; GOLDINGAY; EPSTEIN; TAYLOR, 2018; LAURELL; SÖDERMAN, 2018; LOUTRARI; TSELEKIDOU; PROIOS, 2018).

Além disso, outros autores sugerem novas pesquisas e estudos que identifiquem a influência e a permeabilidade entre a AO e o *storytelling* (CORTESE, 2005; HULL; KATZ, 2006; BOAL; SCHULTZ, 2007; GRAY, 2007; ALLBON, 2012; CHEN, 2013; GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018). O *storytelling* organizacional tem sido pesquisado pela literatura que sugere o seu aprofundamento com diferentes relações, como por exemplo o *storytelling* e o Conhecimento (RUBINO; BARBERIS; MALNATI, 2018; SWAP et al., 2001), *storytelling* e Cultura (WANG, 2013; YONNIE, 2016), *storytelling* e Experiência e Reflexão (BAKER, 2017; BRUSAMOLIN, 2011; BRUSAMOLIN, 2013), *storytelling* e Tecnologias (SILVA, 2015; KAHN, 2017), *storytelling* e Neurociência (BONDS, 2016), *storytelling* e Criação de Teorias (OCHS et al., 1992) (esta sugestão de pesquisa futura vem ao encontro do uso da GT para este estudo), e também a relação do *storytelling* com o Empreendedorismo e o CE (KOPP et al., 2011).

Rae e Carswell (2000) observam que, ainda há poucas pesquisas sobre como empreendedores de sucesso transformaram sua experiência em aprendizado. Além disso, embora pareça haver algum consenso se formando em torno da importância e da natureza da aprendizagem para empreendedores, a literatura revela outras tensões que, se considerarmos a empresa como um sistema adaptativo complexo, trazem à mente questões de fronteira importantes para a pesquisa entre a AO e o empreendedorismo (MANDYSOVÁ, 2018; TEGTMEIER; CLASSEN, 2017). Até recentemente, as tradições da pesquisa positivista

predominavam no campo do empreendedorismo/gestão de pequenos negócios, com base nas disciplinas de ciência, negócios, economia e (mais recentemente) psicologia. Mais recentemente, influenciado pela ciência social interpretativa, houve uma mudança da pesquisa do empreendedor como uma unidade de atividade econômica, ou como uma “entidade” com traços de personalidade implícitos (CHELL; HAWORTH; BREARLEY, 1991; MANDYSOVÁ, 2018). Há um consenso emergente, desde Gartner (1989), de que o estudo do empreendedorismo como uma experiência complexa, dinâmica e vivida pode produzir insights mais ricos do que as perspectivas um tanto reducionistas anteriores.

Isso levou ao uso crescente da análise narrativa, ou de histórias no estudo do empreendedorismo em geral (BOUWEN; STEYAERT, 1997; MALLON; COHEN, 2001) e mais especificamente para a aprendizagem empreendedora (RAE, 2000; RAE; CARSWELL, 2000; COPE; WATTS, 2000; LAPERRIÈRE, 2013) que, em si, é visto como um fenômeno dinâmico extremamente complexo (WARREN, 2004). Cope e Watts (2000) argumentam que a articulação do processo de aprendizagem pode ser muito difícil para os empreendedores, dado que muito da aprendizagem empreendedora tem sido caracterizada como não intencional e acidental (MURPHY; YOUNG, 1995), e que eles podem não ser utilizados refletindo sobre essas questões. Assim, sugere-se novas pesquisas com o uso das histórias para poder gerar novos entendimentos sobre como a capacidade empreendedora é desenvolvida através da aprendizagem (RAE, 2000; MANDYSOVÁ, 2018; TEGTMEIER; CLASSEN, 2017; WARREN, 2004).

A pesquisa sobre o empreendedorismo tornou-se uma questão séria para a universidade, governo e pesquisadores (KURATKO, 2005). Uma razão para o crescente interesse no empreendedorismo é o seu impacto em matéria de crescimento econômico e geração de emprego e renda (AUDRETSCH; GRILO; THURIK, 2011). O crescente foco na lógica empreendedora resultou em uma ampla variedade de artigos que avaliam o impacto da do empreendedorismo (DICKSON; SOLOMON; WEAVER, 2008; GARTNER; VESPER, 1994; HENRY; HILL; LEITCH, 2005; WEAVER; DICKSON; SOLOMON, 2006). Embora exista o crescimento da pesquisa sobre o empreendedorismo, a eficácia das pesquisas e da educação para o empreendedorismo tem sido questionada na literatura teórica (WEAVER; MEANEY; SZYF, 2006; MARTIN; MCNALLY; KAY, 2013), bem como a relação do Empreendedorismo com a AO (HURLEY; HULT, 1998; ZHU; LIU; CHEN, 2018; CANTINO et al., 2017).

Em contrapartida, um grande número de estudos indicam que as pesquisas sobre a temática estão aumentando a percepção positiva do empreendedorismo, tais como atitudes e

intenções (KOLVEREID; MOEN, 1997; LIÑÁN; RODRÍGUEZ-COHARD; RUEDA-CANTUCHE, 2011; TKACHEV; KOLVEREID, 1999). Isso é importante, porque tais percepções são atividades que antecedem o empreendedorismo, e começa a surgir na literatura indicações de novas pesquisas como a identificação do RO (DETIENNE; CHANDLER, 2004; MARTIN et al., 2013; RAUCH; HULSINK, 2015), de como iniciar um empreendimento (SOUITARIS; ZERBINATI; AL-LAHAM, 2007; MARTIN et al., 2013; RAUCH; HULSINK, 2015) e do próprio CE (JUFRI et al., 2018; DARMANTO; YULIARI, 2018; YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018).

Apesar da crescente busca pelo CE, muitos autores sugerem a escassez de trabalhos empíricos que apontem e evidenciem de fato o CE (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004; SANTOS, 2004; FRIEDLAENDER, 2004; LEVESQUE; MINNITI, 2006; KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007; KELLERMANNNS et al., 2008; WELTER; SMALLBONE, 2011; EDDLESTON; KELLERMANNNS; ZELLWEGER, 2012; RAUCH; HULSINK, 2015; BOAS, 2015; LIMA, 2016; KALLMUENZER; PETERS, 2018; MOGHADAM; SALAMZADEH, 2018; YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018; JABEEN; FAISAL, 2018). Há ainda na literatura, autores que sugerem o aprofundamento do CE e sua relação com o desempenho organizacional (PEARCE; KRAMER; ROBBINS, 1997), com a cultura (AUTIO; PATHAK; WENBERG, 2013), com a ética (LA ROSA; PATERNOSTRO; PICCIOTTO, 2018) e os antecedentes do CE (BECHERER; MAURER, 1999) bem como estudo que aprofundem a relação entre a AO e o CE (KIM, 1998; KIVIPÖLD; HOFFMAN, 2016).

Diante disso, entende-se justificada a possibilidade de identificar e analisar a contribuição da relação do ciclo ERSSA com os antecedentes da aprendizagem para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling*, afinal, sugere-se neste estudo que a criação de uma taxonomia dos antecedentes da aprendizagem, facilitara a propulsão do ciclo ERSSA o que por sua vez, irá contribuir para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling*.

1.3.1 Relevância teórica

Buscando elucidar o ineditismo e a relevância desta tese, realizou-se pesquisas com viés bibliométrico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além da versão internacional da BDTD, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Rede (NDLTD), bem como, na base internacional de dados Scopus. A escolha destas bases de dados dar-se-á por serem considerados meta buscadores com milhares de instituições de ensino e periódicos indexados (AGHAEI CHADEGANI et al., 2013).

A primeira busca pelas temáticas na base de dados Scopus ocorreu no dia 07 de abril de 2019, e foi possível comprovar que, embora exista um alto número de documentos relacionados aos assuntos AO, *storytelling* e CE, não há nenhum trabalho que estabelece a relação entre os três temas e, trabalhos insuficientes, os quais indicam a relação entre duas das três temáticas, como por exemplo a indicação de estudos a AO e *storytelling* (CORTESE, 2005; HULL; KATZ, 2006; BOAL; SCHULTZ, 2007; GRAY, 2007; ALLBON, 2012; CHEN, 2013; GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018), *storytelling* e CE (KOPP et al., 2011), CE e AO (KIM, 1998; KIVIPÖLD; HOFFMAN, 2016), e AO e Empreendedorismo (HURLEY; HULT, 1998; ZHU; LIU; CHEN, 2018; CANTINO et al., 2017), sendo que, estes estudos serão abordados ao longo desta tese doutoral. A segunda rodada de buscas, com o objetivo de atualizar a primeira análise realizada, ocorreu no dia 22 de julho de 2021 e demonstra que houve aumento no número de publicações (para 3.010) e uma citação a mais (3 ao total), combinando as duas temáticas. Para salientar este resultado, foram necessárias oito rodadas de busca na base de dados, segundo as diretrizes e filtros adotados conforme as Tabelas a seguir.

Tabela 1 – Busca pelas temáticas “*entrepreneurial behavior*” AND “*organizational learning*” na base de dados internacional Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
1ª	“ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>organizational learning</i> ”	Todos	Todos	Todos	Todos	1.785	3.010
2ª	“ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>organizational learning</i> ”	TITLE-ABS-KEY	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences</i>	Todos	2	3

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Posterior a primeira rodada, no ano de 2019, com a aplicação dos filtros, conforme Tabela 1, distingue-se a existência de dois documentos que fazem menção ao CE e a AO, sendo o primeiro intitulado “*Place-based network organizations and embedded entrepreneurial learning: Emerging paths to sustainability*”, publicado no periódico “*International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*”, datado de 2017. O artigo de autoria de Cantino et al. (2017) tem como objetivo o desenvolvimento de um modelo abordando a aprendizagem empreendedora na transição de empresas baseadas no lugar para uma exploração sustentável dos recursos naturais comuns. Os autores buscam explicitar os processos de aprendizagem e o empreendedorismo sustentável, criando um processo de aprendizado empreendedor integrado.

O segundo artigo que relaciona os dois temas é “*Organizational learning in context of*

part-time employment: A case study of an Estonian media company”, publicado pelo periódico “*International Journal of Organizational Analysis*”, em 2016. O artigo versa sobre a importância da Aprendizagem Organizacional, necessidade de liderança aprimorada e sobre como Empreendedorismo é importante na administração das organizações de hoje. Os autores afirmam que a AO depende das capacidades e atitudes dos indivíduos - o chamado CE.

O terceiro artigo, identificado na busca realizada em 2021, é intitulado “*Firms’ Proactiveness during the Crisis: Evidence from European Data*” e foi publicado pelo *Entrepreneurship Research Journal*, em 2019. A proposta do artigo é a de contribuir para a literatura sobre o comportamento empreendedor das empresas durante a crise econômica, investigando os determinantes do comportamento pró-ativo numa amostra de empresas europeias durante a crise financeira de 2008-2009. Os resultados apontaram heterogeneidade de determinantes no caso de diferentes medidas de proatividade, especialmente quando se considera o impacto de políticas públicas de apoio ao empreendedorismo e apresenta evidências de apoio à aprendizagem organizacional. Ainda, que a experiência de crise anterior importa no caso da adoção de estratégia proativa ou reativa por uma empresa. A Tabela 2, a seguir, apresenta a terceira e a quarta rodada da busca.

Tabela 2 – Busca pelas temáticas “*entrepreneurial behavior*” AND “*storytelling*” na base de dados Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
3ª	“ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ”	Todos	Todos	Todos	Todos	154	278
4ª	“ <i>entrepreneurial behavior</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ”	TITLE-ABS-KEY	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences</i>	Todos	1	2

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No que se refere as temáticas “*entrepreneurial behavior*” AND “*storytelling*” é possível identificar que posterior a 3 rodada, realizada no ano de 2019, evidenciou-se o artigo intitulado “*How do family entrepreneurs recognize opportunities? Three propositions*”, datado de 2017 e publicado pelo periódico “*Review of International Business and Strategy*” que apresenta a relação entre o CE e o *storytelling*, os autores desenvolvem três proposições sobre o Reconhecimento de Oportunidades (RO) Empreendedoras. Especificamente, eles sugerem que o *storytelling* fortalece o RO nas empresas familiares, colaborando para manter as oportunidades tácitas. As empresas familiares devem acreditar e, até mesmo promover o *storytelling*, pois as histórias podem servir como um gatilho para aprovação de oportunidades

de empreendedorismo (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

O segundo artigo, identificado na busca de 2021, tem como título “*Entrepreneurial storytelling: Winepreneurs as crafters of regional identity stories*”, de autoria de Markowska e Lopez-Vega, o qual foi publicado em 2018 no International Journal of Entrepreneurship and Innovation. Os autores afirmam que contexto e empreendedorismo estão interligados e que em alguns contextos, a capacidade de elaborar uma história de identidade regional convincente pode se tornar crucial para a realização de uma ação empreendedora. Por meio de um estudo de caso com em uma região vinícola espanhola, os autores evidenciam que para facilitar a criação de condições propícias para a ação empreendedora, os empreendedores criam histórias de identidade regional. Os resultados apontam que contar histórias é um processo de construção de novas histórias de identidade, e o estudo identifica três tipos diferentes de narrativas e observa que os enólogos locais se envolvem ativamente na narrativa - isto é, contextualizando a história de acordo com suas necessidades. A Tabela 3, a seguir, apresenta a rodada da pesquisa pelas temáticas “*organizational learning*” AND “*storytelling*”.

Tabela 3 – Busca pelas temáticas “*organizational learning*” AND “*storytelling*” na base de dados Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
5ª	“ <i>organizational learning</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ”	Todos	Todos	Todos	Todos	1,439	1.916
6ª	“ <i>organizational learning</i> ” AND “ <i>storytelling</i> ”	TITLE-ABS-KEY	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences</i>	Todos	21	28

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Em se tratando da relação entre os construtos AO e *storytelling*, a 6 rodada retornou 21 documentos, os quais, abordam as temáticas no seu título, resumo ou palavra-chave, sendo que, destes 21 documentos, 8 arquivos são “*not open file*”, ou seja, não foi possível fazer o *download* e abrir os arquivos, resultando em 13 artigos. Em nova busca, realizada em 22 de julho de 2021, 7 novos artigos foram encontrados na pesquisa, utilizando os mesmos critérios. Conforme a Tabela 4, a seguir, são apresentados os artigos localizados.

Tabela 4 – Artigos resultantes da busca “organizational learning” AND “storytelling” na base de dados Scopus

Busca	Título	Ano
2019	<i>The Aesthetics of Management storytelling: A Key to Organizational Learning</i>	2002
	<i>A Systemic Approach to Entrepreneurial Learning: An Exploration Using storytelling</i>	2004
	<i>Learning through teaching</i>	2005
	<i>Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools</i>	2007
	<i>Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems</i>	2007
	<i>Incident reporting or storytelling? Competing schemes in a safety-critical and hazardous work setting</i>	2008
	<i>“Relaax, I remember the recession in the early 1980s...”: Organizational storytelling as a crisis management tool</i>	2011
	<i>Narrative approaches to change management: A case study in the glass industry Narrativas para a gestão de mudanças: Um estudo de caso na indústria vidreira]</i>	2011
	<i>“Down the rabbit hole” – “curiouser and curiouser”: Using autoethnography as a mode of writing to re-call, re-tell and re-veal bodily embodiment as self-reflexive inquiry</i>	2012
	<i>Storytelling: An Informal Mechanism of Accountability for Voluntary Organizations</i>	2013
	<i>How to apply the Systemic Lessons Learned Knowledge model to wire an organisation for the capability of storytelling</i>	2016
	<i>Knowledge retention strategies in public sector organizations: Current status in sub-Saharan Africa</i>	2016
	<i>Organizational members as storytellers: on organizing practices of reflexivity</i>	2018
2021	<i>Spaces of performance: a storytelling approach to learning in higher education</i>	2018
	<i>The role of storytelling in navigating through the storm of change</i>	2019
	<i>Intertextual analysis of the BP Prudhoe Bay disaster: applying the 5 Bs of antenarrative</i>	2019
	<i>Storytelling from experience to reflection: ERSML cycle of organizational learning</i>	2020
	<i>Why risk management frameworks fail to prevent wrongdoing</i>	2020
	<i>The impact of organizational storytelling on organizational performance within Jordanian telecommunication sector</i>	2020
	<i>Organizational characteristics of cross-border mergers and acquisitions: A synthesis and classic case examples from around the world</i>	2021

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Diante da Tabela 4, pode-se identificar que o primeiro artigo, intitulado “*The Aesthetics of Management storytelling: A Key to Organizational Learning*”, o autor Taylor (2002) apresenta uma perspectiva estética da narrativa, cuja qual contribui para a compreensão de como e por que algumas histórias são mais eficazes do que outras. Segundo o autor três ideias sobre a natureza da experiência estética - que é (1) sentido a partir do raciocínio abduutivo; (2) caracterizada por sentimentos de conexão e (3) desfrutada por si mesma. Essa experiência estética fornece critérios para identificar a qualidade da história e sugere como tornar as histórias mais eficazes, sendo as histórias boas e más elas informam todos os aspectos da narrativa gerencial (TAYLOR, 2002).

Outro artigo é o “*A Systemic Approach to Entrepreneurial Learning: An Exploration Using storytelling*”, de autoria de Warren (2004), cujo qual versa sobre a modificação e o desenvolvimento um esquema sistêmico para fornecer um quadro de referência para o estudo da aprendizagem empreendedora. Analisando um estudo das narrativas das mulheres sobre sua experiência como proprietárias de microempresas no Reino Unido, foi possível rastrear as

interações entre aprendizagem empreendedora, aprendizado empresarial e políticas relativas ao suporte para tal aprendizado.

Cortese (2005), autor do artigo “*Learning through teaching*”, aborda um estudo realizado com o objetivo de fornecer uma visão sobre a forma como as pessoas aprendem através de seu trabalho em uma organização, afirmando que os entrevistados deram conta do potencial de aprendizagem adquirido quando assumiram o papel de “professores” dentro de sua organização. Nesse sentido, o processo de aprendizagem que emerge é de natureza intrinsecamente social, na qual, todos os interlocutores são capazes de contribuir para um objetivo comum, assim como a narração real e, a troca de histórias de aprendizagem também proporcionaram uma oportunidade para promover o processo de aprendizagem nos entrevistados (CORTESE, 2005).

O artigo “*Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools*” explora como a prática da reflexão crítica dentro de um processo de aprendizagem gerencial pode ser facilitada através da aplicação de processos e ferramentas reflexivas como o *storytelling*. A aprendizagem gerencial pode abranger a reflexão dos gerentes sobre suas experiências, que, por sua vez, podem atuar como uma fonte direta (e recurso) de aprendizado e podem ser aprimoradas pela refletividade crítica por meio de ferramentas como o contar histórias (GRAY, 2007).

Outro artigo é o “*Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems*” que enfoca o impacto da liderança estratégica e o papel do líder na promoção do aprendizado organizacional e adaptação através do uso de diálogo e do *storytelling*. Através do diálogo e do *storytelling*, os líderes estratégicos moldam a evolução das interações dos agentes e constroem os significados compartilhados que fornecem a lógica pela qual o passado, o presente e o futuro da organização se fundem (BOAL; SCHULTZ, 2007).

Sanne (2008) traz o artigo intitulado “*Incident reporting or storytelling? Competing schemes in a safety-critical and hazardous work setting*” explora o sistema de notificação de insidentes entre os técnicos de manutenção ferroviária da Suécia e o papel desempenhado pela narração informal de histórias em suas comunidades ocupacionais. Contar histórias é uma parte integrante das práticas dos técnicos e sua etiologia de acidentes e cria uma maneira de lidar com os riscos, e uma forma de aprendizagem com os insidentes (SANE, 2008).

O artigo intitulado “*Relaax, I remember the recession in the early 1980s...”: Organizational storytelling as a crisis management tool*” considera a narrativa organizacional como uma ferramenta de comunicação na qual as histórias são usadas para reduzir o estresse e a ansiedade dos membros da organização durante uma crise, segundo Kopp et al. (2011). O

storytelling pode ser usado como um kit de ferramentas para alavancar o capital humano antes, durante e após uma crise organizacional (KOPP et al., 2011).

Brusamolin (2011) no artigo denominado “*Narrative approaches to change management: A case study in the glass industry*” propõe um modelo para análise do emprego de narrativas na gestão de mudanças, descrevendo os passos a serem seguidos e listando os padrões de histórias que podem auxiliar na gestão das transformações necessárias. Contadores de histórias atuam como mediadores da informação, narrando histórias que transmitem a informação certa no momento oportuno, com efeitos transformadores positivos para a organização, produzindo mudanças cognitivas necessárias, transmitindo valores, cultura e auxiliando na percepção da realidade (BRUSAMOLIN, 2011).

No que se refere ao artigo titulado “*“Down the rabbit hole” – “curiouser and curiouser”*: Using autoethnography as a mode of writing to re-call, re-tell and re-veal bodily embodiment as self-reflexive inquiry” datado de 2012, a autora, busca fornecer insights sobre como a mudança pessoal é provocada como resultado de um diagnóstico confirmado de Esclerose Múltipla, sugerindo que a narrativa contribui para o processo de transformação visando o aprendizado de novas rotinas, delineando como e por que o desenvolvimento da liderança é importante ao longo do processo de contar histórias (ALLBON, 2012).

No artigo “*Storytelling: An Informal Mechanism of Accountability for Voluntary Organizations*” a autora Chen (2013), defende que contar histórias é um mecanismo pelo qual as partes interessadas podem exigir responsabilidade por suas necessidades de reconhecimento, fomentando laços entre as partes, além de que, os contadores de histórias podem identificar problemas e organizar possibilidades para sua solução. Ao familiarizar as organizações com as perspectivas e interesses dos membros, as histórias facilitam o aprendizado organizacional que pode servir melhor os interesses das partes interessadas (CHEN, 2013).

Duffield e Whitty (2016) no artigo intitulado “*How to apply the Systemic Lessons Learned Knowledge model to wire an organisation for the capability of storytelling*” desenvolvem a aplicação do modelo de Conhecimento de Lições Aprendidas Sistêmicas (syllk) que permite ao gerenciamento conceitualizar como o conhecimento organizacional é distribuído em vários elementos de uma organização por meio do *storytelling*. A habilidade de contar histórias e ter as ferramentas apropriadas de aprendizagem e desenvolvimento de histórias disponíveis foram fatores importantes que permitiram que os contadores de histórias fossem eficazes na comunicação das lições aprendidas (DUFFIELD; WHITTY, 2016).

Já em relação ao artigo “*Knowledge retention strategies in public sector organizations: Current status in sub-Saharan Africa*”, Dewah e Mutula (2016) discutem

estratégias de retenção de conhecimento em organizações do setor público na África Subsaariana, e os resultados revelam que as organizações do setor público estão usando várias estratégias, como codificação, personalização, treinamento, educação, workshops, seminários, orientação e a narração de histórias para gerar aprendizado e para capturar e reter conhecimento.

Gherardi, Cozza e Poggio (2018), no artigo “*Organizational members as storytellers: on organizing practices of reflexivity*”, trazem uma ideia diferenciada do *storytelling*, os autores abordam como os membros da organização se tornaram *storywriters* de um importante processo de mudança organizacional, enfatizando que a escrita tornou-se uma prática projetada para criar um espaço, um tempo e uma metodologia com os quais os autores passam por um processo de mudança e criam um contexto de aprendizagem. As histórias escritas produziram tanto a subjetividade dos autores práticos quanto criaram reflexivamente o texto para sua reprodução (GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018). Por fim, a Tabela 5 a seguir apresenta as últimas rodadas de busca pelos três termos utilizados nesta pesquisa.

Tabela 5 – Artigos resultantes da busca “*entrepreneurial behavior*” AND “*organizational learning*” AND “*storytelling*” na base de dados Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
7ª	“entrepreneurial behavior” AND “organizational learning” AND “storytelling”	Todos	Todos	Todos	Todos	35	54
8ª	“entrepreneurial behavior” AND “organizational learning” AND “storytelling”	TITLE-ABS-KEY	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences.</i>	Todos	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A Tabela 5, acima, elucida a falta de artigos que relacionem as três temáticas dentro da base de dados Scopus e, com os filtros utilizados nesta pesquisa. Outra base que não apresentou resultado com a busca pelos filtros e com as três temáticas foi a Web of Science, a qual, buscou-se, primeiramente no dia 08 de abril de 2019 e atualizou-se a pesquisa no dia 22 de julho de 2021 e foi possível notar que, assim como, na base de dados Scopus, existe um alto número de documentos relacionados aos assuntos AO, *storytelling* e CE, entretanto não há nenhum trabalho que estabeleça a relação entre os três temas. Sendo assim, fica comprovado o ineditismo nesta tese visto que a pesquisa na base de dados Scopus, Web of Science, bem como, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Rede (NDLTD), não foram encontrados artigos publicados que

relacionem os três temas abordados neste estudo.

1.3.2 Relevância do objeto de pesquisa

Pensando em responder inquietações como, por exemplo, qual será a importância de estudar esses fenômenos, ciclo ERSSA e os antecedentes da aprendizagem, pensando na sua interação, como contribuição ao CE e às próprias ações dos empreendedores. Procurando compreender como o referido trabalho poderá ajudar a sociedade com melhores resultados, não apenas para empresas, mas, também para indivíduos, identifica-se como objeto de pesquisa desta tese doutoral o indivíduo empreendedor.

O vocábulo empreendedor é derivado da palavra *imprehendere*, do latim, apresentando o seu correspondente, “empreender”, despontando na língua portuguesa no século XV. A expressão “empreendedor”, segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira, surgiu na língua portuguesa no século XVI. No entanto, o termo “empreendedorismo” é originário da tradução da expressão *entrepreneurship* da língua inglesa, visto que esta é composta da palavra francesa *entrepreneur* e do sufixo inglês *ship*. O sufixo *ship* assinala posição, grau, relação, estado ou qualidade (BAGGIO; BAGGIO, 2015).

Abordagens históricas no que se refere ao empreendedorismo explicitam duas concepções do empreendedor enraizadas na literatura da história, a primeira considerando o empreendedor como inovador (SCHUMPETER, 1934) e a segunda como tomador de risco (KNIGHT, 1921). Como tal baseia-se em interpretações que veem a empresa como um conjunto de recursos (BARNEY; KETCHEN JR.; WRIGHT, 2011). A natureza da atividade empreendedora varia de acordo com o contexto (AUTIO et al., 2014; ZAHRA; WRIGHT, 2011) e época histórica (SCHUMPETER, 1942; BAUMOL, 1990). Mas, existem fatores subjacentes sistemáticos que originam diferenças tão significativas no empreendedorismo, o empreendedorismo é conceituado em termos estratégicos como oportunidade reconhecimento (descoberto ou criado) e mobilização de recursos para explorar oportunidades (TOMS; WILSON; WRIGHT, 2020).

Conforme Zarpellon (2010), o precursor da Teoria Econômica, Richard Cantillon, relacionou o empreendedor a oportunidades de lucro não exploradas e, o risco intrínseco a sua exploração, salientando que Adam Smith é considerado o formulador da teoria econômica, o qual, vislumbra o empreendedor como aquele que deseja obter um excedente de valor sobre o custo de produção. Segundo McClelland (1961), o sujeito empreendedor desenvolve uma estrutura motivacional singularizada pela existência acentuada de uma necessidade de

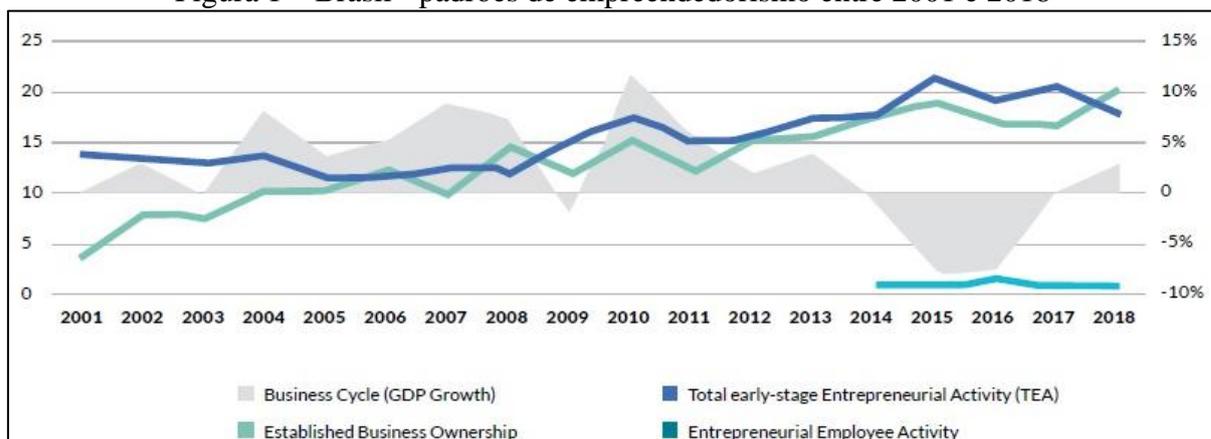
realização. Tal fator, o instiga na busca por objetivos que abrangem atividades desafiadoras. Para Dolabela (2010, p. 25) “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”, o ator do empreendedorismo.

Atualmente, o empreendedorismo se manifesta de maneira distinta quando equiparado há 20 anos atrás. Em muitas economias, as fronteiras tornaram-se confusas mediante a antiga dicotomia entre emprego e trabalho independente ou empreendedorismo (GEM, 2019). O *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) completa 20 anos, e realizou sua pesquisa inaugural de empreendedorismo em 10 economias desenvolvidas em 1999. Desde então, o GEM pesquisou mais de 2,9 milhões de adultos em 112 economias.

A versão de 2019 do GEM traz um retrospecto de 20 anos, mostrando como o empreendedorismo evoluiu ao longo do tempo em cinco países, incluindo o Brasil. E, por falar em Brasil, o primeiro indicador de destaque dentro do GEM que faz referência ao país, aborda sobre o Empreendedorismo Solo, segundo o GEM (2019), no Brasil, 53% dos empresários operam sozinhos, sem cofundadores ou funcionários, e não projetam contratação. Em relação a motivação que levou o indivíduo ao empreendedorismo, o GEM afirma que empreendedores de economias de baixa renda são, na verdade, mais propensos a serem motivados pela necessidade do que pelas economias mais ricas. Propósitos referentes à necessidade, também, figuram proeminentemente nas taxas mais moderadas relatadas no Brasil sobre o empreendedorismo por necessidade. Segundo Baggio e Baggio (2015) o Brasil é um país com muito potencial empreendedor, só precisamos começar a explorá-lo.

Outro indicador interessante, de destaque para o Brasil, é altas taxas de empreendedorismo entre aqueles com idade entre 18 e 24 anos, com um declínio acentuado nos grupos etários subsequentes. O que corrobora com a literatura, na qual, estudos comprovam que a idade influencia em grande parte os processos de tomada de decisão de uma pessoa e pode funcionar como um importante impulsionador do CE (NETO, 2018). Na análise dos últimos 20 anos sobre o empreendedorismo do Brasil, o GEM (2019) afirma que o Brasil exibiu um cenário político distinto ao longo dos últimos 20 anos, sendo que, a ênfase passou de atrelar o valor do real ao dólar americano e privatizar serviços públicos e empresas estatais, com ênfase no combate às desigualdades de renda e, ao mesmo tempo, lutar contra a corrupção. As taxas de atividade empreendedora total (TEA) subiram em 2009 e 2010, em 2011 as mesmas diminuíram. Uma subsequente subida ascendente levou a um máximo histórico em 2015, acompanhado por elevada proporção de empreendedorismo motivado pela necessidade (figura abaixo).

Figura 1 – Brasil - padrões de empreendedorismo entre 2001 e 2018

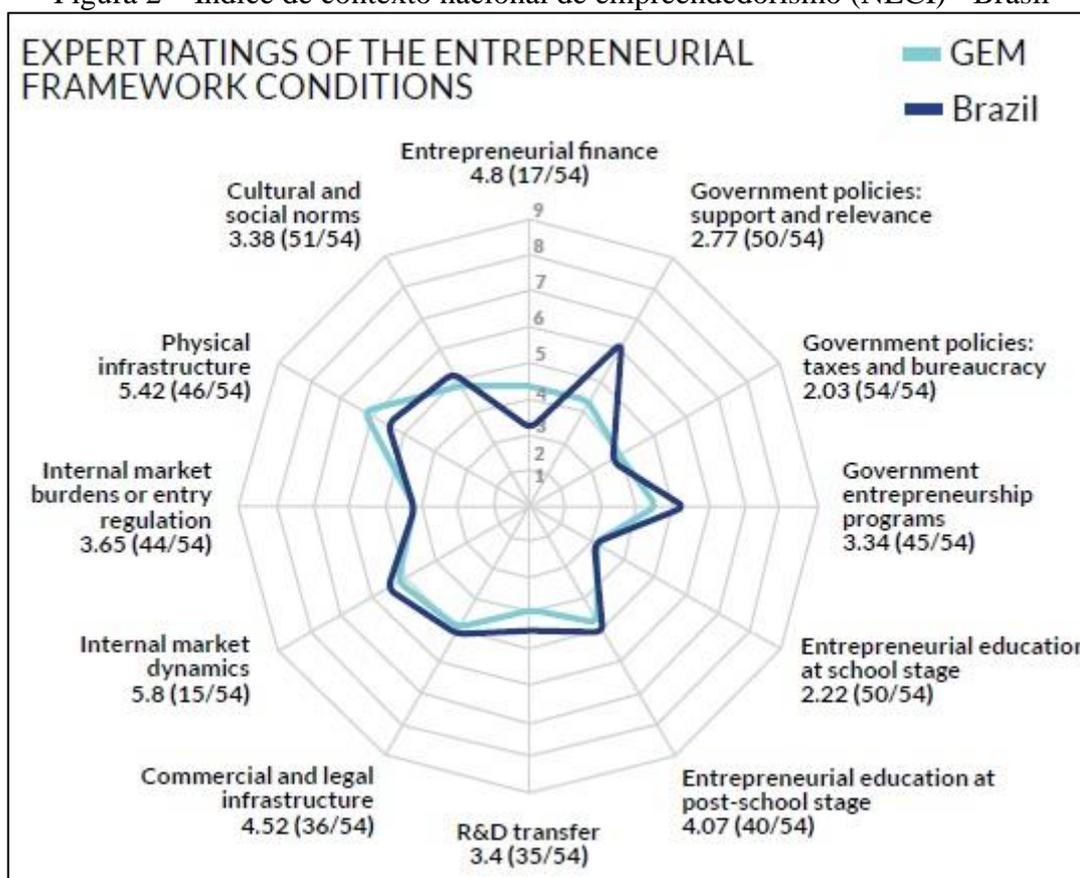


Fonte: Global Entrepreneurship Monitor 2001-2018 (2019).

As taxas de propriedade de empresas estabelecidas exibiram um padrão semelhante. O período de recessão de 2014 a 2017 não reverteu essa tendência, pois havia poucas opções para que os indivíduos se tornassem (ou permanecessem) empregados. Isso se reflete na alta proporção de empreendedorismo motivado por necessidades. O relatório também indicou que somente 31% dos adultos no Brasil consideravam que havia boas oportunidades para iniciar negócios. Essa combinação de necessidade e escassas boas oportunidades sugere tanto a necessidade de gerar renda para as pessoas, mas, perspectivas insuficientes para realizar isso com muita recompensa.

Além disso, o Brasil está próximo do topo (48 de 54) da classificação do Índice de Contexto Nacional de Empreendedorismo (NECI), (este é um novo índice baseado *no National Expert Survey* (NES) da GEM, representando uma medida composta da saúde do contexto empresarial em uma economia e baseada em 12 condições estruturais), com classificações particularmente baixas no apoio do governo, impostos e burocracia, sugerindo restrições à atividade como o crescimento de um negócio (conforme figura abaixo).

Figura 2 – Índice de contexto nacional de empreendedorismo (NECI) - Brasil



Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (2019)

EFCs scale: 1 = very inadequate insufficient status, 9 = very adequate sufficient status

Rank out of 54 recorded in brackets

Assim, o clima político e econômico no Brasil resultou em um alto nível de atividade empreendedora, incluindo atividades sustentáveis, apoiadas por altas taxas de propriedade de empresas. Ao mesmo tempo, o Brasil apresenta resultados baixos, no que se refere aos termos de expectativas de crescimento e inovação, sugerindo que os empreendedores contribuem para a economia com base em seus altos níveis de participação coletiva, e não em qualquer impacto no nível médio individual. Os baixos índices de atividade empreendedora dos empregados também estão em consonância com essa análise, demonstrando limitada capacidade dos empregados estimularem o crescimento das empresas, para as quais, trabalham por meio da atividade empreendedora (GEM, 2019).

Após estas evidências sobre o empreendedorismo, ainda restam questionamentos, como por exemplo, de que forma os empreendedores podem ajudar a sociedade em melhores resultados, não somente para empresas, mas, também, para indivíduos e sociedade. Com estas inquietações evidencia-se aqui a ratificação, que ocorreu em setembro de 2000, líderes de 189 nações legitimaram a Declaração do Milênio. A declaração é um compromisso global sem

precedentes e um dos mais relevantes documentos das Nações Unidas dos últimos tempos. Este proporciona uma visão comum e integrada sobre como lidar com alguns dos principais desafios que o mundo enfrenta. A declaração resultou em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) focada na redução da pobreza, melhorando a qualidade de vida das pessoas, assegurando sustentabilidade ambiental e construção de parcerias para assegurar que a globalização se torna uma força mais positiva para todas as pessoas do mundo se comparada à força negativa. Metas específicas e indicadores foram definidos para cada uma das metas até 2015. Essas podem permanecer inacessíveis, havendo possibilidade de reverter tal situação desde que seja dada mais ênfase ao desenvolvimento de habilidades empreendedoras.

Posterior aos objetivos do Milênio, foi construída a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que segundo o Senhor António Guterres, Secretário Geral da ONU, a Agenda 2030 é a nossa Declaração Global de Interdependência. Em setembro de 2015, representantes dos 193 Estados-membros da ONU se reuniram em Nova York e, reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema como o maior desafio global e requisito imprescindível para o desenvolvimento sustentável. Ao adotarem o documento “Transformando o Nosso Mundo: Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, os países comprometeram-se a tomar medidas ousadas e transformadoras visando promover o desenvolvimento sustentável nos próximos 15 anos sem deixar ninguém aquém de tais medidas.

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que procura fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, conforme os limites do planeta. São objetivos e metas claras, para serem adotados por todos os países, de acordo com suas próprias prioridades e, atuem no espírito de uma parceria global orientando as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, no presente e no futuro. Os empreendedores podem fornecer as novas abordagens necessárias para acelerar o processo de redução da pobreza e da fome, bem como, melhorar a qualidade de vida e buscar o desenvolvimento das pessoas (UJUNWA; SALAMI; UMAR, 2011).

Alcançar uma redução sustentável da pobreza e uma base econômica ampla para o crescimento depende de possibilitar que homens e mulheres na faixa considerada como pobreza transformem seu sustento. Os pobres precisam ter a chance de construir suas habilidades individuais e coletivas, bem como, capacidades, com a finalidade de obter acesso a oportunidades econômicas e sociais assim como serviços básicos e infraestrutura. A falta de uma instituição empreendedora viril torna difícil para os pobres explorarem oportunidades

dentro de suas comunidades e desenvolver ligações com parceiros externos (FIDA, 2005). O desenvolvimento do empreendedorismo, como conceito e atividade, foi identificado como uma estratégia muito importante para a redução da pobreza visando alcançar os ODM, o empreendedor se torna a peça-chave (UJUNWA; SALAMI; UMAR, 2011).

De acordo com Pnud (1999), o empreendedor é o processo de usar iniciativa para transformar um conceito de negócio em um novo empreendimento, bem como, para crescer e diversificar um empreendimento ou empresa existente. Há uma opinião difundida de que o desenvolvimento econômico nacional ou regional está associado com nova intensidade firme de criação (VENESAAR; LOOMETS, 2006), a organização de novas empresas é considerada como um importante indicador da atividade empreendedora e componente chave no crescimento econômico e desenvolvimento. Empreendedores identificam uma oportunidade, mobilizam recursos, e assumem os riscos calculados para abrir mercados para novos produtos, processos e serviços, gerando emprego e renda para aquela região (UJUNWA; SALAMI; UMAR, 2011).

Diante do contexto apresentado, entende-se justificada a relevância do objeto de estudo, sendo o indivíduo empreendedor capaz de gerar mudanças para indivíduos, organizações e sociedade.

1.4 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO E PARADIGMÁTICO

Apesar de mais de seis décadas de pesquisas que começaram com o trabalho seminal de Cyert e March (1963/1992) sobre a teoria comportamental da firma, o campo da AO está no estado do que Edmondson e McManus (2007, p. 1158) chamam de “teoria nascente”, ou um inquérito aberto com múltiplas respostas tentativas para novas questões que sugerem novas conexões (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

A pesquisa em AO tem sido caracterizada pela falta de consistência entre os arcabouços teóricos existentes em termos de suas definições e a interação de seus níveis de análise para que não haja um significado comum desse constructo (ULRICH; JUCK; VON GLINOW, 1993; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Além disso, embora a pesquisa reconheça que “o estudo organizacional está paradigmaticamente ancorado” (GIOIA; PITRE, 1990, p. 585), os pesquisadores de AO não “se localizam epistemológica e ontologicamente” (ROWLINSON et al., 2010, p. 77). Isso leva à “mistura não refletida” e “logicamente discrepante” de suas posições paradigmáticas ontológicas e epistemológicas (HATCH; YANOW, 2008, p. 34).

Desta forma, é de suma importância que exista reflexão a respeito da visão de mundo e da forma que se constrói conhecimento que embasará uma pesquisa, pois somente desta forma será possível analisar a consistência, a qualidade e a coerência dos processos e da estratégia de pesquisa, bem como dos seus resultados. Isso significa que o pesquisador deve ter o conhecimento e a compreensão de forma clara da ontologia, da epistemologia, e, por conseguinte do paradigma de pesquisa que baseiam e consolidam a utilização do seu método de pesquisa (COLLIS; HUSSEY, 2005; SACCOL, 2009; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

1.4.1 Ontologia

A ontologia de uma pesquisa, ou a maneira que entendemos como são as coisas, versa sobre a questão do “SER”, sobre o entendimento que se tem em relação a forma que as coisas são, essa ontologia do “SER”, ou segundo o termo em inglês “*being*”, considera a realidade como “constituída de coisas, entidades e experiências isoláveis” e consistindo de “fenômenos discretos, estáticos e, portanto, descritíveis” (CHIA, 1995, p. 586; SACCOL, 2009; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Há também a ontologia de “TORNANDO-SE”, ou como o termo em inglês “*becoming*” a realidade é vista como emergente, incompleta e consistindo em micro práticas de organização que criam realidades organizacionais (CHIA, 1995; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

O caráter ontológico adotado nas pesquisas acaba definindo a maneira como o pesquisador percebe os fenômenos físicos ou sociais investigados, sendo que, existem duas visões mais divergentes sobre como as coisas são e uma visão entre os extremos, a ontologia realista, a ontologia idealista ou subjetivista e a ontologia interação sujeito-objeto, respectivamente. Em relação à ontologia realista, esta explicita que, o mundo existe indiferentemente da forma das construções mentais e, percepções que os indivíduos possam ter sobre ele. A pesquisa dos fenômenos é resultado de uma lógica de ideia social, constituída em um nível mais subjetivo, da mente do pesquisador e sua interpretação, ou de forma coletiva, construído com base nos significados compartilhados dentro de uma sociedade específica (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009).

No que diz respeito à ontologia idealista ou subjetivista, o mundo existe somente a partir da percepção do pesquisador sobre ele, partindo do princípio de que uma entidade ou objeto somente irá existir no momento que o observador o percebe, como uma concepção na mente. Está muito mais relacionado ao subjetivo das ideias e, a partir de um indivíduo que pensa sobre as coisas existirem, tornando os sentimentos e pensamentos como uma primeira realidade

(CROTTY, 1998; SACCOL, 2009).

Em meio a estes extremos, a ideia da ontologia realista e idealista, há também aquela que considera a realidade social como um produto, ou resultado de uma negociação e, compartilhamento de entendimentos de significados entre os indivíduos, a ontologia interação sujeito-objeto. Esta ontologia é resultante de uma construção social, de forma que a realidade não é considerada apenas como sendo somente externa e independente da mente do indivíduo, como é a ontologia objetiva e, também, não é considerada somente como um resultado da percepção da mente de um indivíduo de forma isolada, assim como, é a ontologia idealista e subjetiva. A ontologia interação sujeito-objeto constrói a percepção da realidade de forma coletiva, com a forma como enxerga-se o mundo de maneira compartilhada como sociedade, sendo esta realidade intersubjetiva (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009).

Este estudo incorpora como pressuposto ontológico a ontologia interação sujeito-objeto, visto que, a ontologia servirá como base para a maneira pela qual, entende-se que o conhecimento é constituído, ou seja, a epistemologia, e a escolha de ambas, a ontologia e a epistemologia vão originar os paradigmas de pesquisa, que por sua vez se inclinam a diferentes métodos podendo ser utilizados, delimitando por sua vez as técnicas de coletas e análise de dados. Por exemplo, a ontologia de interação sujeito-objeto, na qual este estudo se inclina, vai implicar em uma epistemologia construtivista (abordado na próxima seção), a qual, por sua vez, pode resultar em um paradigma de pesquisa interpretativista que de forma geral utiliza a natureza de pesquisa qualitativa. De forma alguma isto se torna regra, visto que, paradigmas são inicialmente apenas visões de mundo, e não leis ou métodos específicos de pesquisas, eles não são excludentes em relação a outros paradigmas.

1.4.1.1 A ontologia da aprendizagem organizacional

A AO é ontologicamente fundamentada na dialética de indivíduos e organizações ligando seus múltiplos níveis de análise. Todos os paradigmas reconhecem que o núcleo da AO é a interação de seus múltiplos níveis de análise, embora discorde sobre qual aspecto dessa interação eles enfatizam (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Por exemplo, os funcionalistas acentuam as estruturas organizacionais e prestam muita atenção aos processos cognitivos coletivos e à memória coletiva que representa a “coletividade supraindividual” (WALSH; UNGSON, 1991, p. 68). Entretanto, pesquisadores funcionalistas reconhecem o papel chave dos indivíduos na coleta, interpretação, compartilhamento, armazenamento e recuperação de informações (FIOL; LYLES, 1985; HEDBERG, 1981; WALSH; UNGSON, 1991). Em geral,

os funcionalistas veem as organizações como moldando a aprendizagem de seus membros, mas ao mesmo tempo dependendo de suas capacidades de aprendizagem (HEDBERG, 1981).

Funcionalistas e construcionistas concordam que, ao interagir uns com os outros, os indivíduos compartilham seus mapas cognitivos para desenvolver compreensão mútua e mapas cognitivos coletivos (KIM, 2004; WALSH; UNGSON, 1991; WEICK, 1979). Perto dos pós-modernistas, os construcionistas enfatizam as interações sociais como uma fundação da AO (BROWN; DUGUID, 1991; ELKJAER, 2004). No entanto, os pós-modernistas veem essa interação como textual e expressa em discursos. Similar ao paradigma crítico, os pós-modernistas conceituam a AO como dialética do indivíduo e da organização, e é através dessa dialética que múltiplos níveis de análise da AO estão conectados (LEE; ROTH, 2007). A pesquisa pós-modernista baseada na teoria da complexidade afirma que a AO “emerge nas possíveis conexões e interdependências exploradas em múltiplos níveis de análise” (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007, p. 289). A posição adotada neste estudo é propensa a lógica construtiva da ontologia interação sujeito-objeto, visto que constrói a percepção da realidade de forma coletiva, entende-se que o conhecimento é constituído por meio da interação compartilhada com seu contexto.

1.4.2 Epistemologia

A epistemologia refere-se sobre a maneira em que se acredita que o conhecimento é gerado (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009). A epistemologia lida com “a natureza do conhecimento, sua possibilidade, escopo e base geral” (HAMLYN, 1995, p. 242). Maynard (1994, p. 10) explica a relevância da epistemologia afirmando que “a epistemologia está preocupada em fornecer uma base filosófica para decidir que tipos de conhecimento são possíveis e como podemos assegurar que eles sejam adequados e legítimos”. Daí a necessidade de identificar, explicar e justificar a postura epistemológica que é adotada (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

A ideia da epistemologia é firmemente conectada aos pressupostos ontológicos (como as coisas são) e há uma grande variedade de epistemologias (CROTTY, 1998), mas de acordo com as correntes ontológicas que foram abordadas na seção anterior, existem três que se destacam, o objetivismo, o subjetivismo e o construtivismo. A primeira epistemologia sustenta que o significado e, portanto, a realidade significativa, existe como tal à parte da operação de qualquer consciência de indivíduo, ou seja, a epistemologia objetivista implica que exista um significado objetivo nas coisas, e ele está aguardando a sua descoberta, os significados a

respeito de objetivos vai existir independentemente da consciência do ser humano (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009). A epistemologia objetivista acredita que, por exemplo, essa árvore na floresta é uma árvore, independentemente de alguém estar ciente de sua existência ou não (CROTTY, 1998).

Já na epistemologia do subjetivismo, o significado não sai de uma interação entre sujeito e objeto, mas é imposto ao objeto pelo sujeito. Aqui, o objeto, como tal, não contribui para a geração de significado. Ou seja, o significado vem de tudo, menos de uma interação entre o sujeito e o objeto ao qual ele é atribuído (CROTTY, 1998). São os indivíduos que pensam que vão atribuir um significado sobre os objetos em análise, sendo que estes significados vão se tornar resultados da própria construção mental que advém do subconsciente coletivo (SACCOL, 2009).

Outra epistemologia, a construcionista, rejeita essa visão do conhecimento humano. Não há nenhuma verdade objetiva esperando por nós para ser descoberta. A verdade, ou significado, passa a existir dentro e fora do nosso compromisso com as realidades do nosso mundo. Não há sentido sem uma mente, assim como o significado não é gerado somente pela construção mental, e sim resultante da interação entre as características do objeto e os processos mentais do indivíduo (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009). O significado não é descoberto, mas construído. Nessa compreensão do conhecimento, fica claro que pessoas diferentes podem construir significados de maneiras diferentes, mesmo em relação ao mesmo fenômeno. Nessa visão das coisas, sujeito e objeto emergem como parceiros na geração de significado, sendo que essa criação de significado requer certa intencionalidade e interação entre o objeto e o sujeito (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

Nessa mesma corrente, há também o construtivismo social, cujo qual aborda essa construção de significado como processos de interação social e intersubjetividade, de maneira que os significados que são criados sejam partilhados em grupo (CROTTY, 1998; SACCOL, 2009; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Na literatura há uma certa desordem em relação ao emprego da epistemologia construcionista, construcionista social, construcionista relacional e construtivista (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017). Fletcher (1996, p. 422) delinea o construtivismo social e o construcionismo social, de um modo geral, para ela, construcionismo é mais sobre “a relação entre pessoas, instituições, objetos materiais, entidades físicas e linguagem, ao invés da atividade privada de fazer sentido de indivíduos particulares”. Ela liga o construtivismo social a Vygotsky (1981) e Bruner (1990), segundo a qual o “conhecimento individual e subjetivo” (p. 431) é privilegiado, mas ainda é dada atenção às práticas socioculturais.

O construcionismo social, no entanto, se aproxima mais do trabalho de Berger e Luckmann (1966) e considera mais plenamente o exame da interação entre agência e estrutura, ligando construções individuais de construção de sentido e atuação ao nível social através de processos de estruturação (BOUCHIKHI, 1993; ZAFIROVSKI, 1999; BRUYAT; JULIEN, 2001). Crotty (2003, p. 127) faz uma distinção semelhante e enfatiza como o construcionismo se concentra na “geração coletiva de significado” (SCHWANDT et al., 1994; CROTTY, 2003). Crotty (2003) também observa que o construcionismo social abrange o espírito crítico e o domínio da cultura sobre nós, enquanto o construtivismo tende a resistir ao espírito crítico.

Existem dimensões históricas e socioculturais do construcionismo (SCHWANDT, 2000; WEINBERG, 2014). Fazer significados acontece “contra um pano de fundo de entendimentos compartilhados, práticas e linguagem, e assim por diante” (SCHWANDT, 2000, p. 197). Gubrium e Holstein (2008, p. 6) sugerem que o “construcionismo” é mais útil para descrever um modelo “para avaliar, e não criticar, as práticas cotidianas de construção da realidade em geral”. No entanto, como Berger e Luckmann (1966) sustentam, que a distribuição social do conhecimento varia, sendo utilizada diferentemente por diferentes indivíduos e tipos de indivíduos. Já Haslanger (2015) afirma que, explícito ou não, tais esforços de fazer significados são muitas vezes inseparáveis da dinâmica de poder embutida nas relações sociais, estruturas e sistemas.

Outros referem-se ao construcionismo relacional para descrever como o conhecimento é relacional e dialógico, segundo o qual a importância de pensar sobre modos de ser e de se relacionar com os outros é enfatizado (CUNLIFFE, 2008; HOSKING, 2011). Para Hosking (2011) o construcionismo relacional é uma perspectiva com suas próprias suposições ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Cassell, Cunliffe e Grandy (2017) salienta que o rótulo específico para descrever a compreensão do construcionismo já não é tão importante, visto que, os rótulos devem refletir mais uma questão de ênfase do que diferenças fundamentais. Independentemente do rótulo usado, é mais importante para o pesquisador ser transparente sobre os principais princípios que sustentam sua conceituação (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

Este estudo também compartilha desta visão, sendo que, não tem a pretensão de explorar e aprofundar a discussão epistemológica do construcionismo, porém, tende a se inclinar pela epistemologia de pesquisa mais construcionista, uma vez que busca-se aqui a construção de significado junto ao objetivo pesquisado. E, é a partir de percepções das visões ontológicas e epistemológicas, que os paradigmas de pesquisa são construídos, sendo que estes paradigmas, ou visões de mundo são uma instância filosófica norteadora, assim como,

a ontologia norteia a epistemologia, o paradigma de pesquisa propicia o caminho para a escolha do método de pesquisa (CROTTY, 1998; COLLIS; HUSSEY, 2005; SACCOL, 2009; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

1.4.2.1 A epistemologia da aprendizagem organizacional

A AO é epistemologicamente situada em contextos intra e interorganizacionais específicos. Alguns paradigmas reconhecem a importância do contexto na AO, embora atribua significado diferente a ele (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Os funcionalistas enfatizam o ambiente externo que molda a AO e, leva à adaptação a esse ambiente (DAFT; WEICK, 1984; HATCH, 2006; WALSH; UNGSON, 1991). Outros fatores contextuais notados pelos estudos funcionalistas incluem a cultura que influencia as cognições e os comportamentos dos membros da organização, e a estratégia responsável por delimitar a tomada de decisões, estrutura e processos organizacionais (FIOL; LYLES, 1985; NEVIS; DIBELLA; GOULD, 1995).

Os construcionistas viram suas lentes dentro das organizações e examinam atividades específicas, situações e culturas onde a AO está situada (LAVE; WENGER, 1991). O conceito de aprendizagem situacional foi expresso pela primeira vez de maneira sistemática por Brown, Collins e Duguid (1989), os quais, sugerem uma epistemologia da aprendizagem em que o conhecimento é codificado e conectado à atividade e ao ambiente que o produz. Assim, representações conceituais e conhecimento teórico são secundários à atividade e percepção. Brown e Duguid (1991) argumentam que o conhecimento é informal, socialmente construído, transmitido oralmente e situado em contextos de trabalho e comunidades de praticantes específicos.

Portanto, a aprendizagem é um processo de enculturação, ou de adoção de um conjunto de comportamentos dominantes dentro de uma comunidade específica, para que os aprendentes não apenas aprendam sobre a prática, mas também se tornem profissionais. Os paradigmas pós-modernistas menosprezam o geral e universal, de modo que a AO inclui micro práticas continuamente emergentes que não têm significado fora do contexto da atividade humana (COOPER; FOX, 1990; GABRIEL, 1995). Embora os teóricos críticos prestem atenção a grandes estruturas sociais de dominação, eles também refletem sobre as micro práticas da ação comunicativa como um contexto em que os indivíduos desenvolvem significados e compreensão compartilhados (HABERMAS, 1987; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Esta tese inclina-se para uma epistemologia construcionista, o que culmina com as pretensões discutidas acima, onde as pessoas em seus contextos organizacionais constroem significados e

compreensões do conhecimento.

1.4.3 Paradigmas

Paradigmas são “tradições coerentes de pesquisa científica” compartilhando os mesmos padrões, regras, práticas, pressupostos, metáforas e métodos ontológicos e epistemológicos (KUHN, 1962/1996, p. 10). Geralmente o paradigma se relaciona as crenças que se tem a respeito da realidade, a respeito da ontologia e da epistemologia, e o paradigma resultante destas crenças guiará a estratégia da pesquisa (ORLIKOWSKI; BAROUDI, 1991; CROTTY, 1998). A discussão a respeito dos paradigmas aqui é aprofundada já com a lente da AO, em função de ser a temática central do estudo.

Alguns estudiosos questionam a utilidade dos paradigmas na pesquisa organizacional, argumentando que estes são fundamentalistas e essencialistas na natureza e limitam a teorização criativa (WILLMOTT, 1993; ZHU, 2011). Outros pesquisadores apontam que os paradigmas estimulam debates e “dão energia para o avanço do conhecimento” (JACKSON; CARTER, 1991, p. 126). Como Chiva e Alegre (2005) mostram, múltiplos paradigmas avançam nosso conhecimento sobre AO, adicionando novas camadas de significado a este método, tornando possível vinculá-lo a outros construtos relacionados.

Na visão de Gioia e Pitre (1990, p. 595), múltiplos paradigmas não podem ser “colapsados ou sintetizados em alguma estrutura integrada” porque suas suposições ontológicas e epistemológicas são diferentes. Ao mesmo tempo, os paradigmas podem ser conectados por meio de uma estrutura meta-paradigmática definida como uma visão holística do fenômeno que transcende distinções paradigmáticas para revelar disparidade e complementaridade de paradigmas e ajuda a desenvolver uma mais rica, contextualizada e multidimensional teoria da AO (HATCH, 1993; JACKSON, 1999; LEWIS; GRIMES, 1999; WEAVER; GIOIA, 1994).

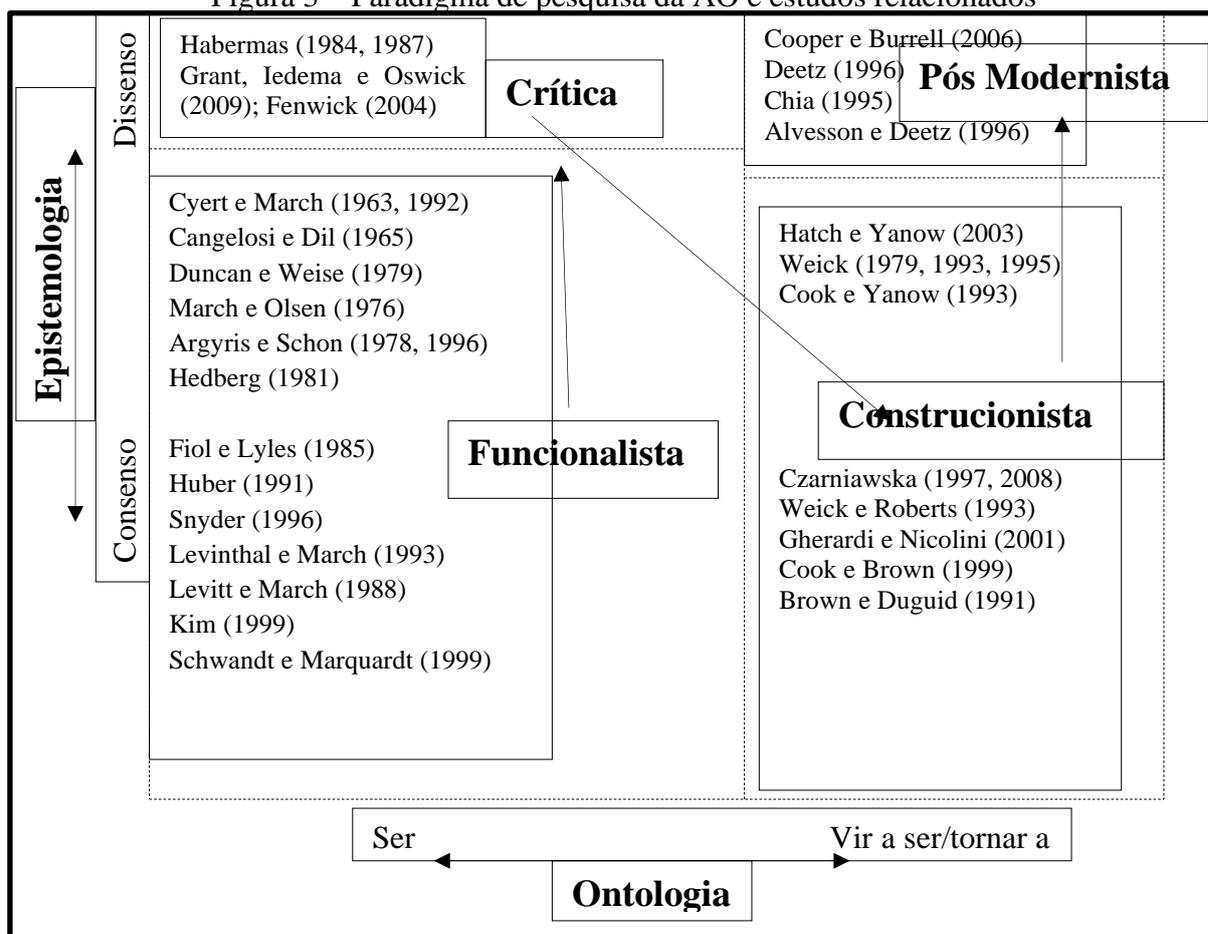
Uma das tipologias de paradigma mais amplamente utilizadas nos estudos organizacionais é a de Burrell e Morgan (1979) baseada na dicotomia ontológica da visão objetivista e subjetivista da natureza da ciência e na dicotomia epistemológica da ordem e da mudança social. Essas duas dicotomias produzem quatro paradigmas: funcionalista, interpretativo, estruturalista radical e humanista radical. Essa tipologia é frequentemente criticada por assumir a exclusividade mútua do objetivismo e subjetivismo (WILLMOTT, 1993), uma abordagem funcionalista global e divisões de grade insuficientemente radicais (DEETZ, 1996; HARDY; CLEGG, 1997).

Já a tipologia paradigmática de Alvesson e Deetz (1996) é baseada em sensibilidades

pós-modernistas e é organizado em duas dimensões: local e emergente contra a orientações de pesquisa *a priori* e consenso em relação ao dissenso, ou a “relação entre práticas de pesquisa aos discursos sociais dominantes dentro da organização estudada, a comunidade de pesquisa e/ou a comunidade mais ampla” (DEETZ, 1996, p. 195). Essas duas dimensões produzem quatro discursos (paradigmas): normativo, interpretativo, crítico e dialógico. Karataş-Özkan e Murphy (2010) seguem as tipologias de Burrell e Morgan (1979) e Alvesson e Deetz (1996) e enfocam três paradigmas para a AO: teoria crítica, pós-modernismo e construcionismo social. No entanto, eles não explicam como a tipologia “positivista” de Burrell e Morgan (1979) é compatível com a tipologia pós-modernista de Alvesson e Deetz (1996).

Para distinguir entre paradigmas, e aprofundarmos a discussão em relação aos estudos de AO, baseia-se aqui em duas divisões: a ontologia do ser/tornar-se (CHIA, 1995; LEE et al., 2014) e epistemologia de consenso/dissenso (DEETZ, 1996; ALVESSON; DEETZ, 1996), o que resulta em quatro paradigmas da AO: crítico, funcionalista, construcionista e pós-modernista (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015), conforme Figura 3.

Figura 3 – Paradigma de pesquisa da AO e estudos relacionados



Fonte: Traduzido de Popova-Nowak e Cseh (2015).

Para aprofundarmos o discurso do paradigma de pesquisa em AO, evidencia-se os quatros principais paradigmas de pesquisa em AO, bem como suas suposições ontológicas e epistemológicas, visão de organização, definição de AO e conexões entre os níveis de análise da AO (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). A apresentação dos paradigmas da AO é baseada em um itinerário para-paradigma, ou “ordem planejada de análise de paradigmas” (LEWIS; GRIMES, 1999, p. 681; HASSARD, 1991). O itinerário paradigmático apresentado a seguir se move de paradigmas baseados na ontologia do “ser” (crítica e funcionalista) para os fundados na ontologia do “vir a ser” (construcionista e pós-modernista), ou de “visões gerais amplas e mais generalizáveis” para “mais significados detalhados e localizados” (LEWIS; GRIMES, 1999, p. 681).

1.4.3.1 O paradigma crítico na aprendizagem organizacional

O paradigma crítico é marginal na organização e nos estudos de AO, e baseia-se na ontologia do “ser”, mas adota a epistemologia do “dissenso” (DEETZ, 1996). Os teóricos

críticos “desmistificam” as estruturas sociais, reconhecem sua situação histórica e contextual e ressaltam os impactos da racionalidade técnica - ou preocupação com a eficácia aprimorada - na comunicação humana (KARATAŞ-ÖZKAN; MURPHY, 2010; SCHERER-WARREN, 2009; STEFFY; GRIMES, 1986; WILLMOTT, 2003). O paradigma crítico expõe o uso do poder, desafia a desigualdade dentro das organizações e revela os sacrifícios que as organizações fazem em nome da eficiência, eficácia e lucratividade (FENWICK, 2004).

O paradigma crítico na AO é influenciado pelos conceitos marxistas de dialética, o determinismo da estrutura sobre a superestrutura e a opressão inerente à condição humana (AGGER, 1991; CROTTY, 1998; HARDY; CLEGG, 1997). Outra contribuição fundamental para o paradigma crítico é a Escola de Frankfurt e o trabalho de Habermas (WILLMOTT, 2003). Habermas (1972) vê os seres humanos como organizadores de sua realidade de acordo com interesses cognitivos que incluem a produção de conhecimento técnico para melhorar a eficácia (interesse técnico), a compreensão mútua com os outros (ação comunicativa) e a emancipação. A ação comunicativa é um dos componentes centrais da filosofia de Habermas (1984; 1987), e ele acredita que ela é suprimida pelos discursos do raciocínio técnico ou pensamento unidirecional guiado pelo “teórico e hipotético, e focalizando o controle através do desenvolvimento de cadeias de meios fins” (ALVESSON; DEETZ, 1996, p. 200; STEFFY; GRIMES, 1986).

De uma perspectiva crítica, as organizações são entidades distintas que se desenvolvem historicamente e contêm estruturas de dominação reforçadas pela tecnologia (MORGAN; SPICER, 2009). As organizações são terrenos de conhecimento contestados, que são moldados pela racionalidade técnica, assumem a homogeneidade das identidades individuais e coletivas, equiparando os interesses próprios da administração aos interesses das organizações e as culturas organizacionais que reproduzem os discursos dominantes (ALVESSON; DEETZ, 1996; FENWICK, 2004; GRANT; IEDEMA; OSWICK, 2009; KARATAŞ-ÖZKAN; MURPHY, 2010).

Existem muito poucos estudos conceituais e empíricos da AO de uma perspectiva crítica (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Por exemplo, Coopey e Burgoyne (2000) vêem a Aprendizagem Organizacional como uma função de processos políticos dentro de organizações que frequentemente negam aos funcionários seu espaço de aprendizagem e suprimem a ação comunicativa. No paradigma crítico, a aprendizagem é uma maneira de promover a mudança organizacional e, os pesquisadores são agentes dessa mudança. Por exemplo, Meyerson e Kolb (2000) facilitaram a mudança organizacional por meio da pesquisa-ação, trabalhando em colaboração com os participantes dentro da organização para desenvolver uma pedagogia

crítica de gênero (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

1.4.3.2 O paradigma funcionalista na aprendizagem organizacional

O paradigma funcionalista, dominante nos estudos organizacionais e de AO, baseia-se na ontologia do “ser” que conceitua a realidade como externa e objetiva e como fenômenos fundamentalmente reais, discretos e estáticos (CHIA, 1995; BOAL; HUNT; JAROS, 2003). A epistemologia funcionalista é a do “consenso” que busca obter um conhecimento que espelhe a realidade e seja livre de valores, de forma válida e confiável, e possa explicar e prever comportamentos individuais e coletivos (DEETZ, 1996; DONALDSON, 2003; GERGEN; THATCHENKERY, 1996; REED et al., 1997).

Com base nessas suposições, os funcionalistas conceituam organizações como hierarquias e sistemas racionais com estruturas formalizadas, limites identificáveis e atributos descritíveis (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; CYERT; MARCH, 1992; SCOTT, 1975). Para eles, as organizações visam alcançar resultados específicos, como o desenvolvimento de novos produtos e serviços e a melhoria do desempenho e da eficácia (DAFT, 2015; DUNCAN; WEISS, 1979; KOGUT; ZANDER, 1992). Estudos funcionalistas assumem o determinismo das influências ambientais nas organizações em termos de acesso a recursos e imposição de mudanças em suas estruturas (DONALDSON, 2003).

Três principais abordagens funcionalistas da AO são comportamentais, cognitivas e a abordagem baseada na teoria da ação social de Parsons (1951). A abordagem comportamental inclui a Aprendizagem Organizacional como uma adaptação à mudança no ambiente externo através de mudanças nos comportamentos organizacionais (LANT; MEZIAS, 1992; LEVINTHAL; MARCH, 1993). A abordagem cognitiva vê as organizações como sistemas abertos de processamento de informação e interpretativos que têm cognições e memórias, de modo que a AO envolve o desenvolvimento de representações precisas do mundo externo e mudanças nas estruturas de conhecimento organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; DAFT; WEICK, 1984; WALSH; UNGSON, 1991). A abordagem baseada na teoria da ação social considera a AO como um sistema de atividades que traz informações para a organização, interpreta, divulga e armazena. Como resultado, as organizações aumentam sua capacidade adaptativa (SCHWANDT; MARQUARDT, 1999).

Do ponto de vista funcionalista, a AO é sinônimo de processamento de informação dentro das organizações que envolve a dicotomia de “exploração de novas possibilidades e exploração de antigas certezas” (MARCH, 1991, p. 71). As organizações recebem informações

do ambiente de várias maneiras, por exemplo, espontaneamente através de notícias econômicas e políticas ou através de pesquisa deliberada (HUBER; DAFT, 1987; DAFT; WEICK, 1984; HUBER, 1991). As organizações peneiram informações externas através de seus filtros perceptivos, ou visões de mundo que reestruturam os vínculos cognitivos organizacionais existentes e diminuem a equivocidade em seus sistemas (DAFT; WEICK, 1984; HEDBERG, 1981; LEVINTHAL; MARCH, 1993; SCHWANDT; MARQUARDT, 1999). A informação é então interpretada e torna-se conhecimento, que é disseminado dentro das organizações através de processos formais, políticas, tecnologias e comunicação informal interpessoal influenciadas por percepções de acessibilidade da fonte de conhecimento, sua credibilidade e confiabilidade (ANDREWS; DELAHAYE, 2000; EPPLE; ARGOTE; DEVADAS, 1991; SNYDER, 1996; TOMPKINS, 1995).

1.4.3.3 O paradigma construcionista na aprendizagem organizacional

O paradigma construcionista em AO é fundamentado na ontologia do “vir a ser” que vê a realidade como emergente, incompleta e consistindo em micro práticas de interação social (CROTTY, 1998). A realidade é socialmente construída através de um processo de indivíduos que externalizam suas experiências, objetivando e internalizando-as (BERGER; LUCKMANN, 1967; KARATAŞ-ÖZKAN; MURPHY, 2010). Os construtores adotam a epistemologia do “consenso”; eles examinam o dado “como certo” ou tomado como “garantido” (CZARNIAWSKA, 2003, p. 137), mas não problematiza a ordem social existente. Eles acreditam que o conhecimento da realidade é socialmente construído, baseado na prática e experimental, e está enraizado nos sistemas de valores das pessoas que o criam (BOLAND JR.; TENKASI, 1995; BROWN; DUGUID, 1991; COOK; BROWN, 1999; GHERARDI, 1999; GHERARDI; NICOLINI, 2001; NONAKA, 1994; YANOW, 2004).

Da perspectiva construcionista, as organizações estão desenvolvendo entidades fragmentadas hierárquicas, socialmente construídas e encenadas por meio de interações simbolicamente mediadas à medida que seus membros negociam, dão sentido a sua experiência produzindo e reproduzindo estruturas organizacionais (DANDRIDGE; MITROFF; JOYCE, 1980; GRAY; BOUGON; DONNELLON, 1985; HATCH, 2006; WEICK, 1979, 2001). Os construtores (construcionistas) consideram o ambiente inseparável da cognição de modo que as organizações reajam às suas percepções da realidade e representem o ambiente que percebem e antecipam (HATCH, 2006; WEICK, 2003). Organizações simbolicamente constroem suas fronteiras e as articulam através de rituais, símbolos e mitos (DANDRIDGE; MITROFF;

JOYCE, 1980; TURNER, 1992). Suas estruturas e rotinas são emergentes e propensas à improvisação (WEICK, 1998) que ocorre em redes de ação (CZARNIAWSKA, 2008), sistemas de atividade (ENGESTRÖM et al., 1999; ENGESTRÖM, 2001) e atividades individuais espontâneas (GABRIEL, 1995).

Os construcionistas veem a AO como uma prática social generativa no mundo vivido que produz e reproduz estruturas sociais (GERGEN, 1985; GHERARDI, 1999; GHERARDI; NICOLINI, 2001; GHOSH, 2004; GIDDENS, 1984; LAVE; WENGER, 1991). Assim, a AO envolve não apenas adquirir conhecimento formal abstrato sobre a prática, mas tornar-se um praticante através da participação em práticas coletivas (BROWN; DUGUID, 1991; DAVID; VICTOR, 2002; ELKJAER, 2004). Ao participar de práticas, os indivíduos adquirem, sustentam e mudam os significados intersubjetivos através dos veículos artificiais de sua expressão e transmissão e as ações coletivas do grupo (COOK; YANOW, 1993; EASTERBY-SMITH et al., 1999; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; PETERS; GASSENHEIMER; JOHNSTON, 2009). A participação nas práticas é uma base para a memória organizacional, que não é equivalente à memória psicológica porque não contém uma imagem precisa do passado, como sugerido pelos estudiosos funcionalistas Rowlinson et al., (2010), mas sim interpretação (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

As visões construcionistas da AO foram moldadas por dois grandes desenvolvimentos teóricos: a teoria da estruturação de Giddens (1979, 1982, 1984) e a conceituação de organizações como culturas de Cook e Yanow (1993), para Giddens (1982, p. 110), a vida social é constituída por meio de “práticas regularizadas, produzidas e reproduzidas por atores sociais no contexto contingente da vida social” (TENKASI; BOLAND JR., 1993; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Para os acadêmicos que vêem organizações como culturas, a AO é semelhante à cultura porque envolve padrões de pensamento coletivo e ações coletivas. Semelhante à natureza tácita do conhecimento cultural, o conhecimento organizacional é tácito e é capturado em artefatos que estão situados na cultura organizacional (COOK; YANOW, 1993). A linguagem é uma parte da cultura e é um artefato socialmente construído e contextualmente incorporado que medeia a construção da realidade das pessoas (BERGER; LUCKMANN, 1967; BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; BROWN; DUGUID, 1991; GERGEN, 1985; GHERARDI, 1999; HATCH, 2006). Como tal, a linguagem é central para a AO porquê é através da linguagem que os indivíduos articulam suas práticas; desenvolvem pontos de referência comuns, metáforas e intersubjetividade, além de aprender a participar de comunidades de praticantes (BROWN; DUGUID, 1991; ELKJAER, 2004). **Este estudo, também, se direciona sobremaneira ao paradigma Construcionista em relação às visões**

filosóficas que sustentam a pesquisa.

1.4.3.4 O paradigma pós-modernista na aprendizagem organizacional

Semelhante ao paradigma crítico, o paradigma da AO pós-modernista está à margem dos estudos organizacionais, ele inclui um grupo heterogêneo de teorias que vão desde a teoria de Foucault sobre discursos, conhecimento e poder até a teoria da teoria e complexidade da rede de atores (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). Essas teorias compartilham a ontologia do “vir a ser”, procurando a ruptura e a descontinuidade (CHIA, 1995, 2003; CHIVA; GRANDÍO; ALEGRE, 2010; LEE, 2014; REED et al., 1997; TSOUKAS; CHIA, 2002). A partir de uma perspectiva pós-modernista, existem múltiplas realidades provisórias complexas construídas por intermédio de discursos e meios de comunicação (BAUDRILLARD, 1994; CHIA, 2003; COOPER; BURRELL, 2006; FOUCAULT, 1984; KARATAŞ-ÖZKAN; MURPHY, 2010; REED et al., 1997). A epistemologia do pós-modernismo é o “dissenso” e uma crença de que é impossível criar uma explicação precisa da verdade, porque não há realidade objetiva nem verdades universais (HASSARD, 1991). O pós-modernismo celebra a complexidade, a diferença, a diversidade e as dimensões espaciais das atividades humanas. Dá voz e legitimidade àquelas formas tácitas e muitas vezes irrepresentáveis de conhecimento que são frequentemente negligenciadas em outros paradigmas (AGGER, 1991; CALTON; KURLAND, 1996; CHIA, 2003; CHIVA; GRANDÍO; ALEGRE, 2010; GROBMAN, 2005; HERNES, 2004; LEE, 2014; STACEY, 1995; TSOUKAS; CHIA, 2002).

Os pós-modernistas vêem as organizações como entidades complexas emergentes, as quais, existem em ambientes ambíguos e incertos, contendo micro práticas que não têm significado fora da atividade humana. Para Chia (2003, p. 131), as organizações são “nada mais que ilhas de ordens relacionais relativamente estabilizadas em um mar de mudanças incessantes”. Os pós-modernistas acreditam que o mundo nos aparece através da linguagem e dos discursos, que são cheios de contradições e inconsistências (ALVESSON; DEETZ, 1996; BROWN, 1990; FOUCAULT, 1984; GERGEN; THATCHENKERY, 1996; GRANT; IEDEMA; OSWICK, 2009) Assim, os estudos pós-modernistas frequentemente conceituam organizações como textos e discursos produzidos, tornando-se práticas discursivas ou representativas miniaturizadas, descentralizadas e localizadas (CHIVA; GRANDÍO; ALEGRE, 2010; COOPER, 1989; COOPER; BURRELL, 2006; HATCH, 2006; HERNES, 2010; REED et al., 1997). Os pós-modernistas também conceituam organizações como redes sociais que são produtos temporários de micro processos de ordenamento social e padrões discursivos (LAW,

1994). Os pesquisadores pós-modernistas geralmente desconfiam das estruturas e argumentam a possibilidade de podermos averiguar a atividade humana e, os discursos que constituem essas estruturas, mas não as próprias estruturas (DEETZ, 1996; HATCH, 2006; REED et al., 1997).

Os pós-modernistas vêem as organizações como contendo racionalidade formal e informalidade quebrando as regras formais. No geral, os pós-modernistas focalizam as forças inconscientes, ocultas e nômades moldando a escolha racional e, a ação planejada deliberada nas organizações (CHIA, 2003; GABRIEL, 1995). Ao invés de estruturas sociais, os pós-modernistas discutem a textura social, sendo esta, uma conexão em ação tácita abrindo-se de forma centrífuga e só pode ser experimentada como uma atividade de produção criativa, na qual o agente/leitor é apanhado como um elemento ativo no movimento contínuo e inacabado do texto (COOPER; FOX, 1990; GHERARDI, 2009).

A visão pós-modernista da AO centra-se no conhecimento, poder, linguagem e discurso, de modo que a aprendizagem individual adquire o seu significado coletivo através do texto, intertextualidade e da narrativa (BOJE, 1994). A pesquisa pós-modernista também destaca a aprendizagem generativa por meio da intuição, da atenuação, do diálogo e da investigação e, está em oposição à visão funcionalista da aprendizagem como um processo adaptativo baseado na dedução e indução lógica (CHIVA; GRANDÍO; ALEGRE, 2010). O diálogo como processo da AO gerativo é uma corrente de significados que flui entre e através de nós e entre nós, de modo que a perspectiva individual é elevada ao nível coletivo (CHIVA; GRANDÍO; ALEGRE, 2010; OSWICK et al., 2000). **Apesar das diferenças acentuadas entre os quatro paradigmas da AO discutidos acima, este estudo acredita que não existe uma fronteira bem definida entre eles, admite-se aqui que eles têm pontos de conexão, conforme a próxima seção.**

1.4.3.5 Zonas de transição de paradigma

Os autores Gioia e Pitre (1990, p. 592) afirmam que as fronteiras entre paradigmas são porosas porque suas dimensões ontológica e epistemológica são “continuamente efetivas, tornando difícil, se não impossível, estabelecer exatamente onde um paradigma termina e outro começa”, as áreas de conexão entre paradigmas, ou zonas de transição de paradigma, revelam a complementaridade dos paradigmas (GIOIA; PITRE, 1990; LEWIS; GRIMES, 1999).

Para identificar as zonas de transição os autores Popova-Nowak e Cseh (2015) fizeram uma revisão de trabalhos acadêmicos e os agrupam em zonas de transição de paradigmas com base nas premissas ontológicas e epistemológicas que nortearam os pesquisadores, por

exemplo, se um estudo foi guiado por mais de um paradigma, foi identificado como pertencente à zona de transição paradigmática. Apesar da proximidade das suposições ontológicas entre os paradigmas funcionalista e crítico, os autores não identificaram nenhum estudo, conceitual ou empírico, que tentasse atravessar suas fronteiras. Da mesma forma, também não identificaram quaisquer estudos de AO que cruzassem a fronteira dos paradigmas pós-modernistas e críticos, apesar de suas similaridades apontadas por Alvesson e Deetz (1996). Portanto, esta seção se concentra em duas zonas de transição: funcionalista-construcionista e construcionista-pós-modernista.

1.4.3.5.1 A zona de transição funcionalista-construcionista

Existem vários pontos de convergência entre os paradigmas funcionalista e construcionista ao conceituar a AO e conexões entre seus níveis de análise. Hatch (1993) cruza as fronteiras do funcionalismo e do construcionismo ao abordar a cognição humana como inseparável dos processos sociais e vinculando as perspectivas objetivista e subjetivista da cultura. Ela se baseia no modelo funcionalista da cultura de Schein (1985, 2010) como estruturado em torno de suposições, valores e artefatos, mas argumenta que a questão da objetividade ou subjetividade da própria cultura organizacional é indefinível. Para conectar o objetivismo e o subjetivismo, ela acrescenta símbolos culturais ao modelo de Schein, embora, ao contrário de Schein, ela enxergue a cultura como dinâmica e contendo múltiplas camadas de significado, aumentando assim o poder explicativo de sua teoria (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

A zona de transição funcionalista-construcionista contém pesquisas que geram uma compreensão mais sutil da aprendizagem cognitiva e comportamental organizacional, situada nas interações sociais. Kupers (2008) afirma que a Aprendizagem Organizacional ocorre simultaneamente nos níveis individual e organizacional da análise e incluem sentimentos subjetivos, cognições e comportamentos objetivos, artefatos culturais intersubjetivos e sistemas interobjetivos. Em uma nota semelhante, Nicolini e Mezner (1995) observam que a pesquisa em processos cognitivos da AO não é suficiente e precisa explicar as interações sociais na AO. Segundo eles, a AO transforma o conhecimento tácito em conhecimento explícito por meio da reflexão organizacional que é controlada e facilitada pela liderança da organização. Elkjaer (2004) integra a visão funcionalista da AO como a aquisição de conhecimento e a visão construcionista como participação em processos sociais (ELKJAER, 2012). Para ela, a primeira subestima o poder dos processos e contextos sociais, e a segunda ignora o conteúdo da

aprendizagem.

A zona de transição funcionalista-construcionista articula a fraqueza da conceitualização funcionalista de conexões entre múltiplos níveis de análise da AO. Por exemplo, Glynn, Lant e Milliken (1994) expandem o modelo da AO funcionalista sugerido por March e Olsen (1976), adicionando um elemento construcionista ao aprendizado. Glynn, Lant e Milliken (1994) sugerem que a AO começa com a difusão do aprendizado individual dentro das organizações por meio de rotinas e memória organizacional, levando à ação organizacional. A aprendizagem coletiva também pode começar com indivíduos que desenvolvem significados compartilhados por meio de sua interação direta e indireta, moldando, assim, o contexto organizacional.

O modelo de AO de Crossan, Lane e White (1999) e Crossan, Maurer e White (2011) situado na fronteira dos para-paradigmas funcionalistas e construcionistas sugere quatro processos sequenciais de aprendizagem social e psicológica no coração da AO: (a) intuir (reconhecimento de padrões pré-conscientes individuais na forma de metáforas e desenvolver um rico esquema interpretativo), (b) interpretar (explicação de insights para si mesmo ou para outros na forma de um mapa cognitivo e desenvolver interpretações compartilhadas e promulgar (c) integrando (desenvolvendo entendimento compartilhado entre indivíduos e adotando ação coordenada através de ajuste mútuo) e (d) institucionalizando (incorporando ações nas rotinas organizacionais). Esses processos conectam os níveis da AO de análise de maneira bidirecional, de modo que as ideias fluam dos indivíduos para a organização e reflitam da organização para os indivíduos.

Lehesvirta (2004) usa a estrutura de Crossan, Lane e White (1999), bem como insights de pesquisadores funcionalistas como Huber (1991), e mostra que os quatro produtos da AO identificados por Crossan, Lane e White (1999) ocorrem simultaneamente em vez de sequencialmente e são afetados pela dinâmica dentro da organização. Por exemplo, os indivíduos podem não necessariamente compartilhar suas interpretações para que nenhuma integração e institucionalização da aprendizagem ocorra e as atividades de aprendizagem individuais e as metas organizacionais se tornem desconexas. Mohrman, Tenkasi e Mohrman (2003) mostram que a aprendizagem no nível individual está conectada à aprendizagem no nível coletivo através de múltiplas redes sociais que se formam dentro das unidades da organização, entre elas e em toda a organização. A AO ocorre em todos os níveis de análise, e a interação social dentro das redes é crucial para que as pessoas formem esquemas comuns como pré-condição para mudar seu comportamento (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015).

1.4.3.5.2 A zona de transição construcionista-pós-modernista

O construcionismo baseia-se na visão das organizações como processos e não como entidades estáticas (WEICK, 1979), portanto suas suposições ontológicas aproximam-se da visão pós-modernista das organizações como emergentes (CHIA, 1995). Ambos os paradigmas reconhecem a centralidade da linguagem nas organizações da AO, e sua complementaridade mútua, é ilustrada por estudos que discutem discursos organizacionais definidos como um uso institucionalizado da linguagem (GHERARDI; NICOLINI, 2002). Gherardi e Nicolini (2002) demonstram que a AO envolve aprender uma prática através da participação em uma comunidade que constrói seu próprio curso. É através das práticas discursivas que os indivíduos comparam perspectivas, negociam significados e coordenam ações. Como sugerido por Barrett, Thomas e Hocevar (1995), discursos e práticas discursivas são mantidos por meio de documentos e políticas oficiais que moldam as atividades dos funcionários e coordenam suas ações.

Outro ponto de convergência entre esses dois paradigmas é olhar as organizações como redes. Spinuzzi (2008) liga a teoria da atividade construcionista de Engeström et al. (1999) e Engeström (2001) e a teoria pós-modernista da rede de atores. Spinuzzi (2008) mostra que as organizações são coleções históricas e socialmente evoluídas de redes de atividades, definidas como conjuntos de atividades heterogêneas, multiplicadas, transformativas e com uma interface simples para lidar com grandes questões complexas. Seu estudo demonstra que as redes aprendem através de seus membros, os quais, recebem treinamento formal e o contextualizam através da comunicação informal no local de trabalho e do aprendizado no local de trabalho, sob a forma de sombreamento e orientação.

Gherardi (2009) reúne a teoria da atividade construcionista, a teoria da aprendizagem situada, a perspectiva cultural sobre a AO e a teoria do ator-rede pós-modernista para desenvolver uma estrutura baseada na prática da AO. AO inclui a participação em práticas, definidas como “nossa produção do mundo e o resultado dessa produção” e como um sistema de atividades em que “o saber não está separado do fazer” (GHERARDI, 2009, p. 215). Para ela, envolver-se em práticas de trabalho significa participar de discursos organizacionais, adquirir conhecimento, mudá-lo ou transmiti-lo, e criar e recriar a organização.

Sobre as diferenças entre os paradigmas construcionista e pós-modernista, os estudos, os quais cruzam suas fronteiras apontam o primeiro como aquele que ignora o papel do poder nas organizações e na AO. Por exemplo, Marshall e Rollinson (2004) destacam as limitações do paradigma construcionista porque este desconta o equilíbrio de poder dentro das

organizações. Como alternativa, sugerem que a produção de poder e conhecimento dentro das organizações está intimamente conectada. Fox (2000) analisa as comunidades de práticas e baseia-se na teoria pós-modernista do ator-rede para mostrar que estas têm suas próprias dinâmicas de poder e contêm ninhos de micro práticas. Em sua opinião, a teoria ator-rede fornece importantes insights sobre a AO, incluindo agentes não humanos (como tecnologias) nas práticas do local de trabalho como um fator que afeta a interação entre a comunidade e o aprendizado coletivo. **Em razão da escolha deste estudo sobre a AO ser a aprendizagem individual no contexto organizacional, identifica-se aqui a necessidade da definição de organização, discutida na próxima seção.**

1.4.4 A definição de organização adotada pelo estudo

Para este estudo, acredita-se que as organizações sejam mundos sociais de múltiplas camadas, ou entidades que incluem atores humanos e não humanos compartilhando perspectivas, atividades e discursos. Estes, têm a dualidade de estabilidade e mudança que se manifesta em estruturas formais encenadas, negociadas e redefinidas pelos membros da organização (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). A visão das organizações como mundos sociais emergiu na sociologia positivista (STRAUSS, 1978), desenvolvida por autores construcionistas (ELKJAER; HUYSMAN, 2008) e pós-modernistas (CLARKE, 2005). Segundo Clarke (2005), um mundo social é qualquer grupo de pessoas envolvidas em atividades compartilhadas que coparticipam perspectivas e discursos. Organizações como mundos sociais têm estruturas, mas ao mesmo tempo são fluidas em termos de participação e interação de seus membros. As organizações têm suas geografias, tecnologias, identidades, padrões de ação coletiva, submundos, textura, ideologias, compromissos e limites (CLARKE, 2005; COOPER; FOX, 1990; ELKJAER; HUYSMAN, 2008; STRAUSS, 1978; ELKJAER, 2012).

Organizações como mundos sociais são moldadas pela interação de seus membros, bem como estruturas que, como os paradigmas concordam, incluem divisão de trabalho, regras e procedimentos, e mecanismos de coordenação de ações individuais (ALVESSON; DEETZ, 1996; CHIA, 1995; DÖÖS; WILHELMSON, 2011; HATCH, 2006; MARCH, 1991; WENGER, 1998; ELKJAER, 2012). Ao mesmo tempo, os paradigmas diferem em sua visão do processo de informação nas organizações. Para os funcionalistas, as informações chegam às organizações do ambiente externo como resultado de atividades intencionais de coleta de informações. As organizações processam informações para reduzir a equivocidade, tomar decisões e ajustar-se ao ambiente (HUBER; DAFT, 1987). A informação torna-se

conhecimento quando as organizações a interpretam e armazenam em sua memória.

Para os construcionistas, a fonte de informação é tanto externa quanto intraorganizacional, e seu processamento envolve a criação de sentido pré-cognitivo (WEICK, 1995) e a interação do conhecimento tácito e explícito dos membros da organização (NONAKA, 1994). Da perspectiva construtivista, novas informações tornam-se conhecimento quando são socialmente negociadas, interpretadas e compartilhadas dentro da organização. Para os pós-modernistas, novas informações tornam-se conhecimento quando se tornam parte do discurso organizacional (HATCH, 2006; LEE; ROTH, 2007) e, para os teóricos críticos, a informação torna-se conhecimento quando reflete as relações de poder dentro das organizações (COOPEY; BURGOYNE, 2000).

1.4.5 A definição de aprendizagem organizacional adotada pelo estudo

Toma-se o conceito de Elkjaer e sua perspectiva social da AO para nortear este estudo, para o autor a AO é um processo social de indivíduos que participam de práticas e discursos coletivos situados no contexto organizacional reproduzindo e, simultaneamente, expandindo o conhecimento organizacional (ELKJAER, 2012). A visão da AO que emerge neste paradigma reúne seus aspectos cognitivos, natureza social e sua inserção na linguagem (GHERARDI, 1999). Todos os paradigmas concordam com o fato da AO envolver a criação de novos conhecimentos. Para os pesquisadores funcionalistas, a AO significa criar novos conhecimentos e mudanças nas cognições e comportamentos organizacionais resultando em adaptação ao ambiente (KIM, 2004; WALSH; UNGSON, 1991). No lado construcionista, Nonaka (1994) vê a AO como sendo desencadeada pela ampliação do conhecimento individual por intermédio da conversão de conhecimento, formando perspectivas compartilhadas durante a socialização e externalização do conhecimento. Em sua opinião, as organizações aprendem ampliando o conhecimento individual através da espiral de criação de conhecimento englobando a interação de conhecimento tácito e explícito em três níveis de análise (indivíduos, equipes e organizações). Para os pós-modernistas, o conhecimento está embutido nas relações de poder e é incorporado nos discursos criados coletivamente (FOUCAULT, 1984; HATCH, 2006). Semelhante aos pós-modernistas, os teóricos críticos consideram o conhecimento parte das relações de poder refletidas nos discursos, proliferando a opressão e a dominação (GRANT; IEDEMA; OSWICK, 2009).

Os paradigmas da AO convergem na conceituação do conhecimento como produzido, reproduzido e expandido nas práticas coletivas. Essa conceituação remonta ao paradigma

crítico, especificamente à herança marxista de ver as práticas moldadas pelo ambiente histórico e social (GHERARDI, 2000). De uma perspectiva funcionalista, as práticas incluem processos de trabalho explícitos organizados em torno de papéis de trabalho e reestruturação do conhecimento organizacional explícito. Para os construcionistas, as práticas são atividades sociais coordenadas, relacionadas ao trabalho de grupos e indivíduos que estão situados em contextos específicos (COOK; BROWN, 1999; GHERARDI, 2000). Nas práticas, o saber não é separado do fazer, e os construcionistas trazem para o primeiro plano o conhecimento tácito criado nas práticas, a visão da AO é um processo social e não cognitivo (GHERARDI, 2000).

Em termos de produzir, reproduzir e expandir o conhecimento em práticas, os funcionalistas veem esse processo como a dualidade da exploração do conhecimento existente e da manutenção de estruturas de conhecimento existentes, e exploração que inclui a aquisição de novos conhecimentos (MARCH, 1991). Os construtores se concentram nos processos sociais de “praticar a prática” e se engajar em práticas como um meio para os indivíduos adquirirem, produzirem, reproduzirem e expandirem o conhecimento organizacional (GHERARDI, 2008; ANTONACOPOULOU, 2008). Em sua visão da linguagem como incorporada nas práticas, os construcionistas estão próximos dos pós-modernistas, e consideram-se engajados em práticas como participando de jogos de linguagem profissional e práticas discursivas profissionais e experimentando a prática (ANTONACOPOULOU, 2008; GHERARDI, 2000). Para os teóricos críticos, a participação em práticas significa não apenas adquirir conhecimento, mas também contribuir para a mudança social (MEYERSON; KOLB, 2000).

Diante deste contexto, é possível identificar, conforme quadro abaixo, a síntese dos aspectos ontológicos, epistemológicos e paradigmas de pesquisa, desta tese doutoral. Em nenhuma hipótese, a inclinação da ontologia, epistemologia ou do paradigma de pesquisa deste projeto exclui-se ou deixa de permear as fronteiras entre outras ontologias, epistemologias e paradigmas, visto que ambos são evidenciados como visões de mundos adotados ou que norteiam os pesquisadores e seus estudos de acordo com seu espaço/tempo.

Quadro 1 – Definição da ontologia, epistemologia e paradigma da tese doutoral

Ontologia	Epistemologia	Paradigma
<i>Sujeito-objeto</i>	<i>Construcionista</i>	<i>Construcionista e Pós-Modernista</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A escolha da ontologia sujeito-objeto dar-se-á em função da construção da percepção da realidade de forma coletiva, como a forma de enxergar o mundo de maneira compartilhada como sociedade, sendo esta realidade intersubjetiva, visto que, a busca desta tese é a análise da

contribuição da relação do ciclo ERSSA com os antecedentes da aprendizagem para o desenvolvimento do CE por meio do *storytelling* em empreendedores. Logo, a ideia é extrair dos empreendedores a sua percepção da maneira como as coisas são em relação aos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA com o desenvolvimento do seu CE.

Já a definição pela epistemologia construcionista foi motivada pelo significado não ser gerado somente pela construção mental do ser, mas, resultante da interação entre as características do objeto e os processos mentais do indivíduo, onde sujeito e objeto emergem como parceiros na geração de significado onde fica claro que pessoas diferentes podem construir significados de maneiras diferentes, mesmo em relação ao mesmo fenômeno. Na epistemologia construcionista o conhecimento sobre uma determinada realidade vai depender das práticas dos seres humanos e ser constituído pela sua interação com as pessoas e o seu contexto, ou seja, o mundo, sendo transferido em um contexto basicamente social.

Por fim, a escolha do paradigma construcionista e pós-modernista pois ambos os paradigmas reconhecem a centralidade da linguagem nas organizações da AO, e sua complementaridade mútua é ilustrada por estudos que discutem discursos organizacionais definidos como um uso institucionalizado da linguagem. Este paradigma tende a enxergar as organizações como mundos sociais de múltiplas camadas, ou entidades que incluem atores humanos e não humanos e compartilham perspectivas, atividades e discursos. A visão das organizações como mundos sociais emergiu na sociologia positivista (STRAUSS, 1978) mas foi desenvolvida por autores construcionistas (ELKJAER; HUYSMAN, 2008; ELKJAER, 2012) e pós-modernistas (CLARKE, 2005). Diante destas definições de ontologia, epistemologia e paradigma de pesquisa, na seção 1.2 apresenta-se a questão norteadora do presente estudo.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Com o intuito de cumprir os objetivos traçados neste projeto de tese, e responder o problema de pesquisa, este projeto é composto por cinco seções, sendo esta primeira seção como introdução, que aborda a ontologia, a epistemologia, os paradigmas de pesquisa, seguidos da delimitação e definição do problema de pesquisa e objetivos geral e específico do projeto, bem como a justificativa e relevância do tema e do objeto de pesquisa. A segunda seção, é composta pela fundamentação teórica do projeto, que engloba a bibliometria das temáticas AO, *storytelling* e CE. Os procedimentos metodológicos são apresentados na terceira seção, assim como o delineamento da pesquisa em relação a todos os métodos e técnicas de coleta e análise

de dados. Em sequência os resultados esperados são abordados na quarta seção, assim como a quinta seção é apresentada com o cronograma de atividades nesta tese.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste projeto de tese é construída a partir de três grandes temas, Aprendizagem nas Organizações, *Storytelling* e Comportamento Empreendedor. Os subcapítulos que seguem cada uma das searas teóricas são elaborados tanto de materiais resultantes das pesquisas bibliométricas, quanto de outros materiais considerados pelo pesquisador relevante para cada eixo. Posterior a esta apresentação das temáticas/eixos principais, busca-se aqui evidenciar a relação entre os temas a partir de pesquisas realizadas.

Apesar da GT ter como sustentação que a teoria emerge dos dados da pesquisa, com um menor aparato teórico apresentado, optou-se nesse trabalho apresentar uma lógica construtivista da percepção de autores para a construção dos backgrounds das temáticas estudadas, objetivando a clareza do que já existe na literatura. Para atingir este resultado, fez-se necessário, no primeiro instante, realizar levantamento acerca das pesquisas existentes sobre cada uma das temáticas analisadas. Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliométrica que apresentou os seguintes resultados.

2.1 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Em se tratando da Aprendizagem nas Organizações, foi realizada uma primeira pesquisa na Base de Dados Scopus em 11 de maio de 2019, a qual foi refeita no dia 22 de julho de 2021. A escolha da Base de Dados Scopus da plataforma Elsevier dar-se-á por ser a maior base de dados de resumos e citações de literatura técnica e científica revisada por pares, abrangendo revistas científicas, livros e anais de congressos que indexa mais de 23 mil periódicos, cerca de 265 milhões páginas da internet e 18 milhões de patentes (AGHAEI CHADEGANI et al., 2013).

A busca na Base de Dados Scopus passou por quatro rodadas, todas utilizando o termo de busca “*organizational learning*” conforme quadro abaixo, a primeira rodada buscou o termo em todos os campos, todos os tipos de documentos, em todas as áreas e sem limitação de período, tendo como resultado 69.788 documentos. A segunda rodada limitou o termo pesquisado aos elementos de busca somente em “título resumo e palavras chaves”, além do tipo de documento “somente artigo”, mantendo ainda todas as áreas e períodos, tendo como resultado 6.220 artigos. Quando revisada a pesquisa, o número total de documentos foi de 94.005 e ao aplicar os filtros supramencionados, resultou em 7.858 documentos.

Na terceira rodada com os termos de busca, manteve-se os elementos de busca em

“título resumo e palavras chaves”, além do tipo de documento “somente artigo”, e adicionou na área “*Business, Management and Accounting; Social Sciences*” mantendo ainda somente sem nenhum recorte temporal, resultando em 5.121 na busca realizada em 2019 e 6.495 artigos na busca de 2021. O motivo do recorte na área de conhecimento “*Business, Management and Accounting and Social Sciences*” ocorre em virtude de ser uma ciência social aplicada, a qual, repercute nas organizações e suas atividades, proporcionando assim uma ampla gama de temáticas que podem ser abordadas (ROESCH, 2012). A pesquisa em Negócios e Gestão se justifica pelo seu interesse econômico, político e social da área (BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010), estes aspectos múltiplos da Ciência da Administração justificam o emprego do filtro nos termos de busca utilizado.

Por fim, a quarta e última rodada, utilizou o termo “*organizational learning*”, com os elementos somente no “Título”, sendo o tipo de documento “Artigo”, na área “*Business, Management and Accounting; Social Sciences*”, sem recorte temporal, o que resultou em 1.850 artigos, conforme Tabela 6, abaixo.

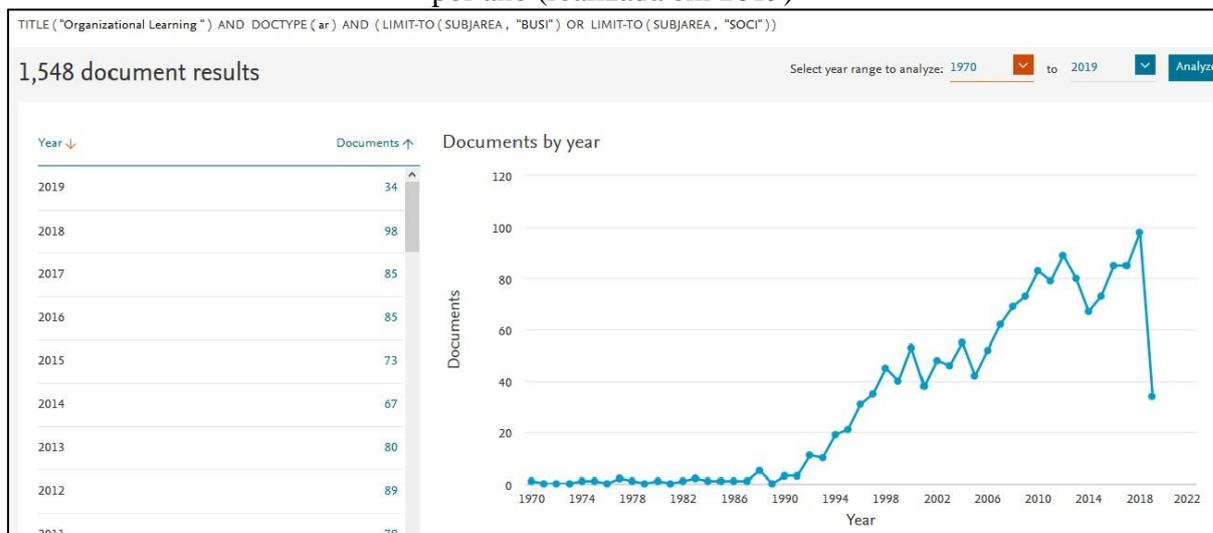
Tabela 6 – Quadro da busca pelo termo “*organizational learning*” na Base Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
1ª	“ <i>organizational learning</i> ”	Todos os campos	Todos	Todos	Todos	69,788	94.005
2ª	“ <i>organizational learning</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	Todos	Todos	6,220	7.858
3ª	“ <i>organizational learning</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences.</i>	Todos	5,121	6.495
4ª	“ <i>organizational learning</i> ”	Título	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences.</i>	Todos	1.548	1.850

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

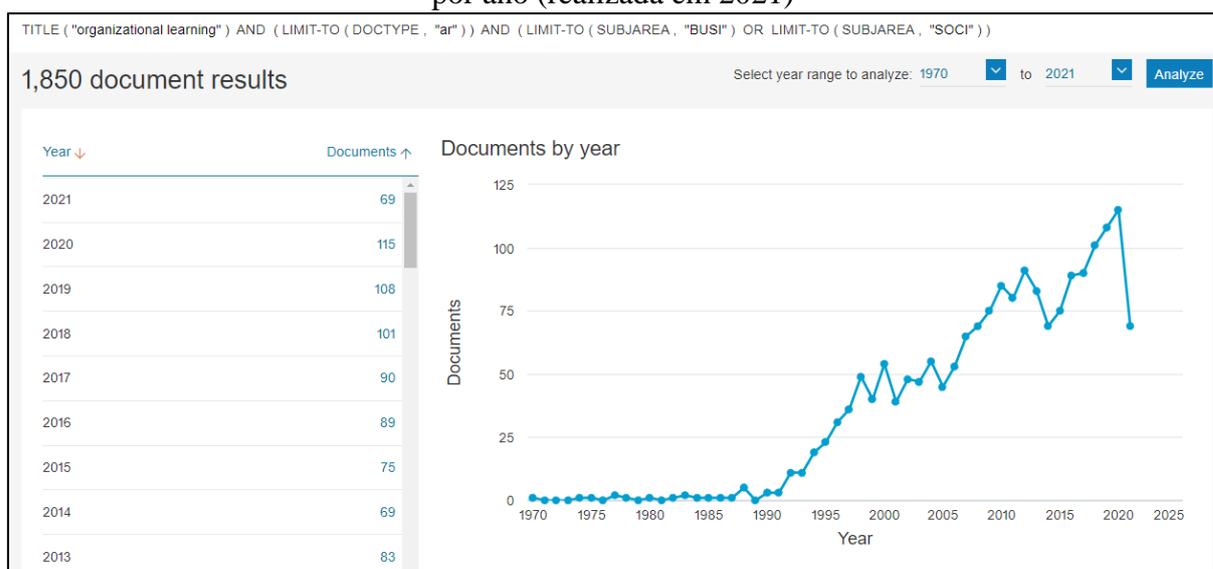
Em se tratando do período que a pesquisa abrange, identifica-se que o primeiro artigo é datado em 1970, intitulado “*Increasing the value of management appraisal schemes: an organizational learning approach*” de autoria de Williams publicado no *Journal of Management Studies*, é possível perceber também o aumento do interesse pela temática da AO nos últimos anos (ZHU; LIU; CHEN, 2018). Esse interesse crescente culminou com a publicação de 90 artigos no ano de 2017, 101 artigos em 2018 e 108 no ano de 2019, 115 artigos no ano de 2020 e 69 artigos até a data desta pesquisa.

Figura 4 – Documentos resultantes da busca por “*organizational learning*” da base Scopus por ano (realizada em 2019)



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 5 – Documentos resultantes da busca por “*organizational learning*” da base Scopus por ano (realizada em 2021)



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A partir destes resultados, buscou-se efetuar a análise de acordo com as três principais leis bibliométricas: a lei de Zipf (1949), lei de Lotka (1926), lei de Bradford (1948), tais leis são fundamentais para a construção do conhecimento, pois é de suma importância que exista a relação dos pesquisadores com as temáticas estudadas, destacando as influências relativas à disponibilidade de acesso à pesquisa (TASCA et al., 2010). A bibliometria é uma abordagem interdisciplinar de pesquisa que pode se estender a quase todos os campos científicos no intuito de mensuração e análise das temáticas, como uma ferramenta para analisar a evolução das disciplinas com base na estrutura intelectual, estrutura social e estrutura conceitual (COBO et

al., 2015; GLÄNZEL, 2003; VAN RAAN, 2005; ZUPIC; ČATER, 2015).

No que se refere a Lei de Zipf, a qual, versa sobre a frequência das palavras pesquisadas (GUEDES; BORSCHIVER, 2005), pode-se distinguir, conforme a Figura 6, abaixo, que a busca pelo termo “*organizational learning*”, utilizando-se o filtro do título, da área e do tipo de documento, resultando em 1.548 artigos, sendo possível, além disso, identificar que o artigo intitulado “*An organizational learning framework: From intuition to institution*” possui 1951 citações, datado do ano de 1999. Na atualização realizada em 22 de julho de 2021, a busca retornou 1.850 artigos e o artigo referido, possuía 2.327 citações na data.

Figura 6 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus (realizada em 2019)

Scopus Search Sources Alerts Lists Help SciVal Register Login

1,548 document results View secondary documents View 27 patent results

TITLE ("Organizational Learning") AND DOCTYPE (ar) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI"))

Edit Save Set alert Set feed

Search within results...

Analyze search results Show all abstracts Sort on: Cited by (highest)

Refine results Limit to Exclude

Access type Open Access (72) Other (1,476)

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 An organizational learning framework: From intuition to institution	Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R.E.	1999	Academy of Management Review 24(3), pp. 522-537	1951

View abstract View at Publisher Related documents

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 7 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus (realizada em 2021)

Scopus Search Sources Lists SciVal Create account Sign in

1,850 document results

TITLE ("organizational learning") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI"))

Edit Save Set alert

Search within results...

Documents Secondary documents Patents View Mendeley Data (439)

Analyze search results Show all abstracts Sort on: Cited by (highest)

Refine results Limit to Exclude

Open Access All Open Access (346) Gold (104) Hybrid Gold (27) Bronze (39)

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 An organizational learning framework: From intuition to institution Open Access	Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R.E.	1999	Academy of Management Review 24(3), pp. 522-537	2327

View abstract View at Publisher Related documents

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A Lei de Dispersão de Bradford, versa sobre o conjunto de periódicos que abordam

um tema específico (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; BARRIOS; OUATTARA; STROBL 2008), desta forma, este estudo possibilitou o entendimento de que grande parte da produção científica sobre AO, na base de dados Scopus, está concentrada em um periódico do Reino Unido, intitulado “*Learning Organization*”, cujo fator de impacto é 48, de acordo com o Scimago (2019), apresentando até a data desta pesquisa 127 artigos publicados com o referido tema. Seguido do periódico “*Management Learning*”, localizado nos Estados Unidos, com fator de impacto 66, e publicados até a data desta pesquisa 48 artigos sobre a temática investigada. A Tabela 7, apresentada abaixo, traz os 10 periódicos com maior número de publicação.

Tabela 7 – 10 periódicos que mais publicam sobre “*organizational learning*” na base de dados Scopus em 2019

Periódico	Artigos Publicados
Learning Organization	109
Management Learning	47
Journal Of Workplace Learning	24
International Journal Of Innovation And Learning	20
International Journal Of Technology Management	20
Journal Of Business Research	20
Organization Science	20
Journal Of Organizational Change Management	19
Espacios	18
Journal Of European Industrial Training	16

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A Tabela 8 mostra os resultados obtidos no ano de 2021, na nova busca realizada em 22 de julho, utilizando os mesmos critérios.

Tabela 8 – 10 periódicos que mais publicam sobre “*organizational learning*” na base de dados Scopus em 2021

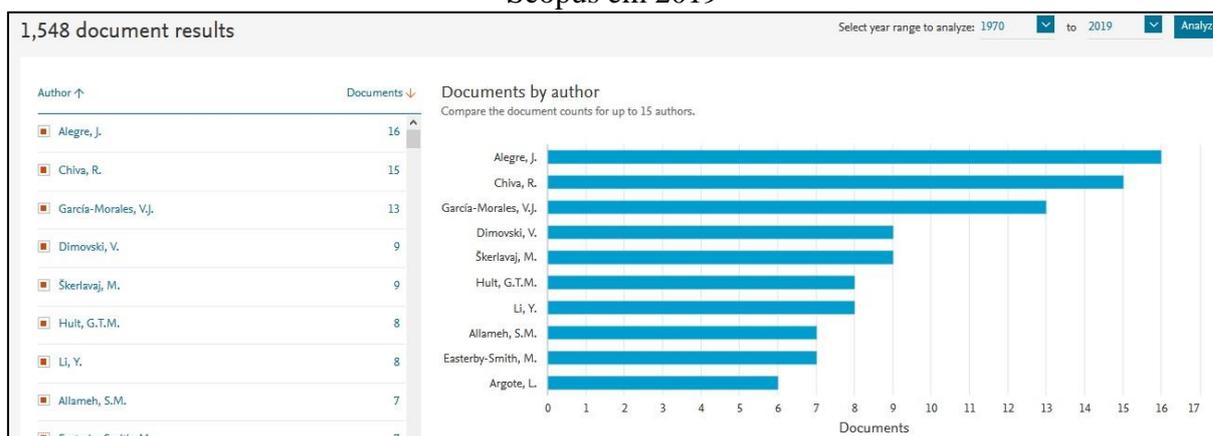
Periódico	Artigos Publicados
Learning Organization	127
Management Learning	48
Journal Of Workplace Learning	30
Espacios	22
International Journal Of Innovation And Learning	21
Journal Of Business Research	21
Organization Science	21
International Journal Of Technology Management	20
Journal Of Organizational Change Management	19
Journal Of European Industrial Training	16

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A terceira lei é a lei de Lotka, esta, mede a produtividade dos pesquisadores, e conforme a pesquisa realizada (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; URBIZAGÁSTEGUI, 2002), o professor de Gestão da Inovação da Universidade de Valência na Espanha, Joaquin Alegre, possui o maior número de trabalhos publicados nos periódicos contemplados na base de dados

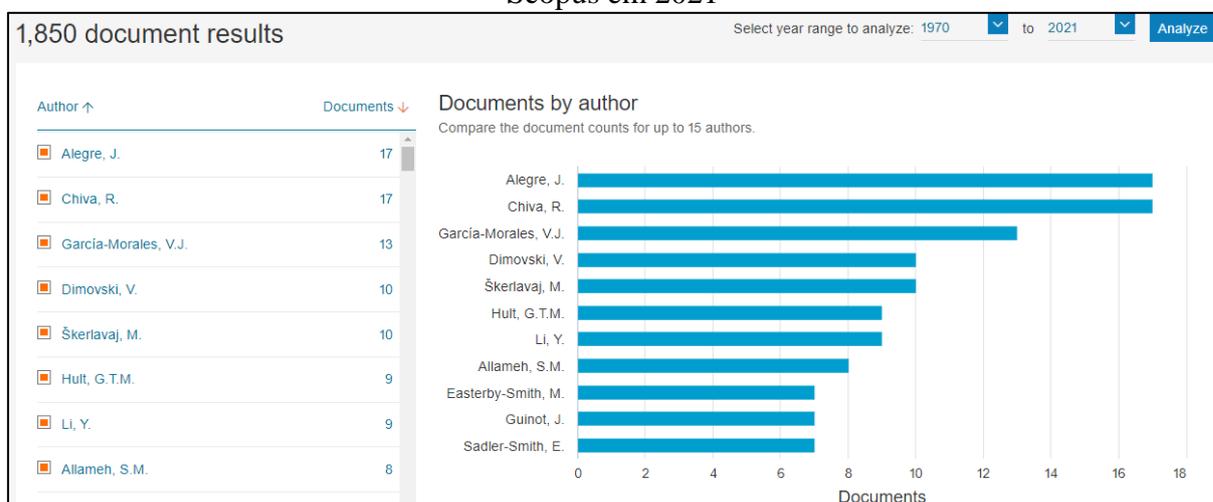
Scopus. O autor possui 17 artigos publicados que abordam a temática da Aprendizagem nas Organizações, sendo que, o seu trabalho mais citado é o trabalho intitulado “*Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test*”, o qual, possui co-autoria com o segundo autor que mais possui publicações sobre a temática Aprendizagem nas organizações e, segundo esta pesquisa, o professor de Gestão e Organizações da Universitat Jaume, também localizada na Espanha, Chiva R., sendo que, esse possui 17 artigos publicados dentro dos periódicos contemplados pela base de dados Scopus. A Figura 8 apresenta os autores que possuem pelo menos 7 publicações acerca do assunto, de acordo com a base de dados Scopus, em busca realizada em 2019 e a Figura 9 apresenta os autores localizados no ano de 2021.

Figura 8 – Autores que possuem mais publicações em “*organizational learning*” na base Scopus em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 9 – Autores que possuem mais publicações em “*organizational learning*” na base Scopus em 2021



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2017) foi realizada no dia 10 de março de 2019 e dividida em dois momentos. O primeiro com a busca pelo termo “*Organizational Learning*” em inglês e somente no título, seguiu-se 2 resultados, no entanto, ambos eram dissertações de mestrado. O segundo momento, foi realizada a busca pelo termo em português “AO”, com os filtros de “somente no título”, somente “teses” e nos últimos “5 anos”, resultando em 16 documentos (teses) que tratam do assunto, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD em 2019

Título	Autor	Ano
Indicador multivariado policórico: proposta de indicador para o diagnóstico da AO	Ribeiro Junior, Hugo José	2013
Capacidades dinâmicas a partir da gestão do conhecimento e da AO: em busca de desempenhos superiores	Gasparini, Liz Vanessa Lupi	2014
Facilitando a AO em melhoria de processo de software	Santos, Davi Viana dos	2014
AO e sua relação com o desempenho em inovação de produtos moderada pelas capacidades dinâmicas	Machado, Mirian Magnus	2015
AO para a inovação ambiental: desafios, perspectivas e determinantes a partir de um estudo multicascos	Rafael Ricardo Jacomossi	2015
AO em práticas de sustentabilidade à luz da teoria da racionalidade	Flávio Augusto Cella de Oliveira	2016
O processo de AO em uma incubadora social	Gabriela Pelegrini Tiscoski	2016
Antecedentes da AO em cursos superiores de tecnologia: a experiência brasileira	Rübenich, Nilson Varella	2016
AO, organizações que aprendem e gestão do conhecimento: inter-relações, fronteiras e frentes de pesquisa	Neder, Renato	2016
Antecedentes da AO em cursos superiores de tecnologia: a experiência brasileira	Rübenich, Nilson Varella	2016
AO, aprendizagem individual e suportes organizacionais: evidências de validação de escalas e testes de relações interníveis	Correia-Lima, Bruno Chaves	2017
Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional	Jaqueline Rossato	2017
Articulação entre os construtos aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em conhecimento	Edson Neves de Oliveira	2017
Aprendizagem organizacional, práticas de diversidade para pessoas com deficiência e cerimonialismo em empresas multinacionais	Paula Suemi Souza Kuabara	2017
Alicerces à construção da resiliência nas empresas no Porto Digital: estratégias baseadas em capacidades e recursos organizacionais à luz da Tecnologia da Informação e Comunicação e da aprendizagem organizacional	Jananda da Silva Pinto	2018
Influência da capacidade de aprendizagem organizacional, da capacidade de inovação organizacional e da orientação empreendedora no desempenho inovador e organizacional	Linda Jessica De Montreuil Carmona	2018

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Ribeiro Jr (2013), em sua tese “Indicador multivariado policórico: proposta de indicador para o diagnóstico da AO” sugere o desenvolvimento, validação e teste de um indicador com variáveis para o diagnóstico de práticas da AO nas organizações, propiciando o

planejamento da Gestão do Conhecimento. Sua comprovação predominante foi a equiparação positiva detectada entre o viés da média e o Indicador Multivariado Policórico, bem como, o aumento da similitude dos questionários, divergindo em diagnósticos ora subestimados, ora superestimados. Na tese “Capacidades dinâmicas a partir da gestão do conhecimento e da AO: em busca de desempenhos superiores”, o autor Gasparini (2014) preconiza que a integração da gestão do conhecimento, geradora da capacidade de absorção, e da AO, a qual, estabelece a capacidade de adaptação, incentivando a inovação e o desempenho organizacional, estimulando indiretamente, mediada pela inovação, desempenho organizacional superior ao gerado diretamente, caracterizando a competência para a inovação; e sendo este desempenho superior ao dos concorrentes, evidencia a vantagem competitiva.

Santos (2014), em sua tese “Facilitando a AO em melhoria de processo de *software*” busca responder a seguinte pergunta, “Como facilitar a AO visando à Melhoria de Processo de Software?”, por conseguinte o autor expõe a definição do Framework KL-SPI (*Knowledge and Learning to Facilitate Software Process Improvement*) que compreendem componentes visando, facilitar diagnóstico, aplicação da AO e Gerência do Conhecimento em organizações de software buscando aperfeiçoar seus processos. Na tese “AO e sua relação com o desempenho em inovação de produtos moderada pelas capacidades dinâmicas”, Machado (2015) busca analisar a relação da AO e o desempenho em Inovação de produtos com resultante mediadora das capacidades dinâmicas. Consequentemente, é perceptível a presença na indústria metal mecânica as constantes variações da aprendizagem: experimentação, enfrentamento de situações antagônicas, interação com o ambiente externo, diálogo e participação na tomada de decisão; do mesmo modo que, a presença das oscilações do desempenho, no que se refere, a inovação de produtos: eficiência e eficácia. Os resultados indicaram uma influente relação entre AO e Desempenho em Inovação de Produtos.

O autor Jacomossi (2015) em sua tese “AO para a inovação ambiental: desafios, perspectivas e determinantes a partir de um estudo multicascos” relacionando a aprendizagem e a inovação, buscou o entendimento da dinâmica de interação entre fatores que promovem a AO para a inovação ambiental. Já Oliveira (2016) no seu trabalho intitulado “AO em práticas de sustentabilidade à luz da teoria da racionalidade” relaciona as temáticas da AO com as práticas de sustentabilidade e a racionalidade, analisando como ocorre o processo de aprendizagem das práticas de sustentabilidade dentro de um parque tecnológico, por uma perspectiva da racionalidade substantiva e instrumental.

Tiscoski (2016) na tese “O processo de AO em uma incubadora social” demanda compreender as questões que dizem respeito aos tópicos referentes aqueles conhecimentos

transmitidos nos programas de capacitação oferecidos pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Vale do Itajaí – ITCP/UNIVALI – as iniciativas solidárias são institucionalizadas e efetuadas em práticas de gestão. O estudo distinguiu quatro categorias visando averiguar os fatores que intervinham no processo de AO dos empreendimentos solidários participantes: Comprometimento, Comunicação, Instituições e Teoria x Prática. Na tese “Antecedentes da AO em cursos superiores de tecnologia: a experiência brasileira”, o autor Rübenich (2016) investiga práticas e os antecedentes para a AO em cursos superiores de tecnologia (tecnólogos), observando resultados de aprendizagens organizacionais de ciclos simples e duplo e, examinando os resultados destas aprendizagens nos indicadores do MEC (SINAES). Estes, apresentam sete antecedentes para AO.

Neder (2016), na tese “AO, organizações que aprendem e gestão do conhecimento: inter-relações, fronteiras e frentes de pesquisa”, investiga como se caracterizam os conteúdos específicos dos campos de conhecimento da AO, Gestão do Conhecimento e Organizações que Aprendem suas inter-relações e fronteiras, buscando, também, a identificação de frentes de pesquisa, as quais, possuem potencial de destaque relativo aos campos estudados. Os resultados apresentam factíveis contribuições da pesquisa em duas importantes vertentes. A primeira contribuição é teórica, visto que, a apreciação dos dados demarca frentes de pesquisa que possivelmente podem se destacar nas áreas de AO, Gestão do Conhecimento e Organizações que aprendem. Outrossim, a teoria desenvolvida contribui sobremaneira na explicação das inter-relações entre estas áreas.

Enfim, na tese “AO, aprendizagem individual e suportes organizacionais: evidências de validação de escalas e testes de relações interníveis” o autor Correia-Lima (2017) propôs pesquisar a conversão da aprendizagem individual (AI) em AO (AO), analisando o papel dos suportes organizacionais. O estudo auxiliou para o desenho de interferências mais adequadas nos processos de aprendizagem das pessoas e das organizações sustentando como referência a diferenciação entre suportes à aprendizagem e à transferência, principalmente os psicossociais, impulsionando práticas de socialização e de codificação.

Na tese “Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional” da autora Rossato (2017), ela buscou compreender a ocorrência de rotinas de gestão do conhecimento e sua contribuição para a mitigação de barreiras ao processo de AO. O autor Oliveira (2017) em sua tese “Articulação entre os construtos aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em conhecimento” busca entender melhor o fenômeno da inovação analisando as relações entre a capacidade de absorção, AO e a inovação em empresas intensivas em

conhecimento. Já Kuabara (2017) em sua tese “Aprendizagem organizacional, práticas de diversidade para pessoas com deficiência e cerimonialismo em empresas multinacionais” buscou analisar, por uma perspectiva epistemológica construtivista social, o processo de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de práticas de diversidade para pessoas com deficiência em empresas subsidiárias de multinacionais que atuam no Brasil.

Pinto (2018) buscou delinear como a resiliência organizacional é construída em empresas de tecnologia da informação e comunicação em sua tese intitulada “Alicerces à construção da resiliência nas empresas no Porto Digital: estratégias baseadas em capacidades e recursos organizacionais à luz da Tecnologia da Informação e Comunicação e da aprendizagem organizacional”. Por fim, Carmona (2018) evidencia a influência das temáticas capacidade de aprendizagem organizacional, a capacidade de inovação organizacional e a orientação empreendedora no desempenho inovador e organizacional das empresas estudadas.

Quando a busca foi atualizada, em 22 de julho de 2021, utilizando os mesmos critérios, adicionando os anos de 2019, 2020 e 2021, obteve-se um total de 4 documentos (teses) que tratam do assunto, dispostas na Tabela 10.

Tabela 10 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD em 2021

Título	Autor	Ano
Gestão de conhecimento, aprendizagem organizacional e inovação em empresas colombianas que adotam o teletrabalho	Beatriz Elena Hernandez Arias	2019
Aprendizagem e criatividade: uma análise da relação entre aprendizagem organizacional e criatividade organizacional para inovação em produtos e serviços no Brasil	Adriana Baraldi Alves dos Santos	2019
Aprendizagem organizacional como instrumento de gestão de pessoas sob a ótica da competência em informação	Vanessa Cristina Bissoli dos Santos	2020
A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil	Rute Rosângela Dalmina	2020

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Arias (2019) em seu trabalho “Gestão de conhecimento, aprendizagem organizacional e inovação em empresas colombianas que adotam o teletrabalho” analisou práticas e ferramentas de gestão do conhecimento com o teletrabalho. O estudo apresenta vantagens para o colaborador que está no teletrabalho e para a empresa, ainda evidência práticas e ferramentas de gestão do conhecimento, a inovação e com a aprendizagem organizacional. A autora ressalta que pode existir uma influência negativa na aprendizagem e na inovação, no que tange o compartilhamento de conhecimento, principalmente pela flexibilidade do teletrabalho, visto que há uma direta necessidade de comunicação entre a empresa e os colaboradores.

A tese “Aprendizagem e criatividade: uma análise da relação entre aprendizagem organizacional e criatividade organizacional para inovação em produtos e serviços no Brasil”

escrita pela autora Santos (2019) buscou defender a relevância da AO e da Criatividade Organizacional para a Inovação. Os resultados sugerem que, no Brasil, o Ambiente, e não o Gestor, parece ser o fator de Criatividade e Aprendizagem Organizacional para Inovação. Já Santos (2020), em sua tese “Aprendizagem organizacional como instrumento de gestão de pessoas sob a ótica da competência em informação”, traçou um referencial teórico-prático para suporte que possibilita a articulação entre saberes e competências, identificando a relação entre a gestão de pessoas, a aprendizagem organizacional e a competência em informação nas organizações. A autora propõe um framework aplicável às organizações do desenvolvimento de aprendizagem organizacional eficiente e efetiva, em estreita articulação com os preceitos da Competência em Informação.

Dalmina (2020), em sua tese “A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil” analisa como o conceito de aprendizagem foi sendo reelaborado no mundo do trabalho olhando a Educação e o campo dos Estudos Organizacionais em três períodos, a saber: 1950-1989, 1990-1999 e 2000-2010. Analisando material empírico de 60 anos produzido pelo SENAC/SC, a autora demonstra que no primeiro período de análise a formação profissional se deu de uma forma tecnicista, aparada no conhecimento técnico com o intuito de inserção produtiva dos trabalhadores no mercado. Para a autora, o segundo período é caracterizado para o ensino de competências como um pilar para a empregabilidade, uma combinação dos interesses do mercado com as competências individuais do trabalhador. Por fim, no último período analisado a autora aborda a substituição da formação profissional pelas certificações de experiências adquiridas e a aprendizagem no local de trabalho. Dalmina (2020) conclui que o atual modelo de formação profissional, resulta ao final, em um trabalhador sem conhecimento e sem profissão, mas com competências mínimas para se adaptar ao mercado de trabalho e sobreviver.

Outra base pesquisada foi a ND LTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Rede, a qual, é uma organização internacional dedicada a promover a adoção, criação, uso, disseminação e preservação de teses e dissertações eletrônicas (ETDs). Nesta pesquisa utilizou-se como filtro “*organizational learning*” no título e, também o corte temporal dos últimos 5 anos, somente na área de administração e documentos em inglês o que originou 39 resultados entre teses e dissertações. Dentre os trinta e nove documentos resultantes, percebeu-se que 15 eram dissertações de mestrado, outros 4 deles eram “*not open file*”, ou seja, não foi possível fazer o *download* e abrir o arquivo, além disto, 3 documentos estavam repetidos na lista, ficando ao final 17 documentos para serem analisados, conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Resultado da busca na ND LTD por “*organizational learning*” em 2019

Título	Autor	Ano
Proposed Strategies for Incident Information Flow, Organizational Learning, and Incident-driven Quality Improvement in Health Care	HANBIDGE, Michelle	2013
The Internationalization of Small Professional Service Firms: An Organizational Learning Perspective	LAPERRIÈRE, Anika	2013
In the Sandbox: Individuals and Collectives in Organizational Learning as Sense-Making through Play	POPOVA-NOWAK, Irina	2014
Learning enablers, learning outcomes, learning paths, and their relationships in organizational learning and change	HAHO, Päivi	2014
Leveraging the power of social media to maximize organizational learning and drive performance	NGUYEN, Camilla	2014
Organizational Learning From Information System-Related Incidents	REZAZADE MEHRIZI, M., H	2014
The implications of organizational learning types for technological innovation	SEIDLE, R. J	2014
A Study of Organizational Learning in a University Efficiency Initiative	FRANCIS, David	2015
Examining organizational learning conditions and student outcomes using the Programme of International Student Assessment (PISA): A Canada and Saskatchewan school context	ROHR, Betty	2015
Modeling a system of expertise capitalization to support organizational learning within small and medium-sized enterprises Modélisation et conception d'un système de capitalisation d'expertises support à l'apprentissage organisationnel au sein de PME/TPE	ATRASH, Ala	2015
A High School as a Learning Organization: The Role of the School Leadership Team in Fostering Organizational Learning	COLLINS, Betty J.	2016
Gendering Organizational Learning Describing Gendered Patterns in Formal and Informal Organizational Learning	HUNTER, Kierstyn	2016
The accreditation-related self-study and its potential for organizational learning: A comparative case study	OLSON, Aaron Edward	2016
An Assessment of the Role of Scenario-Based Anticipatory Organizational Learning in Strategy Development---An Organization Development Perspective	PUTHENVEETIL, John P	2017
Millennials and the Changing Workplace: The Process of Organizational Learning	MESSENGER, Mackenzie Rae	2017
Refining the Art of Coaching: Organizational Learning on a District Data Inquiry Team	LOCKWOOD, Meghan	2017
The Influence of Technology on Organizational Performance: The Mediating Effects of Organizational Learning	Matthew Chegus	2018

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na tese intitulada “*Proposed Strategies for Incident Information Flow, Organizational Learning, and Incident-driven Quality Improvement in Health Care*” Hanbidge (2013) propõem estratégias para efetivamente relatar e aprender com os incidentes visando impulsionar a melhoria da qualidade de processos da aviação e energia nuclear e, avaliar essas estratégias para viabilidade e conveniência nos cuidados de saúde. As estratégias desenvolvidas podem servir como diretrizes para melhorar proativamente os processos de aprendizado de incidentes. Laperrière (2013), na tese “*The Internationalization of Small Professional Service Firms: An Organizational Learning Perspective*” examina como o processo de internacionalização em pequenas empresas impacta sua renovação da base de recursos, assim como, as relações entre AO, capacidades dinâmicas e recursos operacionais são examinadas empiricamente para

determinar o impacto da internacionalização nas mudanças na base de recursos da empresa. O estudo encontra evidências que apoiam as relações entre internacionalização, AO e mudança planejada através de capacidades dinâmicas, bem como, internacionalização, AO e solução de problemas ad hoc. Os resultados também sugerem que o uso repetitivo da solução ad hoc de problemas por parte das empresas, quando confrontado com situações semelhantes, leva à criação de capacidades dinâmicas

Popova-Nowak (2014) em sua tese *“In the Sandbox: Individuals and Collectives in Organizational Learning as Sense-Making through Play”* utiliza a GT e desenvolve uma teoria fundamentada com conexões entre os níveis de análise individual e coletivo (grupo e organização) através do exame do jogo e da tomada de sentido como partes integrantes da AO, baseando-se no arcabouço teórico do meta-paradigma. A AO como a construção de sentido através do brincar tinha quatro dimensões (intuição, improvisação, experimentação e diversão), sendo que, estas, eram respostas a situações específicas da interação de mundos sociais, para a autora tais dimensões refletiam as dicotomias do conhecimento tácito e explícito e sua exploração e, compartilhavam várias características (localização na interação dos mundos sociais, instanciação adaptativa de outros mundos sociais, saltos entre mundos sociais, pensamento abdução e foco nos resultados).

A tese *“Learning enablers, learning outcomes, learning paths, and their relationships in organizational learning and change”* de autoria de Haho (2014) objetiva examinar o papel da aprendizagem e os componentes da aprendizagem na criação de inovações de processos e na realização de mudanças organizacionais. Discutindo os capacitadores de aprendizagem, os resultados de aprendizagem e os caminhos de aprendizagem, o estudo forneceu um modelo para a aprendizagem individual e organizacional para criar inovações de processo que levem a uma mudança organizacional genuína, construtiva e duradoura. Nguyen (2014), em sua tese *“Leveraging the power of social media to maximize organizational learning and drive performance”* busca obter dados sobre os níveis de penetração da mídia social no aprendizado organizacional para analisar como o uso de mídias sociais estabelece correlação com o desempenho. Além de, identificar os tipos de ferramentas de mídia social que estão sendo utilizadas pelas organizações com estruturas formais de aprendizado, a pesquisa se concentra em mostrar a importância do planejamento e da estruturação orientada por objetivos na alavancagem bem-sucedida de ferramentas de mídia social na AO.

Rezazade Mehrizi (2014), na tese *“Organizational Learning From Information System-Related Incidents”* utilizando uma perspectiva de aprendizagem situada, examina como as organizações tentam alavancar a experiência dos principais incidentes relacionados ao

sistema de informações para evitar a recorrência de falhas e reduzir seus impactos. Isso resultou na articulação de cinco modos de aprendizagem: 1) aprendizado por meio do tratamento de incidentes, 2) reflexão pós-incidente, 3) aprendizado transversal, 4) aprendizado terceirizado e 5) aprendizado através da substituição de material. Na tese *“The implications of organizational learning types for technological innovation”*, o autor Seidle (2014) examina a influência relativa das formas de aprendizagem ao longo do processo de inovação tecnológica. Os resultados do seu estudo contribuem para a pesquisa organizacional atual sobre sequências de aprendizagem associadas à inovação tecnológica e, para a literatura sobre o papel da aprendizagem vicária no processo de inovação examinando as formas de aprendizagem vicária e outras no desenvolvimento de novos produtos.

Francis (2015), em sua tese *“A Study of Organizational Learning in a University Efficiency Initiative”* preocupou-se com as experiências de aprendizagem relatadas pelos líderes nos níveis individuais (micro), unidade / departamento (meso) e organizacional (macro) que participaram em projetos de melhoria de eficiência. Quatro temas emergiram do estudo, a comunicação eficaz promoveu o aprendizado e aumentou a eficiência; concepções de AO focadas predominantemente na unidade; a metodologia de eficiência foi superordenada ao método de eficiência; e a aprendizagem foi conceituada como um recurso essencial do projeto. Concluiu-se, a partir do estudo, que as iniciativas de eficiência serviram como um impulso para a AO e a comunicação emergiu como o fator mais importante para aliviar as limitações do sistema. Na tese *“Examining organizational learning conditions and student outcomes using the Programme of International Student Assessment (PISA): A Canada and Saskatchewan school context”* Rohr (2015) investiga a relação entre o desempenho de leitura e as condições de AO, e os resultados deste estudo apoiaram a hipótese de que as condições da AO estão associadas ao desempenho dos alunos. Além disso, observou-se que o efeito das condições da AO foi de magnitude similar ao efeito do status socioeconômico. Além disso, os resultados do estudo enfatizaram a importância da voz do aluno dentro da estrutura da AO da escola.

A autora Atrash (2015), em sua tese *“Modeling a system of expertise capitalization to support organizational learning within small and medium-sized enterprises”* busca apoiar a capitalização de notas e anotações como expressão do conhecimento não formal e até mesmo a explicitação do conhecimento tácito nas pequenas e médias empresas pelo uso da tecnologia. Isso significa digitalizar a atividade de pegar e recuperar notas e anotações. O estudo busca desenvolver um modelo que tenha a necessidade exata das pequenas e médias empresas, a fim de apoiar a capitalização de notas e anotações. Na tese *“A High School as a Learning Organization: The Role of the School Leadership Team in Fostering Organizational Learning”*,

Collins (2016) objetiva entender o papel que a equipe de liderança de uma escola desempenha no fomento de práticas consistentes com o aprendizado organizacional. Os resultados indicaram que os membros da equipe de liderança se envolveram em quatro práticas associadas à melhoria do ensino, que, segundo pesquisas anteriores, também estão alinhadas com o aprendizado organizacional: fornecendo *feedback*, engajando na tomada de decisões colaborativas, construindo relacionamentos positivos e concentrando-se nos resultados dos alunos.

Hunter (2016) em sua tese “*Gendering Organizational Learning/ Describing Gendered Patterns in Formal and Informal Organizational Learning*” explora a AO a partir de uma perspectiva feminista e oferece uma análise das percepções individuais da dinâmica de gênero na AO. Os resultados revelam padrões de dinâmica de gênero e uma distinção entre aprendizado organizacional informal e formal. O aprendizado informal afetou elementos do aprendizado organizacional formal, levantando questões sobre as formas pelas quais a cultura é encenada nas organizações. Experiências de gênero, voz, participação e poder estão entre as principais conclusões que problematizam a teoria da AO e sugerem que gêneros diferentes têm experiências diferentes do desenvolvimento participativo e estratégico de sua organização. O estudo lança luz sobre o potencial emancipatório da AO, mostrando como o aprendizado organizacional é tanto um reflexo da cultura quanto um meio para mudar a cultura e promover a igualdade de gênero.

Na tese de Olson (2016), intitulada “*The accreditation-related self-study and its potential for organizational learning: A comparative case study*” investiga os efeitos individuais e organizacionais da preparação de um autoestudo regional relacionado à duas grandes universidades de pesquisa. Descobertas centradas em um fluxo hierárquico de informações e uma mentalidade orientada para a conclusão podem restringir o aprendizado ao escopo das tarefas designadas e reduzir o potencial de continuação do aprendizado iniciado pelo processo dentro das universidades. Puthenveetil (2017), em sua tese “*An Assessment of the Role of Scenario-Based Anticipatory Organizational Learning in Strategy Development---An Organization Development Perspective*” objetiva o desenvolvimento de estratégias baseadas em cenários de buscar melhorar a agilidade organizacional (definida como a velocidade com que as empresas perceberam e reagiram a uma crise organizacional). O autor sugere que o modelo Puthenveetil poderia ser usado por indivíduos e organizações visando que estas se prepararem para os desafios do mundo, protegendo-se contra as surpresas inevitáveis que se escondem em segundo plano. A incerteza não é um aliado de confiança, a confiança é necessária para o compromisso, o pensamento baseado em cenários deve ajudar os tomadores de decisão a pensar com clareza, sentir-se confiantes e agir de forma decisiva.

Messenger (2017), na tese “*Millennials and the Changing Workplace: The Process of Organizational Learning*” afirma que atualmente, três gerações coabitam no ambiente de trabalho, cada uma com características distintas, as quais, influenciam a forma como percebem e encenam a aprendizagem. O estudo explora como os Millennials experimentam o aprendizado organizacional e seu significado. Aplicando o Framework 4I de Crossan, Lane e White (1999), o processo de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar é considerado do ponto de vista da geração do milênio. As descobertas descrevem como os Millennials veem o aprendizado como fundamental e como eles superam os desafios que enfrentam e aplicam seus conhecimentos. Na tese “*Refining the Art of Coaching: Organizational Learning on a District Data Inquiry Team*” Lockwood (2017) amplia a pesquisa da tomada de decisão baseada em dados através de um estudo de caso de uma equipe de facilitadores de inquérito de dados em uma grande cidade do nordeste dos Estados Unidos. No inquérito, os facilitadores treinaram equipes de professores para integrarem o processo de melhoria de dados em sua prática. As conclusões do estudo afirmam que para o desenvolvimento profissional do professor obtenha melhores resultados dos alunos, as oportunidades de aprendizagem profissional devem ser conectadas com os professores em suas salas de aula, de forma colaborativa e sustentados ao longo do tempo pela AO.

Por fim, Chegus (2018), em sua tese intitulada “*The Influence of Technology on Organizational Performance: The Mediating Effects of Organizational Learning*” aborda a AO como um mecanismo para as organizações terem conhecimento com o objetivo de utilizar adequadamente as ferramentas de tecnologia da informação em um cenário canadense, usando modelagem de equações estruturais para comparar a eficácia das medidas descritivas e normativas da AO como mediadora das variáveis em organizações intensivas em conhecimento. Os resultados da pesquisa apoiam a AO como um mediador entre a tecnologia da informação e o desempenho organizacional, além de medidas normativas da AO que superam as medidas descritivas.

Ao atualizar a busca feita na ND LTD utilizando os mesmos critérios de busca. A pesquisa retornou 5 documentos. Nesta pesquisa utilizou-se como filtro “*organizational learning*” no título, estabeleceu-se o corte temporal partindo do ano de 2018 à 2021, somente na área de administração e documentos em inglês, o que originou 5 resultados. Um destes resultados era uma biblioteca acadêmica, sendo, portanto, descartada da análise, conforme apresenta a Tabela 12.

Tabela 12 – Resultado da busca na ND LTD por “*organizational learning*” em 2021

Título	Autor	Ano
Understanding the Sustainability of a Planned Change A Case Study Using an Organizational Learning Lens	Mary Barnes	2018
Can We Teach Old Dogs New Tricks? : A Case Study on Organizational Learning for Corporate Sustainability within the Swedish Property Sector	Amanda Hansson e Felicia Stéen	2019
Startups: a project environment with human-oriented knowledge management for organizational learning: A qualitative case study	Maria Edvardsson	2020
Essays on Drivers of Quality and Compliance Performance in the Pharmaceutical Industry: Policy, Manufacturing Strategy, and Organizational Learning Perspectives	In Joon Noh	2020

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A tese “*Understanding the Sustainability of a Planned Change| A Case Study Using an Organizational Learning Lens*”, publicada no ano de 2018 e de autoria de Mary Barnes teve como objetivo foi explorar como uma agência governamental desenvolveu e sustentou a aprendizagem organizacional, usando o Modelo de Sistemas de Aprendizagem Organizacional (OLSM) como lente teórica. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, e os resultados deste estudo contribuíram para a literatura e para a comunidade de profissionais, mostrando que: i) a organização introduziu e implementou a aprendizagem organizacional, gerenciando centralmente os subsistemas de aprendizagem durante a própria mudança; ii) a organização introduziu e sustentou o aprendizado organizacional, envolvendo, incentivando e capacitando funcionários e gerentes de nível médio durante a mudança; iii) a organização introduziu e implementou o aprendizado organizacional alinhando todas as mensagens da liderança sênior aos funcionários da linha de frente durante a mudança; iv) a organização implementou e sustentou o aprendizado organizacional, incentivando a prática de aprender os novos comportamentos e repetir o plano de mudança com base nas lições aprendidas; v) a organização sustentou o aprendizado organizacional contando com gerentes de nível médio para sustentar a construção de sentido e o aprendizado organizacional pós-mudança e vi) a organização foi desafiada a sustentar o aprendizado organizacional porque a mudança específica para um ambiente de trabalho disperso tem várias consequências indesejadas que a tornam uma mudança complicada. Um modelo conceitual para aumentar o OLSM foi proposto. Estudos futuros podem: i) testar o modelo conceitual proposto; ii) explorar os impactos de um ambiente de trabalho disperso usando Modelo de Sistemas de Aprendizagem Organizacional ou análise de rede social; e, iii) examinar a relação entre o design de escritório aberto e um ambiente de trabalho disperso.

O estudo de Amanda Hansson e Felicia Stéen, cujo título é “*Can We Teach Old Dogs New Tricks?: A Case Study on Organizational Learning for Corporate Sustainability within the Swedish Property Sector*”, foi publicado no ano de 2019. As autoras defendem a importância

do aprendizado organizacional para a transição para empresas sustentáveis. Embora o problema seja evidente em todas as indústrias, lidar com o problema de forma eficaz é particularmente importante dentro do setor imobiliário, uma vez que o desenvolvimento de propriedades é uma parte fundamental da construção de uma sociedade sustentável. O objetivo desta tese foi de analisar a gestão da aprendizagem organizacional para a integração da sustentabilidade corporativa em organizações do setor imobiliário sueco. Foi realizado um estudo qualitativo, com um estudo de caso único de uma empresa sueca de administração de imóveis, a partir de entrevistas semiestruturadas conduzidas com membros da organização de vários departamentos e cargos. Os principais resultados indicam que a aprendizagem organizacional pode ser gerenciada para a integração da sustentabilidade corporativa em diferentes níveis de uma organização - individual e em grupo, organizacional, e social, onde várias práticas foram identificadas em cada nível. Cabe salientar, segundo as autoras, que empresas em todo o mundo enfrentam o desafio de implementar questões de sustentabilidade de uma forma mais estratégica para abordar os aspectos sociais e ambientais globais da sustentabilidade. Muitas organizações não possuem o conhecimento prático para integrar a sustentabilidade de forma eficaz. Segundo pesquisas, a aprendizagem organizacional é importante para a transição para empresas mais sustentáveis.

A tese intitulada “*Startups: a project environment with human-oriented knowledge management for organizational learning: A qualitative case study*”, foi publicada no ano de 2020 por Maria Edvardsson. O objetivo do estudo foi de investigar as experiências de membros de projetos de gestão do conhecimento em projetos em empresas iniciantes de aprendizagem organizacional. Para isso, foi realizado um estudo de caso qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas, que visava compreender quais os fatores que influenciam a gestão do conhecimento na perspectiva da segurança psicológica. Assim, cinco *startups* em diferentes setores com um total de dez participantes fizeram parte do estudo, sendo que metade eram participantes e gerentes de projeto, respectivamente. Os resultados indicam que a motivação interna, a boa comunicação no grupo, uma liderança de projeto de apoio, um clima colaborativo aberto e orientado para a solução e um pensamento holístico e de processo afetam a gestão do conhecimento. Ainda, que os aspectos humanos são uma parte importante da gestão do conhecimento em projetos e aprendizagem organizacional em ambientes de *startups*, onde o conhecimento pessoal pode ser eliminado por meio de processos estruturais aumentados e mais tempo para reflexão.

Por fim, a tese de In Joon Noh, cujo título é “*Essays on Drivers of Quality and Compliance Performance in the Pharmaceutical Industry: Policy, Manufacturing Strategy, and*

Organizational Learning Perspectives”, foi publicada em 2020. A tese é dividida em 4 capítulos, e a aprendizagem organizacional é trabalhada no capítulo três, onde é examinado o aprendizado indireto das cartas de advertência da FDA (*Food and Drug Administration*) - um dos meios para a agência disseminar informações sobre falhas para a indústria. Também foi explorado se esse aprendizado se torna mais pronunciado entre as fábricas que são semelhantes em uma das duas dimensões - localização geográfica e processos de manufatura. As análises, baseadas nos bancos de dados públicos da FDA, revelam que não existe aprendizado significativo em toda a indústria ou aprendizado entre as fábricas que têm processos de fabricação semelhantes. Entre os achados, está que a planta focal aprende com as cartas de advertência emitidas para as outras plantas localizadas nas proximidades geográficas. Essas descobertas implicam que, no contexto da indústria farmacêutica, o papel do FDA como uma fonte central de transmissão de conhecimento - um dos mecanismos de difusão de conhecimento salientes estabelecidos na literatura de aprendizagem vicária - pode não ser suficiente por si só para induzir o aprendizado que aumenta a conformidade.

Na próxima seção, buscou-se identificar os trabalhos clássicos da temática, para isso, foram abordados os dez artigos mais citados (segundo as diretrizes deste estudo) da temática AO.

2.1.1 Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre a AO

Ainda em relação a base de dados Scopus, foi possível identificar os 10 artigos mais citados segundo os critérios pesquisados, conforme Tabela 13. O artigo mais citado é intitulado “*An organizational learning framework: From intuition to institution*”, com 1951 citações e datado de 1999, dos autores Crossan, Lane e White, que afirmavam que embora o interesse pela AO tenha crescido dramaticamente nos últimos anos, uma teoria geral da AO permaneceu elusiva. Os autores desenvolveram uma estrutura para o processo de AO, apresentando o aprendizado organizacional como quatro processos - intuindo, interpretando, integrando e institucionalizando - vinculando os níveis individual, de grupo e organizacional.

Tabela 13 – 10 artigos mais citados da base de dados Scopus

Título	Autor	Ano	Periódico	Citações 2019	Citações 2021
--------	-------	-----	-----------	------------------	------------------

An organizational learning framework: From intuition to institution	Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R.E.	1999	Academy of Management Review	1.951	2.727
Innovation, market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination	Hurley, R.F., Hult, G.T.M.	1998	Journal of Marketing	1.778	2.193
IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link?	Tippins, M.J., Sohi, R.S.	2003	Strategic Management Journal	843	1.060
A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior	Sinkula, J.M., Baker, W.E., Noordewier, T.	1997	Journal of the Academy of Marketing Science	806	945
Partner selection in emerging and developed market contexts: Resource-based and organizational learning perspectives	Hitt, M.A., Dacin, M.T., Levitas, E., Arregle, J.-L., Borza, A.	2000	Academy of Management Journal	733	845
Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework	Lam, A.	2000	Organization Studies	670	772
Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows	Bontis, N., Crossan, M.M., Hulland, J.	2002	Journal of Management Studies	604	700
Organizational learning: From experience to knowledge	Argote, L., Miron-Spektor, E.	2011	Organization Science		696
Innovation, organizational learning, and performance	Jiménez-Jiménez, D., Sanz-Valle, R.	2011	Journal of Business Research		676
Crisis Construction and Organizational Learning: Capability Building in Catching-up at Hyundai Motor	Kim, L.	1998	Organization Science	556	616
Culture and Organizational Learning	Cook, S.D.N., Yanow, D.	1993	Journal of Management Inquiry	459	
The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flows	Schulz, M.	2001	Academy of Management Journal	456	

Nota: Somente recebem o número de citações os artigos mapeados no referido ano da coluna.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O segundo artigo mais citado é de Hurley e Hult (1998), com 1778 citações e 2.193 em 2021, intitulado “*Innovation, market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination*”, os autores a sua época afirmam que pesquisas sobre orientação para o mercado e AO abordam como as organizações se adaptam aos seus ambientes e desenvolvem vantagem competitiva. Os resultados indicam que níveis mais elevados de inovatividade na cultura das empresas estão associados a uma maior capacidade de adaptação e inovação (número de inovações implementadas com sucesso), além disso, níveis mais altos de inovatividade estão associados a culturas que enfatizam o aprendizado, o desenvolvimento e a tomada de decisão participativa (HURLEY; HULT, 1998).

Já o artigo “*IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing*

link?” possui 843 citações em 2019 e 1.060 em 2021, foi publicado em 2003, e o artigo aborda a relação entre a tecnologia da informação (TI) e o desempenho da organização. Tippins e Sohi (2003) propõem que a AO desempenha um papel significativo na determinação dos resultados da tecnologia da informação. O aprendizado organizacional desempenha um papel significativo na mediação dos efeitos da competência de TI no desempenho da empresa, assim como os recursos de TI podem ser utilizados para alavancar processos como o aprendizado organizacional, a fim de influenciar o desempenho da empresa (TIPPINS; SOHI, 2003).

Com 806 em 2019 e 945 citações em 2021, o artigo “*A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior*” ocupa a quarta posição dos artigos mais citados com os critérios de buscas aqui aplicados. O artigo revisa o conceito de AO e apresentam uma estrutura conceitual ampla para sua modelagem, os autores Sinkula, Baker e Noordewier (1997) postulam um processo específico para AO baseada no mercado. Uma orientação de aprendizagem mais positiva (um construto baseado em valor) resultará diretamente no aumento da geração e disseminação de informações de mercado (construtos baseados em conhecimento), que, por sua vez, afeta diretamente o grau para qual uma organização faz mudanças em suas estratégias de marketing (um construto comportamental) (SINKULA; BAKER, 1997).

O artigo intitulado “*Partner selection in emerging and developed market contexts: Resource-based and organizational learning perspectives*” dos autores Hitt et al. (2000), ocupa a quinta posição com 733 citações em 2019 e 845 em 2021. O estudo analisa a seleção de parceiros internacionais de empresas de mercados emergentes (México, Polônia e Romênia) e desenvolvidos (Canadá, França e Estados Unidos), apoiando as explicações de aprendizado baseadas em recursos e organizacionais dessa seleção de parceiros, um fator crítico para o sucesso com alianças estratégicas internacionais. Os resultados enfatizam a importância de AO como base para a seleção de parceiros, buscando parceiros de que eles possam aprender capacidades gerenciais e técnicas (HITT et al., 2000).

Lam (2000) publica o artigo “*Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework*” que detem 670 citações em 2019 e 772 em 2021, e aborda a coerência e interdependência entre os três níveis de análise: o cognitivo, organizacional e social, e fornece um quadro teórico para a compreensão do papel do conhecimento tácito em AO. O autor argumenta que as configurações de conhecimento de empresas e padrões de aprendizagem não pode ser separada de formas e instituições organizacionais específicas, pois existe uma relação interativa entre tipos dominantes de conhecimento e as suas formas organizacionais.

Já em relação ao artigo intitulado “*Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows*”, com 604 citações em 2019 e 700 em 2021, os autores Bontis, Crossan e Hulland (2002) consideram a relação entre os estoques e os fluxos de aprendizagem entre níveis em um sistema geral de AO, apoiando a premissa de que existe uma relação positiva entre os estoques de aprendizagem em todos os níveis e o desempenho dos negócios. Além de que as percepções dos indivíduos são as mais importantes, já que essas percepções, em última análise, governam o grau e os tipos de aprendizado que ocorrem nas organizações (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002).

O oitavo artigo mais citado é intitulado “*Organizational learning: From experience to knowledge*” e aparece com 696 citações em 2021. O artigo foi publicado por Argote e Miron-Spektor, no ano de 2011. Os autores fornecem uma estrutura teórica para analisar a aprendizagem organizacional. De acordo com tal estrutura, a experiência organizacional interage com o contexto para criar conhecimento. O contexto é concebido como tendo um componente latente e um componente ativo por meio do qual ocorre a aprendizagem.

Em sequência, o artigo “*Innovation, organizational learning, and performance*”, publicado por Jiménez-Jiménez e Sanz-Valle, em 2011 e possui 676 citações em 2021. Este estudo afirma que a literatura examina a relação entre inovação e desempenho e afirma uma relação positiva entre aprendizagem organizacional, desempenho e inovação, contudo, poucos estudos empíricos analisam essas relações em conjunto. Este artigo explora essas relações usando modelagem de equações estruturais com dados de 451 empresas espanholas. Os resultados mostram que ambas as variáveis - aprendizagem organizacional e inovação - contribuem positivamente para o desempenho dos negócios e que a aprendizagem organizacional afeta a inovação. Outro achado deste estudo é que o tamanho e a idade da empresa, a indústria e a turbulência ambiental moderam essas relações. Com 556 citações em 2019 e 616 citações em 2021, o artigo intitulado “*Crisis Construction and Organizational Learning: Capability Building in Catching-up at Hyundai Motor*”, datado de 1998 desenvolve um modelo de AO em um processo imitativo de recuperação e, ao mesmo tempo, um modelo de construção de crises e aprendizado organizacional, analisando empiricamente a história da transformação tecnológica na Hyundai Motor Company. O aprendizado organizacional eficaz requer alta capacidade de absorção, que possui dois elementos principais: base de conhecimento anterior e intensidade do esforço, sendo que o conhecimento migratório deu origem a base de conhecimento anterior e crises construídas intensificaram esforços, levando a um rápido aprendizado organizacional (KIM, 1998).

Cook e Yanow (1993) apresentam o artigo “*Culture and Organizational Learning*”,

cujo qual possui 459 citações em 2019 e afirma que as teorias da AO adotaram uma das duas abordagens que compartilham uma caracterização comum da aprendizagem, mas diferem em foco. Uma abordagem centra-se na aprendizagem por indivíduos em contextos organizacionais; o outro, na aprendizagem individual como modelo de ação organizacional. Ambos baseiam sua compreensão da AO na atividade cognitiva da aprendizagem individual. No entanto, há algo que as organizações fazem que pode ser chamado de AO, ou seja, nem indivíduos que estão aprendendo em organizações, nem organizações que empregam processos como o aprendizado por indivíduos, uma perspectiva sobre a AO, baseando-se no conceito de cultura organizacional (COOK; YANOW, 1993).

Por fim, com 456 citações em 2019, o artigo intitulado “*The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flows*” explora como a AO em subunidades afeta as saídas de conhecimento para outras subunidades. Schulz (2001) explora três processos de aprendizagem: (1) coleta de novos conhecimentos; (2) codificação de conhecimento; e (3) combinação de conhecimentos antigos. Os resultados sugerem que a coleta de novos conhecimentos intensifica os fluxos verticais, de conhecimento, que a codificação do conhecimento facilita os fluxos horizontais e verticais, e que a combinação do conhecimento antigo afeta principalmente os fluxos horizontais. A principal contribuição deste estudo é para a teoria da AO, visto que o estudo explora a relação entre os lados de aquisição e distribuição da AO, sendo que a produção de conhecimento afeta a distribuição de conhecimento nas organizações (SCHULZ, 2001).

Diante desta base de artigos clássicos da temática da aprendizagem, a próxima seção aborda o background (conjunto das condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno) da AO.

2.1.2 Background da AO

Nos últimos anos, os estudiosos enriqueceram e aprofundaram constantemente a literatura nesse campo (ZHU; LIU; CHEN, 2018), porém a AO foi aceita inicialmente como um processo no qual as organizações encontram e corrigem erros e reconstruem seu alicerce de conhecimento (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). A temática sobre a AO vem recebendo ainda maior atenção, havendo um destaque e interesse superior correspondente a dois pontos importantes: (i) o primeiro foi por chamar a atenção de disciplinas como a Economia e a Sociologia, pela visualização da qual a experiência em aprender resulta na facilidade em obter novos entendimentos; (ii) já o segundo ponto relata à percepção, pelas organizações, da grandeza da

relevância da AO para a sua devida concorrência (EASTERBY-SMITH et al., 2001; ZHU; LIU; CHEN, 2018).

Embora haja um reconhecimento generalizado da AO e sua importância para o desenvolvimento dos negócios, nenhum padrão de AO é amplamente aceito como único, tendo a AO diferentes lentes e perspectivas (ZHU; LIU; CHEN, 2018). Portanto, diferentes conceituações de AO surgiram e foram definidas de várias maneiras (HUBER, 1991; DODGSON, 1993; EDMONDSON; MOINGEON, 1998; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

A sobrevivência da organização, sua competitividade e seu sucesso, estão diretamente relacionadas ao discernimento e compreensão na prática do modo que a aprendizagem ocorre dentro das organizações (DAVENPORT; PRUSAK, 2003; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001; STEWART, 1998). Este ambiente de dúvidas que o cenário organizacional paira, obriga as organizações a se transformarem em mais flexíveis à temática da AO, tendo a promoção e adequação às alterações do ambiente externo como estratégia (FIOL; LYLES, 1985).

A AO tem como um dos seus fundamentais aspectos, o conceito de oportunizar para as organizações, circunstâncias que disponibilizem a elas, a chance de crescimento em frente aos desafios que elas encaram (ANGELONI; DAZZI, 2004). O conhecimento das organizações é tido como um ativo inalcançável que pode garantir proveitos e a AO pode criar estes proveitos (TEECE, 1998). No entanto, esta é uma concepção utilitarista das organizações a respeito da AO, visando ter resultados e de modo mais imediato, mas, para que a AO ocorra, é fundamental que aconteça mudança de conduta, de atitudes e do jeito de pensar dos indivíduos (ANGELONI; DAZZI, 2004).

Observa-se a partir dos dados apresentados, a relevância da aprendizagem que ocorre dentro das organizações, seja por meio da visão utilitarista ou pela mudança de conduta, no entanto os estudos atuais na literatura relacionado à AO têm demonstrado um aumento de publicações desde os anos 90, ocasionando em uma difusão de seu conceito, tanto na pesquisa quanto na prática (ANTONELLO; GODOY, 2010). A temática da AO surge da literatura como um tema abstruso e com variadas interpretações, sejam elas teóricas, práticas ou conceituais (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; BITENCOURT; AZEVEDO, 2006; LOIOLA, NÉRIS, BASTOS, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2010; NOGUEIRA, ODELIUS, 2015).

Pesquisadores na literatura de gestão têm se referido à AO como ganhando novos insights (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; HEDBERG, 1981) e como entendendo a começar de experiências (MCGILL; SLOCUM; LEI, 1992). Após conduzir uma extensa revisão de literatura, Fiol e Lyles (1985) definem ou - AO como processo de melhorar as ações através de

maior conhecimento e compreensão. Similarmente, Senge e Sterman (1992) definem a AO como - mudança de compreensão compartilhada.

Segundo Weick e Westley (2004) AO é um oxímoro, onde as formas verbais aprender e organizar tornam-se adversos. Para eles, instruir-se retrata à desordem e autodesenvolvimento, e organizar um fundamento estruturado à ordem. Assim sendo, deve-se preferir as condições em que acontece a aprendizagem nas organizações, surge assim, a obrigação de uma teoria de aprendizagem que concilie a ordem e a desordem (WEICK; WESTLEY, 2004).

AO pode-se definir como “o processo de melhorar as ações através de melhor conhecimento e compreensão” (FIOL; LYLES, 1985, p. 803). É um processo de mudança que ocorre ao longo do tempo no conhecimento organizacional e é obtido quando as organizações ganham experiência (ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011). A AO é a solução para a capacidade de uma organização de mudança contínua e renovação (FLORES et al., 2012). Pesquisas indicam que a AO aumenta a eficácia da empresa ações e resultados positivos, como melhoria do desempenho organizacional e inovação (BAKER; SINKULA, 1999; MARCH, 1991).

Autores como Argyris e Schön (1978), March e Olsen (1984) e Simon (1991) relacionam-se à AO como a AI no ambiente organizacional, portanto, a AO é a aprendizagem de um indivíduo incluído em um âmbito organizacional. Este entendimento é usado por este estudo, onde o indivíduo aprende em estipulado contexto, esta discussão é exposta mais adiante. March e Olsen (1975) trazem uma distinção entre as ações individuais e ações organizacionais de aprendizagem. Para ele, as ações do indivíduo consistem em suas convicções, tais convicções individuais propiciam as ações organizacionais, criando assim, determinada resposta ao ambiente, que por sua vez (como um ciclo), afronta e afeta as convicções individuais. Se o retorno do ambiente for estático, as ações e convicções individuais e organizacionais não se modificam, porém, se o ambiente proporcionar mudança, as ações e convicções também sofrem modificações, o que possibilitariam novos ciclos de aprendizagem (MARCH; OLSEN, 1984).

Cyert e March (1992), Hedberg (1981) e Senge et al. (1990) declaram que as organizações aprendem da mesma forma que os sujeitos. Assim sendo, a informação que deve ser pesquisada ou estudada é a ação individual. Kim (1999) alega que as organizações aprendem através dos seus membros individuais, logo, se salienta a importância das teorias de AI para a compreensão da AO. A compreensão da interação entre a AI e AO pode consistir na forma de como os indivíduos compartilham e socializam o conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999). Estas definições onde a perspectiva é das organizações que aprendem não são esclarecidas com profundidade neste estudo, visto do sentido da AO adotada.

Nos estudos de Argyris e Schön (1996), o conhecimento das organizações é oriundo do aprendizado dos seus componentes individuais através das suas experiências e ações. Segundo os autores, quando as ações de compartilhar o conhecimento individual no meio de uma organização falha, as organizações culminam por compreender menos do que seus próprios membros individuais. Quando as organizações não conseguem captar todo o conhecimento que seus exclusivos membros possuem ou adquirem, a AO é afetada (diretamente ou indiretamente) pela AI, afinal as organizações não são apenas conjuntos de indivíduos (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Kim (1999) alega que os indivíduos que têm a oportunidade de aprender, ao vivenciar circunstâncias concretas e observarem de forma ativa, conseguem estimar sua experiência pela reflexão sobre suas observações e construir um conceito de aprendizagem, conseguindo assim, compreender a aprendizagem.

Muitos pesquisadores adotam a AO como a “detecção e correção do erro”, de Argyris e Schön (1978) em que um erro é definido como a discrepância entre o que membros em um contexto organizacional aspiram a alcançar e o que eles realmente alcançam (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; 1996; MARCH; OLSEN, 1975). Ao longo destas linhas, há uma certa concordância conceitual na literatura de que o aprendizado pode ser realizado em duas dimensões (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011). Em sua primeira dimensão básica, a aprendizagem é orientada para a ação, rotineira e incremental, ocorrendo dentro dos modelos mentais, normas, políticas e suposições subjacentes existentes. Em sua segunda dimensão, maior, aprendendo envolve a mudança de modelos mentais, normas, políticas e suposições subjacentes ações e rotinas do dia a dia (ARGYRIS, 1996; ARTHUR; AIMAN-SMITH, 2001; MINER; MEZIAS, 1996). Quanto mais complexo, dinâmico e turbulento for o ambiente da organização, mais necessária é a segunda forma de aprendizagem mais elevada (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011).

Na literatura, essas duas dimensões aparecem sob variedades de rótulos: aprendizado de loop único e loop duplo (por exemplo, Argyris e Schön, 1978, 1996); aprendizagem de nível inferior e superior (FIOL; LYLES, 1985); aprendizado de primeira ordem e de segunda ordem (ADLER; CLARK, 1991; ARTHUR; AIMAN-SMITH, 2001; LANT; MEZIAS, 1992; VIRANY; TUSHMAN; ROMANELLI, 1992); exploração e exploração na aprendizagem (LEVINTHAL; MARCH, 1993; MARCH, 1991); aprendizado incremental e radical (MINER; MEZIAS, 1996; SØRENSEN, 2002); orientação de aprendizagem passiva e ativa (SADLER-SMITH; SPICER; CHASTON, 2001); aprendizagem adaptativa e genética (SENGE et al., 1990); busca local e salto em distância (LEVINTHAL, 1997), para mencionar apenas alguns. No restante deste artigo, adotamos os termos aprendizado de primeira ordem e segunda ordem

para cobrir essas duas dimensões.

Há, no entanto, menos atenção conceitual na literatura sobre a natureza exata da relação entre a aprendizagem de primeira e segunda ordem. Por um lado, é frequentemente reconhecido que ambas as dimensões da aprendizagem são essenciais para a sobrevivência organizacional e que elas precisam ser adicionadas simultaneamente, uma noção referida como ambidestria (DUNCAN, 1976; RAISCH; BIRKINSHAW, 2008). O aprendizado de primeira ordem é necessário para que uma organização esteja alinhada e eficiente em seu gerenciamento das demandas de negócios atuais, enquanto o acompanhamento de segunda ordem é necessário para ser adaptável a mudanças em um ambiente em rápida mudança e para gerenciar futuras demandas de negócios. Uma combinação bem equilibrada dos dois tipos de aprendizado levará a um sucesso organizacional de longo prazo (EASTERBY-SMITH; PRIETO, 2008; JANSEN et al., 2006; LEVINTHAL; MARCH, 1993).

Por outro lado, é frequentemente reconhecido que a relação entre a aprendizagem de primeira e segunda ordem pode ser conflitante (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011). Como ambas as dimensões competem pelos mesmos recursos disponíveis limitados, os esforços para melhorar o aprendizado em uma dimensão podem limitar o sucesso na outra (LEVINTHAL; MARCH, 1993; MARCH, 1991). Além disso, o aprendizado de primeira ordem e de segunda ordem pode realmente apresentar efeitos de interrupção recíprocos. O aprendizado de primeira ordem envolve a adaptação de ações e rotinas dentro de estruturas (mentais) existentes e suposições subjacentes, enquanto o aprendizado de segunda ordem desafia os próprios frameworks e suposições subjacentes a tais ações e rotinas. Aprender em uma dimensão, assim, complica ou inibe o aprendizado na outra dimensão (ADLER; CLARK, 1991; WANG; RAFIQ, 2009). Isso faz com que as duas dimensões da aprendizagem sejam mais ou menos incompatíveis e as organizações podem ter que enfrentar trade-offs na aprendizagem.

Da perspectiva do processo, os subprocessos da AO incluem treinamento, coleta de informações, interpretação, retenção, transferência e memória organizacional (ARGOTE, 2012). A começar de uma perspectiva de busca e inovação do conhecimento, o aprendizado organizacional pode ser classificado em aprendizado de exploração e aprendizado de exploração, e seu equilíbrio ajuda as organizações a se adaptarem às mudanças ambientais e obter vantagem competitiva (KANE; ALAVI, 2007). Os resultados empíricos mostram que a AO está positivamente relacionada ao desempenho financeiro e não financeiro (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996; GOH; ELLIOTT; QUON, 2012; LUXMI, 2014) e se torna um mecanismo influente de longo prazo nas empresas (JIANG et al. 2014).

Quando qualificaram a AO como o ato de comprovar a experiência contínua,

considerando os conceitos subjetivos inseridos na cultura daquilo que as pessoas aprendem, Weick e Westley (2004) excedem as considerações de AI com modelos behavioristas ou cognitivistas, percebe-se um caráter completamente social. Para Terra (2000), surge um caráter humanístico, na qual as organizações aperfeiçoam sua performance a partir das pessoas que percebem o que acontece nesta experiência seja ela individual ou coletiva no dia-a-dia.

Normalmente, a aprendizagem é uma área importante para a educação e para a psicologia, contudo, em resposta às condições da era do conhecimento, tem aumentado o estudo da aprendizagem das organizações (KIM, 1993; RUAS, 2001; ELKJAER, 2001). A AO é um reflexo dessas condições, assim sendo a sua compreensão se dá conforme à relevância dos processos de AI para a aprendizagem no nível da organização (KIM, 1993; RUAS, 2001; ELKJAER, 2001). Com o princípio de que o conhecimento se fez o recurso básico de uma organização na era do conhecimento, o ambiente de trabalho se torna um contexto potente para suprir os indivíduos de aprendizagem (BOUD; GARRICK; GREENFIELD, 2000).

A compreensão dos indivíduos e das organizações sobre a aprendizagem são diferentes devido ao caráter modificável do trabalho nos anos atuais, (LE CLUS, 2011), o que acaba interferindo no processo de apontar “o que” as pessoas aprendem no local de trabalho. Sendo assim, o alvo da AO no ambiente de trabalho, busca compreender como os indivíduos capacitam-se no trabalho, a utilização desta aprendizagem e quais são os seus danos para a pessoa e para a organização. O trabalho e a aprendizagem eram concepções vistas isoladas, onde o trabalho buscava a produção para sobrevivência e a aprendizagem voltava-se à educação formal como uma condição de entrada no mercado de trabalho (BITENCOURT, 2001).

Para Antonello e Godoy (2010), são os segmentos de trabalho e relações de poder, ambiente, cultura e linguagem das pessoas e da organização que são conhecidas no contexto da AO, tida como um processo. Apontando algumas propriedades básicas da AO para a avaliação do tema, observa-se o envolvimento de: (i) processo, associado como continuidade; (ii) transformação, em termos da mudança de atitude; (iii) o grupo, destacando o coletivo; (iv) a criação e a reflexão, embasado na inovação e conscientização; e (vi) a ação, visando obter e transmitir o conhecimento (BITENCOURT, 2001).

AO observada como um processo, dependente do grupo, é onde se destaca o grupo, que conforme Schön (1983), as organizações fazem uma ação no período em que as pessoas associadas a ela trabalham de acordo com os agentes da coletividade, admitindo sua parte em um sistema com afazeres a serem desempenhados. Sendo assim, uma ação inteligente fica sendo dependente de uma adaptação da conduta da pessoa na organização. A ação de organizar está associada à imagem pela qual cada pessoa associa a este sistema. A imagem da organização da

pessoa é onde repousa a experiência da organização e a aprendizagem é conhecida pelo contato das pessoas com os elementos sociais produzidos através dessas imagens (SCHÖN, 1983).

Para Prange (2001), a aplicação de imagens ou metáforas contribui a assimilação dos conceitos de AO, viabilizando um valor prático com lentes a respeito das teorias de AO. Segundo o autor, essas metáforas viabilizam insights expressivos em relação aos mecanismos que causam fenômenos observáveis. Reforçando, Weick e Westley (2004) sugerem a reflexão sobre a AO através de metáforas de imagens da organização que levam à aprendizagem. No estudo dos autores, é por meio de metáforas que surgem concepções de organizações como culturas, organizações como repositórios e organizações como sistemas que se autodesenvolvem.

Para Weick e Westley (2004) a metáfora das organizações observadas como culturas, é voltado para o que ocorre nas práticas de equipe. É nessa circunstância que as pesquisas de Argote e McGrath (1993) observam que a AO tem um significado para a forma que as organizações obtêm a experiência, o modo que ocorre a sua entrada no ambiente organizacional, como a organização adquire este conhecimento, logo, a compreensão está mais voltada as equipes de trabalho. Segundo Weick e Westley (2004) a definição de cultura é complicado e debatido, a cultura integra-se na linguagem que os grupos arquitetam, ela está introduzida nos artefatos que a equipe gera e nas trocas sociais, nas organizações. Tais acontecimentos concedem à cultura, uma vantagem levando em consideração outros conceitos de AO (WEICK; WESTLEY, 2004).

Relacionado à metáfora das organizações como repositórios, Schön (1983), Hedberg (1981) e Czarniawska-Joerges (1992) correspondem a organização como um palco, como um local de atuação do sujeito, onde apresentam-se de forma aglomerada, as práticas e técnicas operacionais em repositórios de aprendizagem. Kim (1999) declara que as rotinas organizacionais são vistas como membro integrante e importante da memória de uma organização e como repositórios da sua aprendizagem passada. Desse modo, o agente de aprendizagem, quando ecoa e age, utiliza a reserva de conhecimento disponível na organização (KIM, 1999).

Weick e Westley (2004), descrevem a terceira metáfora, as organizações como sistemas que se autodesenvolvem, escolhem a rotina de mudanças, mudanças mínimas, mas regulares com a finalidade de adaptação e atualização. O intercâmbio com a situação em que se dissertam as atividades da organização ocasionam o informe sobre formas de melhorar o desempenho da organização (WEICK; WESTLEY, 2004). Para Easterby-Smith e Araújo (2001), a aprendizagem como cultura, não ocorre no interior da mente das pessoas, e sim, como

um resultado da interação de indivíduos em um contexto social.

É no contexto social, estudada pela perspectiva sociológica, que se observa a AO, ela não acontece exclusivamente na mente das pessoas, a mesma acontece na participação do sujeito nas práticas sociais, são consideradas oportunidades de aprendizagem em situações com contexto de cunho social (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Este ponto de vista social da AO, segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), tem o foco na forma em que as pessoas dão interpretações às suas experiências de trabalho, podendo ser oriundas de informações organizadas e disponibilizadas pela organização ou do próprio sujeito, neste contexto, logo, a aprendizagem emerge das interações sociais que acontecem na vida organizacional.

São essas relações sociais que orientam este estudo, pela perspectiva sociológica da AO que se foca no processo de participação e interação dos sujeitos, perspectiva esta, que apareceu como uma resposta aos modelos tradicionais de aprendizagem que seguiam o processo de transferência de informação (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). A perspectiva social se explícita na maneira do comportamento dos sujeitos quando se confrontam com outros em seus locais de trabalho. Estes moldes de comportamento acabam sendo aprendidos por outras pessoas através do processo de socialização (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem é parte da prática social, abrangendo interpretação, não estando baseada no sujeito apenas, mas, nas práticas da vida organizacional, no qual os processos e as estruturas sociais estão regularmente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ELKJAER, 2001).

Lave e Wenger (1991) descreve que construímos significados em conjunto com experiências recolhidas de outros, do passado ou do presente, embutidos em uma cultura de aprendizagem social. Para eles, a aprendizagem é afetada por seu contexto social quando o modo em que o entendimento é desenvolvido nas situações sociais e nelas encontram-se ferramentas utilizadas para aprimorar esses entendimentos, por essa razão, se tem a ligação da atividade associada com o conhecimento, o modo em que a aprendizagem é expressada e quando há aprendizagem da representação da aprendizagem, isto é, a construção de significado da aprendizagem é associada à interação social.

O conhecimento é desenvolvido socialmente por sujeitos e grupos, é imprescindível que a interpretação exista na perspectiva social. Evans e Easterby-Smith (2001) declara que o processo interpretativo das organizações é prontamente relacionado com o poder, é ilusório acreditar que a política vá desaparecer da organização. A AO necessita levar em consideração os processos políticos que decorrem na perspectiva social (EVANS; EASTERBY-SMITH, 2001).

Ao conceituar a aprendizagem como parte específica da prática social, concebido e baseado no mundo em que vivemos, é capaz de afirmar que essa visão é uma abordagem construtivista social sobre a aprendizagem e organização, preocupando-se com o melhoramento de conceitos, processos que não se reduz à sequência de estágios de maturidade, mas que é concebido como uma construção reorganizada do aprendizado (LOIOLA; ROCHA, 2000). Esse pensamento social da aprendizagem, inicia da hipótese que é o sujeito que aprende e não a organização, cuidando em compreender e auxiliar o aprendizado dos sujeitos no contexto organizacional. Busca-se nessa perspectiva a exploração das relações existentes entre os indivíduos, pois os sujeitos adquirem e assimilam conhecimento na prática com outros profissionais (LAVE; WENGER, 1991).

Para Elkjaer (2000), a sociedade é formada por indivíduos, esse formado pela sociedade. As atividades individuais e em grupos são baseadas no passado, no presente e no futuro das ações e interações que ocorrem entre os sujeitos (seja um pequeno grupo ou toda uma organização). Segundo o autor, as diferentes perspectivas das interações dos sujeitos podem resultar em diferentes significados, visto que os indivíduos são capazes de buscar a autorreflexão (pensar) antes, durante e depois de todas as ações que se pretenda realizar. Essa relação pode ser designada como um episódio que “não se desenrolam precisamente de modo automático, nem são justamente determinados por circunstâncias sociais, econômicas, culturais, ou outras, contrariamente, são em parte formados pelas interações dos atores interessados” (ELKJAER, 2000, p. 110).

Considerando mundos sociais, Elkjaer (2000) descreve que eles são formados por grupos que dividem comprometimento em determinadas atividades, compartilhando recursos diversos para atingir suas metas, montando ideologias em comum a respeito da organização, alcançando a vida organizacional e seus desdobramentos entre os seus membros e o contexto da organização. Segundo o autor, o conceito de mundos sociais preocupa-se tanto com os sujeitos como com os contextos em que elas se situam, para Elkjaer (2000, p. 109) “os mundos sociais não representam uma unidade social, ou estrutura social, mas sim, uma forma reconhecível de ação coletiva”.

Ao referirem-se à AO por meio de uma abordagem social, Antonello e Godoy (2010) relatam que a interação entre os sujeitos (em toda a atividade na vida dos indivíduos) é tida como uma oportunidade de aprendizagem, em que o aprender em situações casuais é tão necessário quanto o aprender através de processos formais de aprendizagem. Segundo as autoras, é necessário cursos, treinamentos, e busca pelo conhecimento, porém, não é somente a isto que está relacionada a aprendizagem. O conceito de AO é definido como a aprendizagem

advinda de interações sociais informais, logo, integrada ao cotidiano das pessoas (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Segundo Brown e Duguid (1991), é necessário compreender o modo como os servidores ganham conhecimento em uma organização, visto que apenas as orientações formais nem sempre são apropriadas para o entendimento de como realizar os seus afazeres e como assimilar as normas não escritas sobre como ser eficiente no emprego. Eles afirmam ainda que é a troca de conhecimento entre os experientes e os novatos por vias informais de aprendizagem que permite esta percepção. Grande parte da informação da organização não é encontrada nas regras, muito menos na mente das pessoas, mas sim, no grupo como um todo (BROWN; DUGUID, 1991).

Atualmente, a AO pode ser considerada como um “processo dinâmico de criação, aquisição e integração de conhecimento para desenvolver recursos e capacidades que permitirão à organização alcançar um melhor desempenho” (HASSAN; AL-HAKIM 2011). A capacidade de uma empresa extrair lições de sucessos e fracassos e gerar novas percepções é propícia ao desempenho (WANG, 2008; ZHU; LIU; CHEN, 2018). Portanto, a AO é amplamente considerada como o fator mais influente no sucesso da empresa, e a capacidade de aprender mais rápido que os concorrentes pode ser a única fonte de vantagem competitiva sustentável (DICKSON, 1992; LIU et al., 2018).

Huber (1991) identificou quatro construtos de AO: aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação e memória organizacional. A aquisição de conhecimento está relacionada ao aprendizado a partir da experiência, observação e enxertia. A distribuição de informações se concentra em como as unidades que possuem informações e as unidades que precisam dessas informações podem se encontrar rapidamente (HUBER, 1991). Interpretação da informação é o processo organizacional através do qual a informação é dada significado. A memória organizacional está relacionada ao armazenamento e recuperação de informações e à tomada de decisões no nível organizacional (HUBER, 1991).

A AO refere-se ao aprendizado do ambiente interno e externo, que se concentra principalmente na melhoria dos processos de serviços ou produtos, na atualização das habilidades existentes e na adição de experiência à empresa (LI et al., 2014). Brookes e Altinay (2017), descobriram que o aprendizado organizacional oferecia oportunidades para buscar, reconhecer e identificar atividades desconhecidas, e permite que ele responda rapidamente a ambientes heterogêneos. Na competição extremamente intensa da indústria, o aprendizado organizacional permite que as empresas se adaptem ao risco e incentiva a flexibilidade e a inovação para que possam capturar novas oportunidades em condições de incerteza (LIU et al.,

2018). O aprendizado organizacional “cria confiabilidade na experiência por meio do refinamento, rotinização, produção e implementação de conhecimento” (HOLMQVIST, 2004, p. 71), o que significa colocar a aplicação de conhecimento e habilidades familiares em prática firme. Assim, a AO é caracterizada por “aprofundar, refinar, selecionar e executar o conhecimento existente para expandir ou enriquecer o valor atual do cliente” e se concentra em uma “busca profunda de domínios de conhecimento para buscar as melhores soluções ou formas alternativas de desenvolver competências”, tecnologias e melhorar a forma como são utilizados” (KANG; MORRIS; SNELL, 2007, p. 237).

Lee (2001) afirmou que a AO melhora os relacionamentos interorganizacionais para alcançar objetivos compartilhados, o que ajuda a desenvolver as capacidades dinâmicas para adaptar, assimilar e integrar recursos adequadamente para satisfazer os requisitos do cliente (LIU et al., 2018). Em particular, o aprendizado pode melhorar a eficácia organizacional em termos de variação, seleção e transferência de recursos úteis em competências centrais reconfiguradas e uma capacidade dinâmica para melhorar a qualidade das atividades de tomada de decisão ou solução de problemas de negócios (WAMBA et al., 2017).

Assim, a AO não apenas aumenta as interações próximas para compartilhar pontos de vista comuns, mas também é útil para o desenvolvimento do capital social (TSAI, 2000). Quanto aos atuais problemas não resolvidos de incorporar e integrar o capital social e as perspectivas de aprendizado organizacional (LI et al., 2014), argumenta-se que o aprendizado organizacional pode efetivamente capturar novas oportunidades, descobrir valor potencial e criar vantagens competitivas. Além disso, ao adotar o mecanismo de AO, as organizações podem entender melhor os requisitos específicos dos atuais funcionários, clientes, concorrentes e fornecedores, o que também pode melhorar a capacidade atual de negócios internos e externos na criação de vantagens competitivas (LIU et al., 2018).

Um grande e crescente corpo de literatura tem investigado o impacto da AO na performance da organização (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; LOPEZ et al., 2004; ŠKERLAVAJ; DIMOVSKI, 2009; BOLÍVAR-RAMOS; GARCÍA-MORALES; GARCÍA-SÁNCHEZ, 2012; CHO et al., 2013). Ao examinar esta relação, os pesquisadores usaram diferentes abordagens para investigar a AO, por exemplo, aprendizagem no local de trabalho, capacidade de aprendizagem, aquisição de conhecimento, distribuição de conhecimento e interpretação do conhecimento e memória organizacional (LOPEZ et al., 2004; GARCIA-MORALES; JIMÉNEZ-BARRIONUEVO; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, 2012; JIMENEZ-JIMENEZ; CEGARRA-NAVARRO; MARTÍNEZ-CONESA, 2007; WANG; ELLINGER, 2011). Tippins e Sohi (2003) desenvolveram um modelo de cinco estágios para fornecer uma

medida mais abrangente da AO, incluindo: aquisição de informação e disseminação de informação, interpretação compartilhada, memória declarativa e memória processual. Os autores concluíram que a AO tem um efeito direto significativo no desempenho da empresa.

Škerlavaj et al. (2007) examinaram o efeito do AO na melhoria do desempenho da organização, medindo a AO por meio da aquisição de informações, interpretação de informações, bem como mudanças comportamentais e cognitivas. Os resultados mostraram que AO tem um efeito direto positivo nas medidas de desempenho não financeiro (perspectivas de desempenho de funcionários, clientes e fornecedores) e um impacto indireto positivo no desempenho financeiro. Tal estudo foi replicado por Škerlavaj e Dimovski (2009) como um estudo comparativo usando dados de 203 empresas eslovenas e 202 croatas. Os resultados foram consistentes com Škerlavaj et al. (2007). Além disso, encontraram resultados semelhantes nos dois países, mostrando que o AO é essencial para a performance da organização, além do nível de desenvolvimento econômico e das dimensões da cultura nacional.

Lopez et al. (2004) desenvolveram uma escala da AO baseada nas medidas de Huber (1991), incluindo aquisição de conhecimento, distribuição de conhecimento, interpretação de conhecimento e memória organizacional. Eles demonstraram uma relação estatisticamente significativa entre AO e desempenho. Os resultados gerais sugerem que a AO tem um impacto significativo no desempenho das organizações. Vários estudos utilizaram o mesmo instrumento de medida de Lopez et al. (2004) na mensuração do construto da AO, incluindo Jiménez-Jiménez e Cegarra-Navarro (2007) e Wang e Ellinger (2011). Jiménez-Jiménez e Cegarra-Navarro (2007) examinaram empiricamente a relação entre orientação de mercado, AO e o desempenho, seus resultados mostraram que a influência da orientação de mercado no desempenho é significativa apenas pela mediação da AO.

Estratégias e comportamentos eficazes de AO podem permitir que uma organização melhore sua capacidade estratégica para sustentar sua vantagem competitiva e melhorar seu desempenho geral (GARCIA-MORALES; JIMÉNEZ-BARRIONUEVO; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, 2012; ATTIA; ESSAM ELDIN, 2018). Ao abordar o desempenho da organização leva-se em conta o indivíduo profissional por traz da organização, por isso pesquisar a aprendizagem profissional é importante porque nos ajuda a ampliar nossa compreensão da AO como um fenômeno social, cujo objetivo é “descobrir o que fazer, quando fazer, como fazer de acordo com rotinas e usando artefatos específicos, e, em seguida, como dar uma conta razoável por que isso foi feito” (GHERARDI; NICOLINI, 2002, p. 194; FLORES et al., 2012).

Como o aprendizado organizacional inclui treinamento, coleta de informações,

interpretação, retenção, transferência e memória organizacional (ARGOTE, 2012), começou a permear diferentes áreas, a de marketing, por exemplo, recentemente começou a abordar o tópico da AO (SINKULA, 1994; SLATER; NARVER, 1995). Sinkula (1994, p. 36) define o aprendizado organizacional como “o meio pelo qual o conhecimento é preservado para que possa ser usado por outros indivíduos além de seu progenitor”. Slater e Narver (1995, p. 63) afirmam que “a leitura organizacional é a - desenvolvimento de novos conhecimentos ou insights que - para influenciar o comportamento”. Os autores afirmam que, com base na AO disponível, concluímos que o processo de compreensão e obtenção de novos insights está no cerne da AO (LUKAS; HULT.; FERRELL, 1996; FLORES et al., 2012). Outros pesquisadores evidenciam que a maioria das experiências reconhecidas como ocasiões de aprendizagem não ocorrem dentro das salas de aula, mas sim no local de trabalho, uma indicação que confirma as hipóteses formuladas por Inman e Vernon (1997), Marsick (1988) e Merriam e Clark (1993) (RAELIN, 2001; CORTESE, 2005).

Muitos estudiosos discutiram os vários aspectos da AO, incluindo seus processos e antecedentes (ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011; ARGYRIS; SCHÖN, 1996; FLORES et al., 2012; PESCHL, 2007). Por exemplo, Argote e Miron-Spektor (2011) ilustraram como a experiência com o desempenho de tarefas é convertida em conhecimento através de processos de AO, explicando diferentes contextos (contexto ambiental, contexto organizacional e contexto para criar conhecimento). Flores et al. (2012) identificaram a aquisição, interpretação e integração de informações como subprocessos da AO e enfatizaram a tomada de decisão participativa, a abertura, a orientação para aprendizagem e a liderança transformacional como influenciadores críticos da AO. Revendo as tendências da pesquisa em AO, Lien, Hung e Mclean (2007) categorizaram a AO em abordagens comportamentais (enfatizando uma capacidade adaptativa das organizações relacionadas ao seu ambiente) e abordagens cognitivas (um foco na evolução do conhecimento).

A AO também é considerada um pré-requisito para a mudança organizacional (BAKER; SINKULA, 1999; CHOI; RUONA, 2011). Ao apoiar diversas atividades de aprendizagem no nível individual, as organizações podem facilitar o aprendizado organizacional como uma experiência de aprendizado coletivo. Assim, a AO leva à mudança organizacional ao impactar relacionamentos, visão e significado e modelos mentais nas organizações (GARAVAN; MCCARTHY, 2008; WATKINS; MARSICK, 1996). Além disso, a AO pode ser uma intervenção do desenvolvimento organizacional (LIEN; HUNG; MCLEAN, 2007). Estudos sobre o desenvolvimento organizacional sugeriram que a AO, como um esforço planejado e um conjunto de intervenções (BECKHARD, 1969), é eficaz para manter a força de

uma organização, superar e resolver questões organizacionais e promover a inovação (LIEN; HUNG; MCLEAN, 2007; PARK; KIM, 2018). Esta seara sobre os antecedentes da AO é discutida na próxima seção.

2.1.2.1 Antecedentes da aprendizagem organizacional

Como mencionado na justificativa, o interesse acadêmico em identificar os antecedentes da AO tem aumentado nos últimos tempos (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2003; FLORES et al., 2012). Há, no entanto, uma necessidade grande de pesquisas empíricas para examinar as origens e o desenvolvimento da AO (HARVEY; DENTON, 1999; SPECTOR; DAVIDSEN, 2006). Na vida organizacional, o processo de aprendizagem dependerá de dois determinantes: organização e indivíduos. O primeiro baseia-se em até que ponto a organização fornece suporte para indivíduos reformularem suas capacidades, incluindo conhecimentos e comportamentos; enquanto o segundo depende de até que ponto cada indivíduo tem uma perspectiva de mudança (DJATMIKA, 2009).

Embora pesquisadores tenham investigado antecedentes e consequências da AO usando diferentes medidas, a essência do conceito permanece a mesma (por exemplo, aprendizagem individual e de grupo/equipe; organização, cultura, estratégia) (GRIEGO; GEROY; WRIGHT, 2000). Não obstante, parece que a pesquisa nessa área tem como alvo a medição e a construção de modelos, em detrimento da realização de uma pesquisa qualitativa aprofundada sobre como a aprendizagem ocorre nas organizações (HURLEY, 2002). A atividade organizacional é frequentemente relacionada às condições ambientais. Pesquisas demonstram que as organizações bem-sucedidas desenvolvem estratégias que lhes permitam de forma rápida e efetiva aproveitar, ou alinhar-se com o ambiente (PRAHALAD; HAMEL, 1994; GNYAWALI; STEWART, 2003).

Essa posição, no entanto, pressupõe que o entendimento do ambiente é desenvolvido pela alta direção e empurrado para baixo através da organização (HAMBRICK; MASON, 1984), ou que os membros da organização compreendem coletivamente a natureza dos eventos ambientais e o que é necessário para a organização ter sucesso (MILES; SNOW, 1978). Além disso, grande parte da literatura sobre o alinhamento da organização/ambiente trata o processo de criar esse alinhamento como uma caixa preta. Perspectivas de contingência estabelecidas e aceitas oferecem poucas explicações de como um evento ambiental ou um conjunto de eventos se torna compreendido dentro da organização. Os processos da AO podem ajudar as organizações a desenvolver uma melhor compreensão dos eventos ambientais e seu impacto na

organização. Esse entendimento permite que a organização formule e implemente estratégias eficazes (GNYAWALI; STEWART, 2003).

A percepção de ambiente da organização é uma contingência crítica que impulsiona o aprendizado organizacional, para os autores Gnyawali e Stewart (2003) as mudanças nas condições ambientais afetam as percepções do meio ambiente e geram uma necessidade de aprendizado, logo a própria percepção do ambiente da organização é um antecedente da AO. A pesquisa desenvolvida recentemente por Van Grinsven e Visser (2011) teve o objetivo de analisar os efeitos de dois antecedentes da AO: a capacitação e a conversão do conhecimento. A capacitação alude ao grau de descentralização de responsabilidades decisórias nas organizações, enquanto a conversão do conhecimento diz respeito ao degrau no qual o conhecimento está se tornando tácito e explicitamente disseminado por meio da organização. Nonaka e Toyama (2008) demonstram que o conhecimento necessita de um contexto físico para que seja desenvolvido assim como os antecedentes organizacionais.

Edmondson, Dillon e Roloff (2007), destaca a análise de alguns antecedentes da aprendizagem, como: o contexto organizacional amplo, a liderança, as metas de aprendizagem, as características das tarefas, a composição, o clima e a construção de identidade da equipe. Ortegón Alvarez et al. (2018) abordam alguns “input’s”, condições ou antecedentes, como por exemplo fatores contextuais e gerenciais da organização em sentido amplo e fatores contextuais e gerenciais de equipes, para os autores os antecedentes da aprendizagem de equipes associados com aspectos contextuais e gerenciais do nível organizacional são: cultura e gestão empresarial, e disponibilidade de recursos organizacional. Os achados apontam que o relacionamento entre esses antecedentes e os processos de aprendizagem podem afetar o comportamento do coletivo (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Lukas, Hult e Ferrell (1996) propuseram um modelo de antecedentes da AO em canais de marketing baseados em fatores ambientais, incluindo ambientes de tarefas que mudam rapidamente e imprevisíveis, e ajuste ambiental da estrutura e estratégia, entre outros. Por outro lado, Foster, De Bono e Wanwen (2004) sugeriram que os antecedentes são internos: incorporando inteligência, motivação para a realização, memórias passadas e valores/visão. Da mesma forma, Griego, Geroy e Wright (2000) descobriram que recompensas/reconhecimento e treinamento/educação previam perfis de organização de aprendizagem. Farrell (1999), em relação aos preditores da AO, relatou que níveis mais baixos de comercialização e turbulência de mercado afetam as tendências de aprendizagem das empresas, que por sua vez influenciam o comprometimento organizacional e o espírito de corpo.

As organizações são cultural, histórica e coletivamente compostas por interação, elas

dependem de fatores contextuais das práticas sociais, o knowing, por exemplo é algo que surge das práticas coletivas (ELKAJER; SIMPSON, 2011). Práticas podem estimular ou retrair os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização (VERA; CROSSAN, 2005; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Nesta tese, entendem-se como antecedentes da AO as práticas que podem excitar os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização em prol da AO.

Spector e Davidsen (2006) concluíram através de um estudo de modelagem e mensuração da AO que a AO pode ser mensurada e alcançada. Sendo assim, propuseram alguns tópicos que podem servir como antecedentes da AO, cito: processos de formação e treinamento, plano de remuneração e participações nos resultados, participações nos processos de decisões, inovação, iniciativas e trabalho em equipe e recrutamento. Os autores afirmam ainda que a AO pode ser entendida como um conjunto de eventos que podem ser evidentes, tendo sua base na aprendizagem dos indivíduos e que ela deve ser otimizada a fim de tentar uma viabilidade a longo prazo (SPECTOR; DAVIDSEN, 2006).

Entre os fatores que se acredita que influenciam a AO, a cultura organizacional definida por “um sistema de valores compartilhados (que definem o que é relevante) e normas que definem atitudes e comportamentos apropriados para os participantes da organização” (O'REILLY; CHATMAN, 1996, p. 160) é considerado fundamental. Cultura organizacional não só representa o resíduo de processos de aprendizagem anteriores (SCHEIN, 1996), mas também, mais crucialmente, define o contexto para futuras aprendizagem (SØRENSEN, 2002). Seguindo as conceituações de AO desenvolvido por Shrivastava (1983), os autores Lukas, Hult e Ferrell (1996) sugerem três diferentes antecedentes dos subprocessos de aprender podem ocorrer nos canais de marketing, sendo por adaptação, por partilha de pressupostos e também pelo desenvolvimento de uma base de conhecimento.

A pesquisa de Nyhan et al. (2004) demonstra que a liderança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, como um componente da política estratégica da empresa. Segundo Perin et al. (2006), a aprendizagem torna-se uma notável ferramenta, mas a aprendizagem não acontece por si própria, é fundamental que as organizações fomentem os antecedentes para a ocorrência da aprendizagem, entre esses podem-se citar as práticas de gestão de pessoas.

Existem, porém, antecedentes à aprendizagem que servem como verdadeiros gatilhos para a sua existência (MAEMURA, 2016). Para que se tenha espaço no método de criação de conhecimento, é imprescindível a existência de antecedentes organizacionais que tolerem e deem apoio aos processos da aprendizagem (como a comunicação intensiva, disponibilidade de

informações e autonomia de grupos e pessoas, apenas para citar alguns exemplos) (MAEMURA, 2016). Maemura (2016) propõem como antecedentes a Criação de um contexto capacitante, as estruturas de compartilhamento de informações e a capacidade organizacional de aprendizagem.

Para que a AO ocorra deve haver procura de dados sobre o ambiente, com probabilidade de conduzir a alterações que visem gerar maior eficácia ou melhores formas de alcançar objetivos existentes (ARGYRIS; SCHÖN, 1996, PROBST; BÜCHEL, 1997). Há também inevitabilidade de questionamento crítico da teoria em uso (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), avaliando-se criticamente processos, necessidades externas e tecnologias de clientes e competidores (PALADINO, 2007). Há vestígios na literatura que os colaboradores devem ser encorajados e habilitados a aprender ininterruptamente (PALADINO, 2007). O empoderamento é citado em uma pesquisa empírica como atenuante da AO (ALLAHYARI et al., 2011). A experiência do indivíduo em certas situações o impulsiona a desenvolver ou modificar conhecimentos já adquiridos (KOLB, 1984). Experiência e conhecimento são interligados pelo pensamento reflexivo, sem desvalorizar a intuição e a emoção, se tornando como antecessores ou propulsores da aprendizagem (ELKJAER, 2004).

Calantone, Cavusgil e Zhao (2002), afirmam que para se ter uma orientação para aprendizagem é preciso como antecedentes o comprometimento para a aprendizagem, visão compartilhada, mente aberta, compartilhamento do conhecimento intraorganizacional. Na pesquisa de Washbush e Gosen (2001), os autores propuseram oito variáveis como antecedentes da AO, a capacidade acadêmica, motivação, coesão, organização, objetivos, luta, percepções da simulação e sentimentos em relação à simulação. A habilidade acadêmica foi escolhida porque o senso comum indica que a habilidade aumenta o aprendizado e porque Vance e Gray (1967) e Wolfe (1976) previram que a habilidade melhoraria o desempenho na simulação. A motivação foi escolhida porque acredita-se que afeta o desempenho em ambientes educacionais e de trabalho (ATKINSON, 1958) e foi encontrado para afetar o desempenho acadêmico (SJÖBERG, 1984; GOSENPUD; WASHBUSH, 1996).

Coesão foi escolhida porque autores como Cartwright e Zander (1968) levantam a suposição de uma relação entre coesão e resultados positivos em cenários de aprendizagem e porque Gosenpud e Washbush (1996) e Norris e Niehbor (1980) encontraram relações positivas entre coesão e desempenho das organizações. A organização foi escolhida por causa da suposição do senso comum de que a ordem aumenta o aprendizado e porque Mott (1972) e Mulder (1958) acharam todas positivas como associações entre ordem e realização de tarefas. Os objetivos foram escolhidos pelo fato da expectativa em que os objetivos de uma situação

possam afetar o quanto o indivíduo aprende nela, e porque Gosenpud e Washbush (1996) encontraram maiores pontuações de aprendizado para aqueles que definem certos tipos de metas no início da simulação. A competição, ou a luta foi escolhida porque Washbush e Gosenpud (1993) descobriram que aqueles em disputas competitivas e aqueles que lutam para aprimorar a posição aprendiam relativamente mais do que aqueles que não lutavam por posição.

A variável percepções da simulação foi escolhida porque os autores Gosenpud e Washbush (1996) encontraram uma associação pequena, mas significativa, entre a aprendizagem e a simplicidade percebida da simulação. E por fim, os sentimentos para a simulação, como uma variável foi escolhida porque Gosenpud e Washbush (1996) encontraram uma associação leve, mas significativa, entre a aprendizagem e a percepção de que se entendeu a simulação e o sentimento que ficou. Ngoc e Frederick (2006) propuseram uma estrutura que oferece uma semelhança em que as características organizacionais e as práticas de AO interagem para determinar até que ponto o aprendizado organizacional ocorre, resultando em determinados resultados. As características organizacionais são indicadas pelo comprometimento da liderança, um sistema de incentivo e interação da equipe (NGOC; FREDERICK, 2006).

Compromisso inclui a visão de uma organização que destaca o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, recursos para apoiar a aprendizagem, envolvimento ativo em programas educacionais e recompensar a aprendizagem bem-sucedida. A presença e a prática dessas variáveis de comprometimento em quantidades e qualidade adequadas forneceria um ambiente propício para que as práticas de aprendizado organizacional fossem instaladas e sustentadas com sucesso (OJERA et al., 2012). Um sistema de incentivo inclui as recompensas que a empresa oferece aos seus membros por atividades relacionadas à inovação, ao aprendizado e ao conhecimento. Um bom sistema de incentivo ajudaria a desenvolver e manter atitudes, motivações e moral apropriados entre os funcionários, a fim de fornecer um terreno fértil para implantar e ampliar as práticas de AO (OJERA et al., 2012). A interação enfatiza a extensão e a facilidade de comunicação, a resolução de problemas no local de trabalho, a acessibilidade das informações e o nível de cooperação e trabalho em equipe entre os membros (OJERA et al., 2012).

No estudo de Lin e Smyrnios (2015), os autores examinam os antecedentes da AO em pequenas e médias empresas e seus resultados revelam três antecedentes da AO, o pensamento de liderança, o recrutamento e a cultura organizacional. Sobre o pensamento de liderança, os CEOs que possuem energia, determinação e amor por seus negócios direcionam a direção e a estratégia de suas organizações, conforme figura abaixo (LIN; SMYRNIOS, 2015). Russo

(2001) enfatizou que os empreendedores precisam ter um pensamento de liderança e ter metas audaciosas no centro do que estão fazendo. Essas características parecem ser um ponto de partida, obrigando a direção de uma organização para o desenvolvimento da AO. Em consonância com Weisner e McDonald (2000), descobrimos que interações ambientalmente sensíveis entre a administração e os funcionários proporcionam oportunidades de liderança direta, o que pode facilitar culturas organizacionais robustas (LIN; SMYRNIOS, 2015).

Em relação ao recrutamento, os CEOs geralmente estão na melhor posição para selecionar novos membros que se encaixam e aceitam a cultura (KEELEY et al., 1998). Barringer, Jones e Lewis (1998) descobriram que os fundadores deram importância ao recrutamento e seleção de pessoal, os CEOs notam que um dos maiores erros deles está relacionado à contratação de pessoas erradas. Recrutamento de pessoal adequado para garantir a adequação da cultura é um desafio. Embora os empregadores não retenham o incentivo ao pessoal para expressar suas opiniões (TAN; SMYRNIOS 2004), Barringer, Jones e Lewis (1998) acrescentaram que capacitar o pessoal para tomar suas próprias decisões pode ajudar a promover o desenvolvimento da empresa (LIN; SMYRNIOS, 2015).

Em se tratando da Cultura Organizacional, questiona-se como a liderança nas organizações promove o comportamento, em primeiro lugar para se comprometer com a aprendizagem, deve-se compartilhar sua visão e incorporar uma atitude de mente aberta (LIN; SMYRNIOS, 2015). As afirmações presentes revelam que os comportamentos são essenciais para o estabelecimento de uma cultura organizacional apropriada. Há uma forte ênfase na satisfação e moral da equipe, certificar-se de que os colaboradores estão felizes é aceito como uma promoção de resultados bem-sucedidos (LIN; SMYRNIOS, 2015). Esses achados também refletem Griego, Geroy e Wright (2000) que relataram que recompensas/reconhecimento e educação são preditores significativos da AO.

Em se tratando dos antecedentes da aprendizagem em equipes, pesquisadores sugerem as normas e clima da equipe (EDMONDSON, 1999; WEST; ANDERSON 1996), composição da equipe (CUMMINGS, 2004; ELLIS et al., 2003; GIBSON; VERMEULEN, 2003; VAN DER VEGT; BUNDERSON, 2005), processos de equipe (DRACH-ZAHAVY; SOMECH 2001; WEST; ANDERSON, 1996), identidade de equipe (VAN DER VEGT; BUNDERSON 2005), estabilidade da equipe (EDMONDSON et al., 2003; REAGANS; ARGOTE; BROOKS, 2005), contexto de equipe (ZELLMER-BRUHN; GIBSON, 2006), e comportamento do líder de equipe (NEMBHARD; EDMONDSON, 2006), e por fim, a estrutura de uma equipe, ou seja, a divisão do trabalho em papéis e relações de papéis (BUNDERSON; BOUMGARDEN, 2010).

Diversos estudos identificam quatro variáveis culturais proeminentes como

determinantes críticos da AO como um todo, a tomada de decisão participativa, a abertura da organização, a orientação para aprendizagem e a liderança transformacional (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007; HULT et al., 2000; HURLEY; HULT, 1998; SLATER; NARVER, 1995; YAMMARINO; BASS, 1990; FLORES et al., 2012). A tomada de decisão participativa ocorre quando os membros da organização esclarecem coletivamente problemas; buscam e compartilham informações, ideias e pontos de vista; planejam a implementação de ações; e avaliam os resultados (SAGIE; KOSLOWSKY, 2000). Organizações com um alto nível de tomada de decisão participativa têm membros que sentem que têm a liberdade de falar livremente sobre atividades em sua organização (HULT et al., 2000). A participação ativa é um ponto crítico determinante da AO (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007), estimulando-a aumento do envolvimento dos funcionários, percepção da liberdade de agir, fluxos de informação e comunicação (CAMPION; MEDSKER; HIGGS, 1993; HURLEY; HULT, 1998). A tomada de decisão participativa leva ao aprendizado, influenciando os sub- processos de aquisição, interpretação e integração de informações (FLORES et al., 2012).

Algumas pesquisas indicam que os membros da organização envolvidos nas atividades de tomada de decisão participativa, ou seja, identificação de problemas, busca de informações, e compartilhamento de informações, são obrigados a se envolver na aquisição de informações de dentro e fora da organização que suporta o problema em questão (SHRIVASTAVA, 1983). Outros estudos sobre participação, descobrem que as interações entre os membros de um grupo com ideias e pontos de vista podem efetivamente ajudar os membros a mudar atitudes e reaprender a aprendizagem anterior (LEWIN, 1951). Essas interações entre membros do grupo com ideias e pontos de vista diversos correspondem à nossa definição de interpretação da informação. Outros estudos ainda descobrem que durante tomada de decisão participativa, os funcionários participam de brainstorming e geração de alternativas. As tarefas de selecionar entre essas alternativas, implementá-las e avaliar o os resultados, por sua vez, impulsionam as organizações a estabelecer métodos para alcançar a coordenação entre os membros da organização (HARRISON; SHIROM, 1999). Esta necessidade de alcançar a coordenação impulsiona os membros internacionais participem da integração de informações; integração de informações permite para alcançar um entendimento comum do problema (embora com uma diversidade de ideias e pontos de vista sobre as alternativas disponíveis para resolver o problema), um pré-requisito para qualquer de ação coordenada (HARRISON; SHIROM, 1999; SHRIVASTAVA, 1983).

Em essência, a tomada de decisão participativa reflete a liberdade percebida pelos

funcionários para falar suas próprias mentes e seu correspondente envolvimento na tomada de decisão organizacional processos (HULT et al., 2000). Esta maior liberdade e envolvimento pode não necessariamente levar a uma maior distribuição de informações, no entanto, já que a disposição de dados em muitos outros aspectos, como a extensão em que o membro ou unidade organizacional com a nova informação acredita que a informação será relevante para outra organização membro ou unidade, as cargas de trabalho relativas dos dois membros da organização ou unidades envolvidas, e diferenças de poder e status entre unidades ou membros (HUBER, 1991). De forma semelhante, além disso, uma multiplicidade de opiniões sobre soluções alternativas para um problema também pode complicar a tarefa de rotinizar ou padronizar o conhecimento e os procedimentos necessários para a organização memória institucional e institucionalização do conhecimento (MARCH; SIMON, 1958).

A abertura captura o processo de avaliação crítica das principais premissas sobre a organização e seu ambiente (SLATER; NAVER, 1995). A abertura abrange comunicações abertas comunicação e partilha de informação, exposição fora da empresa, formação contínua, honestidade intelectual, expectativa e aceitação de conflitos, e vontade de consultar outros (O'REILLY, 1989). Estudiosos sugerem que a abertura influencia os subprocessos de aprendizagem da informação, aquisição, interpretação e integração da informação. A abertura pode influenciar a aquisição de informação porque as organizações tendem a aceitar algumas informações e rejeitar outras informações que não se enquadram no modelo dominante de o ambiente e o papel da organização nele (SLATER; NARVER, 1995). Duncan e Weiss (1979) observam que novos conhecimentos não são aceitos se conflitarem muito com o paradigma dos membros da organização. A abertura pode ajudar as organizações a superar essas tendências, reduzindo a conformidade e a lealdade às antigas formas de pensar, tornando a organização mais propensa a obter informações de diversas fontes (FEY; BIRKINSHAW, 2005).

Um ambiente aberto fornece acessibilidade de informação e comunicação aberta onde debates e conflitos são aceitos como uma abordagem para resolver problemas (NEVIS; DIBELLA; GOULD, 1995). Os funcionários em um ambiente aberto aumentaram a liberdade de falar e sentir uma sensação de “espírito” em relação às atividades e relacionamentos organizacionais (HULT et al., 2000). Através de discussões, debates e conflitos, a abertura facilita a organização envolvimento dos membros em desafiar as hipóteses existentes e renovar suas conhecimento, criando assim interpretações da informação e procurando formas de integrar as informações adquiridas em soluções inovadoras (AKGÜN et al., 2007). Semelhante à tomada de decisão participativa, a abertura favorece uma divergência de ideias e (e visões sobre sua importância relativa) ao invés da consistência e repetição de capacidade de

conhecimento necessária para distribuição, memória organizacional e conhecimento institucionalização (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; HUBER, 1991).

A orientação de aprendizagem engloba um conjunto de valores organizacionais que estão relacionados propensão das empresas a criar e usar o conhecimento (HANVANICH; SIVAKUMAR; HULT, 2006). Uma orientação de aprendizagem reflete o compromisso da organização com a aprendizagem e a adoção da aprendizagem como um valor básico para a sobrevivência futura (HANVANICH; SIVAKUMAR; HULT, 2006). Uma orientação de aprendizagem pode influenciar a AO, incentivando a aprendizagem individual dentro da organização, levando a uma infusão de novas ideias em organização (HURLEY; HULT, 1998), possivelmente aumentando a competência da organização no geral para adquirir e distribuir novas informações.

Organizações com uma forte orientação de aprendizagem tendem a tornar a aprendizagem uma prioridade (HURLEY; HULT, 1998) e subsequentemente implantar recursos para integrar informações diversas; incentivar a reinterpretação de rotinas e normas; e facilitar a codificação, armazenamento e recuperação de novas informações as memórias das organizações (BAKER; SINKULA, 1999; SIMONIN; ÖZSOMER, 2009). No mesmo tempo, uma orientação de aprendizagem também está relacionada ao estabelecimento de mecanismos, processos e incentivos para a aprendizagem que beneficiam a institucionalização do conhecimento organizacional (SIMONIN; ÖZSOMER, 2009). Assim, uma orientação de aprendizagem também facilita a rotinização e padronização que são necessárias para a memória organizacional e instituições de conhecimento. Uma vez que uma orientação de aprendizagem indica a postura geral de uma organização para AO, deve influenciar coletivamente todos os subprocessos de aprendizagem.

Vários estudos indicam que a liderança transformacional é essencial para a aprendizagem (BASS, 1985; HULT et al., 2000; SLATER; NARVER, 1995; VERA; CROSSAN, 2004; YAMMARINO; BASS, 1990). Bass (1990) caracteriza os líderes transformacionais como líderes carismáticos que se comunicam um senso de onde a organização está indo, desenvolver as habilidades e habilidades dos subordinados, e incentivar a resolução inovadora de problemas. Enquanto carisma pode ou não ser relevante para aprendendo, especialmente em ambientes estáveis, as outras três características devem influenciar aprendizagem individual e incentivar as interações sociais no local de trabalho que apoiam aprendizagem ampla (VERA; CROSSAN, 2004).

Mais especificamente, uma vez que os líderes transformacionais incentivam a

comunicação aberta e honesta encorajar ideias diferentes, desafiar crenças estabelecidas, incentivar uma boa comunicação redes e construir confiança, eles devem facilitar a aquisição, distribuição e interpretação informação (HULT et al., 2000; SLATER; NAVAR, 1995). Além disso, líderes transformacionais reúnem recursos organizacionais para permitir que a organização integre, armazene e institucionalizar novas informações e conhecimentos de forma eficaz (HULT et al., 2000), memória organizacional e institucionalização do conhecimento. Tal como acontece com a orientação de aprendizagem, comportamentos de liderança transformacionais devem, portanto, ter efeitos generalizados em toda a ciclo de aprendizagem

Park e Kim (2018), no artigo “*Fostering organizational learning through leadership and knowledge sharing*”, exploram as relações entre liderança transformacional, conhecimento compartilhando sobre o clima e comportamento, confiança interpessoal e aprendizado organizacional. As conclusões do estudo indicaram que a liderança transformacional afetou diretamente o conhecimento compartilhando clima e comportamento, confiança interpessoal e AO de uma organização. A liderança transformacional, a confiança interpessoal e o comportamento de compartilhamento de conhecimento são antecedentes da AO (PARK; KIM, 2018).

Grande parte da pesquisa sobre liderança afirma que a liderança transformacional parece ser um forte pré-requisito para a AO (VERA; CROSSAN, 2004; CAMPS; RODRÍGUEZ, 2011; ZAGORŠEK; DIMOVSKI; ŠKERLAVAJ, 2009). No entanto, como um dos pesquisadores mais notáveis no estilo de liderança transformacional, Bass (1999) propôs que, como a maioria das organizações precisa continuar aprendendo em todos os níveis para se adaptar às mudanças de ambiente, a liderança servidora deve ser de interesse para os líderes organizacionais de hoje pois capacita e capacita as pessoas a aprender e crescer. Manter funcionários valorizados e comprometidos com a organização é uma das principais prioridades de muitas organizações contemporâneas atualmente (NEININGER et al., 2010). O comprometimento organizacional é uma das principais razões para a permanência desses funcionários (HAUSKNECHT; RODDA; HOWARD, 2009). Portanto, as organizações necessitam estender sua capacidade de aprendizado e competências para poderem aprender melhor e mais rápido de seus sucessos e fracassos, de dentro e de fora, o que aumentará o comprometimento organizacional (ZOLLO; WINTER, 2002).

No nível organizacional, princípios como cultura, justiça processual, confiança gerencial e disponibilidade de recursos representam estar associados com avanços no aprendizado organizacional (AKGÜN; KESKIN; BYRNE, 2010; HUSAIN; DAYAN; DI BENEDETTO, 2016; DAYAN; DI BENEDETTO; COLAK, 2009). Aparecem como

atenuantes da aprendizagem em nível de grupo: o clima da equipe, a gestão baseada no apoio, a segurança psicológica, o estímulo da comunicação e interação abertas e o conhecimento dos colegas (AKGÜN et al., 2005; AKGÜN; LYNN; BYRNE, 2006; 2014; 2007; KOSTOPOULOS; BOZIOELOS, 2011). Esses aspectos representam o ambiente emocional e psicológico de equipes de projeto e simplificam os processos de interação indispensáveis para que a aprendizagem ocorra. Assim sendo, apontar esses facilitadores pode ter implicações práticas na gestão dos projetos, especificamente, na forma de gerenciar as equipes (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Do ponto de vista organizacional, o apoio percebido-organizacional é considerado como um dos possíveis antecedentes essenciais da AO. A evidência vem de um campo de pesquisa conduzido por Griego, Geroy e Wright (2000), que descobriram que existem dois preditores que afetam significativamente a aprendizagem dos membros da organização em termos de (1) recompensas e reconhecimento, e (2) treinamento e educação. Destinados a alcançar altos níveis de aprendizado, esses dois fatores preditores devem ser estabelecidos e estabelecidos pela organização para seus membros. Além disso, os membros sentirão que a organização a que pertencem dá atenção e preocupação a eles. Recompensas e reconhecimento são as fontes de satisfação do empregado, enquanto o treinamento e a educação são atividades para o avanço de suas capacidades. Por sua vez, estes irão motivar e capacitá-los a obter um melhor desempenho (DJATMIKA, 2009).

O papel do apoio organizacional-percebido é construir a confiança e as intenções das pessoas dentro da organização e fornecer apego psicológico entre elas. Além disso, um grande número de inovações, distribuição de conhecimento e compartilhamento na organização é baseado na confiança de seus membros (DJATMIKA, 2009). Como mencionado por Eisenberger (apud POLLY, 2002), os funcionários desenvolverão suas crenças relacionadas à qualidade para a organização em relação a até que ponto a organização se preocupa com eles, aprecia suas contribuições e fornece assistência quando estão lidando com algumas dificuldades. Eisenberger ainda aponta que as dimensões de apoio percebidas pelos funcionários envolvem cuidado ou preocupação, consideração, ajuda e oportunidade. Usando essas dimensões, Polly (2002) revelou que há efeito significativo do apoio organizacional percebido no comprometimento organizacional demonstrado pelos funcionários. Além disso, irá motivá-los a agir melhor, refletido por menos absenteísmo, alto envolvimento, baixa rotatividade e melhor qualidade de serviço dada aos clientes (DJATMIKA, 2009).

A assimilação de antecedentes da aprendizagem individual concentrou-se, principalmente, em esclarecer as diferenças nas taxas de aprendizagem consideradas e, analisar

como a estrutura da equipe interage para instigar a aprendizagem (BRESMAN; ZELLMER-BRUHN, 2013). Apesar de que, estas abordagens apontem determinados processos de aprendizagem individual em equipe, conservar-se a necessidade de mais construção teórica e de aplicação prática efetiva que avalie, de forma mais abrangente, os fatores facilitadores da aprendizagem levando em conta o contexto de trabalho em equipe (YOON; KAYES, 2016). Como aconselhado por Bunderson e Boumgarden (2010) o estudo de antecedentes que afetam os diferentes estágios da aprendizagem individual no contexto de trabalho em equipe é uma grandiosa contribuição, na medida em que evolui a nossa compreensão sobre as formas de aprendizagem interna e externa. Sendo o capital psicológico um constructo de ordem superior que associa recursos psicológicos (por exemplo, eficácia), motivacionais (por exemplo, esperança) e outros recursos psicológicos positivos (por exemplo, otimismo e resiliência) pode ser um desses antecedentes, na medida em que é considerado um preditor útil de notáveis resultados dos funcionários no local de trabalho (AVEY, 2014).

Enfatizar o aprendizado e o desenvolvimento para os indivíduos é um fator crítico para a cultura inovadora da organização. A partir de sua revisão, Hurley (2002) identificou que o aprendizado é facilitado por certas culturas organizacionais que apoiam o envolvimento em termos de descentralização da tomada de decisão e baixa formalização, apoio à gestão do risco e tratamento do fracasso como uma oportunidade de aprender, sistema de gerenciamento que fornece informações abrangentes, liderança facilitadora que minimiza a burocratização e fomenta o gerenciamento de boas ideias e proatividade (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018). Do ponto de vista individual, a perspectiva de mudança é considerada como um dos possíveis antecedentes importantes que podem afetar o aprendizado organizacional de forma positiva ou negativa. A perspectiva negativa, também é chamado de resistência à mudança. A maior resistência para mudar, resultará assim na menor iniciativa individual de aprender (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Davis (1989) descreve vários elementos da perspectiva individual para mudar. Elas envolvem: (1) objeções lógicas e racionais que incluem o tempo necessário para ajustar, esforço extra para aprender, possibilidade de condições menos desejáveis, como rebaixamento de habilidades, custo econômico de mudança e questionável viabilidade técnica de mudança; (2) atitudes psicológicas e emocionais que incluem o medo do desconhecido, baixa tolerância à mudança, antipatia da administração ou de outro agente de mudança, falta de confiança nos outros e necessidade de segurança - desejos pelo status quo; (3) fatores sociológicos, interesses grupais que incluem condições políticas, valores de grupos opostos, perspectiva de seta paroquial, interesse velado e desejo de manter amizades existentes.

Djatkika (2002) e Djatkika e Soetjipto (2004) descobriram que a perspectiva de mudança tem contribuição significativa para a orientação de desenvolvimento de carreira caracterizada pela alta iniciativa de melhoria das competências essenciais, relacionado ao trabalho necessário. Essa perspectiva vem de indivíduos afetados pelo grau de motivação interna para alcançar um desempenho superior ou fatores externos, como as circunstâncias que os instigam a obter uma melhor satisfação relacionada à sua carreira (DJATMIKA, 2009). Dunning (1995) confirmou o papel significativo da importância e modificabilidade das características, que contribui tanto para os motivos de autoavaliação como para o aprimoramento pessoal, por meio da orientação integrada de aprendizagem e do desempenho. Os resultados de sua pesquisa revelaram que a orientação integrada para a aprendizagem seria determinada pela alta capacidade de motivação. Cheng e Ho (2001) forneceram apoio similar. Eles descobriram que a motivação para aprender e o comprometimento com a carreira têm efeitos significativos na transferência de aprendizado. A transferência de aprendizado é um fator potencial para que os indivíduos utilizem novos métodos em seu trabalho, o que é importante para alcançar um desempenho superior (JASHAPARA, 2003; DJATMIKA, 2009).

Harvey e Denton (1999), em um dos primeiros estudos focados nos antecedentes da aprendizagem, em seu estudo *“To come of age: the antecedents of organizational learning”* os autores exploram um modelo com seis antecedentes que juntos explicam a ascensão à proeminência da AO. Esses seis antecedentes são: a mudança na importância relativa dos fatores de produção do capital para o trabalho, particularmente o trabalho intelectual; o ritmo cada vez mais acelerado de mudanças no ambiente de negócios; aceitação generalizada do conhecimento como fonte primordial de vantagem competitiva; as maiores demandas sendo colocadas em todos os negócios pelos clientes; insatisfação crescente, gerindo gerentes e empregados, com o paradigma tradicional de comando e controle; e a natureza intensamente competitiva dos negócios globais. Os antecedentes representam o contexto no qual a AO deve ser colocada antes de poder ser efetivamente explicada (HARVEY; DENTON, 1999), nenhum dos seis antecedentes é, por si só, um fenômeno novo. É a combinação dessas seis forças, agindo simultaneamente, que é o poderoso impulsionador por trás da popularidade e da eminência da AO como uma ideia de gerenciamento (HARVEY; DENTON, 1999).

Em relação a mudança da importância dos fatores de produção, Graham (1996, p. 1) escreve que “por várias décadas, os observadores da mudança social mais previdentes do mundo previram o surgimento de uma nova economia na qual o poder intelectual, e não a força da máquina, é o recurso crítico”. Entre esses “observadores prescientes da mudança social”, o mais proeminente é Peter Drucker. Com relação aos fatores de produção, Drucker (1992) sugeriu

que o capitalismo está efetivamente morto. Embora isso possa ser entrando em hipérbole, a implicação de que o capital não é mais o fator dominante de produção é mais facilmente aceitável. Charles (1989), outro “observador presciente da mudança social”, argumentou consistentemente que as pessoas são os principais ativos do organizações. A capacidade dos indivíduos deve ser liberada e que, enquanto estratégia, organização e processos são todos importantes, são as pessoas que são a principal força motriz de uma empresa (PETERS; WATERMAN; JONES, 1982).

Outro fator citado por Harvey e Denton (1999) é a aceleração do ritmo de mudanças no meio ambiente de negócios, que segundo Kanter (1991) a mudança se tornou parte integral e aceita da vida corporativa. Eccles e Harold (1992) argumentam que talvez o tema retórico mais persistente e aquele que atingiu a maior vertiginosa altura hoje é que o ambiente de negócios está mudando agora como nunca. O ponto mais importante sobre a mudança de uma perspectiva da AO é o ímpeto que fornece às organizações para encontrar novas informações sobre seus clientes, seus mercados, seus concorrentes, seus fornecedores e eles mesmos. Tornar-se uma organização de aprendizagem é percebido como uma maneira de reduzir o custo da aquisição de conhecimento, tornando o aprendizado uma competência essencial e uma parte natural das atividades cotidianas (HARVEY; DENTON, 1999). Em relação ao conhecimento como fonte de vantagem competitiva, evidencia-se que a primazia do conhecimento como fonte de vantagem competitiva é um tema intimamente associado ao nome de Peter Drucker. Ele argumentou vigorosamente por muitos anos que o conhecimento é o principal recurso para os indivíduos e a economia em geral (DRUCKER, 1992). As ideias de Drucker e, em menor escala, Nonaka são moeda bastante comum, mas seu valor para o praticante não está na revelação de uma nova verdade, mas na validação da experiência e na cristalização de ideias já existentes. A AO, por extensão, tem um enorme apelo em oferecer um caminho prático. O termo adquire significado quando concebido como veículo para expandir sistematicamente a base de conhecimento de uma organização (HARVEY; DENTON, 1999).

O quarto tópico apresentado por Harvey e Denton (1999) se trata dos consumidores mais exigentes, o potencial para a AO ajudar a resolver os problemas colocados pelos clientes cada vez mais exigentes é aparente. Em primeiro lugar, as organizações devem estar mais bem equipadas para entender exatamente o que seus clientes desejam (HAINES, 1995). Esse conhecimento só pode ser adquirido por um esforço constante para entender os clientes e aprender com eles. Em segundo lugar, tendo obtido a informação, as organizações devem ser bem posicionadas para responder rapidamente às necessidades dos seus clientes. A capacidade de resposta, tanto em termos de velocidade como de qualidade de resposta, era comumente

entendida pelos gerentes estratégicos de nossas empresas de casos como um fator crucial para determinar se os negócios foram ganhos ou perdidos. Posterior há a discussão sobre a insatisfação com o paradigma da gestão existente, tornou-se cada vez mais evidente nos últimos anos que gerentes e funcionários estão sofrendo de um choque do futuro. Eles ficaram insatisfeitos com o paradigma de gestão existente e com sua incapacidade de lidar com as mudanças que já ocorreram, independentemente das mudanças que podemos esperar no futuro. Esta insatisfação é um dos principais impulsionadores para o desenvolvimento do aprendizado nas organizações (HARVEY; DENTON, 1999).

Por fim, está a intensidade crescente da competição, como o último antecedente citado por Harvey e Denton (1999), para os autores a experiência de competição cada vez mais acirrada tornou-se um modo de vida para muitas empresas e um tema recorrente na literatura de gestão. Kanter (1989) explora seus sentimentos concluindo que as organizações precisam de ação mais rápida, manobras mais criativas, mais flexibilidade e parcerias mais estreitas com funcionários e clientes do que era típico na tradicional burocracia corporativa. A competição exige que as organizações sejam mais ágeis, mais gerenciadas, que busquem mais oportunidade sem ser esbarrado por burocracia ou procedimentos pesados que impedem a ação. A visão comum é que a competitividade exige resposta mais rápida que por sua vez implica em menos burocracia, mais capacitação e tomada de decisão. Para os autores a AO é uma maneira de conseguir um sistema de organização assim, e, desta forma, construir uma fonte de vantagem competitiva sustentável (HARVEY; DENTON, 1999).

Hashim (2013) propõem um *framework* conceitual sobre os antecedentes e as consequências da AO, relacionando como antecedentes as práticas de gestão de recursos humanos, a liderança do servidor e por fim, o compromisso organizacional. Jaw e Liu (2003) postulam que, como os ativos invisíveis são incorporados nas pessoas, as políticas relativas às práticas e atividades de gerenciamento de recursos humanos são fundamentais para o aprendizado organizacional. Os autores Bhatnagar e Sharma (2005), Pérez Lopéz, Montes Peón, e Vazquez Ordás (2005) e Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente e Valle-Cabrera (2005) postulam que as práticas de recursos humanos podem ser uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da organização. Embora exista uma presunção generalizada de que os líderes são os catalisadores ou poderosos facilitadores da AO (ZAGORZEK, et al., 2009).

No estudo de Rübenich (2016), o autor aponta sete antecedentes da aprendizagem denominados como constructos sobre práticas que contribuem para a AO em cursos superiores de tecnologia, são eles 1) rotinas, sistemas, estruturas e estratégias; 2) parcerias com empresas

e organizações; 3) ações decorrentes do SINAES; 4) contatos pessoais dos docentes com não acadêmicos; 5) conversas informais entre docentes do curso; 6) estágios e atividades práticas realizadas pelos alunos; 7) reuniões informais dos docentes do curso dentro ou fora da IES. Compreende-se que essas sete categorias finais demonstram os principais antecedentes da AO nos cursos superiores de tecnologia (RÜBENICH, 2016).

O comprometimento organizacional é um fator essencial para entender e explicar os comportamentos relacionados ao trabalho dos funcionários na organização, refletido em que medida sua identificação e envolvimento. Para desenvolver compromisso, Burnes, Cooper e West (2003) sugerem que a organização deve promover uma abordagem deliberada, sistemática e sinérgica que envolva todos na organização. Através do aprendizado, a organização será capaz de se transformar continuamente, desenvolvendo e envolvendo todos os seus membros. Uma opinião semelhante dada por Chan (2003) mostra que, sendo capaz de se adaptar às mudanças e eliminando a cegueira, a AO é progressivamente reconhecida como uma estratégia de sobrevivência praticável. Eles aumentaram três componentes essenciais para o aprendizado organizacional; eles são compromisso com o aprendizado, visão compartilhada e mente aberta, o que corrobora também com os achados de Baker e Sinkula (1999).

Dunphy, Turner e Crawford (1997) acrescentaram que outro fator importante que reverbera o apego de indivíduos à organização é um engajamento. Eles definem o engajamento como a competência para envolver os membros da organização de forma ativa e coerente nas novas direções escolhidas. O engajamento é considerado como um compromisso individual urgente de envolver-se no aprimoramento de suas capacidades em relação aos deveres assumidos no comando. Além disso, eles elaboraram e examinaram os componentes de tal envolvimento no contexto do efeito da mudança organizacional. A partir de sua pesquisa, verificou-se que todos esses componentes têm relações significativas com a eficácia da mudança organizacional. Os componentes incluem o seguinte: (1) alcançar amplo comprometimento com a tomada de decisões-chave, (2) motivar as pessoas sobre seu trabalho e a empresa, (3) tomar ações oportunas e eficazes - não apenas planejando e falando sobre as coisas, (4) alcançar uma ação coordenada em toda a empresa, (5) em toda a empresa, comunicando-se sobre todos os assuntos relevantes para as pessoas e seu trabalho, e (6) identificando, estabelecendo e explicitando novos rumos para a empresa.

Segundo Baker e Sinkula (1999), uma empresa orientada para o aprendizado, e com o comprometimento organizacional possui iniciativas de aprendizagem de nível superior, porém estas empresas estão sempre suscetíveis a eventos ambientais que antecedem a AO. Eventos ambientais foram caracterizados de várias maneiras, Tushman e Anderson (1986) descrevem

mudanças ambientais como contínuas ou descontínuas. Mudanças contínuas são aquelas que são consistentes com padrões pré-existentes de atividade no ambiente. A similaridade de um novo evento com eventos ambientais anteriores permite que os gerentes apliquem com sucesso modelos mentais existentes, bem como identifiquem as informações críticas necessárias para a tomada de decisões. Mudanças descontínuas são ambientais, mesmo que sejam únicas e possam alterar a trajetória de toda uma indústria. Esses eventos criam condições ambientais que são, quase por definição, inconsistentes com as estruturas de conhecimento existentes mantidas pelos gerentes da organização (MEYER; ALLEN; GELLATLY, 1990).

Os aspectos ambientais também foram caracterizados em termos de previsibilidade (WHOLEY; BRITAIN, 1989). Quando os eventos são previsíveis, a frequência com que ocorrem e a extensão da variação que os rodeia são conhecidos. Eventos previsíveis fazem parte de um conjunto antecipado de ocorrências ambientais para as quais as organizações podem planejar. Assim, eventos ambientais previsíveis podem ter um impacto sobre a ação organizacional, mas são antecipados tanto pelos modelos mentais dos gerentes quanto pelos processos de coleta de informações da organização. Eventos imprevisíveis, no entanto, são aqueles que não fazem parte do conjunto antecipado de eventos ambientais. Isso sugere que nem os sistemas de coleta de informações nem os esquemas dos membros da organização são adequados para respeitar o ambiente, eventos mentais com precisão e preparar completamente a organização para sua ocorrência (GNYAWALI; STEWART, 2003).

Embora o ambiente seja frequentemente descrito em termos de descontinuidade e / ou previsibilidade, como observado anteriormente, a percepção da organização como tal depende do tipo e quantidade de informação que a organização possui e do modelo mental coletivo mantido pela organização. A necessidade cognitiva de uma organização de aprender é estimulada quando as condições ambientais são incompreensíveis ou confusas devido à falta de informação e/ou à falta de um esquema organizacional existente. Assim, consistente com a literatura sobre as percepções do meio ambiente (DAFT; LENGEL, 1986; THOMAS; TREVINO, 1993). Para que seja bem-sucedido, as empresas devem não apenas reconhecer novos eventos ambientais, mas também entender como os eventos influenciam a organização e quais ações são necessárias para responder a esse ambiente (BARR; HUFF, 1997). Quando os ambientes são incertos e/ou equívocos, as estruturas de conhecimento existentes e os sistemas de processamento de informações são desafiados. Novas estruturas de conhecimento são necessárias, motivando assim a organização a aprender (GNYAWALI; STEWART, 2003).

A incerteza percebida é definida como a lacuna entre a quantidade de informação necessária para executar uma tarefa e a quantidade de informação já possuída (GALBRAITH,

1977). Eventos descontínuos e/ou imprevisíveis podem aumentar a distância entre a informação possuída e a informação desejada pela organização. Como até mesmo os desdobramentos, a incerteza percebida pode aumentar, porque os sistemas em vigor para coletar informações sobre os fatores externos que afetam a organização podem não mais cobrir o domínio necessário. Eventos ambientais também podem aumentar as percepções de incerteza, porque os sistemas organizacionais em vigor para adquirir informações podem não mais ser capazes de coletar, processar e distribuir informações rapidamente, dada a velocidade com que os eventos ambientais estão ocorrendo. Assim, quando a percepção da incerteza é alta, as organizações precisam desenvolver mecanismos efetivos para coletar, compartilhar e interpretar informações.

A percepção da equivocidade refere-se à existência de interpretações múltiplas e conflitantes sobre uma situação organizacional (DAFT; LENGEL, 1986). Daft e Lengel (1986) argumentam que a equivocidade se origina da ambiguidade e confusão, como muitas vezes se vê no mundo confuso e paradoxal da tomada de decisão organizacional. A equivocidade aumenta quando ocorrem mudanças múltiplas e descontínuas no ambiente e os esquemas compartilhados atuais na organização são inadequados para interpretar esses eventos. Quando uma organização não possui esquemas compartilhados suficientes para desenvolver uma interpretação comum da natureza dos eventos ambientais e seu impacto, os indivíduos ou mesmo organizações – As subunidades tradicionais provavelmente criarão suas próprias visões idiossincráticas do ambiente. Quanto mais interpretações forem criadas dentro da organização, maior será a percepção da equivocidade em relação à mudança ambiental (DAFT; MACINTOSH, 1981; WEICK, 1979).

Há também autores que identificaram a Interação de Antecedentes Individuais e Sociais na eficácia da aprendizagem, onde atribuem antecedentes individuais a capacidade absorptiva, uma iniciativa de fornecimento de conhecimento e uma orientação para a aprendizagem. Já os antecedentes sociais, seriam a rede de laços, o entendimento compartilhado e as normas de compartilhamento (KANKANHALLI et al., 2012). Há também na literatura estudos com o objetivo analisar os antecedentes da aprendizagem de relacionamentos, os quais propõem como antecedente da aprendizagem as práticas relacionais, o capital social e os investimentos específicos de relacionamento com fornecedores (BYRNE; FLOOD, 2007; KOHTAMÄKI; BOURLAKIS, 2012). Uma revisão da literatura mostra que os efeitos do empoderamento e a conversão do conhecimento também são considerados como dois antecedentes da AO (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011).

Para facilitar a compreensão em relação aos antecedentes aqui encontrados, a seguir é

apresentado um quadro resumo da síntese dos autores que fizeram referência aos antecedentes da AO no estudo.

Quadro 2 – Síntese dos antecedentes e autores da AO

(continua)

Antecedentes	Autor
A experiência do indivíduo.	Kolb (1984)
A liderança.	Bass (1985); Yammarino e Bass (1990); Slater e Narver (1995); Hult et al. (2000); Vera e Crossan (2004); Zagoršek, Dimovski e Škerlavaj, (2009); Camps e Rodríguez (2011); Nyhan et al. (2004)
Mudanças ambientais e percepções do meio ambiente.	Daft e Lengel (1986); Meyer, Allen e Gellatly (1990); Baker e Sinkula (1999); Gnyawali e Stewart (2003); Lukas, Hult e Ferrell (1996)
Objecções lógicas e racionais; Atitudes psicológicas e emocionais; Fatores sociológicos.	Davis (1989); Avey (2014)
A tomada de decisão e a orientação para aprendizagem	Yammarino e Bass (1990); Hult, Hurley e Knight (1991); Slater e Narver (1995); Hurley e Hult (1998); Hult et al. (2000); Antonacopoulou e Chiva (2007); Flores et al. (2012)
Condições ambientais.	Prahalad e Hamel (1994); Gnyawali e Stewart (2003)
A cultura organizacional.	O'reilly e Chatman (1996); Schein (1996); Sørensen (2002); Hurley (2002); Ortegón Alvarez et al. (2018)
Processos de equipe.	West e Anderson (1996); Drach-Zahavy e Somech (2001)
Procura de dados sobre o ambiente.	Argyris e Schön (1996); Probst e Büchel (1997)
Comprometimento e motivação.	Dunphy, Turner e Crawford (1997); Cheng e Ho (2001)
Dificuldades, comprometimento organizacional e o espírito de equipe.	Farrell (1999)
Normas e clima da equipe.	Edmondson (1999); West e Anderson (1996)
A mudança de pensamento.	Harvey e Denton (1999)
Recompensas/reconhecimento e treinamento/educação.	Griego, Geroy e Wright (2000)
Apoio percebido-organizacional.	Griego, Geroy e Wright (2000)
A capacidade de raciocínio, motivação, coesão, organização, objetivos e superação.	Washbush e Gosen (2001)
O comprometimento para a aprendizagem, visão compartilhada, mente aberta, compartilhamento do conhecimento intraorganizacional.	Calantone, Cavusgil e Zhao (2002); Chan (2003)
A perspectiva de mudança.	Djarmika (2002); Djarmika e Soetjipto (2004); Ortegón Alvarez et al. (2018)
Composição da Equipe.	Ellis et al. (2003); Cummings (2004); Gibson e Vermeulen (2003); Van Der Vegt e Bunderson (2005)
Estabilidade da equipe.	Edmondson et al. (2003); Reagans, Argote e Brooks (2005)
Percepção do ambiente da organização.	Gnyawali e Stewart (2003)
Incorporando inteligência, motivação para a realização, memórias passadas e valores/visão.	Foster, De Bono e Wanwen (2004)
Experiência e conhecimento, pensamento reflexivo, intuição e a emoção.	Elkjaer (2004)

(conclusão)

Antecedentes	Autor
Identidade de equipe.	Van Der Vegt e Bunderson (2005)

O clima da equipe, a gestão baseada no apoio, a segurança psicológica, o estímulo da comunicação e interação abertas e o conhecimento dos colegas.	Akgün et al. (2005, 2007, 2014); Akgün, Lynn e Byrne (2006); Kostopoulos e Bozionelos (2011)
As práticas de recursos humanos	Bhatnagar e Sharma (2005); Pérez Lopéz, Montes Peón, e Vazquez Ordás (2005); Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente e Valle-Cabrera (2005); Jaw e Liu (2003); Perin et al. (2006)
Processos de formação e treinamento, plano de remuneração e participações nos resultados, participações nos processos de decisões, inovação, iniciativas e trabalho em equipe e recrutamento.	Spector e Davidsen (2006)
Comprometimento da liderança, um sistema de incentivo e interação da equipe.	Ngoc e Frederick (2006)
Contexto de equipe.	Zellmer-Bruhn e Gibson (2006)
Comportamento do líder de equipe.	Nembhard e Edmondson (2006)
O contexto organizacional amplo, a liderança, as metas de aprendizagem, as características das tarefas, a composição, o clima e a construção de identidade da equipe.	Edmondson, Dillon e Roloff (2007)
Encorajamento e habilitados a aprender ininterruptamente.	Paladino (2007)
As práticas relacionais, o capital social e os investimentos específicos de relacionamento com fornecedores.	Byrne e Flood (2007); Kohtamäki e Bourlakis (2012)
Organização (conhecimentos e comportamentos) e indivíduos (perspectiva de mudança).	Djatkika (2009)
Cultura, justiça processual, confiança gerencial e disponibilidade de recursos.	Dayan, Di Benedetto, Colak (2009); Akgün, Keskin, Byrne (2010); Husain, Dayan e Di Benedetto (2016)
A estrutura de uma equipe, ou seja, a divisão do trabalho em papéis e relações de papéis.	Bunderson e Boumgarden (2010)
O comprometimento organizacional.	Neiningger et al. (2010)
A capacitação e a conversão do conhecimento.	Van Grinsven e Visser (2011)
O empoderamento e a conversão do conhecimento.	Allahyari et al. (2011); Van Grinsven e Visser (2011)
Capacidade absorviva, os antecedentes sociais, o entendimento compartilhado e as normas de compartilhamento.	Kankanhalli et al. (2012)
As práticas de gestão de recursos humanos, a liderança do servidor e por fim, o compromisso organizacional.	Hashim (2013)
O pensamento de liderança, o recrutamento e a cultura organizacional.	Lin e Smyrnios (2015)
Criação de um contexto capacitante, comunicação intensiva, disponibilidade de informações e autonomia de grupos e pessoas	Maemura (2016)
Cultura e gestão empresarial, e disponibilidade de recursos organizacional.	Ortegón Alvarez et al. (2018)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Posterior a esta seção sobre os antecedentes da AO, é abordado a temática do *storytelling*.

2.2 STORYTELLING

Com o objetivo de estreitar o conhecimento com a temática *storytelling*, também foi realizada uma pesquisa na Base de Dados Scopus no dia 11 de maio de 2019, com as mesmas diretrizes e métricas utilizadas anteriormente. Foram realizadas quatro rodadas, sendo a última utilizando o termo de busca “*storytelling*”, com os elementos somente no “Título”, sendo o tipo de documento “Artigo”, na área “*Business, Management and Accounting; Social Sciences*”, sem recorte temporal, que resultou em 1.456 artigos, conforme Tabela 14 que apresenta um resumo as 4 rodadas de busca pelo termo “*Storytelling*” na base de dados Scopus com todas suas diretrizes e métricas detalhadas.

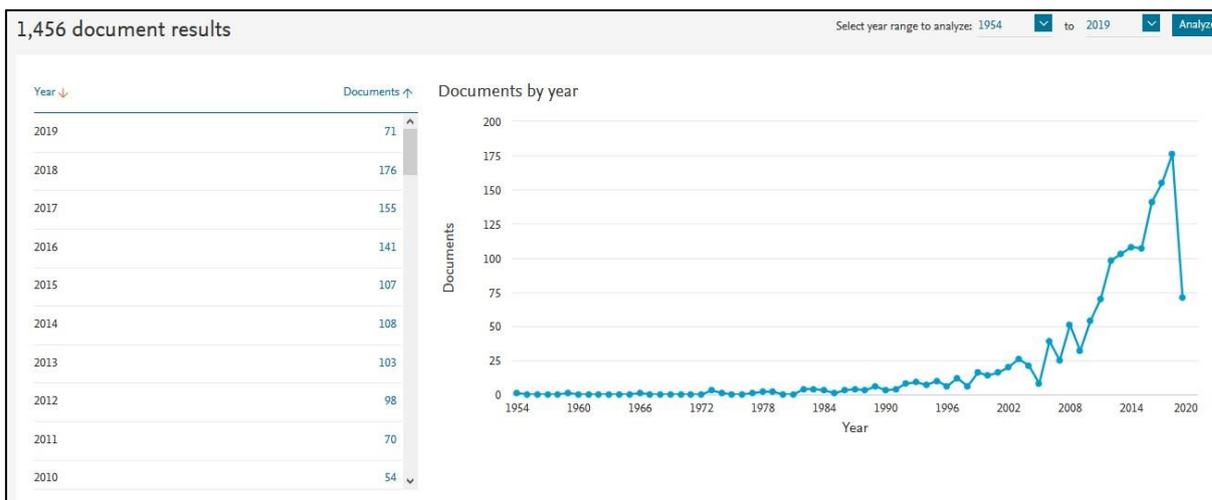
Tabela 14 – Quadro da busca pelo termo “*storytelling*” na Base Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos 2019	Artigos 2021
1ª	“ <i>storytelling</i> ”	Todos os campos	Todos	Todos	Todos	52.693	73.798
2ª	“ <i>storytelling</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	Todos	Todos	6.695	9.527
3ª	“ <i>storytelling</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences;</i>	Todos	4.329	6.335
4ª	“ <i>storytelling</i> ”	Título	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences;</i>	Todos	1.456	2.099

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

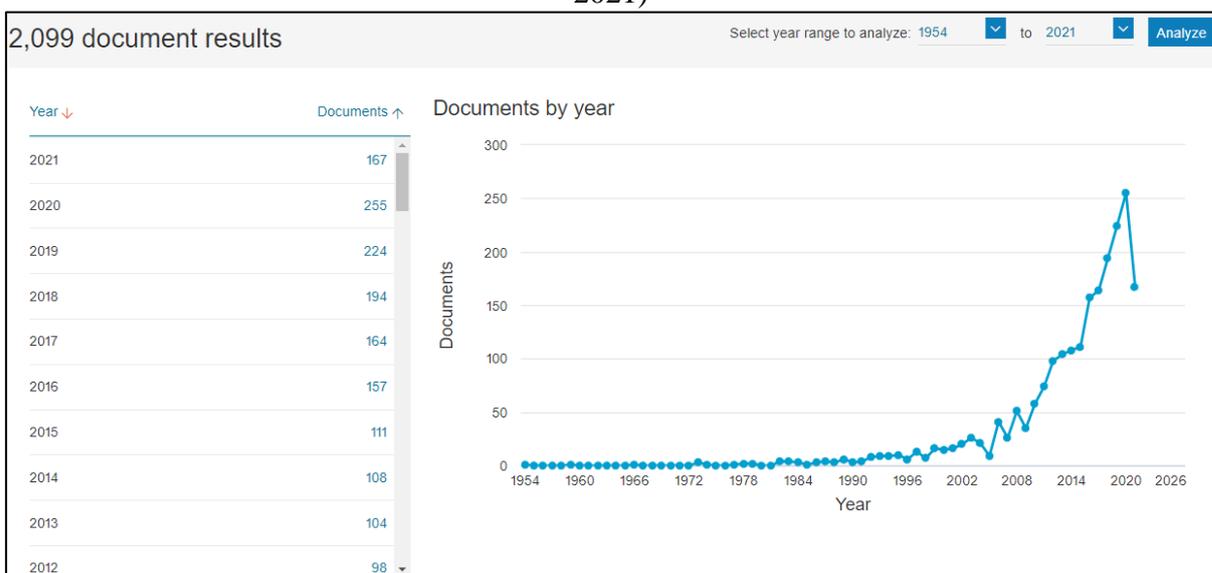
Em se tratando o período de tempo que a pesquisa abrange, identifica-se que o primeiro artigo é datado em 1954, intitulado “*Storytelling*”, publicado pelo autor Mohr no periódico *NASSP Bulletin*”. Também é possível perceber ainda o aumento do interesse pela temática do *storytelling* a partir dos anos 2000 (GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018). Esse interesse crescente resultou com a publicação de 156 artigos no ano de 2017, 176 artigos no ano de 2018 e 71 artigos até a data desta pesquisa.

Figura 10 – Documentos resultantes da busca por “*storytelling*” da base Scopus por ano (até 2019)



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 11 – Documentos resultantes da busca por “*storytelling*” da base Scopus por ano (até 2021)



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Da mesma forma que a busca pela temática AO, buscou-se aqui, a partir destes resultados, efetuar a análise de acordo com as três principais leis bibliométricas, a Lei de Lotka, a Lei de Zipf e a Lei de Bradford. Em relação a Lei de Zipf, pode-se perceber, conforme a Figura 12, que a busca pelo termo “*Storytelling*”, utilizando-se o filtro do título, da área e do tipo de documento, resultando em 1.456 artigos no ano de 2019 e em 2.099 no ano de 2021, sendo possível ainda identificar que o artigo intitulado “*Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research*”, datado do ano de 2002, possuía 813 citações em 2019 e 1.249 citações em 2021.

Figura 12 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus com o termo “*storytelling*” (2019)

Scopus Search Sources Alerts Lists Help SciVal Register Login

1,456 document results

TITLE (storytelling) AND DOCTYPE (ar) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI"))

Search within results... Analyze search results Show all abstracts Sort on: Cited by (highest)

Refine results: Limit to Exclude

Access type: Open Access (126) Other (1,330)

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research	Solórzano, D.G., Yosso, T.J.	2002	Qualitative Inquiry 8(1), pp. 23-44	813
2 Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation	Stivers, T.	2008	Research on Language and Social Interaction	356

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 13 – Lei de Zipf (frequência de palavras) na base de dados Scopus com o termo “storytelling” (2021)

Scopus Search Sources Lists SciVal Create account Sign in

2,099 document results

TITLE (storytelling) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI"))

Search within results... Documents Secondary documents Patents View Mendeley Data (3446)

Refine results: Limit to Exclude

Open Access: All Open Access (500) Gold (190) Hybrid Gold (56) Bronze (71) Green (323)

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research	Solórzano, D.G., Yosso, T.J.	2002	Qualitative Inquiry 8(1), pp. 23-44	1249
2 Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation	Stivers, T.	2008	Research on Language and Social Interaction 41(1), pp. 31-57	542

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Em relação à Lei de Dispersão de Bradford, foi possível identificar a partir deste estudo de que o periódico que mais concentra a publicação sobre o *storytelling*, sendo abrangido pela base de dados Scopus, é o periódico *Storytelling Self Society*, cujo qual possui 51 publicações, localizado nos Estados Unidos e com fator de impacto 3, de acordo com o Scimago (2019). Seguido do periódico *Narrative Inquiry*, localizado nos Países Baixos (*Netherlands*), possui 17 publicações e um fator de impacto de 35, segundo o Scimago (2019). O quadro a seguir traz os 10 periódicos com maior número de publicação sobre a temática *storytelling* na base de dados Scopus.

Tabela 15 – 10 periódicos que mais publicam sobre “storytelling” na base de dados Scopus

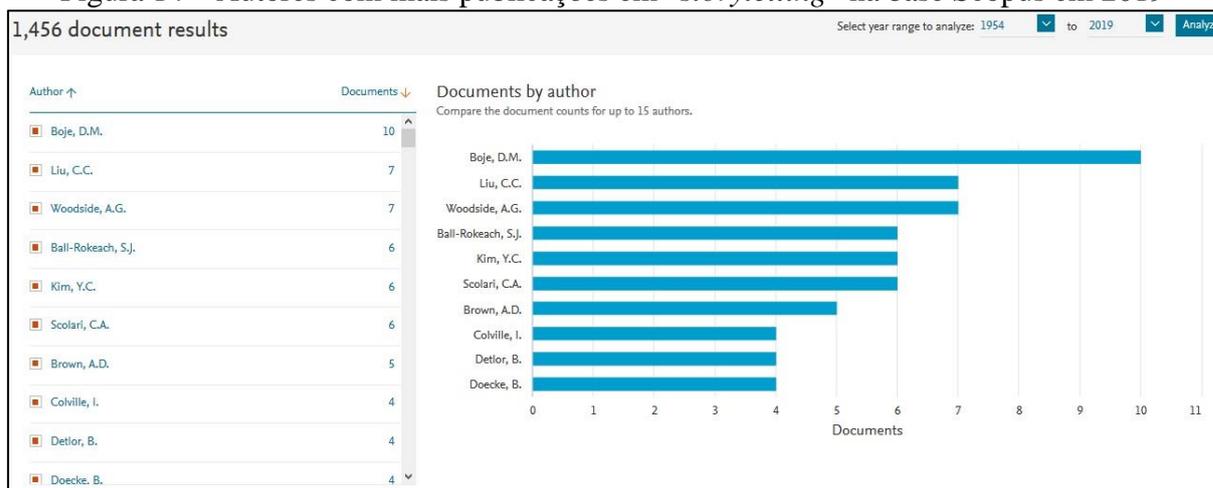
Periódico	Artigos Publicados	Artigos Publicados
-----------	--------------------	--------------------

	2019	2021
<i>Storytelling Self Society</i>	51	71
Narrative Inquiry	17	23
Human Relations	9	9
Journal Of Pragmatics	9	12
Children S Literature In Education	7	7
Computers And Education	7	8
Digital Education Review	7	7
Educational Technology And Society	7	7
Health Communication	7	8
International Journal Of Communication	7	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em se tratando da produtividade dos pesquisadores, ou da lei de Lotka, segundo a pesquisa realizada, o professor de *storytelling* David M. Boje, da Universidade *de New Mexico State*, possui o maior número de trabalhos publicados nos periódicos que são contemplados na base de dados Scopus. O autor possui 14 artigos publicados que abordam a temática do *storytelling*, sendo que o seu trabalho mais citado é o trabalho intitulado “*Organizational Storytelling: The Struggles of Pre-modern, Modern and Postmodern Organizational Learning Discourses*” com 94 citações, datado do ano de 1994. O autor é um dos mais influentes autores sobre a temática, possuindo um total de 21.756 citações, com um Índice h de 56, segundo o Google Acadêmico (2021). As figuras a seguir apresentam os autores que possuem mais publicações acerca do assunto, de acordo com a base de dados Scopus.

Figura 14 – Autores com mais publicações em “*storytelling*” na base Scopus em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

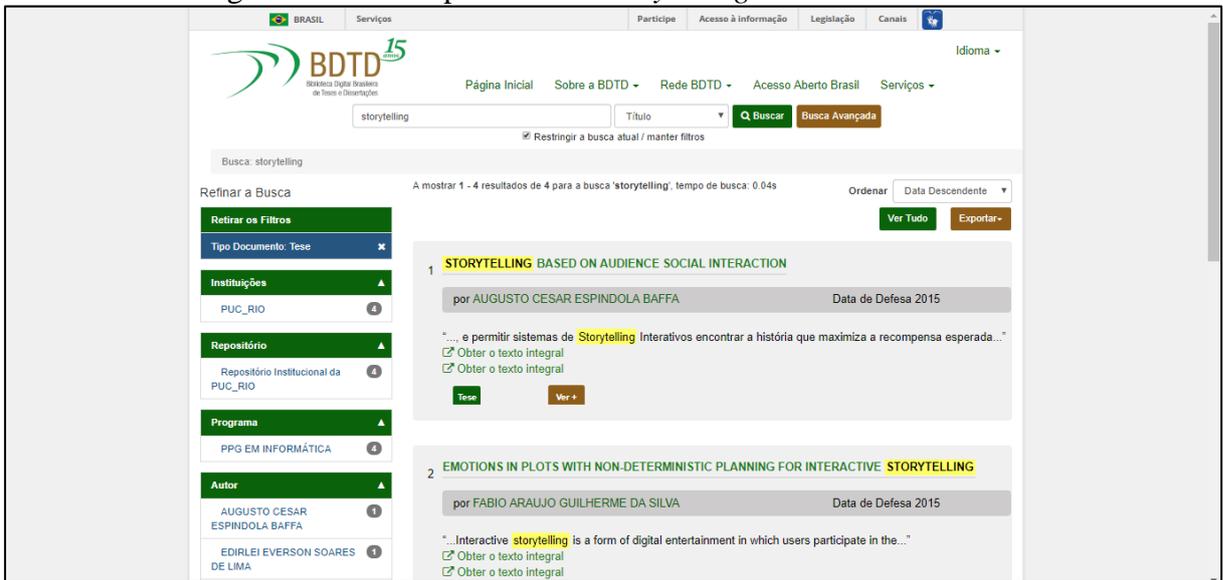
Figura 15 – Autores com mais publicações em “storytelling” na base Scopus em 2021



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2017) foi realizada no dia 10 de março de 2019 com a busca pelo termo “Storytelling” em inglês, com os filtros de “somente no título”, somente “teses” e sem recorte temporal, o que resultou em 4 documentos, conforme figuras e quadro a seguir.

Figura 16 – Busca pelo termo “storytelling” na BDTD em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A primeira tese, intitulada “*Video-Based Interactive storytelling*” do autor Lima (2014b), propõe uma nova interpelação visando criar narrativas interativas mais cativantes, denominada “*Storytelling Interativo Baseado em Vídeo*”, no qual, os personagens e ambientes virtuais são alterados por atores e cenários reais, sem perder a sustentação lógica da narrativa. O estudo retrata um modelo geral para sistemas de *storytelling* interativo organizados em vídeo, abrangendo os aspectos autorais das etapas de produção e os aspectos técnicos dos algoritmos responsáveis pela geração em fase real de narrativas interativas empregando técnicas de composição de vídeo.

Na tese “*A Model for Stream-based Interactive storytelling*”, o autor Camanho (2014) expõe uma arquitetura eminentemente escalável para *storytelling* interativo em conjunto, baseado em *streams* de vídeo. Nesta estrutura, a mesma história se ajusta ao aparelho do espectador conquistando o processo de interface automaticamente. Outrossim, apresenta um modelo para partilhar histórias interativas em conjunto. Além disso, o processo recomendado preserva a coerência lógica da história que se desdobra enquanto preserva a mesma interativa. Baffa (2015), em sua tese “*Storytelling based on audience social interaction*” recomenda uma sistemática para criar histórias adaptadas ao público-alvo baseado em traços de personalidade e priorizados de cada indivíduo. O modelo sugerido aborda todas as fases da missão de cativar ao público. Deve alcançar as preferências, avaliar a recompensa das cenas para todos os indivíduos, apreciar as escolhas de forma independente e em grupo, e oportunizar que sistemas de *storytelling* interativos encontrem a história que potencializa a recompensa esperada da audiência.

Por fim, Silva (2015) em sua tese “*Emotions in Plots with Non-Deterministic Planning for Interactive storytelling*” sugere formar uma arquitetura e um protótipo para a geração e dramatização de scripts interativos não específicos, aplicando um arquétipo de emoções que além de servir como guia das ações dos personagens apresentadas pelo algoritmo de geração de planos, possa também influenciar a participação dos usuários. Ademais, preconizando a qualidade e nível de diversidade das histórias, os personagens devem ser habilitados para progredir demarcando seus traços de personalidade no decorrer da trama, como uma reprodução dos acontecimentos que realizam ou a que são expostos.

Adicionada na revisão feita em 2021, a autora Velho (2019), em sua tese “Do desabafo ao sonho: *storytelling* como ferramenta de construção de sistema-produto-serviço para MPEs” propõe um kit de ferramenta para a aplicação do *storytelling* como auxiliar no desenvolvimento de projetos de sistema-produto-serviço na perspectiva das MPEs, com ênfase na comunicação do SPS. O kit de ferramentas chamado “Story Canvas”, é dividido em um livro, ao estilo

manual, um canva e cartas norteadoras, e busca auxiliar as organizações de forma estratégica para comunicar suas histórias na prática.

Tabela 16 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “*storytelling*”

Título	Autor	Ano
Video-Based Interactive <i>storytelling</i>	Edirlei Everson Soares de Lima	2014
A Model for Stream-based Interactive <i>storytelling</i>	Marcelo de Mello Camanho	2014
<i>Storytelling</i> based on audience social interaction	Augusto Cesar Espíndola Baffa	2015
Emotions in Plots with Non-Deterministic Planning for Interactive <i>storytelling</i>	Fabio Araujo Guilherme da Silva	2015
Do desabafo ao sonho: <i>storytelling</i> como ferramenta de construção de sistema-produto-serviço para MPEs	Adriana Galli Velho	2019

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Figura 17 – Busca pelo termo “*storytelling*” na BDTD em 2021

The screenshot displays the BDTD search results page. At the top, the BDTD logo and navigation menu are visible. The search terms are "(Título:"storytelling")". The search results show 5 results, with the first result highlighted: "1 STORYTELLING INTERATIVO BASEADO EM VÍDEO" by EDIRLEI EVERSON SOARES DE LIMA, defended in 2014. The abstract snippet reads: "...The generation of engaging visual representations for interactive storytelling represents a key...".

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Já em relação as pesquisas internacionais, foi pesquisada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Rede (NDLTD), nesta pesquisa utilizou-se como filtro “*Storytelling*” e “*Learning*” no título, além do corte temporal dos últimos 5 anos (2013-2018) e da língua em Inglês, o que resultou em 38 resultados conforme as Figuras 18 e 19, a seguir.

Figura 18 – Busca pelo termo “*storytelling*” and “*learning*” na ND LTD em 2018

ND LTD Global ETD Search New Search

Search results

Showing 1 to 10 of 38 (0.124 seconds)
Spelling suggestions: "title:'storytelling' anda 'learning'" "title:'storytelling' andy 'learning'"

1 **A genre theory perspective on digital storytelling**
Wang, Xiqiao 30 September 2013 (has links)

In this dissertation, I drew on analytical frames found in genre theory to examine digital storytelling as a cultural practice with historically developed genre features, practices, and structures. A central concern was to examine how genre mediated ongoing discursive work. I conducted interviews with designers and facilitators from four socially influential programs of digital storytelling to understand the cultural practice as simultaneously durable and dynamic. Attending to a corpus of facilitator-nominated digital stories, I developed genre-informed discourse analytical methods to explore how locally manifested genre features embodied ideological orientations, institutional pressures, and individual intentions. Analysis of ethnographic data allowed me to describe the four programs as dialectically connected to each other through a shared meaning potential they drew from and added to. In the mean time, each program developed temporarily stabilized genre practices in response to contingent social, cultural, institutional, and personal needs and intentions. Digital stories manifested genre

Read more
Teaching and Learning

2 **Visual Storytelling Interacting in School : Learning Conditions in the Social Science Classroom**
Visual storytelling interagerar i skolan : Lärandevillkor i klassrum med samhällsorienterad undervisning
Stenliden, Linnéa 2014 (has links)

The aim of this compilation thesis is to understand how technology for visual storytelling can be shaped and used in relation to social science education in primary school, but also how social dimensions, technical and other matters create emerging learning conditions in

Refine Query
title:"storytelling" and "learning"
Apply

Source
Filter by source

Publication year
2013 to 2018

Language
 English 38

Tagged with

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 19 – Busca pelo termo “*storytelling*” and “*learning*” na ND LTD em 2021

ND LTD

Search results

Showing 1 to 10 of 12 (0.146 seconds)
Spelling suggestions: "title:'storytelling' anda 'learning' anda language:'english'" "title:'storytelling' anda 'learning' anda language:'english'"

1 **Boundary Stories : Exploring Storytelling as a Tool for Inter-Organizational Learning of Crisis Response Capabilities**
Herkevall, Jonas January 2021 (has links)

Given the unique nature of crises, a key capability of the crisis response system is to facilitate adaptive response structures in relation to the circumstances of any given crisis. This thesis views the crisis response system as complex adaptive system, in which adaptive response is an emergent phenomenon that occurs through the interactions of crisis response organizations within the crisis response system. Training cooperative capabilities needed to foster adaptive crisis response has proven difficult, as well as reporting learnings from collaborative exercises in a useful manner. Based in these challenges, this thesis aims to investigate the potential of using boundary stories as pedagogical tools for learning of inter-organizational cooperative capabilities. This exploration is structured in relation to three research questions: 1. How can inter-organizational boundaries be described through the lens of systems theory? 2. What can be learned from inter-organizational work during the Covid-19 pandemic to facilitate learning of cooperative capabilities within the crisis response system? 3.

Read more
storytelling crisis management organizational learning complex adaptive systems Covid-19 pandemic
Communication Studies Kommunikationsvetenskap Information Systems, Social aspects Social Sciences Interdisciplinary

2 **Multimodal generative models for storytelling**
Bensaid, Eden. January 2021 (has links)

Thesis: M. Eng., Massachusetts Institute of Technology, Department of Electrical Engineering and Computer Science, February, 2021 / Cataloged from the official PDF of thesis. / Includes bibliographical references (pages 41-45). / Storytelling is an open-ended task that entails creative thinking and requires a constant flow of ideas. Generative models have recently gained momentum thanks to their ability to identify complex data's inner structure and learn efficiently from unlabeled data [34]. Natural language generation (NLG) for storytelling is

Refine Query
title:"storytelling" and "learning" and
Apply

Source
Filter by source

Publication year
2018 to 2021

Language
 English 12

Tagged with
 Storytelling 7

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Dentre os trinta e oito documentos resultantes em 2019, percebeu-se que 16 deles eram “*not open file*”, ou seja, não foi possível fazer o *download* e abrir o arquivo, além disso 14 eram dissertações de mestrados, o que resulta em 9 documentos, conforme a Tabela 17. Wang (2013), em sua tese “*A genre theory perspective on digital storytelling*” constrói uma narrativa de como um gênero cultural evoluiu e se desenvolveu em níveis institucionais e programáticos. Através das lentes de três programas focais interligados, o autor traça as maneiras pelas quais o gênero cultural evoluiu e se transformou como resultado de sua invocação em diferentes circunstâncias sociais, culturais e institucionais. Os resultados mostram que quando vários autores tentam

contar histórias pessoais em reação a intenções, objetivos e metas estabilizados, as histórias muitas vezes se juntam em torno de um palácio criativo que define sua natureza e forma.

Tabela 17 – Resultado da busca na NDLTD por “*storytelling*”

Título	Autor	Ano
<i>A genre theory perspective on digital storytelling</i>	WANG, Xiqiao	2013
<i>Girl Talk: A Dialogic Approach to Oral Narrative storytelling Analysis in English As a Foreign Language Research</i>	THOMAS, M. Balia	2014
<i>Investigating digital storytelling as an assessment practice in study abroad programs</i>	BUCKNER, Melody J	2015
<i>Best storytelling practices in education</i>	BONDS, Calvin.	2016
<i>Constructivist learning environments in digital storytelling workshops: an interview with Joseph Lambert</i>	SHIN, Elizabeth.	2016
<i>Traditional Navajo storytelling as an Educational Strategy: Student Voices</i>	YONNIE, Tammy	2016
<i>At the Intersection of Self and Society: Learning, storytelling, and Modeling With Big Data.</i>	KAHN, Jennifer Beth	2017
<i>Exploring mathematics teacher education fieldwork experiences through storytelling</i>	ELROD, Melody Jeane	2017
<i>Teachers' Experiences with the Teaching Proficiency Through Reading and storytelling (TPRS) Method of Language Instruction: A Qualitative Study Using a Quasi-Phenomenological Approach</i>	BAKER, Richard J	2017

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Thomas (2014), explora em sua tese intitulado “*Girl Talk: A Dialogic Approach to Oral Narrative storytelling Analysis in English As a Foreign Language Research*”, três diferentes análises do *storytelling*, ainda que complementares: 1) gênero, registro e linguagem vaga, 2) enfrentar o trabalho, enquadrar e cooperação e 3) fofoca, postura e representação da fala e da voz. Essas análises também revelam três temas subjacentes ao contexto narrativo do conto, esses temas são: o pano de fundo da natividade e do primeiro plano do gênero, a luta simultânea e ambígua pela solidariedade e pelo poder, e a exibição do estilo pessoal por meio da postura moral na apresentação de um eu contínuo ao longo do tempo e do lugar. Já na tese “*Investigating digital storytelling as an assessment practice in study abroad programs*” da autora Buckner (2015) investiga o *storytelling* digital como um instrumento de avaliação e prática significativa e eficaz para programas de estudo no exterior liderados por professores. As questões de pesquisa exploraram maneiras pelas quais a narrativa digital não apenas influencia os resultados de aprendizagem e as experiências dos alunos, mas também toca na construção da identidade pessoal dos alunos. O estudo revelou que a narração digital é um método propício para demonstrar e avaliar

Bonds (2016), explora na sua tese “*Best storytelling practices in education*” a estratégia de ensino eficaz de contar histórias. Ele identifica as melhores práticas de líderes de

storytelling na educação, onde a literatura revela uma ligação entre as práticas de narração de histórias bem-sucedidas e a teoria da aprendizagem de adultos. Há também uma conexão entre o impacto da narrativa e a neurociência do cérebro. Como resultado das entrevistas com os participantes do estudo, foram descobertos vários temas que apontaram fatores-chave nas melhores práticas de narrativa, como o uso de histórias para incentivar as habilidades de pensamento crítico, aumentar a autoconsciência entre os alunos e ativar gatilhos cerebrais que produzem uma conexão emocional em torno de um assunto. Acredita-se que os dados coletados no estudo contribuem para a eficácia dos futuros contadores de histórias que desejam usar a narrativa como uma estratégia de ensino eficaz em sua prática de liderança. Shin (2016) na tese “*Constructivist learning environments in digital storytelling workshops: an interview with Joseph Lambert*” procurou determinar como o uso de exercícios de narrativa digital está fornecendo experiências de aprendizado de qualidade para os alunos, examinando o processo de criação de histórias digitais através das lentes da teoria da aprendizagem social.

Na tese “*Traditional Navajo storytelling as an Educational Strategy: Student Voices*” a autora Yonnie (2016) explora o fenômeno da narração de histórias Navajo (povo indígena) a partir da perspectiva do estudante, explorando visões de suas experiências e como essas experiências e percepções impactam sua aprendizagem. Os objetivos do estudo concentram-se no tema da narrativa tradicional, contos populares navajos, para determinar como o ensino e a aprendizagem influenciam os processos pelos quais um aluno toma decisões, por meio da narrativa oral, os ensinamentos dão prioridade à criação de um ambiente estimulante, respeitoso e culturalmente inclusivo, baseado no conhecimento e na linguagem de Diné.

Kahn (2017) em sua tese “*At the Intersection of Self and Society: Learning, storytelling, and Modeling With Big Data*” o autor investiga como jovens e adultos aprendem a se engajar nas práticas representacionais interdisciplinares que apoiam se tornarem modeladores, contadores de histórias e consumidores de histórias contadas com *big data*. A pesquisa sugere que o *storytelling* e a modelagem com atividades de big data podem operar dentro de uma paisagem dinâmica, demográfica, política, econômica, social e cultural dinâmica, a fim de informar a compreensão de experiências humanas pessoais e compartilhadas.

Elrod (2017) na tese intitulada “*Exploring mathematics teacher education fieldwork experiences through storytelling*” acrescenta à literatura de preparação de trabalho de professores, evocando uma resposta de educadores que trabalham no campo e fornecendo-lhes exemplos de diálogo aberto que criaram experiências de colaboração mais empáticas por meio do *storytelling*. O estudo também fornece evidências de que a empatia gerada pelo compartilhamento de histórias pode criar experiências de aprendizado mais produtivas e

eficazes para os novatos envolvidos. Em particular, o diálogo aberto forneceu aos colaboradores, nesses casos, uma plataforma para reconhecer as diferenças pedagógicas, negociar as expectativas de trabalho de campo e estabelecer e cumprir as metas profissionais dos novatos.

Por fim, a tese intitulada “*Teachers' Experiences with the Teaching Proficiency Through Reading and storytelling (TPRS) Method of Language Instruction: A Qualitative Study Using a Quasi-Phenomenological Approach*” do autor Baker (2017) identificou as experiências comuns de sala de aula vivenciada por professores do ensino médio que usaram o método Proficiência no Ensino por Leitura e Contação de Histórias (TPRS) para o ensino da língua mundial. Os resultados da análise de dados identificaram dezesseis experiências comuns vividas por professores TPRS, doze obstáculos encontrados pelos professores ao usar ou experimentar o TPRS, e quatro recomendações para considerar a incorporação neste método em evolução e evolução do ensino mundial de línguas.

Com base na atualização realizada em 2021, com a aplicação dos mesmos filtros, foram identificadas 12 novas teses (Tabela 18). Das 12 teses resultantes, sete eram *not open files*, o que inviabilizou sua análise.

Tabela 18 – Resultado da busca na ND LTD por “*storytelling*”

Título	Autor	Ano
<i>Competing Stories of School and Community "Improvement": Youth of Color's critical literacies and storytelling practices in a high school writing class</i>	DeLuca, Kelly M.	2019
<i>Phenomenal Woman: Women's Workplace Identity Development and Meaning Making Through Storytelling</i>	Brito, Aurora M.	2020
<i>Storytelling and vocabulary development within the EFL-classroom in Sweden</i>	Hedberg, Sofie	2020
<i>An automatic storytelling system based on natural language processing</i>	Chen, Yuhua	2021
<i>Boundary Stories: Exploring Storytelling as a Tool for Inter-Organizational Learning of Crisis Response Capabilities</i>	Herkevall, Jonas	2021

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A tese “*Competing Stories of School and Community "Improvement": Youth of Color's critical literacies and storytelling practices in a high school writing class*”, escrita pela autora Kelly M. DeLuca, no ano de 2019. O estudo foi uma pesquisa qualitativa, a qual explorou o envolvimento do aluno com o currículo de alfabetização crítica e multimodal no contexto de um curso de redação focado na narração de histórias. A pesquisa abordou a questão do enquadramento do *déficit* em escolas que atendem jovens negros e as caracterizações negativas que levam a suposições sobre sua capacidade de aprendizagem com base em sua identidade racializada. Como resultado desses discursos deficitários, tais jovens são frequentemente

posicionados como de risco pelos educadores, uma suposição que muitas vezes resulta em escolas que carecem de oportunidades de aprendizagem intelectualmente robustas e culturalmente relevantes. Ao coletar e analisar artefatos dos alunos, por meio de transcrições de discussão, dados de entrevistas e correspondência em torno de incidentes críticos ao longo do ano letivo, a autora descobriu que os alunos usaram práticas de contar histórias para criticar questões sociais na cidade circundante e na comunidade escolar, exibindo uma infinidade da Riqueza Cultural da Comunidade, que rompe as suposições sobre os Jovens negros. Apesar dessa evidência de Riqueza Cultural do aluno, a autora descobriu que a cultura escolar não era uma atmosfera de Sustentação Cultural devido ao excesso de confiança no cumprimento dos planos de reforma distrital, os quais eram estritamente alinhados aos discursos de padronização e responsabilidade. Essas descobertas preenchem a lacuna de prática teórica para ajudar a informar administradores, educadores em tal processo.

O estudo “*Phenomenal Woman: Women's Workplace Identity Development and Meaning Making Through Storytelling*”, de autoria de Aurora M. Brito, em 2020, foi um estudo de caso que examinou o desenvolvimento da identidade feminina no local de trabalho por meio da aplicação de *storytelling* como técnica de aprendizagem. Os participantes do estudo incluíram vinte e duas mulheres graduadas e estudantes do segundo ano de diversas origens, com idades entre 25 e 71 anos, de um programa de mestrado em teatro aplicado na Northeastern University. Este estudo descreve o desenvolvimento da identidade por meio das maneiras pelas quais as mulheres interpretam suas experiências vividas e interações percebidas no local de trabalho. As descobertas expuseram as barreiras de poder e posição como obstáculos e desafios que minam a carreira das mulheres. Emergiram três conclusões: 1) As mulheres continuam a lutar contra as barreiras que se apresentam como obstáculos e desafios ao seu aprendizado e desenvolvimento de identidade no local de trabalho, 2) As mulheres negras enfrentam as barreiras duplas do racismo e sexismo e 3) As mulheres aprendem contando histórias e compartilhando histórias no local de trabalho. Este estudo privilegia a narração de histórias, como uma forma de conhecimento de apresentação, como uma forma legítima de conhecer e tem se mostrado propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento da identidade. As perspectivas das mulheres mudaram por meio de técnicas de teatro usando reflexão crítica e ação; eles se engajaram em comunidades de prática que ofereciam estruturas de apoio. Além disso, continua a haver resistência a conversas difíceis sobre raça e desigualdade. Programas de diversidade que se baseiam na práxis de reflexão e ação de Paulo Freire responsabilizam líderes que defendem iniciativas de diversidade. Para evitar o paradoxo da diversidade, o treinamento em diversidade de recursos humanos, o aprendizado organizacional, o desenvolvimento

profissional e os programas sociais baseados na comunidade podem alavancar o poder da narrativa. A empatia afetiva como um componente corporificado da narrativa estabelece conexões empáticas entre a cultura dominante e os marginalizados. Teorias de desenvolvimento críticas e construtivas precisam ser incorporadas ao currículo para lidar com o racismo sistêmico. O conhecimento por meio da apresentação é uma ferramenta eficaz para a ação social e a justiça social ao ampliar o aprendizado além da educação de adultos para estimular a empatia entre pessoas cujas visões são diferentes.

A autora Sofie Hedberg, no ano de 2020, publicou sua tese intitulada “*Storytelling and vocabulary development within the EFL-classroom in Sweden*”. Estudos de pesquisa anteriores foram realizados nesta área do ensino de inglês, onde a narração de histórias foi usada como um método para a aquisição de vocabulário em inglês. Os resultados dessas pesquisas indicam que o método de narração de histórias é muito benéfico para uso no ensino de EFL (*English as a foreign language*) nas séries iniciais da escolaridade, pois cria um conteúdo de ensino familiar e interessante para os alunos. Com o conhecimento da importância da aquisição de vocabulário e os benefícios que o método de contar histórias pode contribuir, é interessante investigar mais a fundo como esse método é implementado em um contexto sueco. A partir disso, o objetivo principal da tese é investigar como a narração de histórias pode ser usada como um método para ensinar vocabulário de inglês para alunos de 1ª série do EFL na Suécia e também, o que os professores pensam sobre esse método. Entrevistas estruturadas foram conduzidas com professores da 1ª série da 3ª série na Suécia. Os resultados mostram que os informantes têm uma atitude geral positiva em relação à narrativa como método de ensino de vocabulário em inglês. Além disso, todos os professores expressam que usam esse método em seu próprio ensino de EFL, mas em vários níveis. Os resultados mais interessantes foram as diferentes abordagens que os professores utilizam no método de contar histórias e também, como os professores apoiam os seus alunos para melhorar a sua compreensão do conteúdo pedagógico.

Já a tese intitulada “*An automatic storytelling system based on natural language processing*”, publicada no ano de 2021, por Yuhua Chen, teve como objetivo construir um sistema automático que pode contar uma história com base em determinadas sentenças, e o desempenho do sistema deve ser avaliado até que ponto eles podem ser percebidos pelos humanos. O sistema consiste em dois componentes principais: módulo de extração de palavras-chave e módulo de geração de histórias. O módulo de extração de palavras-chave é projetado para extrair palavras-chave da história de entrada e gerar um *corpus*. A tese optou por usar o modelo de tópicos para extrair as palavras-chave de cada história. O módulo gerador de narrativa deve ser capaz de gerar automaticamente partes da história com uma linguagem

natural coerente com base na sequência de eventos dados. Assim, foi construído o módulo de geração com base no modelo pré-treinado (GPT-2). De acordo com os resultados da avaliação, o sistema tem um bom desempenho e mostrou que as histórias geradas a partir do sistema podem ser bem percebidas pelos humanos. O módulo gerador de narrativa deve ser capaz de gerar automaticamente partes da história com uma linguagem natural, coerente e com base na sequência de eventos dados.

Por fim, a tese de Jonas Herkevall, intitulada *Boundary Stories: Exploring Storytelling as a Tool for Inter-Organizational Learning of Crisis Response Capabilities*, foi publicada em 2021. A tese teve como objetivo investigar o potencial do uso de histórias de fronteira como ferramentas pedagógicas para a aprendizagem de capacidades cooperativas interorganizacionais. Sugere-se que as fronteiras interorganizacionais sejam descritas como as conexões interacionais entre as organizações de resposta a crises por meio das quais as organizações se comunicam e cooperam. As estruturas de fronteira podem ainda ser entendidas como um dos quatro tipos de adaptação burocrática, em função da estrutura e das tarefas. A pandemia Covid-19 produziu circunstâncias inteiramente novas em relação a como as crises são geralmente consideradas dentro do sistema de resposta a crises. O longo período de tempo da pandemia forçou integrações de crise e estruturas cotidianas, produzindo estruturas interorganizacionais inteiramente novas. O principal desafio no estabelecimento dessas estruturas é promover um entendimento comum entre os atores envolvidos. Finalmente, um conceito de duas partes de histórias de limites e narrativas de limites são sugeridos. O primeiro refere-se à história viva encenada da estrutura interorganizacional, e o último refere-se a uma versão narrativa simplificada e construída da história com o propósito de mediar as experiências de trabalho interorganizacional de uma maneira compreensível para os atores não diretamente envolvidos no estabelecimento de limites para promover a aprendizagem de capacidades cooperativas para uma resposta futura a crises.

Buscando a construção da temática *storytelling* para o leitor, a próxima seção aborda os dez artigos mais citados encontrados nesta pesquisa.

2.2.1 Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre o *storytelling*

Ainda em relação a base de dados Scopus, foi possível identificar os 10 artigos mais citados segundo os critérios pesquisados sobre a temática *storytelling*, conforme a Tabela 19. O artigo mais citado, com 813 citações em 2019 e 1.263 em 2021, é o artigo intitulado “*Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education*

Research”, datado de 2002, dos autores Solórzano e Yosso. O artigo aborda como a teoria crítica da raça pode informar uma metodologia crítica da raça na educação por meio das histórias. Os autores discutem como as histórias podem ser usadas como ferramentas teóricas, metodológicas e pedagógicas para desafiar o racismo, sexismo e classicismo e trabalhar em direção a justiça social.

Tabela 19 – 10 artigos mais citados da base de dados Scopus sobre a temática “*storytelling*”

Título	Autor	Ano	Periódico	Citações 2019	Citações 2021
<i>Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research</i>	Solórzano, D.G., Yosso, T.J.	2002	Qualitative Inquiry	813	1.263
<i>Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation</i>	Stivers, T.	2008	Research on Language and Social Interaction	356	543
<i>Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace</i>	Swap, W. et al.	2001	Journal of Management Information Systems	324	375
<i>Affective News and Networked Publics: The Rhythms of News storytelling on #Egypt</i>	Papacharissi, Z., Oliveira, M. F.	2012	Journal of Communication	294	413
<i>Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling</i>	Couldry, N.	2008	New Media and Society	281	349
<i>Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom</i>	Robin, B.R.	2008	Theory into Practice	273	419
<i>Critical race and LatCrit theory and method: Counter-storytelling?</i>	Solórzano, D.G., Yosso, T.J.	2001	International Journal of Qualitative Studies in Education	256	378
<i>Personal storytelling as a Medium of Socialization in Chinese and American Families</i>	Miller, P.J. et al.	1997	Child Development	229	259
<i>Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling</i>	Hull, G.A., Katz, M.-L.	2006	Research in the Teaching of English	218	271
<i>Storytelling as a theory-building activity</i>	Ochs, E., Rudolph, D.	1992	Discourse Processes 15(1), pp. 37-72	189	
<i>Smart cities as corporate storytelling</i>	Söderström, O., Paasche, T., Klauser, F.	2014	City		422

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Com 356 citações em 2019 e 543 em 2021, o artigo intitulado “*Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation*”, ocupa a segunda posição dos artigos mais citados com o termo “*storytelling*” no título e os critérios de buscas aqui utilizados. Este artigo é datado de 2008, de autoria de Stivers, cujo qual afirma que através de histórias, os contadores comunicam sua postura em relação ao que estão relatando. A principal

descoberta é que, os conceitos de alinhamento estrutural e afiliação social são questões interacionais separadas e são gerenciados por diferentes tokens de resposta no meio ambiente sequencial que o *storytelling* proporciona.

Na terceira posição está o artigo de autoria de Swap et al. (2001), com 324 citações em 2019 e 375 em 2021, intitulado “*Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace*”. O artigo versa sobre formas de compartilhamento de conhecimento, a exemplo do conhecimento tácito e a utilização do *storytelling* e da mentoria para transmiti-lo. Muito conhecimento, particularmente conhecimento com ricas dimensões tácitas, é transferido informalmente através de processos de socialização e internalização. Os autores se baseiam em pesquisas relevantes em psicologia cognitiva e de aprendizagem para esclarecer as condições sob as quais a mentoria e o *storytelling* podem ser mais eficazes como portadoras de conhecimento.

Outro artigo ocupando o quarto lugar do ranking é o “*Affective News and Networked Publics: The Rhythms of News storytelling on Egypt*”, datado de 2012, com 294 citações em 2019 e 413 em 2021, cuja autoria é de Papacharissi e Oliveira, neste artigo os autores traçam os ritmos do *storytelling* de notícias no Twitter através da hashtag #egypt. Para os autores, o fluxo resultante de notícias combina notícias, opinião e emoção ao ponto em que discernir um do outro é difícil e diante disso, cria-se uma teoria de notícias afetivas para explicar o caráter distintivo do conteúdo produzido por públicos em rede em tempos de crise política por meio do *storytelling*.

O autor Couldry (2008), ocupa a quinta posição com 281 citações em 2019 e 349 em 2021, no artigo intitulado “*Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling*”, este artigo analisa o potencial social do *storytelling* digital e, em particular, o seu potencial para contribuir para o fortalecimento da democracia. Os autores procuram testar as forças e fraquezas relativas a dois conceitos concorrentes para compreender as consequências mais amplas da mídia para o mundo social: o conceito de midiatização e o conceito de mediação, ambos por meio do *storytelling* digital.

Ocupando a sexta posição, com 273 citações em 2019 e 419 em 2021, está o artigo de autoria de Robin, intitulado “*Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*”, datado de 2008. O artigo versa sobre como o contar histórias digitais se tornou uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem que envolve professores e alunos. Os autores trazem uma discussão da história da narrativa digital e como ela está sendo usada educacionalmente de modo que o *storytelling* estimule os alunos a aprenderem.

O artigo intitulado “*Critical race and LatCrit theory and method: Counter-*

storytelling?”, cuja autoria é de Solórzano e Yosso, datado de 2001, está em sétimo lugar com 256 citações em 2019 e 378 em 2021. No artigo os autores, usando a teoria crítica da raça como estrutura, utilizam contra-histórias para examinar as diferentes formas de discriminação racial e de gênero experimentadas pelos estudantes de pós-graduação. Os autores afirmam que várias questões teóricas e conceituais, como insegurança, culpa de sobrevivente, síndrome do impostor e invisibilidade, estão entrelaçadas nas experiências que foram evidenciadas pelo *storytelling*.

Na oitava posição, com 229 citações em 2019 e 259 em 2021, o artigo intitulado “*Personal storytelling as a Medium of Socialization in Chinese and American Families*”, datado de 1997, cuja autoria é de Miller et al. teve o objetivo de determinar como a narrativa pessoal funciona como uma prática socializadora dentro do contexto familiar em famílias de classe média. As descobertas indicaram que a narração de histórias pessoais serviu de funções socializadoras sobrepostas. Esses achados sugerem que a narrativa pessoal opera como uma prática de socialização de rotina em culturas amplamente diferentes.

Com 218 citações em 2019 e 271 em 2021, o artigo “*Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling*” cuja autoria é de Hull e Katz (2006), ocupa a nona posição e foi um estudo de caso comparativo que usaram várias mídias e modos para articular momentos cruciais em suas vidas e refletir sobre a própria trajetória de vida. O arcabouço conceitual mistura a erudição recente do *storytelling* com a identidade, o desempenho, demonstrando como o *storytelling*, em combinação com relações sociais de apoio e oportunidades de participação em uma organização baseada na comunidade, forneceu meios poderosos e motivação para formar e dar voz aos seus agentes.

Com 189 citações em 2019, ocupando a décima posição, o artigo intitulado “*Storytelling as a theory-building activity*”, cuja autoria é de Ochs et al. (1992) examina a atividade de contar histórias na hora do jantar, e, demonstram que, através do processo de co-narração de histórias, os membros da família recorrem e estimulam habilidades sociais, cognitivas e linguísticas críticas que fundamentam o discurso científico e outro acadêmico à medida que eles constroem e reconstróem teorias de eventos cotidianos. Cada história é potencialmente uma teoria de um conjunto de eventos, na medida em que contém uma explicação, que pode então ser desafiada abertamente e retrabalhada por co-narradores. A construção de teoria através da narrativa é promovida por (e constitutiva) da familiaridade dos interlocutores entre si e/ou os eventos narrativos. Assim, muito antes de as crianças entrarem em sala de aula, a narrativa cotidiana entre os familiares constitui um meio-termo comum para socializar a tomada de perspectiva, o pensamento crítico e outras habilidades intelectuais vistas

como resultados da educação formal (OCHS et al., 1992).

Já no ano de 2021, o último artigo (que ocupa a terceira posição no ano), é intitulado “*Smart cities as corporate storytelling*”, foi publicado em 2014, por Söderström, Paasche e Klauser. Baseando-se na teoria ator-rede e na teoria do planejamento crítico, o artigo analisa a campanha da cidade mais inteligente da IBM e a considera uma narrativa, com o objetivo de tornar a empresa um 'ponto de passagem obrigatório' na implementação de tecnologias urbanas. O artigo rastreia o surgimento do termo 'cidade inteligente' na esfera pública. Em segundo lugar, mostra que a história influente da IBM sobre cidades inteligentes está longe de ser uma novidade, e mobiliza e revisita dois tropos de longa data: pensamento sistêmico e utopismo. Por fim, concluem duas questões críticas levantadas por esse discurso: o reducionismo tecnocrático e a introdução de novos imperativos morais na gestão urbana e pede a elaboração de histórias alternativas de cidades inteligentes

Diante desta base de artigos clássicos da temática do *storytelling*, a próxima seção aborda o *background* (conjunto das condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno) do *storytelling*.

2.2.2 Background do *storytelling*

Perspectivas tradicionais e contemporâneas variam na literatura organizacional sobre o *storytelling*. De fato, Gabriel (2004) argumentou contra a frouxidão de definição, anotando contra o uso dos termos texto, narrativa e história de forma intercambiável. Boje (2008) apresentou a noção de narrativas concorrentes dentro de histórias organizacionais, contrastando especificamente a narrativa com a sua ante-narrativa, e muitos outros autores usaram suas próprias perspectivas e definições sobre as temáticas (KOPP et al., 2011). Contar histórias é um conceito estabelecido entre várias disciplinas e práticas acadêmicas. Consequentemente, a definição de contar histórias varia dependendo do contexto em que é aplicado (LAURELL; SÖDERMAN, 2018).

No entanto, esta tese adota a mesma posição da dissertação de Silva (2016), onde afirma que o uso do termo *storytelling*, não decorre de um preciosismo de uso de estrangeirismo, mas sim, da evidência da tradução literal da palavra *storytelling* para o português como “contação de histórias” que está vinculada com: animação de plateias infantis, à leitura encenada de livros, roteiros de teatro e também uma conexão com narrativa ficcional (COGO, 2011). Dentro da literatura consultada, existem vocábulos variantes, cujas significações encontram semelhanças ou apresentam discordância. Como o foco do estudo não

é o aprofundamento nas questões linguísticas, utiliza-se como sinônimos os termos: *storytelling*, Histórias, Histórias de vida, Estórias, Contação de Histórias e Narrativas. Neste estudo, o *storytelling* diz respeito a um formato de estruturação e difusão do conteúdo, de caráter multissuporte que busca a experiência de vida própria ou absorvida do narrador para inspirar relatos atrativos, envolventes e memoráveis. Literalmente, é a contação de histórias, só que aplicada ao ambiente organizacional como uma prática social.

Contar histórias é um dos meios mais antigos e tradicionais de transmitir sabedoria e cultura e é um mecanismo para compartilhar conhecimento dentro das organizações (SOLE; WILSON, 2002). Contar histórias tem sido parte da vida humana pelo menos enquanto podemos pensar nos humanos como habitando uma cultura. Histórias, sagas, mitos, fábulas, contos, lendas, narrativas de todo tipo, são o fio do qual a cultura é tecida. Eles são o que dá às pessoas um passado e um futuro, o que celebra suas realizações, o que dá sentido aos seus sofrimentos, o que organiza suas experiências e, muitas vezes, impulsiona suas ações (GABRIEL, 2015). A história tem uma reivindicação legítima como a unidade fundamental através da qual o conhecimento foi produzido, compartilhado e passado de geração em geração através dos séculos (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017; GABRIEL, 2015).

Houve uma época na primeira parte do século XX, quando os principais pensadores acreditavam que a modernidade, com sua ênfase na informação, na ciência e nos fatos, havia soado como a sentença de morte na narrativa (BENJAMIN, 1968). As histórias, acreditava-se, estavam condenadas a se tornarem peças de museu, relíquias de um universo pré-moderno. Essa visão agora parece bastante singular, já que a narrativa se tornou uma parte importante em muitos discursos contemporâneos, não apenas na política, na administração, na ética, na cultura, nas artes, na mídia e assim por diante. Afirma-se, por vezes, que habitamos agora um universo narrativo, onde várias histórias surgem, se fundem, interagem, competem e desaparecem, buscando sustentar o sentido, sustentar instituições e motivar a ação (GABRIEL, 2004; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

O que faz uma boa história? Nem todas as histórias são eficazes (BOJE, 1991a; GABRIEL, 1995; MARTIN, 1982; MARTIN; POWERS, 1983), mas vários escritores fornecem sugestões sobre o que faz a diferença. Weick (1995, p. 61) oferece que “uma boa história contém elementos díspares juntos o suficiente para permitir que as pessoas façam sentido retrospectivo de tudo o que acontece, e de forma envolvente o bastante para que outros contribuam com seus próprios insumos no interesse do *sensemaking*”. Outros são mais específicos - nomeando fatores como sequência cronológica, um elo entre o excepcional e o ordinário, qualidade dramática, qualidade poética, imaginação, exuberância, uso de tropos ou

figuras de linguagem, linguagem concreta, um cenário interessante e central de caracteres (BOJE, 1991b; BRUNER, 1990; MARTIN, 1982; WILLS, 1992). Esses elementos apontam para as qualidades literárias e dramáticas das histórias, confirmando o valor de se ter uma visão artística do trabalho gerencial. Contar histórias como arte popular e performance existe desde o começo dos tempos. Se olharmos para a narrativa como arte, isto é, se tomarmos uma perspectiva explicitamente estética, começaremos a explicar por que uma história é mais eficaz que outra, por que uma história funciona melhor que outra ou, nos termos de Boje, por que a história pode vencer outra história (BOJE, 1991b, 1994, 1995).

2.2.2.1 *Storytelling* no contexto das organizações e da aprendizagem

Nas organizações também, histórias e narrativas têm atraído atenção considerável nos últimos 25 anos, como parte de uma virada narrativa (CZARNIAWSKA, 2010; GEORGAKOPOULOU, 2006; POLKINGHORNE, 1988), uma crença crescente de que as narrativas constituem o modo como o mundo é visto, incluindo as organizações, as políticas públicas, a ciência e a política são construídas e experimentadas. Como resultado, a teoria organizacional, juntamente com estudos de negócios e administração, empregou uma variedade de métodos de pesquisa para examinar histórias e narrativas “cientificamente”, tratando-as como matérias-primas para a teoria (GABRIEL, 2004; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017; GABRIEL, 2015).

Uma das principais razões para se estudar as narrativas e histórias nas organizações tem sido um reconhecimento, desde os anos 80, da importância da cultura nas organizações (ALLAIRE; FIRSIROTU, 1984; BARNEY, 1986; FROST et al., 1991; PETTIGREW, 1979; SCHEIN, 1985). Longe de serem desertos culturais, as organizações passaram a ser vistas como entidades com uma vida cultural rica, onde muitas práticas e processos, se não a maioria, eram culturalmente mais do que instrumentalmente orientados. O estudo da cultura foi, naturalmente, o terreno da antropologia e da etnografia, com suas teorias sobre sistemas de parentesco, mitologias, crenças, rituais e assim por diante. À medida que os estudiosos da organização voltaram sua atenção para a cultura, rituais organizacionais, sagas, tabus e outros elementos culturais foram submetidos a um exame minucioso por estudiosos (GABRIEL, 2015).

Existe agora uma literatura muito saudável sobre como gerentes e líderes podem usar histórias para melhorar a eficácia organizacional, implementar mudanças ou motivar seus seguidores (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2005; SALMONS, 2010). A abordagem do autor Boje, um dos principais autores sobre a temática, tornou parte de uma problematização

mais ampla da “história” na teorização pós-moderna que questionava a centralidade do enredo e do personagem nas narrativas e tendia a ampliar o conceito de história para incluir muitos textos de conversação, não necessariamente tendo começos, meios e fins (GEORGAKOPOULOU, 2006, KEARNEY, 2002).

Os trabalhos subsequentes que o autor Boje desenvolveu, tiveram sua abordagem pós-moderna à narrativa organizacional por meio de uma exploração de como os discursos corporativos silenciam e marginalizam algumas narrativas enquanto privilegiam outras (BOJE, 1995). Preocupado com tentativas de poderosas corroborações para silenciar histórias às quais eles se opõem, Boje propôs o conceito de “antenarrativa” - uma especulação fragmentada, não linear, incoerente, coletiva, desinteressada e pré-narrativa, onde o autor afirma que uma narrativa adequada pode ser constituída” (BOJE, 2001, p. 1). É dentro desse espaço antenarrativo que vozes marginalizadas podem ser encontradas, frequentemente incapazes de se articularem como narrativas completas ou histórias, mas capazes de fazê-lo sob as circunstâncias certas. Os trabalhos posteriores de Boje mostram uma consciência muito mais apurada das ramificações políticas das narrativas e age como um corretivo importante para as abordagens de “histórias como sensemaking” que muitas vezes ignoram o poder e a política nas organizações (BOJE, 2008; GABRIEL, 2015).

No centro da narrativa organizacional está a maneira de permitir o sensemaking (BOJE, 1991, 1995; WEICK, 1995; PATRIOTTA, 2003). A construção de sentido é um processo pelo qual os indivíduos tentam extrair significado ou consciência de seus arredores e experiências situacionais (WEICK, 1979, 1995; LEEDOM, 2001; PATRIOTTA, 2003). Weick (1995) considerou histórias, com suas estruturas narrativas de começo-meio-fim, um elemento básico para sua estrutura de construção de sentido, considerando especificamente a narrativa como um mecanismo para o sensemaking retrospectivo. Histórias como sensemaking agora se tornaram parte da ortodoxia em estudos de organizações, como Weick (1995, p. 129) argumenta, as histórias auxiliam a compreensão, estabelecendo conexões entre causas e efeitos, oferecendo marcos mnemônicos de eventos anteriores e transmitindo valores e suposições compartilhados.

Fenwick (2008) revisa a literatura sobre o tema “*sensemaking-through-learning*” refletindo a construção de significado, e observa que “pesquisadores críticos das ideias de *sensemaking* mostram a raridade, na prática, de reflexões críticas de grupo, diálogo e investigação” (FENWICK, 2008, p. 232). Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005) argumentam que o sensemaking é desencadeado por compreensão e aprendizagem contínuas, interação social e sugestões, e como tal é útil para avaliar o processo de crise. Um uso diferente de histórias e

narrativas aborda mais diretamente seu papel na política e no conflito da organização, onde as narrativas desempenham um papel importante em todas as políticas de maneira tangível e intangível agora é amplamente reconhecido (BEVIR, 2011; BEVIR; RHODES, 2015; RHODES, 2011).

Os estudos narrativos são abundantes em quase todos os tópicos organizacionais, mas são especialmente proeminentes em pesquisas sobre mudança organizacional, liderança, identidades e sensemaking (BOJE, 1991, 2001; CZARNIAWSKA, 2004; CZARNIAWSKA; GAGLIARDI, 2003; GABRIEL, 2004; GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2013; TAYLOR; VAN EVERY, 2010; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016; WEICK et al., 2005) As histórias e narrativas podem ser estudadas em relação a uma série de temas interconectados, como cultura organizacional e construção de sentido; política, conflito organizacional, poder e resistência; identidades individuais, ocupacionais e organizacionais; temas e arquétipos mitológicos e sua capacidade de provocar emoções poderosas; e a gestão, geração e compartilhamento de conhecimento (FAIRHURST; COOREN, 2004; GABRIEL, 2015).

O'Neill (2002) após sua revisão de literatura sobre o tema narrativa organizacional, afirma que ela pode ser considerada como um discurso que foi repetido por algum membro da organização para outro membro organizacional para satisfazer alguma necessidade, e que possui um grau de cor, evocando emoção no ouvinte e resultando em alguma qualidade memorável, independentemente de a comunicação ser baseado em eventos reais, é de natureza mitológica, ou existe em algum lugar no meio (O'NEILL, 2002). Esse discurso de contar histórias mostrou ser não apenas transformador e curativo (ROSENTHAL, 2003; STONE, 2004), mas também usado para descrever ações no local de trabalho - reais ou imaginadas (BOJE, 1991). Abma (2003) elaborou vários estudos enfatizando a narrativa da aprendizagem no local de trabalho e seu efeito no desempenho. McLellan (2006) enfatizou as muitas vantagens que a narrativa tem nas organizações, argumentando principalmente que ela pode servir como um kit de ferramentas ou roteiro para uma alavancagem mais eficiente do capital humano nas organizações (ou seja, equiparar a narrativa a uma caixa de ferramentas de sabedoria organizacional).

Outra rica área de estudos narrativos examina as narrativas contadas por e sobre os líderes, como parte da gestão mais ampla ou significado e emoção, alguns desses materiais gerando guias e guias mais práticos sobre como os líderes podem melhorar a qualidade de suas histórias e usá-los para inspirar seus seguidores, ou seja, as famosas histórias organizacionais que podem ser criadas pelo líder ou co-criadas com membros da organização (NISSLEY, 2008; GABRIEL, 2015). Um dos problemas enfrentados por muitos gerentes modernos é que o ritmo

e as demandas do local de trabalho permitem pouco espaço para reflexão (RAELIN, 2002). De fato, em vez de retroceder e refletir sobre o que está acontecendo ao seu redor (embora isso possa ser individualista e limitante), os gerentes ficam felizes em se agarrar à primeira explicação lógica que aparece (VINCE, 2002). É por isso que a promoção do *storytelling* como uma ferramenta para facilitar o processo reflexivo pode oferecer um ponto de partida e foco para a reflexão (GRAY, 2007).

O *storytelling* também ajuda os gerentes a articular relatos de eventos bastante complexos nos quais eles estão imersos, mas de uma maneira que os ajuda a desenvolver novos insights e entendimentos, novas perspectivas e, portanto, novas formas de agir (GOLD; HOLMAN; THORPE, 2002). Essa análise de argumentos também ajuda os gerentes a reconhecer mais facilmente as perspectivas de seus colegas. As histórias compartilhadas nas organizações podem ser valiosas como uma maneira de alterar e alterar a realidade organizacional, como um meio de aguçar e renovar um senso de propósito dentro de grupos ou equipes organizacionais, e para criar um senso de visão e estratégia. Histórias são narrativas emocional e simbolicamente carregadas que não apresentam informações ou fatos, mas servem para enriquecer e infundir fatos com significado (GABRIEL, 2015).

Deal e Kennedy (2000) consideraram as histórias organizacionais como veículos para defender os valores fundamentais de uma organização, semelhante a Boyce (1996), que, em sua revisão crítica da narrativa organizacional, observou como as histórias poderiam ser usadas para articular o espírito de uma organização através do poder sinérgico da ligação entre história, construção social e organização. Browning (1992) considerou as histórias organizacionais não apenas como uma forma de comunicação no discurso organizacional cotidiano, mas também como um meio de memorizar os eventos históricos da organização, especialmente ao detalhar os atos heroicos e/ou altruístas dos fundadores organizacionais.

Da mesma forma, Neuhauser (1993) descreveu como histórias positivas como “histórias de heróis e sobreviventes” dentro das organizações podem ter grande impacto na liderança bem-sucedida, implementação de mudanças organizacionais positivas e manutenção do moral dos funcionários em situações críticas. Essas histórias descrevem o personagem principal através da narrativa heroica do personagem que “fez algo além do alcance normal de realização e experiência” (história do herói) e “sobrevivemos contra todas as probabilidades” (história do sobrevivente) (NEUHAUSER, 1993, p. 16). Histórias organizacionais, especialmente como folclore, são consideradas artefatos culturais da organização (SCHEIN, 1985; SOONSAWAD, 2010), análogas a outros objetos organizacionais tangíveis, como manuais de treinamento, auxiliares de trabalho e instrumentos de avaliação de desempenho

(KOPP; DESIDERIO, 2009).

Contar histórias é um meio poderoso pelo qual pode-se procurar explorar e entender os próprios valores, ideias e normas (GOLD; HOLMAN, 2001). Pode nos ajudar a criar ordem a partir de um mundo caótico (BOLTON, 2010). Contar histórias é um ato coletivo (no sentido de que as histórias são contadas para as pessoas), encorajando-nos a compartilhar significados (porque os significados devem ser explicitados para que a história seja entendida). Como tal, então, as histórias ajudam a estabelecer uma coesão social que, de outra forma, poderia ser inatingível. Contar histórias é, portanto, uma importante habilidade de gestão (BOJE, 1991a) e “a moeda preferida de fazer sentido das relações humanas entre os stakeholders internos e externos” (BOJE, 1991b, p. 106).

Contar histórias envolve três pontos principais, primeiro a própria história, alguém conta para alguém que ouve. Segundo o entendimento da história, as pessoas e o contador começam a entender algo que só era superficialmente conhecido por eles antes. E por fim, o significado compartilhado, casais ou grupos usam sua compreensão compartilhada da história como uma metáfora que facilita a compreensão mais ampla de outros fenômenos (KAYE; JACOBSON, 1999; GRAY, 2007).

Contar histórias muitas vezes pode envolver a tecelagem da história em conversas contínuas, nas quais o narrador e o ouvinte estão enviando pistas para gerenciar como a história é interpretada (BOJE, 1991a). Swap et al. (2001, p. 103) definiram uma história organizacional como “uma narrativa detalhada de ações gerenciais passadas, interações de empregados ou outros eventos intra ou extraorganizacionais que são comunicados informalmente dentro da organização”. Histórias geralmente incluem personagens, tramas, reviravoltas e perspectivas narrativas e refletem habilidades, normas organizacionais, valores e cultura (HYDE, 2008; SWAP et al., 2001). Histórias bem contadas podem transmitir conhecimento, informação e emoção, tanto explícitas quanto tácitas, e são uma maneira influente de representar e comunicar pensamentos complexos e de múltiplas camadas (SNOWDEN, 2000).

As histórias podem aumentar as lições aprendidas nas organizações, comunicar valores comuns e apoiar um sistema para capturar e compartilhar dimensões tácitas de conhecimento (DALKIR, 2013; HAYES; MASLEN, 2014; SWAP et al., 2001). Embora algumas condições de contar histórias, como autênticas, confiáveis e convincentes, precisem ser implementadas para garantir valor para a organização (DALKIR, 2013). Além disso, Swap et al. (2001) concluem que, se uma história é compreensível, ela quase que positivamente estimulará uma conexão cognitiva com as experiências pessoais do ouvinte, proporcionando uma experiência que aumenta a probabilidade de ser lembrada (PARRY; HANSEN, 2007; SIMS et al., 2009).

Histórias e narrativas “compartilhadas” aumentam a solidariedade e o engajamento, elevando as organizações acima do nível das burocracias de máquinas, infundindo significado e vida nelas e, na opinião de alguns autores, transformando-as em instituições, ou seja, objetos de valor (LINDE, 2001). Também podemos usar a capacidade de uma boa história para gerar exemplos imitativos para descobrir novos conhecimentos e capacidades que possuímos, mas não usamos. A criação de cenários baseados nessa nova visão da realidade melhorará nosso planejamento e implementação futuros (SWAP et al., 2001). Usa-se a narrativa para modelar as atividades/cenários desejados (CHEN, 2013). Gerentes e outros “contadores de histórias” fazem um importante trabalho de mediação da informação na organização, narrando histórias que transmitam a informação certa no momento certo, ministrando a narrativa como se fosse um remédio com “efeitos terapêuticos”, produzindo a mudança cognitiva necessária, transmitindo valores, cultura e atuando na percepção da realidade (BRUSAMOLIN, 2011).

Há também as pessoas que estão contando histórias pessoais através de formulários digitais, armazenando e trocando essas histórias em sites e redes que não existiriam sem a *world wide web* e que, por causa da capacidade de remediação de mídia digital, tem múltiplas possibilidades de transmissão, retransmissão e transformação disponíveis, é o processo chamado de “*storytelling* digital” (COULDRY, 2008). Talvez o tipo mais popular de história digital seja aquele em que o autor fala de experiências pessoais. Essas histórias podem girar em torno de eventos significativos na vida e podem ser emocionalmente carregadas e pessoalmente significativas para o autor e o espectador. Muitas subcategorias de histórias digitais pessoais foram descritas por Lambert (2003) e outros autores incluem histórias que honram a memória de pessoas e lugares específicos, ou lidam com as aventuras da vida, realizações, desafios e recuperação (ROBIN, 2008), porém este não é o foco do estudo, visto que a abordagem desta tese identifica o *storytelling* como uma prática social no contexto organizacional.

Outro formato de histórias é o que os autores Gherardi, Cozza e Poggio (2018) chamam de *storywriters*, que são histórias escritas, escrever histórias era um processo em que as narrativas eram usadas para criar um senso de ordem na vida organizacional, mas, de forma reflexiva, criavam o mesmo contexto que tornava possíveis algumas narrativas, enquanto outras se tornavam menos plausíveis ou implausíveis. Esta interpretação refere-se a um aspecto da reflexividade - que é a inscrição da responsabilidade, observabilidade e reportabilidade. Agora pode-se discutir o outro aspecto da reflexividade colocando a questão do que as narrativas “fazem” ao serem escritas (GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018). Ao fazê-lo, tornamos possível uma atividade de reflexividade que ia além de um processo cognitivo através do qual os indivíduos “recapturam sua experiência, pensam nela, meditam sobre ela e a avaliam”

(BOUD; WALKER, 2000, p. 19).

Contar histórias é difundido pela vida. Muita informação é armazenada, indexada e recuperada na forma de histórias. Embora as palestras tendam a colocar as pessoas para dormir, as histórias as colocam em ação. As pessoas se relacionam umas com as outras em termos de histórias - e os produtos e marcas geralmente desempenham um papel central e papéis periféricos em suas histórias (WOODSIDE; SOOD; MILLER, 2008). Os autores Laurell e Söderman (2018), com base na revisão da literatura existente, apresentam quatro papéis identificados do *storytelling*, o primeiro como combinação de conteúdo, onde trazem Carlsson Hauff et al. (2014) que afirmam que as narrativas criam um efeito positivo mais forte, Escalas (2004) falando que o processamento narrativo cria significado por causa da estrutura das narrativas, Murphy Paul (2012) que afirmam que as narrativas ativam muitas partes do cérebro humano, Simmons (2006) que afirmam que como seres humanos, nós amamos histórias e, por fim, Woodside (2006) onde explicita que humanos aprendem, recuperam e contam informações principalmente na forma de histórias.

O segundo papel do *storytelling* segundo Laurell e Söderman (2018) é o papel relacional, onde os autores abordem Escalas (2004) que traz a lógica relacional por causa do processamento narrativo, a estrutura resultante fornece organização temporal e relacional de histórias com a vida real, também o autor Snowden (1999), que afirma que o *storytelling* é um componente de união e definição de todas as comunidades e, por fim, Woodside (2006) onde aborda que muita informação é armazenada, indexada e recuperada na forma de histórias e relacionada com as experiências dos indivíduos. O terceiro papel que os autores abordam é o papel da comunicação, onde trazem Murphy Paul (2012) que afirma que o *storytelling* faz o receptor ativar a mesma parte do cérebro como se eles estivessem realmente experimentando o que é dito, Boje (1991; 2014) que afirma que com o passar do tempo, as histórias se desdobram como conversas, e se tornam a melhor forma de comunicação e engajamento, e Carlsson Hauff et al. (2014) que afirma que o *storytelling* aumenta o envolvimento do receptor pelo seu papel crucial de comunicação.

Por fim, o quarto papel do *storytelling* segundo os autores Laurell e Söderman (2018), é o papel do Marketing, os autores se referem a Simmons (2006) que afirma que a narrativa eleva as tarefas cotidianas de comunicação para além do comum, e este foi o papel do marketing, Woodside, Sood e Miller (2008) que afirmam que as pessoas se expressam e contam histórias nas quais as marcas geralmente participam, Carlsson Hauff et al. (2014) o *storytelling* pode aumentar a intenção de agir sobre a informação dada melhorando o marketing, Gilliam e Zablah (2013) as histórias de produtos podem aumentar as intenções de compra no contexto de

encontros de vendas no varejo, O'Neill, Houtman e Aupers (2014) a autenticidade da marca pode ser enfatizada pela criação de narrativas poderosas, Botha e Reyneke (2013) a relevância e reação emocional do consumidor é fundamental para o quanto a história se espalha, e por fim, Escalas (2004) através do processamento narrativo, o consumidor se conecta à marca. Quando consideradas em conjunto, a literatura existente e os quatro diferentes papéis da narrativa fornecem insights sobre como a narrativa deve ser entendida do ponto de vista de seus papéis gerais, à luz das transformações que estão ocorrendo no cenário da mídia contemporânea (LAURELL, 2014; LAURELL, SANDSTRÖM, 2014), no entanto, como esses papéis se manifestarão está sujeito às tendências e dinâmicas ao longo do tempo (LAURELL; SÖDERMAN, 2018).

Por mais importantes que sejam as histórias para as organizações, para que os líderes estratégicos possam aproveitá-las como contadores de histórias, algo deve ser conhecido sobre o tipo e a estrutura específicos das histórias organizacionais (BOAL; SCHULTZ, 2007). Há uma série de maneiras possíveis em que um esquema de história de vida organizacional pode organizar eventos em um padrão coerente, produzindo uma narrativa organizacional abrangente. Em seu trabalho sobre o construto da história de vida em nível individual, Bluck e Habermas (2000) sugerem quatro formas estruturais que provavelmente também operam no desenvolvimento de um esquema de estilos de vida compartilhados pelo *storytelling*: coerência temporal, conceito cultural de biografia, coerência temática, e coerência causal.

Um dos insights que Bluck e Habermas (2000) fornecem é que uma fonte da motivação de um indivíduo é o sentido de si mesmo que o esquema de história de vida proporciona. Os temas e a ordem que estruturam os eventos da vida na criação do esquema da história de vida estabelecem a lógica do comportamento ao longo do tempo e orientam as metas e ações futuras por meio de sua ligação com esse modelo de história de vida. Além de ser uma expressão de sua própria identidade, os líderes estratégicos usam suas histórias de vida em um esforço para influenciar seus seguidores, enquadrando expectativas e impressões, servindo de modelo, mostrando a legitimidade de seu papel de liderança e moldando expectativas coletivas e significados (BOAL; SCHULTZ, 2007).

Por extensão, um esquema de história de vida organizacional compartilhada fornece a inspiração para o comportamento coletivo entre os membros, conectando-o com o passado através da história da organização. Ao estabelecer a lógica por trás da história de vida da organização, o esquema gera uma identidade organizacional que garante a continuidade entre metas e ações passadas e futuras. Olhando para o desenvolvimento da visão eficaz do líder, Strange e Mumford (2005) descobriram que a visão surgiu em um processo em que os líderes

refletiam sobre a sorte de objetivos e comportamentos passados na criação de modelos mentais para o futuro. O processo de formação da visão faz com que os líderes usem um modelo mental descritivo da organização - um que articule os temas e relações entre ações e resultados - e avalie esse modelo à luz da experiência dos membros da organização, para então conceber um modelo prescritivo para situações ainda ser encontrado. A narração de histórias e a coerência exigida pela estrutura do esquema de história se combinam no processo de formação de visão em andamento que ocorre dentro das organizações (BOAL; SCHULTZ, 2007).

O que é necessário para que a narrativa desempenhe um papel em sistemas complexos de aprendizagem adaptativa é uma estrutura que integra o passado e o presente de forma a gerar tags, ou insights entre os membros da organização que coordenam e orientam os comportamentos futuros, gerando aprendizado explorativo e explorativo em situações apropriadas (CZARNIAWSKA, 1997; BOAL; SCHULTZ, 2007). Acredita-se que um conceito semelhante - um esquema de história de vida organizacional - existe como uma representação mental amplamente compartilhada que chama a atenção, elabora e organiza as muitas histórias e lendas contadas entre os membros em um relato autobiográfico consistente e padronizado da organização ao longo do tempo. Esse esquema é uma construção interativa, construída por meio de trocas entre seguidores e líderes. O processo é recíproco, onde cada um traz sua própria história de vida, e através de trocas sociais ao longo do tempo, cada um afeta o outro e cria uma terceira história de vida organizacional socialmente construída que integra as identidades de líderes e seguidores (CZARNIAWSKA, 1997; BOAL; SCHULTZ, 2007).

Em sistemas adaptativos complexos, os líderes estratégicos afetam a AO e a adaptação por meio do uso histórias. Os líderes estratégicos articulam suas visões contando histórias e promovendo o diálogo em que o passado, o presente e o futuro de uma organização se aglutinam: histórias e diálogos sobre nossa história; histórias e diálogos sobre quem somos; histórias e diálogos sobre quem podemos nos tornar. O *storytelling* permite que os indivíduos compartilhem seu conhecimento explícito e seus entendimentos implícitos e, com o tempo, constrói uma consensualidade cognitiva que identifica e define a organização como uma entidade com uma história e um futuro. Enquanto o processo de contar histórias de uma organização fornece uma forte influência em sua direção, as lógicas subjacentes desse processo e os padrões de interação que o suportam se transformam ao longo do tempo através da evolução das histórias. Líderes estratégicos servem como um sinal de referência nesse processo evolutivo, fornecendo uma força de seleção significativa no desenvolvimento de novas tags e, conseqüentemente, novas histórias organizacionais. Através do processo evolutivo de contar histórias, os líderes estratégicos alcançam inovação e mudança demonstrando sua legitimidade

e consistência com o passado. Manter esse equilíbrio - entre o passado e o futuro, entre estabilidade e desordem - permite que as organizações evoluam e aprendam (BOAL; SCHULTZ, 2007).

As narrativas são instrumentos poderosos na AO, constituindo ferramenta útil aos gerentes envolvidos em processos de inovação e mudança. A história tem a capacidade de mudar a estrutura cognitiva de pessoas e organizações porque é um poderoso instrumento de comunicação da informação, capaz de atrair a atenção de quem ouve (BRUSAMOLIN, 2011). As histórias promovem a memória organizacional e mudanças, as histórias têm pelo menos três aspectos: eles relatam eventos passados e atores, eles apresentam eventos em uma ordem temporal, e eles relacionam eventos e atores uns com os outros, tipicamente em “oposição ou luta” (EWICK; SILBEY, 1995, p. 200). O rico material simbólico da narrativa ilumina como os indivíduos interpretam e encenam atividades, incluindo suas “lógicas ou modelos de ação e interação” (POLLETTA; LEE, 2006, p. 13). As histórias também realizam “trabalho relacional” entre as pessoas, iniciando novas relações, mantendo as relações atuais, suavizando as relações desafiadas ou alteradas, e remendando relações tensas (TILLY, 2006, p. 70).

Boyce (1996) afirma que a narrativa expressa claramente a cultura organizacional e que contar histórias é uma ferramenta eficaz para a renovação organizacional e a participação da força de trabalho. As histórias podem desempenhar um papel central no processo de mudança (TAYLOR, 2002). Harris e Barnes (2006) demonstram a relevância das habilidades de narrativa gerencial para a prática da liderança. Harris e Barnes (2006) descobriram que os líderes que contam histórias transmitindo mensagens-chave de maneira inesquecível, mostram um caminho para a liderança e desenvolvem relacionamentos mais eficazes com aqueles que lideram e podem gerar uma cultura inspiradora em suas organizações.

Os líderes devem pesquisar sua própria história e experiência para as lições aprendidas que podem ser comunicadas na forma de uma história ou narrativa e aprender a contá-las com refinamento carismático e visionário em momentos apropriados (PARRY; HANSEN, 2007). Ao contar histórias, o líder precisa ser claro sobre o porquê de usá-las e usar mais de um meio (SOLE; WILSON, 2002). Taylor (2002, p. 322) destaca que “os gerentes podem ser monitores e disseminadores usando histórias para ajudar os funcionários a ter consciência e dar sentido às mudanças, a fim de permitir uma oportunidade de refletir e remontar informações para torná-las acionáveis e revelar normas tácitas ou inconscientes da organização”.

Parry e Hansen (2007) relatam similaridades conceituais entre liderança e histórias organizacionais. Sanne (2008) relata como os trabalhadores ferroviários usam a narrativa informal dentro das comunidades operacionais e a necessidade de tornar-se um esquema de

relato de incidentes integrado a uma prática existente de narração de histórias para abordar as causas sistêmicas de acidentes. A narrativa de incidentes e acidentes é fundamental para compartilhar o conhecimento sobre eventos recentes e o que se pode apropriar deles (HAYES, MASLEN, 2014; SANNE, 2008). Esquemas de relato de incidentes e narração narrativa são críticos na comunicação organizacional da cultura de segurança (HAYES; MASLEN, 2014).

Pesquisas anteriores mostraram como as histórias organizacionais lançam detalhes e perspectivas (BOJE, 1995, 2008); representações de movimentos sociais focalizam um momento único e crucial (ARMSTRONG; CRAGE, 2006; SCHWARTZ, 2009), ignorando assim a ação combinada (MEYER, 2006; MORRIS, 1984); as memórias nacionais descartam episódios problemáticos para subestimar conflitos (VINITZKY-SEROUSSI; TEEGER, 2010; ZERUBAVEL, 2006) ou cultivar uma imagem propícia ao turismo (RIVERA, 2008). Histórias que partem dessas linhas oficiais oferecem uma visão da complexidade da organização. Como Boje (2008, p. 242) exclama, “A história organizacional é muitas vezes algumas histórias vivas coerentes recontadas por uma coalizão de poder dominante. São as histórias mortas que importam!”. Assim, ele aconselha a examinar o que o autor chama de microstoria, que podem revelar detalhes retirados das histórias oficiais (BOJE, 2001, p. 10). A microstoria pode enriquecer narrativas que eliminam “erros, consequências imprevistas, efeitos indiretos, efeitos incrementais, efeitos simultâneos, efeitos de retroalimentação e efeitos ambientais” (TILLY, 2006, p. 171-172).

Microstoria pode enriquecer narrativas simplificadas que eliminam “erros, consequências imprevistas, efeitos indiretos, efeitos incrementais, efeitos simultâneos, efeitos de retroalimentação e efeitos ambientais” (TILLY, 2006, p. 171-172). Pesquisas sobre reputação e memória coletiva sugerem como a microstoria pode florescer apesar dos caprichos do tempo ou da supressão dos grupos dominantes. Ao mobilizar recursos para comemorar as contribuições das pessoas, os “empreendedores reputacionais” podem garantir que esses indivíduos sejam memorizados (FINE, 1996; JORDAN, 2006; LANG; LANG, 1988). Os indivíduos também podem autopromover suas reputações, particularmente quando apoiados por comunidades subculturais (BROMBERG; FINE, 2002).

Através da narrativa, os indivíduos podem reivindicar autoridade, ressuscitando o passado para aqueles no presente (DE CERTEAU, 1984). Mais pesquisas são necessárias sobre tal multivocalidade negligenciada por estudos anteriores (BOJE, 1995, 2008; CONWAY, 2010). Contar histórias não apenas reconhece os esforços dos indivíduos, mas também pode promover mudanças. Em particular, contra-narrativas que desafiam narrativas dominantes podem apontar locais de contestação. Ao desvelar a “transcrição oculta” da resistência (SCOTT,

1990), as histórias destacam as lutas de poder dentro de uma organização (BOYCE, 1996). Ao recontar ações tomadas contra injustiças e injustiças percebidas, os contadores de histórias podem expandir as instâncias de resistência, revelando estruturas de poder e compartilhando afirmações de dignidade com o público (EWICK; SILBEY, 2003).

Histórias “subversivas” ajudam indivíduos, grupos e subculturas a desafiar uma ideologia dominante dentro de uma organização ou sociedade em geral (CREED; SCULLY; AUSTIN, 2002; GABRIEL, 2000; JORDAN, 1996). Usando histórias subversivas, grupos organizados podem enquadrar problemas e identificar táticas para responder a problemas. Por sua vez, estes podem facilitar a ação combinada destinada a alterar outras instituições (CREED; SCULLY; AUSTIN, 2002; EWICK; SILBEY, 1995; MORRILL; OWEN-SMITH, 2002) ou modelar como instigar a mudança dentro das organizações (KAUFMANN; PRATT; ELSBACH, 2005; MORRILL; OWEN-SMITH, 2002; SCULLY; CREED, 2005). Tais histórias mostram como as ações identificadas são limitadas ou permitidas pelas estruturas sociais, revelando repertórios de técnicas organizacionais e possibilidades disponíveis em kits de ferramentas culturais (SWIDLER, 1986). Examinando histórias, ganhamos insights sobre as lutas pela responsabilidade e como elas informam o aprendizado organizacional (CHEN, 2013).

Observações de reuniões e treinamentos revelaram que os organizadores encorajaram os voluntários a trocar histórias de seus retrocessos e conquistas, reconhecendo assim tais esforços e disponibilizando esse conhecimento para o aprendizado organizacional (CHEN, 2013). Através de intercâmbios, contadores de histórias discutiram problemas e possibilidades. Usando quadros de contrapartida, eles poderiam imaginar alternativas e articular as desvantagens das práticas. Embora nem todas as ideias sejam implementadas, os participantes obtiveram responsabilidade por terem suas posturas ouvidas, promovendo o aprendizado organizacional por meio da reflexividade (CHEN, 2013). Pesquisas experimentais mostraram que grupos que têm práticas que promovem a participação têm maior probabilidade de incorporar uma gama maior de interesses dos membros do que aqueles que não o fazem (HAN; KHAN, 2008). O diálogo resultante entre as partes interessadas sugere o potencial para o aprendizado de circuito duplo, no qual os membros não apenas corrigem erros, mas também reconsideram as suposições (ARGYRIS, 2004) e, assim, reforçam a organização reflexiva.

Os membros de uma organização usam a narrativa como um mecanismo informal de busca de responsabilidade por seus interesses, contar histórias, portanto, apoiava os desejos dos membros por conexão e reconhecimento. Essas histórias permitiram que os membros explorassem as possibilidades de organização e fizessem mudanças de acordo com as necessidades (CHEN, 2013). Isso vem de acordo com o que Su (2009) afirma, à medida que

diferentes coortes de membros se juntam (ou reingressam) à organização com suas diversas versões de memória institucional, sua narrativa apresenta uma oportunidade para testar a relação entre narrativa e aprendizado organizacional. A narrativa pode ajudar coletivos a encontrar pontos em comum entre partes interessadas aparentemente díspares (SU, 2009; CHEN, 2013). Mesmo que as perspectivas expressas no *storytelling* não sejam postas em prática, elas contribuem para o conhecimento coletivo e levantam a discussão de práticas que, de outra forma, seriam garantidas, facilitando assim o aprendizado organizacional (CHEN, 2013).

Histórias e narrativas ocupam um lugar central na comunicação do conhecimento (MACRAE, 2014). Investigadores usam histórias como uma maneira de conservar conhecimento e também para atualizar e contextualizar suas preocupações atuais com as lições aprendidas com o passado (DUFFIELD; WHITTY, 2016).

Os autores Taylor, Fisher e Dufresne (2002) propuseram a estética do *storytelling* de gerenciamento como uma chave para a AO. Duas características da experiência estética são de particular importância para a explicação de como e por que algumas histórias funcionam melhor que outras. A primeira é que o elemento humano é central para a experiência estética (CSIKSZENTMIHALYI; ROBINSON, 1990), a segunda característica particularmente importante da experiência estética é um intenso envolvimento da atenção, por nenhuma outra razão a não ser sustentar a interação com o ouvinte (CSIKSZENTMIHALYI; ROBINSON, 1990, p. 78). Ou, em outras palavras, o prazer da história por si só, independentemente de qualquer resultado. As três ideias que sustentam a natureza da experiência estética são: (1) sentido a partir do raciocínio abduutivo, (2) caracterizadas por sentimentos de conexão e (3) as histórias são desfrutadas por si mesmas, estes três pontos são os pontos-chaves para os autores para a explicação de como e por que as histórias funcionam (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

As histórias renderam muitos novos insights - da observação de que a qualidade única de uma organização é revelada em “mitos épicos” (MITROFF; KILMANN, 1975) à descoberta de que o sucesso ou fracasso de uma organização pode residir não nos eventos em si, mas em como a história é contada (RHODES, 1997). Ouvir as histórias contadas em uma organização pode permitir ao ouvinte aprender a estratégia da organização (BARRY; ELMES, 1997), seus padrões de poder e sucessão (FLETCHER, 1996; GEPHART JR., 1991; HANSEN; KAHNWEILER, 1993), quão bem-sucedida a organização é (BROWNING, 1991), suas normas (CZARNIAWSKA, 1997), expectativas de novos funcionários (VANCE, 1991) e a qualidade da fantasia que existe dentro dele (GABRIEL, 1995). Boyce (1995) observa ainda

que a pesquisa mostra que contar histórias contribui para a resolução de problemas, pesquisa de ação, socialização de novos funcionários, centralização coletiva, criação de sentido, motivação e desenvolvimento de novos produtos. Ela lista as seguintes funções de contar histórias e chama-as para a atenção dos gerentes (BOYCE, 1996, p. 19): a) expressar a experiência organizacional de membros e clientes; b) confirmar as experiências compartilhadas e o significado compartilhado dos membros e grupos organizacionais dentro da organização; c) orientar e socializar novos membros; d) desenvolver, afiar e renovar o senso de propósito mantido pelos membros da organização; e) preparar um grupo (ou grupos) para planejar, implementar planos e tomar decisões de acordo com os propósitos compartilhados; e f) visão e estratégia de co-criação.

Contar histórias de incidentes e acidentes é necessário para compartilhar conhecimento sobre eventos recentes e o que se aprende apropriadamente deles (WEICK, 1995; SANNE, 1999). Contar histórias não se restringe a procedimentos apropriados; também se estende às dimensões morais e emocionais de eventos infelizes, como acidentes, incidentes e doenças. Eventos infelizes representam e simbolizam os colapsos na ordem normal, prescrita e antecipada das coisas no mundo. Frank (2000, p. 355) argumenta que desde que a doença desmoraliza, as pessoas contam histórias de doença para “recuperar pessoas, relacionamentos e comunidades”. Isso também vale para os indivíduos, para os quais a narrativa pode ser um meio de sustentar ou reparar um eu relacional que é ameaçado pela crise que o infeliz evento causa (SANNE, 2008). A narração de histórias é um método social apropriado para identificar e capturar lições aprendidas, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento tácito (HAYES; MASLEN, 2014; MILTON, 2010; WILLIAMS, 2008). As histórias são poderosas transportadoras de significado e conhecimento tácito, sendo que algumas das histórias contadas informalmente nas organizações é negativa (SWAP et al., 2001), a próxima subseção aprofunda esta discussão.

2.2.2.2 O lado negro do *storytelling*

Por ser visto também como um modo de reflexão, o ato de contar histórias depende de seu narrador e depende da interpretação subjetiva do ouvinte. As histórias possuem um potencial para difundir o progresso organizacional ou a reputação de um líder. Por outro lado, se mal interpretado ou utilizado de forma negativa pode ter o resultado oposto (GRIFFIN; O’LEARY-KELLY; PRITCHARD, 2004; O’GORMAN; GILLESPIE, 2010). Embora as histórias possam transmitir poderosamente experiências e visões pessoais (POLLETTA; LEE,

2006). Em organizações excessivamente hierárquicas ou burocratizadas, é mais provável que os membros compartilhem histórias cautelosas sobre o que não fazer (MARTIN et al., 1983) em vez de compartilhar ideias sobre como a organização poderia melhorar.

Embora a comiseração sobre as disfunções organizacionais possa vincular os membros (WEEKS, 2004), elas também diminuem as expectativas de responsabilização para os diversos stakeholders, limitando o aprendizado organizacional (DUFFIELD; WHITTY, 2016). Assim, contar histórias é necessariamente tendencioso (SANNE, 2008). Histórias trágicas, por sua vez, demonstram a ampla gama de problemas que a vida organizacional pode visitar em indivíduos e grupos, incluindo humilhação, insulto, intimidação, opressão, discriminação, rebaixamento e demissão, e oferecem várias advertências sobre o que deve ser evitado e o que é para ser emulado.

Em seu trabalho Gabriel (1991a, 1991b), mostra como as histórias contadas por soldados recrutados em campos de treinamento funcionavam como poderosos instrumentos de socialização e controle organizacional, gerando ansiedade e medo, e atenuando atitudes críticas e rebeldes. Também não se deve pensar que tais histórias sejam limitadas a algumas organizações particularmente opressivas. Theodosius (2008) oferece numerosos exemplos de como cliques de enfermeiras usaram a narrativa como um dispositivo de humilhação ou exclusão para manter hierarquias e privilégios não oficiais.

Czarniawska (2008, p. 1034) argumentou que tal humilhação, longe de ser excepcional, é 'subproduto organizacional padrão, considerado um efeito inevitável, embora lamentável, do poder'. Sims (2003), por sua vez, mostrou que a humilhação é experimentada quando histórias de grupos particulares são sistematicamente desafiadas, ignoradas ou ridicularizadas. As histórias podem então ser vistas como parte de um mecanismo disciplinar em muitas organizações, silenciando a oposição, incutindo conformidade e espalhando ansiedade e medo.

Histórias de funcionários oprimidos ou explorados são frequentemente expressas em termos de distanciamento cínico (FLEMING; SPICER, 2003; O'LEARY, 2003). O que é menos comum são as histórias que exibem uma atitude rebelde ou desafiadora, desafiando os princípios gerenciais ou ridicularizando a irracionalidade e o desperdício burocrático. No entanto, histórias de resistência foram amplamente documentadas na vida organizacional (BROWN et al., 2005; HUMPHREYS; BROWN, 2002), e persistiram nos trabalhos de campo (GABRIEL, 2004). Snowden (2001) demonstrou brilhantemente como as histórias que parecem planejadas para promover agendas gerenciais instantaneamente induzem “anti-histórias” que perfuram as narrativas oficiais e as transformam em objetos de ridicularização e depreciação.

Entre as narrativas de opressão que buscam reforçar o controle e as narrativas de resistência que se opõem ativamente a elas, argumentei que há uma classe de narrativas que não promove nem disputa controles gerenciais, mas procura contorná-las. Estas são as narrativas e histórias que eu designei para a 'organização não gerenciada', uma espécie de mundo de sonhos organizacionais dominado por desejos, fantasias e emoções (GABRIEL, 1995).

Essa organização não gerenciada não desafia diretamente as práticas de poder e gestão, mas envolve diferentes tentativas de evitá-las por meio de atividades espontâneas que podem envolver estratégias inteligentes, textos codificados de forma privada, ruído, silêncio, grafites, desenhos animados, sussurros, acenos de cabeça, sorrisos, segredos, fofocas, mas acima de tudo narrativas e histórias - todas elas procuram reintroduzir as afirmações do princípio do prazer na vida organizacional em detrimento dos princípios da realidade ou do desempenho (MARCUSE, 1955). Histórias que dramatizam ou ilustram sistemas, valores e normas gerenciais são mais propensas a serem acreditadas e postas em prática do que meras declarações de políticas e normas (SWAP et al., 2001).

Os autores Silva, Larentis e Dias (2018), buscam analisar as práticas do *storytelling*, dentro do contexto organizacional, sob a perspectiva do seu lado negativo e obscuro, envolvendo tanto o contador como o ouvinte de histórias, os autores afirmam que o lado negro do *storytelling* está associado a motivadores e a resultados, e apresentam uma síntese deles, conforme quadro a seguir. A capacidade das histórias de envolverem emoções acaba persuadindo os ouvintes, afinal seres humanos tendem a tomar decisões baseados na emoção. Assim as pessoas ficam mais propensas a acreditar como verdade o conteúdo das histórias (SILVA; LARENTIS; DIAS, 2018).

Quadro 3 – Resumo de elementos motivadores e resultados do *storytelling* negativo

Tipos de Motivadores	Resultados ou Efeitos
Ganhar Confiança >	Trapaça;
Criar um Contexto >	Entendimento;
Contar Mentiras >	Convencimento;
Gerar Emoções >	Sobrecarga de Informação;
Gerar Informações >	Prejudicar;
Gerar Competição >	Emoções Negativas;
Transmitir Crenças >	Persuasão;

Fonte: Silva, Larentis e Dias (2018).

Konnikova (2013) alerta que as histórias se relacionam muito bem com as emoções, as pessoas tendem tomar suas decisões com base em suas emoções. Logo, o *storytelling* pode apresentar influência nos comportamentos e nas tomadas de decisões das pessoas. Isso não quer dizer que todo o *storytelling* é ruim, a questão é que quando utilizado com intenções negativas,

ou até mesmo de forma inadequada, ele pode prejudicar. Ademais, deve-se considerar a importância do ouvinte, de forma que ele consiga identificar, de forma racional, o propósito do *storytelling*, e isso só acontecerá mediante a reflexão do ouvinte e do contador (SILVA; LARENTIS; DIAS, 2018).

Os comportamentos do lado negro são vistos sob duas grandes categorias. As que prejudicam os outros e aqueles que prejudicam a organização, cada uma das quais é subdividida em duas subcategorias. A primeira categoria inclui comportamentos que são prejudiciais ao bem-estar do ser humano, tais como o abuso verbal e psicológica e práticas de trabalho geralmente inseguras, bem como as práticas específicas de insegurança no trabalho (GRIFFIN; O'LEARY-KELLY; PRITCHARD, 2004). A segunda categoria consiste em comportamentos que são prejudiciais à organização, alguns dos quais têm custos específicos e mensuráveis (inadequado absentismo, destruição de ativos da organização ou dos bens, e violações de leis, códigos e regulamentos).

Outros, carregam consigo custos financeiros inespecíficos, como por exemplo histórias destrutivas de comportamentos políticos, inadequadas de gestão de impressão de comportamentos, quebra de sigilo e desempenho inferior sustentado, logo, é indispensável que se observe as histórias organizacionais para que o *storytelling* não influencie de forma negativa (GRIFFIN; O'LEARY-KELLY; PRITCHARD, 2004). Além disso, o ato de contar histórias depende de seu narrador e depende da interpretação subjetiva do ouvinte, obviamente não será um lado negro das histórias. As histórias têm o potencial tanto para ser eficaz, quanto para minar o sucesso organizacional ou contaminar a reputação de um líder, se mal interpretado ou utilizado de forma maliciosa. Futuras pesquisas poderiam investigar o efeito de histórias de clientes e funcionários e como estes alimentam a rede de organizações (GRIFFIN; O'LEARY-KELLY; PRITCHARD, 2004; O'GORMAN et al., 2010).

Contar histórias é uma atividade que deve ser influenciada e não diretamente manipulada. Um possível comportamento gerencial que decorre do reconhecimento do poder das histórias é a construção de histórias para fazer pontos estratégicos sobre uma organização (SWAP et al., 2001). As histórias podem não fornecer relatos precisos ou confiáveis de eventos reais, mas oferecem percepções poderosas sobre o significado atribuído a tais eventos. Eles então revelam os julgamentos de que pessoas diferentes transmitem os eventos que experimentam, as emoções que tais eventos alimentam e os desejos que são gratificados, frustrados ou silenciados por eles (GABRIEL, 2015).

2.2.3 Ciclo ERSSA

Nesta seção, será abordado o esquema conceitual de aprendizagem construído a partir da pesquisa empírica da dissertação de Silva (2016). Enfatizam-se aqui, os pressupostos existentes nas teorias da AO, da Aprendizagem Reflexiva, da Aprendizagem Experiencial, da Aprendizagem Formal e Informal, do Conhecimento Tácito e Explícito e do *storytelling*, suas conexões e suas relações interdisciplinares.

O esquema conceitual de aprendizagem que foi construído por Silva (2016), é um resultado da conexão de teorias pela perspectiva de empresários que praticam em suas empresas o *storytelling*. Tais empresários trazem sua contribuição prática para a conexão de teorias interdisciplinares propostas no esquema conceitual, e isso foi possível por meio da entrevista semiestruturada (buscando a dimensão individual), da entrevista narrativa (buscando a dimensão organizacional) e da observação direta (buscando explicitar pontos que não ficaram claros). A seguir, são abordadas as perspectivas teóricas que sustentam o esquema conceitual.

2.2.3.1 Perspectivas teóricas que sustentam o esquema conceitual

Para começar a explicar a lógica de construção do esquema conceitual, é preciso primeiramente, lembrar as perspectivas teóricas que regem o estudo de Silva (2016). Para isso, vamos rever o esquema conceitual proposto. A primeira perspectiva teórica reside na perspectiva da AO, onde a organização é vista como mundos sociais (ELKJAER, 2001), nessa perspectiva, a AO é vista como a AI em um contexto organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; MARCH; OLSEN, 1984; SIMON, 1991), mas a compreensão estabelecida no estudo de Silva (2016) não vê apenas um indivíduo, aqui enfatiza-se a interação entre a AI e AO residindo na socialização e compartilhamento do conhecimento entre os indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999).

O que se ressalta é a aprendizagem como um processo e parte inerente da prática social, envolvendo interpretação, não sendo baseada no indivíduo apenas (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; WEICK; WESTLEY, 2004), mas sim, nas práticas da vida organizacional, onde os processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (LOIOLA; ROCHA, 2000; ELKJAER, 2001). Logo, a aprendizagem é vista como um fenômeno social de interação entre os indivíduos (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2009; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

A segunda perspectiva teórica trata a respeito dos elementos de aprendizagem, o seu contexto é tão importante quanto seu conteúdo (ANTONELLO; GODOY, 2010). Quando se adota a perspectiva social da aprendizagem (ELKJAER, 2004), fala-se de uma interação entre pessoas integrada ao seu cotidiano, como uma oportunidade de aprendizagem, sendo que o aprender em situações casuais e informais, é tão importante quanto o aprender por meio de processos formais de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS et al., 2014; JANOWICZ-PANJAITAN; NOORDERHAVEN, 2008).

As experiências que vêm dos processos formais ou informais da aprendizagem são elementos fundamentais para se levar a níveis mais profundos de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007), e é nessa seara que reside a terceira perspectiva, abordando a Aprendizagem Experiencial e a Aprendizagem Reflexiva. A essência da teoria da AE refere-se à percepção de que a experiência sozinha não é o suficiente para a aprendizagem (KOLB, 1984), deve ser utilizada a reflexão para que se possa pôr em prática a aprendizagem (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). A AR se envolve na AE e vice-versa (MOON, 2004), seja em um grau elevado ou um grau menor. Todas as formas de AR podem ter um papel na Aprendizagem Experiencial (FLACH; ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007).

A quarta perspectiva teórica do estudo de Silva (2016) reside na prática da Aprendizagem Reflexiva por meio do *storytelling* (ALTERIO; MCDRURY, 2003), o *storytelling* aqui é visto como um modo de reflexão (SCHÖN, 1987), como uma forma prática de aprendizagem reflexiva (BOJE, 2008). O *storytelling* proporciona um fazer sentido, um transmitir situações complexas, uma forma de expor o conhecimento tácito (BOJE, 2008; BRUSAMOLIN; MORESI, 2008; DENNING, 2004; SNOWDEN, 2006). O *storytelling* é a experiência que estimula a reflexão levando ao aprendizado, através de conexões racionais e emocionais (BOJE, 2008; SWAP et al., 2001; DENNING, 2006). A Figura 20 representa este agrupamento e conexão de teorias.

Figura 20 – Esquema conceitual da análise do *storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem



Fonte: Silva (2016) e Silva, Zanandrea e Larentis (2019).

Em resumo, essas são as perspectivas teóricas adotadas no estudo de Silva (2016) e que norteiam e regem o esquema de aprendizagem que o autor propôs. Essas teorias são utilizadas para tratar a respeito de uma possível ligação ou conexão do estímulo que a experiência gerada pelo *storytelling* pode levar a níveis mais profundos de reflexão, e isso se caracteriza como uma forma de AO, tanto na dimensão individual como na dimensão organizacional (grupo). Diante do exposto, a seguir, apresenta-se o Ciclo ERSSA da AO advinda da reflexão estimulada pelo *storytelling*, que é resultado da interação e relação das perspectivas teóricas e dos resultados empíricos desta pesquisa.

2.2.3.2 O ciclo ERSSA da AO advinda da reflexão estimulada pelo *storytelling*

Muitos elementos utilizados para a construção do esquema conceitual, não são evidenciados na pesquisa empírica do autor Silva (2016), isso ocorre, pois, o esquema conceitual foi construído a partir de um agrupamento/conexão de teorias, que quando foram analisadas na prática, não foram evidenciados. Desta forma o Ciclo ERSSA de aprendizagem é

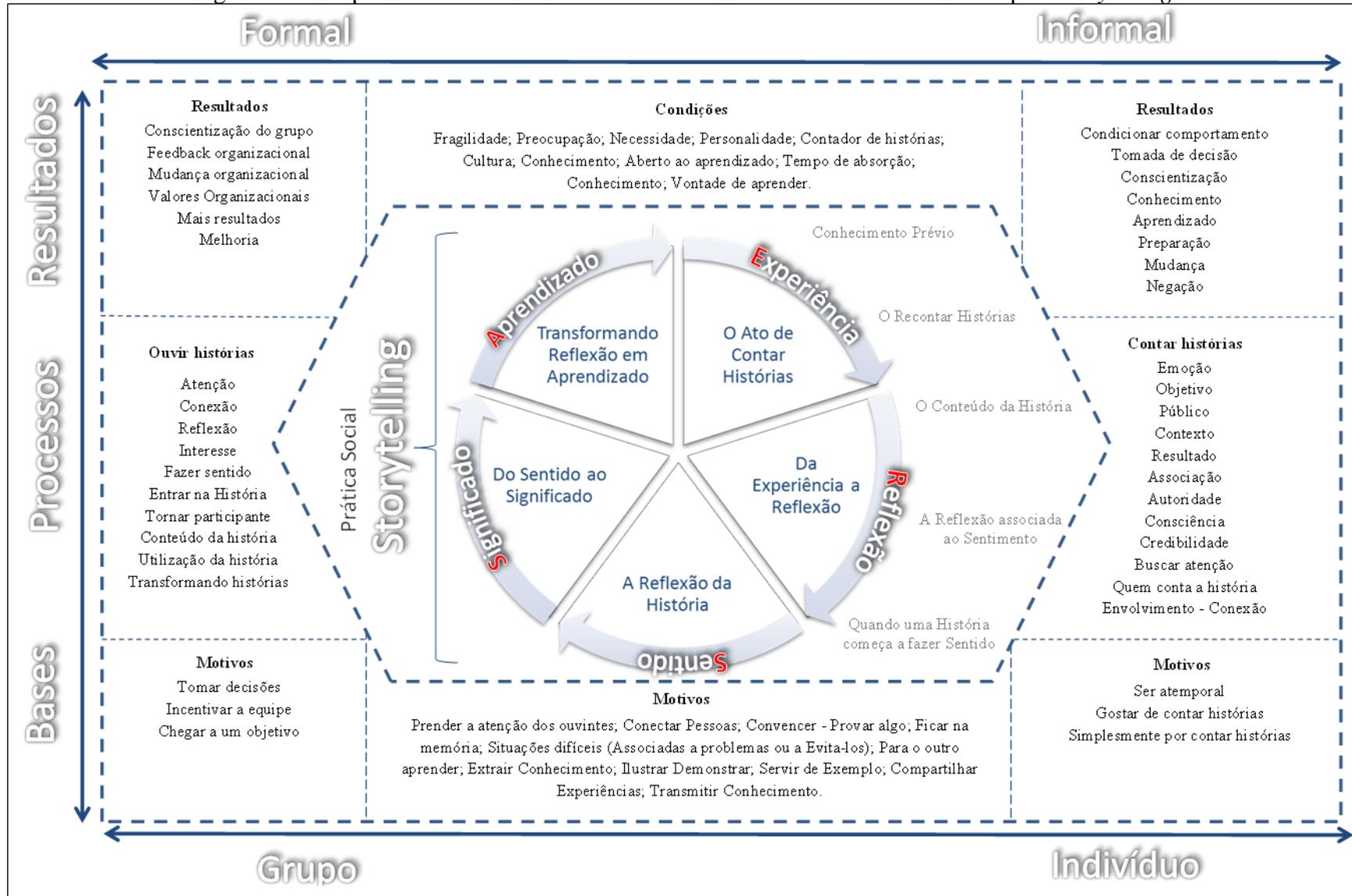
construído com os resultados da pesquisa empírica da dissertação do autor Silva (2016).

A Figura 20 representa a matriz do ciclo ERSSA da AO advindas da Reflexão estimulada pela Experiência gerada pelo *storytelling*. O esquema compreende as bases (motivos que levam ao *storytelling*), os processos (o ciclo ERSSA e o contar e ouvir histórias) e os resultados (resultados proporcionados pelo *storytelling* e elementos para se chegar a um resultado), este esquema conceitual compreende tanto a dimensão individual, com seus elementos informais, como a organizacional (grupo) e seus elementos formais.

O esquema ERSSA é baseado na perspectiva social da AO, onde o contexto em que ele atua são as organizações vistas como mundos sociais (ELKJAER, 2004), representado no esquema conceitual pelo quadrado tracejado que compreende o esquema de forma integral, o tracejado do quadrado representa que não há barreiras entre a organização e a sociedade (ELKJAER, 2004).

A construção do esquema conceitual acontece em três momentos; (bases, processos e resultados) e em duas dimensões; (indivíduo e grupo). Também destacam-se os elementos formais (grupo) e informais (indivíduo) da aprendizagem (localizados na parte superior). Em relação a essa construção, destaca-se que os momentos interagem com as dimensões e com os contextos, tal característica é representada graficamente com os tracejados como pano de fundo. Em relação aos eixos das dimensões e dos contextos, sua posição não indica relação direta com os itens, mas sim, uma figura tridimensional, onde eles interagem com tudo e todos. A ideia é criar uma espécie de matriz onde cada célula seja interdependente, onde cada linha tracejada representa a permeabilidade entre as dimensões e o momento. As setas duplas, alocadas nos momentos, nas dimensões e nos contextos representam a interação, por exemplo, o indivíduo pode interagir com o grupo, a aprendizagem é construída tanto pelos elementos formais quanto informais. Assim como a base pode interagir com os resultados e vice-versa, logo, os resultados podem interagir com os motivos de que foram originários. A seguir é apresentado o esquema ERSSA.

Figura 21 – Esquema conceitual ERSSA da AO advindas da reflexão estimulada pelo *storytelling*



Fonte: Silva (2016).

O primeiro momento é a construção das bases, ou motivos que levam ao *storytelling*, essa base é composta por motivos tanto na dimensão individual como na dimensão organizacional, além de motivos que são comuns a ambas as dimensões. A dimensão individual é composta pelo, simplesmente por contar histórias, onde pessoas contam histórias por ser algo simples (ARMSTRONG, 1992), gostar de contar histórias, as pessoas naturalmente gostam de contar histórias (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2004), e por serem atemporais (ARMSTRONG, 1992), ou seja, podemos contar histórias depois de anos, e as mesmas ainda servirem e fazerem sentido. É a partir desses elementos que o autor constrói os motivos para com que as pessoas contem histórias na dimensão individual.

Já na dimensão organizacional, ou grupo, as pessoas afirmam que o que levam elas a contarem histórias é o incentivar a equipe, fazendo com que o conteúdo da história afete o coletivo, de forma que eles tenham reconhecimento e permaneçam estimulados (ARMSTRONG, 1992), tomar decisões, contam histórias para que seja possível um consenso do grupo para a tomada de decisão (ARMSTRONG, 1992; MONROE; KAPLAN, 1988) e chegar a um objetivo, onde um coletivo conta histórias motivado para determinada meta, onde eles possam chegar a um objetivo (SNOWDEN, 2001; DENNING, 2006).

Além desses motivos, ainda é possível identificar os motivos que são comuns em relação à dimensão individual e organizacional (grupo). As pessoas contam histórias para prender a atenção dos ouvintes (DENNING, 2008; NÚÑEZ, 2009), conectar pessoas (DENNING, 2006; SÁ; MELLO, 2009; SANTOS, 2010), convencer ou provar algo (PETTIGREW, 1997; SNOWDEN, 2006), ficar na memória (ARMSTRONG, 1992; SWAP et al., 2001), situações difíceis (BETTLEHEIM, 1975; BOJE, 2008) extrair conhecimento (BOJE, 2008; DENNING, 2006; SNOWDEN, 2006), para o outro aprender (BOJE, 2008), ilustrar ou demonstrar (GUBA; LINCOLN, 1989; BOJE, 2008), servir de exemplo (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001), compartilhar experiências (DENNING, 2006; ALTERIO; MCDRURY, 2003) e transmitir conhecimento (BROWN et al., 2005; SMITH, 2001). Esses são os motivos que levam as pessoas a contarem histórias, compondo assim, a base de aprendizagem do esquema conceitual, possibilitando a sustentação dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling* (SILVA, 2016).

Em comparação com o esquema conceitual anterior (Figura 20), pode-se identificar que no novo esquema conceitual (Figura 21), os motivos que levam ao *storytelling* são tratados como bases para os processos, ou seja, eles são elementos que levam as pessoas a contarem histórias e chegarem a um resultado. No esquema conceitual, os motivos eram relacionados com os resultados, mas de forma superficial, não sabendo exatamente como eles funcionariam

nem o seu envolvimento com os processos do *storytelling*, as categorias *a priori* permanecem, além de emergirem novas categorias e destacá-las em suas dimensões, tanto na individual como na organizacional e seu contexto formal e informal (SILVA, 2016).

O segundo momento do esquema, trata a respeito dos processos de aprendizagem. Esses são compostos pelo contar e ouvir histórias, assim como o ciclo de aprendizagem ERSSA, os processos de aprendizagem envolvem interações entre aprendizagem formal e informal (FLACH; ANTONELLO, 2011; JANOWICZ-PANJAITAN; NOORDERHAVEN, 2008), conhecimento tácito e explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), aprendizagem reflexiva (MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), e o *storytelling* (ALTERIO; MCDRURY, 2003).

A primeira construção desse momento reside no contar e ouvir histórias, ambos constroem o processo do *storytelling*, se enfatiza não somente o ato de contar histórias, mas todo o processo, envolvendo a perspectiva dos contadores, dos ouvintes e o que eles veem em comum também. Sendo o contar histórias um processo natural (SNOWDEN, 2005) e o ouvir histórias, inerente ao ato de contar história (BOJE, 2008), todo contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005), isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história e englobe também os ouvintes dessas histórias que ao longo do processo se tornam participantes (ALTERIO; MCDRURY, 2003), começam a refletir (DENNING, 2001; MOON, 2006) e a vivenciar esta história (BOJE, 2008).

O *storytelling*, como o contar e o ouvir histórias, estimula a reflexão (BOJE, 2000; SCHÖN, 1987) e o fazer sentido (MOON, 2004). Todo conhecimento e sentido decorrem dessa reflexão (WEICK, 1995). Por meio do *storytelling* adquire-se consciência sobre a ação (MOON, 2006), como um ato natural (SNOWDEN, 2005) de pensamento reflexivo (ARGYRIS, SCHÖN, 1997), sendo a aprendizagem um resultado do pensamento reflexivo e necessariamente envolvendo consciência (MARSICK; YATES, 2012; WATKINS; MARSICK, 1992).

Esse pensamento reflexivo construído a partir do contar e o ouvir histórias, tem a capacidade intrínseca de envolver nossas emoções (DENNING, 2008), as emoções são uma parte central para os processos reflexivos (MOON et al., 2003), esse envolvimento, essa conexão com as pessoas (MEZIRROW, 1998; MOON et al., 2003; SNOWDEN, 2005), é algo que o contar histórias faz dentro das organizações (SNOWDEN, 2005). A emoção tem diversos papéis para o processo de aprendizagem criando conexão (TAYLOR, 1997; MEZIRROW, 1998; BOUD; WALKER, 1998; MOON, 1999). Ao compartilhar histórias e ouvir os outros, processam-se informações em um nível mais profundo e significativo. Assim, a aprendizagem,

como a construção de novos conhecimentos e práticas é mais efetiva (ALTERIO; MCDRURY, 2003).

Na Figura 21, o contar histórias é alocado no esquema na dimensão do indivíduo, pois é o indivíduo que irá contar a história (STEIN, 1982; SNOWDEN, 2005; REAMY, 2002), os elementos que emergem neste contexto são a associação (ALTERIO; MCDRURY, 2003; STRAMPEL; OLIVER, 2007), a autoridade (DENNING, 2006), a credibilidade (ARMSTRONG, 1992; BOJE, 2008), quem conta a história (GUBA; LINCOLN, 1989; SNOWDEN, 2005), a consciência (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; MOON, 2004), o contexto e o público (ARMSTRONG, 1992; CZARNIAWSKA, 2011; DENNING, 2001; ALTERIO; MCDRURY, 2003; MOON, 1999), o envolvimento ou conexão e a emoção (BOUD; WALKER, 1998; DENNING, 2008; MEZIROW, 1998; MOON et al., 2003; SNOWDEN, 2005), o buscar atenção (BOJE, 2008; DENNING, 2006; NÚÑEZ, 2009), resultados e objetivos (BOJE, 2008; DENNING, 2006; ALTERIO; MCDRURY, 2003). Esses são elementos do contar histórias, mas o fato é que o processo do *storytelling* está relacionado ao ouvir histórias, o ouvir histórias é inerente ao ato de contar história (BOJE, 2008), todo contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005).

Em relação ao ouvir histórias, alocado no esquema na dimensão do grupo, pois o ouvir histórias permite que o coletivo processe informações e construa novos conhecimentos de forma mais efetiva (ALTERIO; MCDRURY, 2003), os elementos que compõem o ouvir histórias são, a atenção (BOJE, 2008; DENNING, 2006; NÚÑEZ, 2009), a conexão (DENNING, 2008; MEZIROW, 1998; MOON et al., 2003), o entrar na história (DENNING, 2004), o se tornar participante (ALTERIO; MCDRURY, 2003), a reflexão (BOJE, 2000; DENNING, 2001; SCHÖN, 1987; WEICK, 1995), o fazer sentido (BOJE, 2008; BRUNER, 1986; WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999), o conteúdo da história (BOJE, 2008; ALTERIO; MCDRURY, 2003; SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997) e a utilização da história (CZARNIAWSKA, 2011).

Outros dois elementos que compõem o ouvir histórias são elementos cruciais em relação ao processo, primeiro temos o interesse, condicionador ao ouvir histórias (BOUD; WALKER, 2000; MOON, 2006; BOJE, 2008; CAINE et al., 2005; DENNING, 2006), e por fim, o transformando histórias (BOJE, 1991; DEMARTINI, 1988; DENNING, 2004; GUBA; LINCOLN, 1989). Esses elementos compõem o ouvir histórias do processo do *storytelling*, e isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história, mas englobe também os ouvintes dessas histórias que ao longo do processo tornam-se participantes e começam a refletir e a vivenciar essa história (SILVA, 2016).

Além dessas distinções, temos elementos também em comum entre o ouvir e o contar histórias, aqui se enfatiza não somente o ato de contar histórias, mas todo o processo, envolvendo a perspectiva dos contadores, dos ouvintes e o que eles veem em comum também (ambos descritos acima) como a Emoção, o Envolvimento, a Conexão e a Atenção. Juntos, esses são os elementos que constroem o processo do *storytelling* no esquema de aprendizagem proposto por Silva (2016). Ainda nos processos, temos o ciclo de aprendizagem ERSSA, cujo qual é parte central do esquema de aprendizagem proposto. No esquema conceitual, construído a partir das relações e conexões de teorias, não era possível distinguir o contar do ouvir histórias, o processo do *storytelling* era tratado somente como uma forma de se transmitir conhecimento, sem diferenciar o ouvinte do contador de histórias. No esquema conceitual final proposto pelo autor, o processo do *storytelling* é dividido em contar e ouvir histórias além de criar o ciclo ERSSA (SILVA, 2016).

O ciclo é denominado ERSSA, pois significa a Experiência vivenciada pelo Ato de Contar a história, a Reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o Sentido criado a partir do ouvir as histórias (o sentido decorre de um ligar os pontos), o Significado construído com a relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente (SILVA, 2016). O significado dessa sigla é demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – O significado do ERSSA

(continua)

Sigla		Etapas	Significado
E	Experiência	O Ato de Contar histórias	Algo natural; Compartilhar informação e conhecimento; Proporciona a reflexão; Um rito que possui objetivo; Troca de experiência e aprendizado contínuo.
		O Recontar Histórias	Perspectivas e alterações da história original; Metáforas e alterações da realidade baseado no conhecimento prévio.
R	Reflexão	Da Experiência à Reflexão	Eu questiono o que ele vivenciou naquela história; Em relação à experiência de outros, como posso melhorar; Aquela experiência contada, deve ter pertinência na tua vida; As histórias carregam experiências de erros e acertos, que auxiliam as tomadas de decisões futuras por meio da reflexão;
		Conteúdo da História	Influencia a reflexão; Associado ao conhecimento prévio; Conexões do conteúdo com sua vida.
		Reflexão da História	Pensamento em relação ao contexto da história; Faz com que eu me coloque naquela história; Questionamento da história; Por quê? Como? Um processo de busca de conhecimento; Fazer aquilo de forma diferente.
S	Sentido	Conhecimento Prévio	Massa crítica; Habilidade de transformar, ligar os pontos; A base para fazer sentido; A inteligência para poder associar a história com outros elementos e aprender;

(conclusão)

Sigla		Etapas	Significado
S	Sentido	Quando uma história começa a fazer Sentido	Diz respeito à realidade; Se torna exemplo; Associa ela à experiência de vida; Utilização no meu contexto de vida; Possa ser compartilhada; Influência para as mudanças; Link com conhecimento existente.
S	Significado	A Reflexão Associada ao Sentimento	É normal, histórias são sentimentos; Relacionada ao conteúdo e ao conhecimento que temos; Envolvimento inigualável, quando a emoção a aprendizado; Um reflexo da razão; Torna-se memorável.
		Do Sentido ao Significado	É a consolidação das coisas que já tiveram algum sentido; Associativo a sentido e significados impostos pelo contexto; Transcender o eu, e ir para o outro, se a história começar a mudar o outro, ultrapassa o sentido e se torna significativa; Criação da realidade a partir do seu conhecimento e das associações que faz; É natural a partir das histórias fazerem sentido e da nossa reflexão.
A	Aprendizado	Transformar a Reflexão em Aprendizado	A reflexão da história tem que atingir o objetivo; mudança por meio da reflexão; um processo, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado; o resultado de um diálogo construído a partir da história; influenciar na vida, nas tarefas do dia a dia; usar, senso de utilização; conexão emocional gera aprendizado.

Fonte: Silva (2016).

O ciclo de aprendizagem ERSSA é composto por cinco etapas; a primeira etapa é o “Ato de Contar a História” que representa a Experiência (ALLEN; ACHESON, 2000; CZARNIAWSKA, 2011; DENNING, 2005; LELIC, 2001; SÁ; MELLO, 2009; SCHÖN, 1987; SNOWDEN, 2002), constituído também pelo “Conhecimento Prévio” (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; STRAMPEL; OLIVER, 2007) e o “Recontar Histórias” (DENNING, 2004; PEREIRA et al., 2009), onde se evidencia o *storytelling* de maneira direta, seja pela perspectiva de quem conta a história ou de quem ouve a história. A segunda etapa é “Da Experiência a Reflexão” onde explicitamos a Reflexão (LÄMSÄ; SINTONEN, 2006; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), que é composta pelo “Conteúdo da História” (CZARNIAWSKA, 2011; SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997), aqui a história contada como uma experiência, ou do narrador ou de um terceiro começa a ser refletida pelo ouvinte.

A terceira etapa do processo é “A Reflexão da História” representando o Sentido (MOON, 2006), constituído também pelo “A Reflexão Associada ao Sentimento” (GARCIA-LORENZO, 2010; MELO, 2014) e “Quando uma história começa a fazer Sentido”, aqui enfatiza-se o sentido criado pela reflexão advinda da história (WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999; WEICK, 1995; MOON, 2006), muitas vezes, carregadas de sentimentos e relações com os conhecimentos já existentes do ouvinte (BOJE, 2008). A quarta etapa é a “Do Sentido ao Significado”, representando o Significado (DENNING, 2009; MOON, 2006; SNOWDEN, 2006). Essa etapa busca usar a reflexão para construir significados a partir das associações e das relações de sentidos que os ouvintes têm com suas experiências (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; LAVE; WENGER, 1991; ANTONELLO, 2005; MOON, 2004; SNOWDEN,

2006). Por fim, a última etapa é a “Transformando a Reflexão em Aprendizado”, representando o Aprendizado (ABMA, 2003; BOJE, 2008; DENNING, 2001; SNOWDEN, 2005). Nessa etapa, os ouvintes colocam em prática a reflexão que foi estimulada pelo *storytelling* (ALTERIO; MCDRURY, 2003; MOON, 2006), de forma com que a reflexão proporcionada tenha desacomodado suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente (DENNING, 2001; PEREIRA et al., 2009; MOON, 2004), e que assim, possa reconstruir sua forma de pensar e se comportar diante de determinada situação (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2005; MOON, 2006).

Esse ciclo de aprendizagem proposto pelo autor não era apresentado no esquema conceitual, pois a construção do mesmo só foi possível por meio da pesquisa empírica, com base nos pressupostos teóricos que construíram o esquema conceitual (figura 21), a partir da relação do processo do *storytelling* (ALTERIO; MCDRURY, 2003), dos níveis de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007) e do mapa de aprendizagem (MOON, 1999).

O último momento do esquema de aprendizagem trata a respeito dos resultados e seus elementos. Um fato que emerge ao se analisar os resultados propostos pelos entrevistados é o que os entrevistados denominaram como “elementos” para se chegar a um resultado. Esses elementos não apareciam no esquema conceitual, mas na prática foram citados pelos entrevistados. Em relação aos resultados que podemos chegar ao realizar o *storytelling*, na dimensão individual é a preparação (BOUD; WALKER, 2000; MOON, 2004), o conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001), a tomada de decisão (BOJE, 2008; MONROE; KAPLAN, 1988), a mudança (DENNING, 2006), a negação (BRUNER 1986; SNOWDEN, 2006), a conscientização (DENNING, 2004; SUNWOLF, 2005), o condicionar comportamento (QUEIROZ, 1988; ROGERS, 1975; MOON, 2004) e o aprendizado (ABMA, 2003; SCHANK, 1991; ALTERIO; MCDRURY, 2003). Esses são os possíveis resultados ao se praticar o *storytelling* na dimensão individual (SILVA, 2016).

Em relação à dimensão organizacional, os resultados a que se pode chegar são a conscientização do grupo (PINK, 2007; SUNWOLF, 2005), a melhoria (DENNING, 2001; SNOWDEN, 2009), o *feedback* organizacional (BOJE, 2008, DENNING, 2005), as mudanças organizacionais (GABRIEL; GHERARDI, 2009; PEREIRA et al., 2009), os valores organizacionais (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2006) e mais resultados (DENNING, 2001; PEREIRA et al., 2009). Juntos, esses elementos compõem o último momento do esquema conceitual de aprendizagem, denominado de resultados. No esquema conceitual, os resultados eram vistos apenas pela ótica de Denning (2001), no esquema ERSSA de aprendizagem os resultados, são a consequência do uso das bases e seus processos (SILVA, 2016).

A respeito dos elementos que emergem como influenciadores para se chegar a um resultado, os entrevistados do estudo de Silva (2016) afirmam que questões pessoais como a fragilidade, a preocupação, a necessidade e o conhecimento são elementos importantes para se atingirem resultados. Outros elementos dizem respeito a quem conta as histórias, como por exemplo, a personalidade, a cultura e o contador de histórias também são considerados variáveis que acabam influenciando o resultado do *storytelling*. Os três últimos elementos explicitados pelos entrevistados referem-se ao contexto e ao ouvinte. Para os entrevistados, é importante estar aberto ao aprendizado e ter vontade de aprender. Na percepção deles, essas variáveis influenciam os resultados tanto quanto o tempo de absorção em que o ouvinte é exposto ao contar histórias. Esses são elementos que influenciam de forma direta no resultado do *storytelling*, indiferentemente, se for referente a dimensão individual ou organizacional (SILVA, 2016).

No esquema ERSSA de aprendizagem, temos o *storytelling* como uma prática social (ALTERIO; MCDRURY, 2003), sendo que a aprendizagem ocorre por meio do pensamento reflexiva, de forma individual ou em conjunto (FLACH; ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), proporcionado pela reflexão estimulada, pela experiência direta do *storytelling* (sendo uma prática social, pressupondo a interação do grupo e do indivíduo) (MONROE; KAPLAN, 1988). Nessa parte, identifica-se de forma inter-relacionada, o *storytelling* como o contar e o ouvir histórias, sendo uma forma de interação entre os elementos formais e informais de aprendizagem internalizando e explicitando (codificando em forma de histórias) o conhecimento tácito, além da aprendizagem experiencial e reflexiva (SILVA, 2016).

O *storytelling* permite que o conteúdo da aprendizagem desenvolva a experiência e a reflexão como um processo contínuo entre indivíduos e a organização (ALTERIO; MCDRURY, 2003). O processo ERSSA contempla a experiência advinda dos grupos, sendo difundida e compartilhada por meio do *storytelling* (DENNING, 2008), chegando às estruturas cognitivas do indivíduo por meio da reflexão, sendo essa levada a níveis mais profundos de aprendizagem (STRAMPEL; OLIVER, 2007), caracterizando assim, a AO por meio do *storytelling*. O *storytelling* proporcionando a reflexão e levando a AO é um processo, onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre essas histórias. É esse o processo participativo, que faz das histórias, meios mais eficazes para a transmissão de conhecimento, fazendo com que a aprendizagem ganhe mais uma forma de estruturação e difusão de conhecimento dentro das organizações (SILVA, 2016).

2.2.3.3 Contribuições e implicações teóricas do esquema ERSSA

É importante salientar que a construção do esquema conceitual de aprendizagem proposto pelo autor Silva (2016) é um resultado da conexão de teorias abordadas no esquema conceitual (Figura 12), pela perspectiva de empresários que praticam em suas empresas o *storytelling*. Logo, o esquema conceitual de aprendizagem que proposto pelo autor no final é o resultado empírico de uma série de perspectivas teóricas que serviram para sustentar o seu esquema. O esquema ERSSA da AO advindo da Reflexão estimulada pela Experiência gerada pelo *storytelling*, é composto pelas bases (motivos que levam ao *storytelling*), os processos (o contar e ouvir histórias), os elementos (para se chegar a um resultado) e os resultados (resultados do *storytelling*), compreendendo tanto a dimensão individual e organizacional com seus elementos formais e informais. Porém, a reflexão aqui reside no coração do esquema, o ciclo ERSSA (SILVA, 2016).

Esse ciclo de aprendizagem proposto teve como base teórica a relação, integração e interação do ciclo de aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), do processo do *storytelling* (ALTERIO; MCDRURY, 2003), dos níveis de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007) e do mapa de aprendizagem (MOON, 1999). Foi a partir do aprofundamento dessas bases e dos resultados empíricos da dissertação de Silva (2016) que foi possível a construção do ciclo. O ciclo é denominado ERSSA, pois significa a experiência vivenciada pelos contadores e ouvintes sobre o ato de contar histórias, a reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o sentido criado a partir do ouvir as histórias, o significado construído com a consolidação da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio e o aprendizado que é resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente e gere uma mudança (SILVA, 2016).

Essas cinco etapas compõem o ciclo de aprendizagem ERSSA. A primeira etapa referente à experiência, é composta pelo “Ato de Contar a História” e pelo “Recontar Histórias”, aqui se evidencia a experiência pelo *storytelling* de maneira direta, seja pela perspectiva de quem conta a história ou de quem ouve a história. As pessoas contam e recontam histórias conforme suas experiências e perspectivas, criando uma nova história a cada contador e ouvinte. A segunda etapa sobre a reflexão é composta pelo “Da Experiência à Reflexão”, “Conteúdo da História” e “A Reflexão da História”. Aqui, o *storytelling* passa da experiência contada para a reflexão do ouvinte, onde o conteúdo da história, ou seja, a experiência contada naquela história vai influenciar a reflexão pelo ouvinte. Aqui, os ouvintes que eram passivos começam a ser

ativos e criam pensamentos referentes à história e a como agir diante dela (SILVA, 2016).

A terceira etapa que compõe o ciclo de aprendizagem ERSSA é o sentido, composto pelo “Conhecimento Prévio” e por “Quando uma História começa a fazer Sentido”, aqui se enfatiza o sentido criado pela reflexão advinda da história. O sentido decorre de um ligar os pontos, e associar a história com alguma experiência anterior. Com o seu conhecimento prévio, os ouvintes irão refletir sobre a história e associá-la com algo que conhece, uma forma de utilizá-la. A etapa sobre o significado é composta pela “Reflexão Associada ao Sentimento” e “Do Sentido ao Significado”, para que a história consiga ultrapassar o sentido e criar significado, ela deve ser consolidada com suas experiências e conhecimentos prévios, com as coisas que antes faziam sentido. É a criação da realidade a partir das associações geradas pela reflexão da história. Muitas vezes é a carga emocional das histórias que criam esse laço e constrói o significado. Os ouvintes identificam-se de forma integral pelos sentimentos passados nas histórias (SILVA, 2016).

Por fim, a última etapa, sobre o aprendizado é composta pela “Transformação da Reflexão em Aprendizado”. Aqui, os ouvintes colocam em prática toda a reflexão que foi estimulada pela experiência exposta pelo *storytelling*, sendo que essa reflexão possa desacomodar as antigas percepções sobre o conhecimento já existente do indivíduo. Dessa forma, ele possa reconstruir sua maneira de pensar e de se comportar diante de diferentes situações. Em resumo, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado pelos usuários, pelo fato das histórias serem simples, carregarem emoções e compartilharem experiências de outros. O aprendizado será resultado do diálogo construído a partir das histórias e que possam influenciar a vida, nas tarefas do cotidiano, onde o indivíduo possa criar um senso de utilização daquela história. É importante salientar, que aqui se fala sobre o aprendizado como um resultado, logo, não significa que é somente nesse ponto que existe a aprendizagem, pois todo o ciclo ERSSA é envolto em aprendizagem. O ciclo de aprendizagem ERSSA é uma forma de aprendizagem que é estimulada pela reflexão advinda da experiência por meio do *storytelling* (SILVA, 2016).

A dissertação do autor Silva (2016) ainda abordou como contribuição teórica as lacunas expostas por Gottwald (2001) e Grohmann (2004) propondo novas pesquisas para compreender o fenômeno da aprendizagem individual e da AO com novas interpretações assim como sua interação com a reflexão no aprendizado, a compreensão da natureza dinâmica da reflexão na AO e o aprofundamento das pesquisas da AO (SILVA; SILVA, 2011; MELO, 2014). É importante salientar que o foco dessa pesquisa não é a desconstrução de nenhum conceito em relação às temáticas estudadas, e sim, a somatória da perspectiva do autor em

relação aos conceitos já existentes. O esquema ERSSA contribui para a compreensão do fenômeno em relação à aprendizagem individual e organizacional visto do seu novo olhar referente às formas de aprendizagem experiencial, reflexiva e organizacional com a interação da reflexão estimulada pelo *storytelling* como contribuição para a aprendizagem (SILVA, 2016).

O primeiro ponto a ser refletido é referente à aprendizagem experiencial e reflexiva, pela perspectiva deste estudo, ambas as aprendizagens são fundamentalmente complementares. Não existe reflexão sem experiência, assim como não existe experiência sem reflexão. É impossível não refletirmos sobre uma experiência. A reflexão acontece de forma inconsciente, como o pensamento. Assim como não aprendemos somente com a experiência, inevitavelmente refletimos sobre ela para podermos aprender com o que foi experimentado. Em relação à AO e todas as suas searas, enfatiza-se aqui, a perspectiva da AO vista como a aprendizagem individual no contexto organizacional e pela perspectiva social da aprendizagem (ELKJAER, 2004). Logo, a definição criada pelo autor Silva (2016) sobre a AO, experiencial e reflexiva é uma fusão das três formas de aprendizagem.

A ideia de conceituar essas teorias aqui não tem a pretensão de se tornar unânime entre os teóricos e nem sobrepor outros conceitos, mas de um aprofundamento pela ótica do *storytelling*. O *storytelling* pode ser uma ligação entre a experiência e a reflexão, onde as histórias contadas nas organizações são experiências já vividas pelo narrador ou por um terceiro, que estimulam os ouvintes a refletirem. Logo, a perspectiva do estudo de Silva (2016) aponta que a AO Experiencial e Reflexiva, são formas de aprendizagem complementares, e que do ponto de vista do *storytelling* podem ser definidas como: **a constante reorganização e reconstrução da reflexão da experiência estimulada pelo *storytelling*, que acontecem por meio de um processo social, onde as pessoas interagem e refletem sobre a experiência dentro das organizações** (SILVA, 2016). Essa definição a respeito da AO, Experiencial e Reflexiva é também uma contribuição teórica do seu estudo.

A reflexão teórica final do estudo de Silva (2016) reside na resposta ao objetivo geral de sua pesquisa, sobre analisar a contribuição do *storytelling* para o processo de reflexão como forma de AO, que ao longo dos objetivos específicos é construído e discutido. Sobre o *storytelling* contribuir para o processo de reflexão não restam dúvidas, as histórias são um meio de reflexão, onde os ouvintes são estimulados a refletirem pelo *storytelling*. A reflexão final reside nessa contribuição como uma forma de AO, tal contribuição pode ser identificada no esquema ERSSA.

Para isso, deve-se analisar o esquema ERSSA da seara da AO adotada pelo autor Silva

(2016), a qual entende a AO como a aprendizagem individual no contexto organizacional, por uma perspectiva social, onde a interação do indivíduo com o coletivo é gerada pelas histórias que resultam em aprendizagem e conhecimento. Logo, entende-se que se as empresas estimularem os indivíduos a praticarem o *storytelling* dentro das organizações, onde as experiências que cada um carrega possam ser explicitadas e refletidas, em um processo dialógico como ao de contar e ouvir histórias têm-se a contribuição do *storytelling* para o processo de reflexão como uma forma de AO (SILVA, 2016).

2.3 COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

Objetivando alcançar as fronteiras do conhecimento sobre a temática Comportamento Empreendedor, realizou-se uma pesquisa na Base de Dados Scopus no dia 11 de maio de 2019, com as mesmas diretrizes e métricas utilizadas anteriormente. Foram realizadas quatro rodadas, todas utilizando o termo de busca “*Entrepreneurial Behavior*”, a primeira rodada buscou o termo em todos os campos, todos os tipos de documentos, em todas as áreas e sem limitação de período, tendo como resultado 14.476 documentos. Na atualização de 22 de julho de 2021, a busca retornou 21.597 artigos. A segunda rodada limitou o termo pesquisado aos elementos de busca somente em “título resumo e palavras chaves”, além do tipo de documento “somente artigo”, mantendo ainda todas as áreas e de forma atemporal, ou seja, sem limitação de tempo, tendo como resultado 922 artigos em 2019 e 1.260 em 2021. A terceira rodada com o termo de busca, mantiveram-se os elementos de busca em “título resumo e palavras chaves”, além do tipo de documento “somente artigo”, e adicionou-se a área “*Business, Management and Accounting; Social Sciences*”, porém ainda sem nenhum recorte temporal, resultando em 808 artigos em 2019 e 1.093 artigos em 2021.

Por fim, a quarta e última rodada, utilizou o termo “*Entrepreneurial Behavior*”, com os elementos somente no “Título”, sendo o tipo de documento “Artigo”, na área “*Business, Management and Accounting; Social Sciences*”, sem recorte temporal, o que resultou em 135 artigos em 2019 e 196 artigos em 2021, conforme a Tabela 20, que apresenta em resumo as 4 rodadas de busca pelo termo “*Entrepreneurial Behavior*” na base de dados Scopus com todas suas diretrizes e métricas detalhadas.

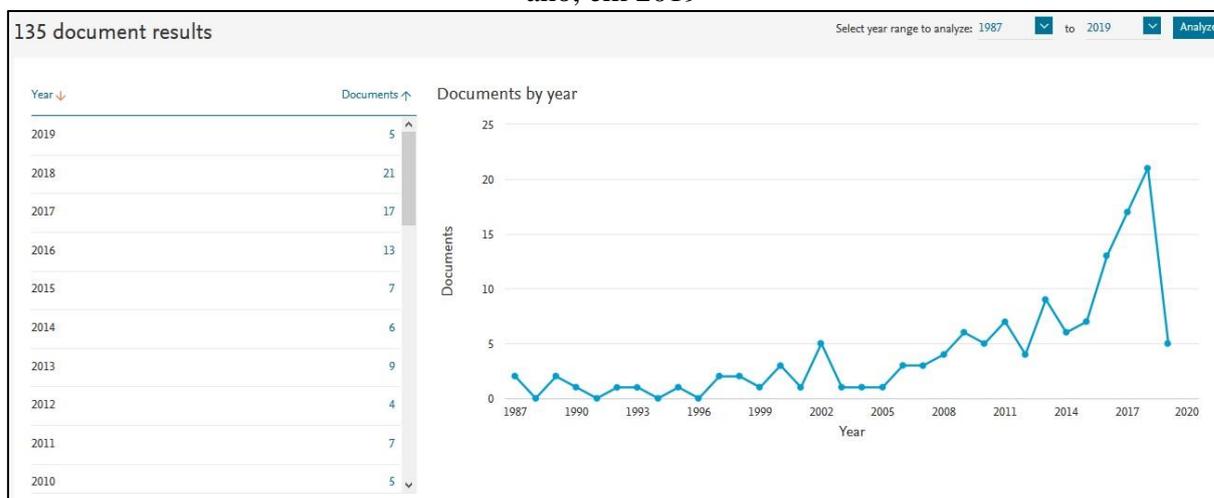
Tabela 20 – Quadro da busca pelo termo “*entrepreneurial behavior*” na Scopus

Rodada	Termo	Elementos	Tipo de Documento	Área	Período	Artigos em 2019	Artigos em 2021
1ª	“ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ”	Todos os campos	Todos	Todos	Todos	14.476	21.597
2ª	“ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	Todos	Todos	922	1.260
3ª	“ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ”	Título, resumo e palavras chaves	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences;</i>	Todos	808	1.093
4ª	“ <i>Entrepreneurial Behavior</i> ”	Título	Artigo	<i>Business, Management and Accounting; Social Sciences;</i>	Todos	135	196

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

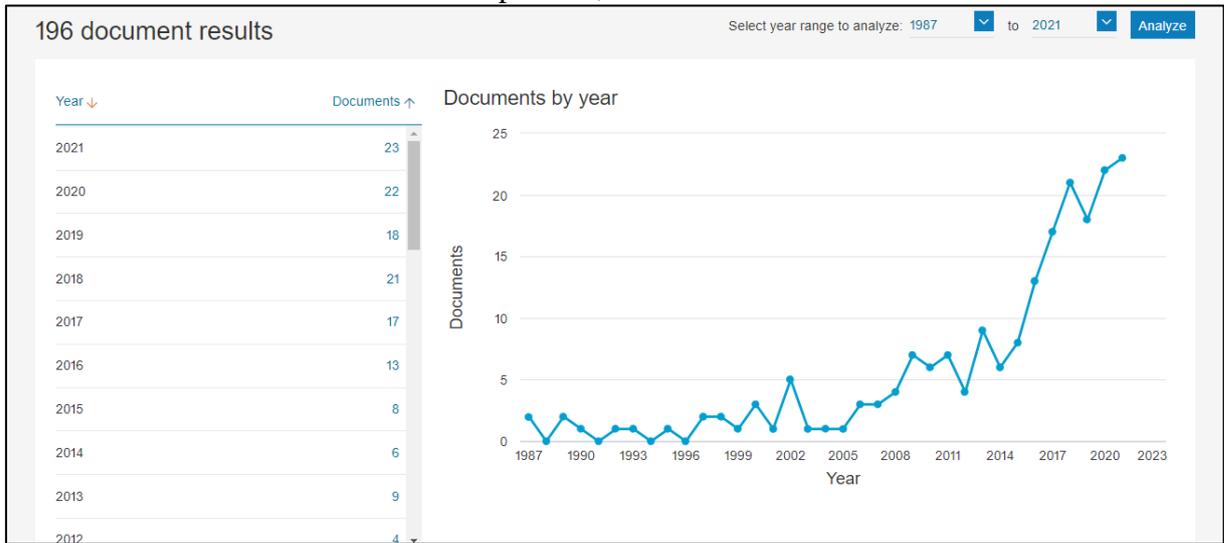
Em se tratando o período de tempo que a pesquisa abrange, identifica-se que os dois primeiros artigos são datados em 1987, o primeiro é intitulado “*An Analysis of Entrepreneurial Behaviour from Male Work Histories*” do autor Pickles, publicado no periódico *Regional Studies*, e o segundo é o artigo “*Nothing to Lose: Entrepreneurial Behaviour of Female Entrepreneurs*” cuja autoria é de Belcourt, publicado no *Canadian Journal of Administrative Sciences*. Também é possível perceber ainda o aumento do interesse pela temática do CE a partir dos últimos anos (YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018). Esse interesse crescente resultou com a publicação de 124 artigos entre os anos de 2016 e 2021, e 23 artigos neste ano de 2021, até a data desta pesquisa.

Figura 22 – Documentos resultantes da busca por “*Entrepreneurial Behavior*” da Scopus por ano, em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

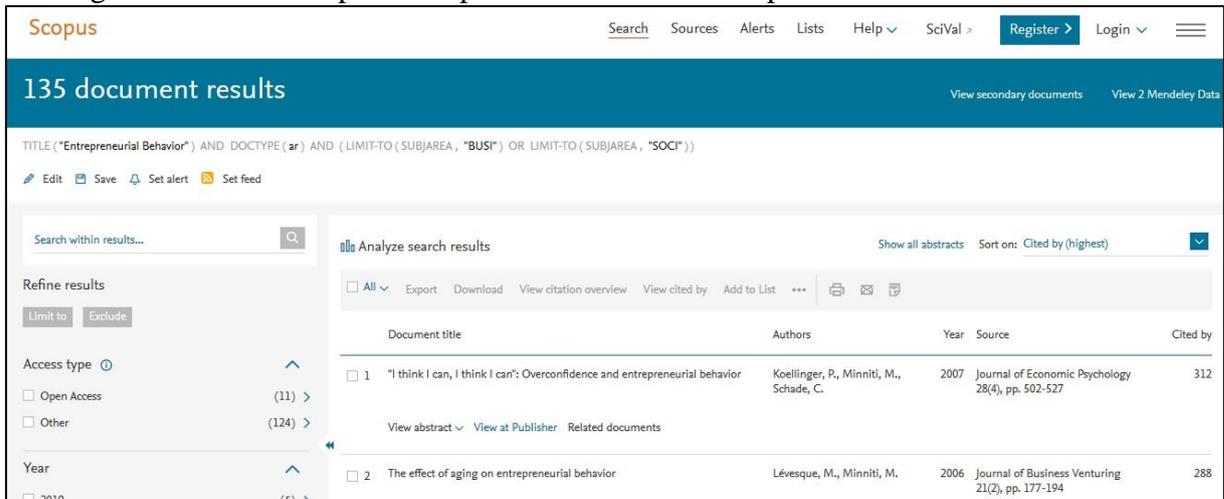
Figura 23 – Documentos resultantes da busca por “*entrepreneurial behavior*” da base Scopus por ano, em 2021



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Mantendo as diretrizes e métricas dos construtos anteriores, buscou-se aqui, a partir destes resultados, efetuar a análise de acordo com as três principais leis bibliométricas, a Lei de Lotka, a Lei de Zipf e a Lei de Bradford. Em relação a Lei de Zipf, pode-se perceber, que a busca pelo termo “*Entrepreneurial Behavior*”, utilizando-se o filtro do título, da área e do tipo de documento, resultando em 135 artigos, sendo possível ainda identificar que o artigo intitulado ““*I think I can, I think I can*”: *Overconfidence and entrepreneurial behavior*”, datado do ano de 2007, possui 312 citações em 2019 e 422 citações em 2021.

Figura 24 – Lei de Zipf na Scopus com o termo “*Entrepreneurial Behavior*” em 2019



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 25 – Lei de Zipf na Scopus com o termo “*entrepreneurial behavior*” em 2021

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Em se tratando sobre a concentração de publicações nos periódicos, ou sobre a Lei de Dispersão de Bradford, foi possível identificar a partir deste estudo de que o periódico que mais concentra a publicação sobre o CE, é o periódico *Entrepreneurship And Regional Development*, cujo qual possui 4 publicações em 2019 e 5 em 2021, localizado no Reino Unido e com fator de impacto 69, de acordo com o Scimago (2019). Seguido do periódico *International Entrepreneurship And Management Journal*, localizado na Alemanha, que também possui 4 publicações em 2019, e um fator de impacto de 36, segundo o Scimago (2019). A Tabela 21, a seguir, traz os 10 periódicos com maior número de publicação sobre a temática CE na base de dados Scopus.

Tabela 21 – Lei de Dispersão de Bradford 10 periódicos que mais publicam sobre “*Entrepreneurial Behavior*” na Scopus

Periódico	Artigos Publicados em 2019	Artigos Publicados em 2021
Entrepreneurship And Regional Development	4	5
Entrepreneurship Theory And Practice	4	5
International Entrepreneurship And Management Journal	4	6
International Journal Of Entrepreneurial Behaviour And Research	4	6
International Journal Of Entrepreneurship And Innovation Management	3	4
Journal Of Business Venturing	3	4
Small Business Economics	3	4
Teaching And Teacher Education	3	
Academy Of Entrepreneurship Journal	2	
Advances In The Study Of Entrepreneurship Innovation And Economic Growth	2	
Journal Of Small Business Management		6
International Journal Of Entrepreneurship		5
Entrepreneurial Business And Economics Review		3

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Já em relação a lei de Lotka, segundo a pesquisa realizada, os professores Amorin Neto, Chan, Minniti, Morris, e Lau concentram a maior parte da publicação pesquisada, ambos autores possuem 3 publicações cada. Diferentemente dos outros construtos, a pesquisa do CE resultou em uma grande diversidade de autores pesquisando a temática, isto deve-se ao fato que o CE vem tendo um maior destaque nos estudos acadêmicos, afinal há um crescente reconhecimento de que o CE pode impactar diferentes áreas, teóricas e práticas (WELTER; SMALLBONE, 2011).

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2017) foi realizada no dia 10 de março de 2019 e dividida em dois momentos. O primeiro com a busca pelo termo “*Entrepreneurial Behavior*” em inglês e somente no título, o que retornou 2 resultados, porém todos os resultados eram dissertações de mestrados. Observa-se que ao repetir a busca, em 22 de julho de 2021, o resultado foi idêntico. O segundo momento, foi realizada a busca pelo termo em português “CE”, com os filtros de “somente no título”, somente “teses” e sem recorte temporal, resultando em 5 documentos (teses) que tratam do assunto, conforme Figura 26 e Figura 27, em sequência.

Figura 26 – Busca pelo termo “Entrepreneurial Behavior” na BDTD em 2019

The screenshot displays the BDTD search interface. At the top, there are navigation links for 'BRASIL', 'Serviços', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. The BDTD logo is prominently featured. The search bar contains the query '(Título:"comportamento empreendedor")'. Below the search bar, there are options to 'Editar a Busca Avançada', 'Iniciar uma nova Busca Avançada', and 'Iniciar uma nova Busca Básica'. The search results section shows 'A mostrar 1 - 5 resultados de 5, tempo de busca: 0.10s'. On the left, there are filters for 'Retirar os Filtros', 'Tipo Documento: Tese', and 'Instituições' (UFSC and UFC). The main result is: '1 Comportamento empreendedor à luz do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na perspectiva da agência humana' by 'por Lima, Luciano Gonçalves de', with 'Data de Defesa 2016'. The subject line is 'Assuntos: "...comportamento empreendedor..."'.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Figura 27 – Busca pelo termo “*entrepreneurial behavior*” na BDTD em 2021

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Entre os 5 documentos resultantes, havia uma tese intitulada “Método para Investigação do CE” que estava repetida na lista três vezes, o que acabou resultando em 3 documentos, conforme Tabela 22, abaixo.

Tabela 22 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “CE”

Título	Autor	Ano
Método para investigação do CE	Santos, Michelle Steiner dos	2004
Metodologia de ensino-aprendizagem visando o CE	Friedlaender, Gilda Maria Souza	2004
CE à luz do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na perspectiva da agência humana	Lima, Luciano Gonçalves de	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Santos (2004), em sua tese “*Método para investigação do CE*” busca desenvolver e efetuar um método visando investigar aspectos comportamentais, necessidades, tipologia (atitude e função predominante) de empreendedores e não empreendedores. Os resultados evidenciam uma associação positiva de fatores (pessoais, ambientais e aleatórios) atuam para a organização do CE. Nessa perspectiva, a competência para empreender pode ser motivada pela quantidade e qualidade de incentivos e experiências vivenciadas, principalmente na infância e adolescência (dentro das famílias parental, social e cultural) e por aspectos históricos, situação geopolítica e econômica do país e do mundo.

Friedlaender (2004), em sua tese “*Metodologia de ensino-aprendizagem visando o CE*” analisa um processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de estimular em alunos do

ensino do terceiro grau um CE. Entendendo o ser humano como integrante de uma sociedade, na qual amplia suas atividades a partir de uma formação profissional, investigou-se na história, na filosofia e na pedagogia referência sobre o sujeito e sua complexidade. A partir desses dados, entendemos que a evolução do indivíduo está constantemente ligada à educação e está à necessidade de difusão mais vasta do conhecimento. Este trabalho ratifica que, com uma metodologia de ensino-aprendizagem pertinente, é possível contribuir com os alunos, para que eles possam discernir suas características pessoais proporcionando o despertar de um CE.

Por fim, Lima (2016), em sua tese “CE à luz do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na perspectiva da agência humana” por meio de um estudo fenomenológico, examina a conduta empreendedora à luz dos componentes do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na compreensão da agência humana. Os resultados demonstraram que tanto a necessidade de autorrealização, iniciativa, relacionamento, capacidade de lidar com contratempos e base familiar, são atributos relevantes em todos os empreendedores, um aspecto não investigado na pesquisa e, que, no entanto, apareceu nos resultados foi a solidariedade. Ao finalizar o estudo ficamos diante da assertiva que os empreendedores trazem subsídios suficientes ao exibirem crenças de autoeficácia, otimismo, esperança, resiliência, intencionalidade, antecipação, auto reatividade e autorreflexão, os quais podem ser investigados e explicitados sob a ótica tanto do capital psicológico, quanto da agência humana. Os empreendedores aderem no seu cotidiano, atividades provenientes do capital psicológico e da agência humana, demonstrando que suas condutas os qualificam como empreendedores.

A partir da atualização realizada em 2021, foi identificado um total de 9 teses na base, sendo que, destas, uma havia sido repetido na lista e duas foram defendidas em período posterior ao da segunda busca, o que resultou em mais 3 teses. A Tabela apresenta os resultados.

Tabela 23 – Teses resultantes dos filtros de busca da BDTD com o termo “CE”

Título	Autor	Ano
Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedor por meio da educação empreendedora	Schaefer, Ricardo	2018
Modelo de mensuração do comportamento empreendedor a partir das características comportamentais e intenção empreendedoras	Krüger, Cristiane	2019
A influência do ensino superior tecnológico no comportamento empreendedor	Vasconcelos, Diogo de Siqueira Camargo	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O autor Schaefer (2018) em sua tese “Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da

educação empreendedora” analisou, em alunos e professores do ensino superior, o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedor, utilizando a lógica da educação empreendedora focada no empreender como uma maneira de ser, saber e fazer.

A tese “Modelo de mensuração do comportamento empreendedor a partir das características comportamentais e intenção empreendedoras” escrita pelo autor Krüger (2019), desenvolveu um modelo de mensuração do comportamento empreendedor a partir de características comportamentais e intenção empreendedoras utilizando o modelo fuzzy.

Já Vasconcelos (2021) em sua tese “A influência do ensino superior tecnológico no comportamento empreendedor” buscou explorar o papel do ambiente universitário do ensino superior tecnológico no desenvolvimento de aspectos comportamentais relacionados ao empreendedorismo. Os resultados da pesquisa do autor validam a relevância do ambiente das IES na intenção de empreender e no desenvolver as características de um comportamento empreendedor, além de evidenciar uma relação mais forte no contexto de cursos de tecnologia do que em cursos de bacharelado, no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Além da busca na BDTD, foi realizada a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Rede (NDLTD), nesta pesquisa utilizou-se como filtro “*Entrepreneurial Behavior*” no título, assim como corte temporal os últimos 5 anos (2013-2018) e somente nas Línguas Inglesa e Portuguesa, o que resultou em 4 documentos conforme Figura 28, em 2021 foi refeita a busca e continuou com os mesmos resultados, conforme figura a seguir.

Figura 28 – Busca pelo termo “*entrepreneurial behavior*” na NDLTD em 2021

The screenshot shows the NDLTD Global ETD Search interface. The search results are displayed for the term "entrepreneurial behavior". The results are sorted by relevance, showing 1 to 4 of 4 results in 0.167 seconds. The first result is "Entrepreneurial behavior in self-employed direct selling representatives in Brazil" by Murillo, Maria Margarita Morales, dated 15 December 2016. The second result is "Comportamento empreendedor dos alunos em uma instituição de ensino superior / Entrepreneurial behavior of students in a higher education institution" by Bertolino, Cristiane Silva Penteado, dated 24 February 2014. The interface includes a search bar, a refine query section, and a list of filters for source, publication year, language, and tagged with.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dentre os quatro documentos resultantes, o documento intitulado “*Pattern and Entrepreneurial Behavior of Creative Entrepreneurs: The Case Study of Taiwan* 創意創業家之態樣與創業行為: 臺灣本土個案研究” estava com seu status “*not open file*”, ou seja, não foi possível fazer o *download* e abrir o arquivo, já o arquivo “*Entrepreneurial behavior in self-employed direct selling representatives in Brazil*” era uma dissertação de mestrado. Além disso, a tese “*Entrepreneurial behavior in light of the construct of psychological capital and social cognitive theory, in the perspective of human agency*” é a versão publicada em inglês da tese “CE à luz do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na perspectiva da agência humana” de autoria de Lima (2016), cuja qual já foi analisada na base de dados BDTD.

Desta forma, restando apenas a tese intitulada “*Entrepreneurial behavior and its influences on the business creation process and on business performance*” do autor Boas (2015), cujo qual busca analisar se o perfil do empreendedor, assim como, seu comportamento durante o processo empreendedor (processo de criação da empresa) interferiam na performance da empresa criada. Ao avaliar os resultados e, relacionando estes com o perfil, conduta e funcionamento, é possível afirmar que tanto o perfil quanto a conduta influenciaram o desempenho da empresa criada. A forma de conduzir demonstrou aptidão para exercer maior influência do que o perfil, principalmente o comportamento com ênfase causal.

Em virtude de consolidarmos ainda mais as bases clássicas que constroem o construto CE, foi evidenciado na subseção abaixo os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre a temática, segundo os critérios de buscas utilizados.

2.3.1 Os 10 artigos mais citados na base de dados Scopus sobre o CE

Ainda em relação a base de dados Scopus, foi possível identificar os 10 artigos mais citados segundo os critérios pesquisados sobre a temática CE, conforme Quadro 5. O artigo mais citado é intitulado “*I think I can, I think I can*”: *Overconfidence and entrepreneurial behavior*”, com 312 citações e datado de 2007, dos autores Koellinger, Minniti e Schade, que buscam entender como as decisões são tomadas, em relação ao CE, para a abertura de novos negócios. Para os autores, os empreendedores, ao invés de uma avaliação precisa de suas próprias habilidades, pode existir um excesso de confiança que muitas vezes leva os indivíduos a iniciar um negócio, sendo que a conexão entre as decisões empreendedoras e o excesso de confiança pode explicar, em parte, a alta taxa de insucesso dos novos donos de empresas.

Quadro 5 – 10 artigos mais citados da Scopus sobre a temática “*entrepreneurial behavior*”

Título	Autor	Ano	Periódico	Citações 2019	Citações 2021
“I think I can, I think I can”: Overconfidence and entrepreneurial behavior	Koellinger, P., Minniti, M., Schade, C.	2007	Journal of Economic Psychology	312	419
The effect of aging on entrepreneurial behavior	Levesque, M., Minniti, M.	2006	Journal of Business Venturing 21(2), pp. 177-194	288	422
The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behavior: A Meta-Analysis	Collins, C.J., Hanges, P.J., Locke, E.A.	2004	Human Performance	237	311
Institutional Perspectives on Entrepreneurial Behavior in Challenging Environments	Welter, F., Smallbone, D.	2011	Journal of Small Business Management	235	377
An exploratory study of family member characteristics and involvement: Effects on entrepreneurial behavior in the family firm	Kellermanns, F.W. et al.	2008	Family Business Review	211	300
The proactive personality disposition and entrepreneurial behavior among small company presidents	Becherer, R.C., Maurer, J.G.	1999	Journal of Small Business Management	144	181
Exploring the Entrepreneurial Behavior of Family Firms: Does the Stewardship Perspective Explain Differences?	Eddleston, K.A., Kellermanns, F.W., Zellweger, T.M.	2012	Entrepreneurship: Theory and Practice	111	155
Consequences of cultural practices for entrepreneurial behaviors	Autio, E., Pathak, S., Wennberg, K.	2013	Journal of International Business Studies	103	208
Effects of managers' entrepreneurial behavior on subordinates	Pearce II, J.A., Kramer, T.R., Robbins, D.K.	1997	Journal of Business Venturing	99	
Putting entrepreneurship Education where the intention to Act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior	Rauch, A., Hulsink, W.	2015	Academy of Management Learning and Education	92	230
Inter-firm networks and entrepreneurial behavior: A structural embeddedness perspective	Simsek, Z., Lubatkin, M.H., Floyd, S.W.	2003	Journal of Management 29(3), pp. 427- 442		145

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O segundo artigo mais citado, com 288 citações em 2019 e 422 em 2021, datado de 2006, dos autores Levesque e Minniti, intitulado “*The effect of aging on entrepreneurial behavior*”, o artigo investiga o papel da idade na motivação do CE, sendo que as evidências

empíricas mostram que indivíduos mais jovens são mais propensos a iniciar uma empresa nova do que os mais velhos. Como resultado, a distribuição etária de uma população pode ser importante para a taxa de criação de novas empresas. Os autores afirmam que sua análise complementa a literatura existente sobre as motivações do comportamento, onde a idade, a aversão ao risco e a riqueza, são importantes determinantes da escolha de um indivíduo de se tornar um empreendedor ou não.

Com 237 citações em 2019 e 311 citações em 2021, o artigo intitulado “*The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behavior: A Meta-Analysis*”, Collins, Hanges e Locke (2004) afirmam que o empreendedorismo é um fator importante na economia nacional. Os autores buscam entender as características motivacionais que estimulam as pessoas a se tornarem empreendedores e porque algumas são mais bem-sucedidas do que outras. No estudo, os autores realizaram uma meta-análise da relação entre motivação de realização e variáveis associadas ao CE e afirmam que a motivação de realização é significativamente correlacionada com a escolha de uma carreira empreendedora e desempenho empreendedor.

O quarto artigo mais citado com o termo “*entrepreneurial behavior*” no título, é o artigo “*Institutional Perspectives on Entrepreneurial Behavior in Challenging Environments*”, dos autores Welter e Smallbone, datado de 2011, com 235 citações em 2019 e 377 em 2021. No artigo os autores examinam a imersão institucional do CE, levando em conta que o contexto institucional influencia a natureza, o ritmo de desenvolvimento e a extensão do empreendedorismo, bem como a forma como os empreendedores se comportam. O artigo pretende fazer uma contribuição teórica ao campo do empreendedorismo, ilustrando como o CE está ligado ao seu contexto social.

Outro artigo na lista é o “*An exploratory study of family member characteristics and involvement: Effects on entrepreneurial behavior in the family firm*”, dos autores Kellermanns et al. (2008), com 211 citações em 2019 e 300 em 2021, o artigo avalia as relações empíricas das variáveis, inerentes ao CEO, como idade e posse, bem como pelo grau de influência da família na empresa, o número de gerações envolvidas no negócio, tanto para o CE quanto para o crescimento subsequente da empresa. Os autores afirmam que o CE do CEO é essencial para que esse crescimento ocorra.

Com 144 citações em 2019 e 181 em 2021, o artigo intitulado “*The proactive personality disposition and entrepreneurial behavior among small company presidents*”, datado de 1999, ocupa a sexta posição, no artigo os autores Becherer e Maurer pesquisam em uma amostra de 215 presidentes de pequenas empresas, a relação do posicionamento proativo

do presidente com seu CE. Para os autores a proatividade estava direta e significativamente relacionada à postura empreendedora da empresa e à mudança nas vendas da empresa.

O sétimo artigo mais citado na lista é o artigo intitulado “*Exploring the Entrepreneurial Behavior of Family Firms: Does the Stewardship Perspective Explain Differences?*”, datado de 2012, dos autores Eddleston, Kellermanns e Zellweger, no artigo os autores investigam o empreendedorismo corporativo em empresas familiares e afirmam que a tomada de decisão estratégica abrangente e orientação a longo prazo contribuem para empreendedorismo e o CE.

Com 103 citações em 2019 e 208 em 2021, os autores Autio, Pathak e Wennberg (2013), ocupam a oitava posição, com o artigo intitulado “*Consequences of cultural practices for entrepreneurial behaviors*”. O artigo combina as análises do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) e *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE) de 42 países nos anos de 2005 a 2008. Os autores afirmam que a análise destaca os efeitos diferenciais das práticas culturais sobre aspirações de entrada e crescimento empreendedor, e demonstra o valor de técnicas multiníveis na análise do efeito da cultura no empreendedorismo.

Já o artigo intitulado “*Effects of managers' entrepreneurial behavior on subordinates*” datado de 1997, dos autores Pearce, Kramer e Robbins, possui 99 citações e segundo os autores, o ímpeto para este estudo foi a ausência de pesquisa empírica que distinguisse o CE da prática gerencial geral e que avaliasse o impacto do CE na satisfação do subordinado com a supervisão. Os resultados sugerem que o empreendedorismo corporativo pode ser identificado e quantificado em termos dos comportamentos que os gerentes exibem.

Por fim, o décimo artigo mais citado de 2019, com 92 citações em 2019 e 230 em 2021, é o artigo intitulado “*Putting entrepreneurship Education where the intention to Act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior*”, dos autores Rauch e Hulsink, datado de 2015, cujo qual versa sobre a crescente atenção à educação para o empreendedorismo que tem provocado um debate sobre se a educação para o empreendedorismo pode ou não afetar o CE. Os autores afirmam que os resultados sugerem que a educação para o empreendedorismo é eficaz.

O artigo “*Inter-firm networks and entrepreneurial behavior: A structural embeddedness perspective*”, por sua vez, é o décimo mais citado na busca realizada em 2021, e tinha como objetivo desenvolver uma teoria dos efeitos das redes interorganizacionais nas formas radicais e incrementais do comportamento empreendedor no nível da empresa. O argumento central dos autores é que a imersão estrutural, com seu foco na rede como um todo, e suas duas consequências, a imersão relacional e cognitiva, influenciam individual e

coletivamente as formas incrementais e radicais do comportamento empreendedor. Os relacionamentos do modelo do artigo são impulsionados por interações recíprocas entre a construção de sentido intra e interorganizacional. Esse raciocínio nos leva a um modelo dinâmico e coevolucionário dos estudos sobre comportamento empreendedor.

Diante desta base teórica, buscou-se aprofundar a temática do CE evidenciando o seu background (conjunto das condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno).

2.3.2 Background do CE

O empreendedorismo compreende uma infinidade de aspectos diferentes (FALLGATTER, 2002), o que torna complicado definir “empreendedorismo” e “empreendedor” unitariamente. De fato, as definições de “empreendedorismo” e “empreendedor” são caracterizadas por uma vasta heterogeneidade (SCHEINER, 2009). Em geral e no contexto desta tese, um empreendedor é visto como alguém que desenvolve e aplica CE, logo o empreendedorismo é visto por este estudo como o ato de aplicar o CE.

Para definir empreendedorismo, principalmente, uma perspectiva orientada pelo processo tem sido escolhida pelos pesquisadores (CHURCHILL; BYGRAVE, 1989; HODGETTS; KURATKO, 1998; STEVENSON; JARILLO, 1990; TIMMONS, 1999). Hisrich e Peters (1998) vêem o empreendedorismo como um processo de criação de algo novo. Tempo e esforço necessários têm que ser investidos e riscos financeiros, psíquicos e sociais devem ser tomados. Como resultado, satisfação pessoal e independência, bem como recompensa monetária são recebidos. Stevenson e Jarillo (1990) apontam para a circunstância de que o empreendedorismo não se limita apenas à propriedade, mas também pode ocorrer tanto dentro quanto fora das organizações. Outros autores como Low e Abrahamson (1997) têm uma definição mais simples. Eles argumentam que o empreendedorismo ilustra a criação de uma organização.

Outra abordagem é sugerida por Gibb (1987). Ele se refere ao empreendedorismo “como o uso marcado da combinação desses atributos em busca de uma tarefa particular, geralmente em um contexto industrial ou comercial” (GIBB, 1987, p. 11). Curran e Stanworth (1989) enfatizam que o empreendedorismo está descrevendo a criação de uma nova entidade econômica que é centrada em um novo serviço ou produto: o serviço ou produto não precisa ser completamente novo, mas tem que diferir dos existentes em conteúdo, marketing e / ou configuração organizacional. A definição de Hodgetts e Kuratko (1998) é vista como a mais

apropriada no contexto desta tese de doutorado. Eles definem empreendedorismo “como um processo de inovação e criação de novos empreendimentos através de quatro grandes dimensões - individual, organizacional, ambiental, processual - que é auxiliada por redes colaborativas no governo, educação e instituições. Todas as macro e micro as posições do pensamento empreendedor devem ser consideradas, reconhecendo e aproveitando oportunidades que podem ser convertidas em ideias comercializáveis capazes de competir pela implementação da economia de hoje “(HODGETTS; KURATKO, 1998, p. 47).

Uma das principais críticas à pesquisa na área do empreendedorismo é que os pesquisadores não definiram e operacionalizaram consistentemente o que eles querem dizer com “empreendedores” (KAUFMANN; DANT, 1998). Assim, é difícil comparar os resultados entre os estudos. Mill (1848) forneceu uma das primeiras definições de empreendedorismo e sugeriu que o risco assumido era a principal característica que separava os empreendedores dos gerentes. McClelland (1961) também argumentou que o risco é um elemento essencial enfrentado pelos empreendedores e argumentou que a definição de empreendedorismo deve centrar-se nas responsabilidades de iniciar e prestar contas pelas decisões de negócios. McClelland (1961) argumentou que os empreendedores deveriam incluir tanto os proprietários de pequenas empresas quanto outros gerentes com responsabilidades na tomada de decisões. Seguindo esses argumentos, alguns pesquisadores incluíram tanto os fundadores e gerentes de pequenas empresas quanto o papel da motivação de realização (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004).

Em contraste com Mill e McClelland, Schumpeter (1934) argumentou que tanto empreendedores como gerentes enfrentam riscos e, ao contrário, diferem em termos de sua ênfase na inovação. A noção básica por trás desta definição de empreendedorismo é a ideia de crescimento e criação de uma nova oportunidade de negócio onde não existia previamente. Pesquisadores que seguem essa definição tendem a identificar empreendedores como aqueles que iniciaram ou guiaram o processo de criação de novos empreendimentos (SHANE; VENKATARAMAN, 2000). Em geral, os empreendedores são operacionalizados como fundadores após essa definição posterior.

Como os pesquisadores de empreendedorismo tenderam a estudar tanto um grupo mais amplo (tanto fundadores e gerentes) quanto restritos (somente os fundadores), não está claro se a necessidade de realização é importante para todos os tipos de papéis empreendedores. Baum, Locke e Smith (2000) argumentam que os fundadores e gestores de pequenas empresas podem enfrentar diferentes níveis de ambiguidade e, portanto, requerem diferentes competências. Por exemplo, os fundadores podem precisar de maiores habilidades de oportunidade, enquanto

indivíduos que assumem o papel principal de uma pequena empresa existente podem precisar de mais habilidades gerenciais e de liderança (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004).

Como o empreendedorismo tem se tornado cada vez mais um fenômeno global, os contextos em que ele ocorre se tornaram mais variados, incluindo alguns em que o ambiente de negócios é muitas vezes extremamente desafiador. Como resultado, é necessário que nossas abordagens e metodologias incorporem o papel do contexto social se as variações na natureza e extensão do desenvolvimento do empreendedorismo e as características comportamentais dos empreendedores sejam compreendidas (WELTER; SMALLBONE, 2011).

Com a mudança na literatura científica da questão “o que é um empreendedor” para “o que influencia as pessoas a desenvolver o CE” (CARSRUD; JOHNSON, 1989; SCHERER; BRODZINSKI; WIEBE, 1990), respectivamente, levou a busca pelas características do CE, as teorias da literatura psicológica ganharam importância porque enfatizaram que as intenções são preditores de atividade comportamentais e precisam ser examinadas (SCHEINER, 2009). Os autores Carland et al. (1984) e Gartner (1988) elucidam alguns autores que evidenciaram características dos empreendedores, baseado em seus estudos empíricos sobre o empreendedorismo, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Características dos empreendedores

Autor(es)	Características
Davids	Ambição; desejo de independência; Responsabilidade; autoconfiança
Dunkelberg and Cooper	Orientado para o crescimento; orientada para a independência
Durand	Motivação de realização; locus de controle; Treinamento
Gasse	Orientação de valor pessoal
Hartmann	Fonte de autoridade formal
Hisrich and O'Brien	Autodisciplina e perseverança; desejo de ter sucesso, orientação de ação; orientação de objetivos; nível de energia
Hornaday and Aboud	Necessidade de realização; autonomia: agressão; poder; reconhecimento; inovativo / independente
Hornady and Bunker	Necessidade de realização; inteligência; criatividade; nível de energia; tomando iniciativa; autoconfiança; Liderança; desejo por dinheiro; desejo de reconhecimento; condução de realização; afiliação de poder; tolerância de incerteza
Liles	Necessidade de realização
Mcclelland	Risco, necessidade de realização
Mill	Rolamento de risco
Palmer	Gerenciamento de riscos
Schumpeter	Inovação, iniciativa
Sexton	Energético / ambicioso; reveses de reação positiva
Sutton	Desejo por responsabilidade
Timmons	Conduzir / autoconfiança, tomador de risco moderado e orientado por metas; local Interno de controle; criatividade / inovação
Wainer and Rubin	Realização; afiliação de poder
Welsh and White	Precisa controlar; buscador de responsabilidade; autoconfiança / pulsão; tomador de desafio; tomador de risco moderado
Winter	Necessidade de poder

Fonte: Traduzido de Carland et al. (1984) e Gartner (1988).

Mesmo que a descoberta de uma ideia possa ser um ato de criatividade e inspiração, a fundação de um negócio não é nada inconsciente e não intencional (BIRD, 1988). Portanto, Bird (1988) e Katz e Gartner (1988) argumentam que o empreendedorismo é um tipo de comportamento planejado. Na psicologia, as intenções provaram ser o melhor preditor para o comportamento planejado, quando esse comportamento é difícil de observar, raro ou envolve atrasos que não podem ser previstos (KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000). O CE preenche exatamente essas características (SCHEINER, 2009). Embora o empreendedorismo resulte da criatividade, motivação e compromisso de indivíduos, o ambiente de negócios pode ter uma grande influência na natureza e extensão do empreendedorismo e no comportamento dos empreendedores (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004; WELTER; SMALLBONE, 2011).

Empreendedorismo envolve inovação e criação de novos empreendimentos (STEIER; CHRISMAN; CHUA, 2004). Mais especificamente, “o empreendedorismo se concentra no reconhecimento e na exploração de oportunidades através da reconfiguração de recursos existentes e novos, de maneira a criar uma vantagem” (ZAHRA, 2005, p. 25). O CE é essencial para que as empresas se adaptem e respondam a mudanças ambientais, como as preferências do consumidor, as ações dos concorrentes e os desenvolvimentos tecnológicos (KELLERMANNNS et al., 2008). O CE não é uma resposta mecanicista nem homogênea às pressões externas, mas é bastante influenciado por interações complexas e situacionais diferentes de fatores internos e externos (WELTER; SMALLBONE, 2011).

Zahra, Neubaum e Huse (2000) discutiram como o empreendedorismo pode ajudar uma empresa a adquirir novas capacidades, lançar novos negócios, desenvolver novos fluxos de receita e melhorar o desempenho, a lucratividade e o crescimento da empresa. Desta forma, o CE é visto como um elemento importante na sobrevivência e crescimento das empresas, porque ajuda a criar empregos e riqueza para os membros da sociedade (KELLERMANNNS; EDDLESTON, 2006). O CE foi identificado como sendo de suma importância para a economia dos EUA (CHRISMAN et al., 2007) e outras economias (CHUA; CHRISMAN; CHANG, 2004), é crucial entender o CE para fomentar o próprio empreendedorismo (AUTIO; PATHAK; WENBERG, 2013; KELLERMANNNS et al., 2008).

A maioria das pesquisas em empreendedorismo concentrou-se em empreendedores durante suas atividades profissionais. Assim, a pesquisa começa principalmente com a decisão de iniciar um negócio ou a própria fundação (HISRICHE; O'BRIEN, 1981; VOIGT; BREM, 2006; MAN et al., 2008). A fase anterior ao CE não atraiu a mesma atenção. Prever e influenciar pessoas na decisão de se tornarem empreendedores, exatamente a fase anterior ao CE, oferece

insights essenciais para pesquisadores e educadores. Portanto, é importante entender os determinantes fundamentais do CE (SCHEINER, 2009).

CE é geralmente visto como unir ideias, capital e recursos, juntamente com elementos de criatividade e empoderamento (BORASI; FINNIGAN, 2010; FOOTE, 2012). Com o objetivo de operacionalizar o conceito de CE, Van Dam, Schipper e Runhaar (2010) incluem três elementos fundamentais em sua definição: (i) RO - o estado de buscar ativamente e identificar o ajuste entre as necessidades e os recursos potenciais em mãos; (ii) iniciativa - o requisito de atuar no RO; (iii) gestão de riscos - avaliação e tolerância dos riscos calculados.

Van Dam, Schipper e Runhaar (2010) Eles demonstraram uma relação significativa entre educação e conhecimento empreendedor, O conhecimento empreendedor refere-se ao conhecimento particular em cada um dos três elementos fundamentais do CE, conforme definido por Van Dam, Schipper e Runhaar (2010): RO, iniciativa e gerenciamento de riscos. Uma vez que o conhecimento empreendedor e o pensamento criativo mostraram uma forte relação com o CE, os autores sugerem que esses atributos medeiam a relação entre nível educacional e CE (NETO, 2018).

Há também autores, como por exemplo Kim e Hunter (1993), Monsen et al. (2010), Renko et al. (2011) que comprovam que existe um efeito positivo em relação a intenção dos indivíduos sobre o empreendedorismo no CE. CE é uma série de atividades e ações sobre a prática individual, que produz e utiliza autonomamente combinações de recursos inovadores para identificar e alcançar a oportunidade de negócio, que visa a ação empreendedora (JUNG et al., 2001; MISRA; KUMAR, 2000; MONSEN et al., 2010; SEQUEIRA; MUELLER; MCGEE, 2007; DARMANTO; YULIARI, 2018).

A literatura corporativa de empreendedorismo indica o construto da Orientação Empreendedora como o construto mais proeminente para categorizar o CE em um nível de empresa (RAUCH et al., 2009). Este controle é considerado como constituído por três dimensões: Inovatividade, Proatividade e Assumir Riscos (COVIN; SLEVIN, 1989; KALLMUENZER; PETERS, 2018).

Os indivíduos avaliam suas capacidades empreendedoras em referência ao que percebem relacionado àquele comportamento ou atividade empreendedora (KURATKO; HORNSBY; COVIN, 2014). A literatura sobre CE em nível individual destaca o argumento de que, para abordar o aspecto individual do comportamento intraempreendedor, é preciso prestar atenção a dois elementos: (1) cognições empreendedoras individuais; (2) processos empreendedores e comportamento (IRELAND; COVIN; KURATKO, 2009); MOGHADAM; SALAMZADEH, 2018). A idade influencia em grande parte os processos de tomada de decisão

de uma pessoa e pode funcionar como um importante impulsor do CE (NETO, 2018).

Uma maneira possível de entender o CE é avançar na pesquisa sobre heurísticas cognitivas, assumindo que o empreendedorismo é um comportamento planejado (BIRD, 1988; KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000). O comportamento planejado pode ser previsto pela observação de precursores cognitivos críticos, como a intenção (AJZEN, 1991). A intenção empreendedora (daqui em diante EI) gerou um debate significativo (KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000; DAVIDSSON, 2006; BIRD; SCHJOEDT, 2009). Para este fim, a literatura existente sobre EI parece se enquadrar em duas categorias. Um grupo de pesquisadores se concentrou em entender o CE como uma função da atividade empreendedora (LEARNED, 1992; BANDURA, 2012), enquanto outro grupo de estudiosos explorou como as intenções contribuem para a formação de uma mentalidade empreendedora (SHAPERO; SOKOL, 1982; KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000; DAVIDSSON, 2006).

EI provou ser um construto chave na explicação da formação do CE (KATZ; GARTNER, 1988; BAGOZZI; BAUMGARTNER; YI, 1989; KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000; ALVAREZ; BARNEY, 2007; LEE et al., 2011). Muitos estudos recentes, bem como pesquisas recentes sobre o assunto, examinaram a Teoria do Comportamento Planejado de Ajzen, baseada em conceitos de psicologia social, para insights básicos (ELFVING et al., 2009). Apesar do significado desta pesquisa, as lacunas permanecem no sentido de compreender o CE, mais especificamente, o nexo oportunidade-agricultor nos setores agrícolas (WORTMAN JR., 1990; ALSOS; CARTER; LJUNGGREN, 2011; YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018).

Os insights essenciais da pesquisa existente se manifestaram ao examinar o CE e seus antecedentes para prever como as oportunidades são reconhecidas (ALVAREZ; BARNEY, 2007; ELFVING et al., 2009). O processo de reconhecer e explorar oportunidades pode ser visto na lógica da efetuação (SARASVATHY, 2001). Isso pressupõe que as pessoas precisem de informações para interpretar imperfeições e conhecimentos do mercado para usar os recursos disponíveis com uma nova combinação. Desta forma, o papel do apoio ambiental e treinamentos para atualizar o conhecimento torna-se crucial (ACS; VIRGILL, 2010; AHMAD; HOFFMANN, 2008; YASEEN; SOMOGYI; BRYCESON, 2018).

Em modelos microeconômicos de CE, variáveis objetivamente mensuráveis, bem como preferências e percepções subjetivas, influenciam a decisão de iniciar um negócio. Entre as variáveis objetivamente mensuráveis, a idade e o gênero mostraram ter algum papel nas decisões empresariais (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007). Por exemplo, a probabilidade de começar um negócio aumentou de acordo com a idade até um ponto limiar e

para diminuir depois disso (LEVESQUE; MINNITI, 2006), e os homens mostraram-se mais propensos a iniciar um negócio do que as mulheres (BLANCHFLOWER, 2004), recentemente pesquisas demonstram um aumento significativo no empreendedorismo feminino (GEM, 2019). As evidências também sugerem que os empreendedores são significativamente prejudicados por restrições de liquidez (EVANS; JOVANOVIC, 1989) e que os indivíduos com maior riqueza familiar têm maior probabilidade de mudar do emprego para o trabalho autônomo (KIHLSSTROM; LAFFONT, 1979). Tem sido demonstrado que a educação está negativamente relacionada à probabilidade de ser autônomo, exceto em alguns países ricos onde o treinamento de pós-graduação tem encontrado alguns efeitos positivos (BLANCHFLOWER, 2004; REYNOLDS; AUTIO; HAY, 2003), e as condições no mercado de trabalho foram identificadas como um importante determinante da escolha do status de emprego, embora a natureza da relação ainda esteja em debate (KARLSSON; ACS; CARLSSON, 1999; BLANCHFLOWER; OSWALD, 1998). Finalmente, diferentes características culturais e econômicas têm sido associadas a variações nas taxas de formação de novas firmas entre países e regiões (ACS et al., 2005; DAVIDSSON; WIKLUND, 1997).

Kirzner (1973, 1979) argumenta que o empreendedorismo é o estado de alerta, isto é, a capacidade de perceber oportunidades inexploradas. Da mesma forma, Casson (1982) argumenta que a essência do empreendedorismo são diferentes percepções sobre o meio ambiente. A maior propensão ao empreendedorismo também tem sido associada à autoconfiança e a uma ilusão de controle. Baseando-se em Rotter (1966), Harper (1998) discute a interdependência entre empreendedorismo e locus de controle. Um indivíduo com um locus de controle interno tende a acreditar que os eventos dependem de seu próprio comportamento ou de suas próprias características relativamente permanentes. Na teoria de Harper, um locus interno de controle aumenta o alerta empreendedor. Esse aumento de atenção, por sua vez, leva a uma maior percepção de oportunidade e, portanto, a mais empreendedorismo (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007).

A tolerância de um indivíduo ao risco também pode ser importante para as decisões empreendedoras (IYIGUN; OWEN, 1998; KIHLSSTROM; LAFFONT, 1979; WU; KNOTT, 2006). Embora os dados suportem a existência de alguns efeitos negativos da aversão ao risco nas escolhas empreendedoras, a direção da causalidade não é clara (CRAMER et al., 2002). Wu e Knott (2006) demonstram que é importante discriminar o empreendedorismo. preferências em relação ao risco de demanda e risco de habilidade - este último intimamente relacionado ao nosso trabalho. Weber e Milliman (1997), por exemplo, mostraram que percepções subjetivas de risco podem ser sistematicamente distorcidas por, por exemplo, ganhos e perdas anteriores.

Além disso, uma vez que a maioria dos indivíduos não é apenas avessa ao risco, mas também avessa à ambiguidade (ELLSBERG, 1961; TVERSKY; KAHNEMAN, 1992), conhecer outros empreendedores pode aumentar a propensão de um indivíduo iniciar um negócio. Minniti (2005) enfatiza os efeitos redutores da ambiguidade de conhecer outros empreendedores. A redução da ambiguidade altera a ponderação das probabilidades, de modo que a redução da ambiguidade pode levar os indivíduos a aceitar mais riscos (EINHORN; HOGARTH, 1985).

Para decisões tomadas sob incerteza, como iniciar um novo negócio, as percepções são um mediador entre preferências e comportamento, afetando a percepção de probabilidades e resultados (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979; TVERSKY; KAHNEMAN, 1992). Para que um indivíduo inicie um novo negócio, a soma dos resultados potenciais percebidos ponderados por suas respectivas probabilidades percebidas tem que ser maior do que os resultados potenciais percebidos de um trabalho assalariado, ponderados por suas probabilidades percebidas (SIMON; HOUGHTON; AQUINO, 1999; FORLANI; MULLINS, 2000). Os menores riscos negativos percebidos e as maiores chances de sucesso percebidas podem aumentar a propensão empreendedora de um indivíduo. A conexão entre percepção e ação é importante porque as percepções de um indivíduo em relação ao início de um negócio podem ser sistematicamente distorcidas pelo excesso de confiança (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007).

Em todos os países, o desenvolvimento do empreendedorismo e o comportamento dos empreendedores são influenciados pela adequação e operação das instituições formais, e a confiança pode ser um fator-chave que influencia o CE em ambientes desafiadores. Pode desempenhar um papel como mecanismo de sanção, ganhando importância em situações em que as instituições formais e informais conflitam (WELTER, 2011). Em geral, as percepções individuais são influenciadas por vários fatores, incluindo condições de estrutura econômica, história, cultura e fenômenos psicológicos, como heurísticas e vieses. Assim, as percepções de capacidade e risco individuais podem diferir das habilidades e riscos reais (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007).

Um destes fatores pode ser a própria ideia de empresa familiar, muitos pesquisadores sugerem que as empresas familiares fornecem bases particularmente férteis para o comportamento empresarial essencial necessário à criação e ao crescimento da empresa (ALDRICH; CLIFF, 2003). Zahra (2005) identifica várias razões pelas quais as empresas familiares talvez sejam adeptas de comportamentos empreendedores, incluindo (1) congruência de objetivos entre a firma e os proprietários e (2) continuidade de metas em várias gerações envolvidas na firma. A propriedade familiar também promove uma perspectiva de planejamento

de longo prazo, necessária para a empresa continuar com sucesso em várias gerações da família (ZAHRA; HAYTON; SALVATO, 2004). Por fim, as empresas familiares estão frequentemente em uma posição única para criar capital social valioso na forma de relacionamentos duradouros com partes interessadas organizacionais críticas por meio da estabilidade de decisores-chave na família o que caracteriza o próprio CE (DE CAROLIS; SAPARITO, 2006).

O CE pode promover a continuidade e o sucesso da empresa familiar, aumentando os fluxos de receita e a lucratividade, estimulando, assim, o crescimento do emprego (KELLERMANNNS; EDDLESTON, 2006). De fato, Salvato (2004) argumenta que o CE é importante para a sobrevivência, lucratividade e crescimento da empresa familiar. Sem o CE, as empresas familiares provavelmente ficarão estagnadas, limitando assim o potencial de sucesso e crescimento da empresa no futuro. Existem características únicas da empresa familiar que impactam o CE (KELLERMANNNS et al., 2008).

Os pesquisadores Moghadam e Salamzadeh (2018), discutem fatores que afetam o CE, exemplificando-os como fatores individuais, fatores organizacionais e os eventos precipitantes (ou fatores ambientais). Os dois primeiros fatores enfatizam o desejo de autonomia, necessidade de realização e tomada de risco (as características individuais), o que está de acordo com achados de outros pesquisadores como Hornsby et al. (1993) e Lim, Ribeiro e Lee (2008). Além disso, o suporte gerencial, os limites organizacionais e a autonomia/discrição do trabalho estavam entre os fatores organizacionais mais importantes. Já a orientação para o objetivo, necessidade de realização e propensão ao risco estão entre as características individuais que têm as maiores frequências, enquanto locus interno de controle e desejo de autonomia têm as menores frequências. Estes fatores foram identificados e estudados em outros estudos, por exemplo, Hornsby et al. (1993), Kuratko e Hornsby (2001), e Jones (2005). Por outro lado, a menor frequência é para o evento precipitante. De um modo geral, a descoberta é consistente com estudos anteriores (HORNSBY et al., 1993; JONES, 2005; KURATKO et al., 2005) que encontraram um efeito significativo de cada um dos elementos mencionados no CE de os gerentes.

Fatores como suporte gerencial, critério de trabalho e recompensas têm papéis de condução, e outros fatores, como disponibilidade de tempo e limites organizacionais em alguns aspectos, têm papéis inibidores (MOGHADAM; SALAMZADEH, 2018). Scheiner (2009) em seu livro fundamentos determinantes para o CE, o autor argumenta que existem algumas características psicológicas que são compartilhadas por empreendedores (BROCKHAUS, 1982), e que um grande fluxo na pesquisa acadêmica de empreendedorismo tem sido focado na determinação de características psicológicas que estão associadas a empreendedores e fatores

que os encorajam a iniciar um negócio (RAUCH; FRESE, 2007; SCHERER et al., 1989).

Argumentou-se ainda que esse perfil de personalidade dos empreendedores diferiria do da população em geral em fatores como propensão ao risco (PETRAKIS, 2005; SEXTON; BOWMAN, 1983; MCCLELLAND, 1961; WELSH; WHITE, 1981; PALMER, 1971; TIMMONS, 1978), locus de orientação de controle (BROCKHAUS; NORD, 1979) e motivação de realização (SEXTON; BOWMANN, 1983; BOWEN; HISRICH, 1986; DECARLO; LYONS, 1979). Além disso, uma multiplicidade de estudos normativos e descritivos atribuiu características como necessidade de realização (LILES, 1974; HORNADAY; ABOUD, 1971), necessidade de poder (WINTER, 1973), desejo de responsabilidade (WELSH; WHITE, 1981; SUTTON, 1995; DAVIDS, 1963).

Se associarmos o CE, ao sucesso empreendedor, identifica-se que a pesquisa sobre o empreendedorismo não chegou a um consenso sobre as medidas de sucesso empresarial (MURPHY; TRAILER; HILL, 1996; OYEKU et al., 2014). Porém, é possível identificar estudos sobre experiências de aprendizagem empreendedora que demonstram que os comportamentos aprendidos parecem ter um impacto substancial no CE e conseqüentemente no sucesso empresarial. As habilidades aprendidas observando modelos de papéis, pela aprendizagem experimental, experiências de aprendizado e obtenção de conhecimento são centrais para o CE e, portanto, também relacionadas ao sucesso empreendedor (JOHNSON, 2016).

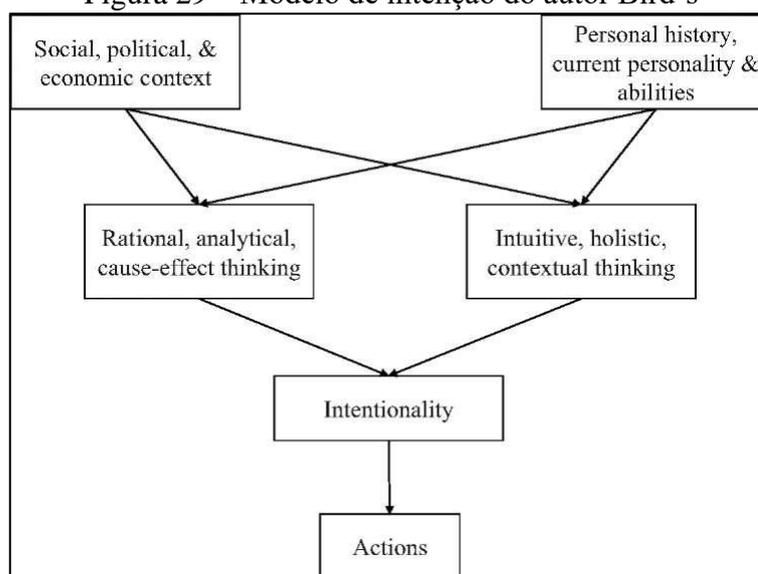
Enquadramentos teóricos bem fundamentados de diferentes áreas de pesquisa e disciplinas podem ser adaptados para dar suporte ao desenvolvimento conceitual de estudos empreendedores. Nesse contexto, Scherer et al. (1989) salientam que o uso de as teorias da psicologia comportamental e social apresentam uma oportunidade para mover a pesquisa em empreendedorismo de sua rica história descritiva para objetivos mais científicos de explicações e predição. Conseqüentemente, a perspectiva da pesquisa em empreendedorismo é extraída da questão “é um empreendedor para a questão” para “o que influencia as pessoas a desenvolverem o CE” (CARSRUD; JOHNSON, 1989; SCHERER; BRODZINSKI; WIEBE, 1990). Assim, os fatores que levam à atividade empreendedora, devem ser examinados (SCHEINER, 2009).

Existem fatores que explicitam modelos de intenções que levam a atividade empreendedora ou ao CE, tais modelos de intenção podem, posteriormente, contribuir significativamente para obter insights sobre empreendedorismo e aumentar a compreensão dos determinantes fundamentais do empreendedorismo (SCHEINER, 2009). Vários pesquisadores desenvolveram modelos de intenção (PETERMAN; KENNEDY, 2003), mas os principais

modelos de intenção desenvolvidos são o modelo dos autores Bird's (1988) e Boyd e Vozikis (1994) seguidos da teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991).

Bird (1988) define a intenção como “um estado de espírito que direciona a atenção de uma pessoa (e, portanto, experiência e ação) para um objeto específico (objetivo) ou um caminho para alcançar algo (significa)” (BIRD, 1998, p. 422). Bird (1988) assume ainda que a intenção empreendedora direciona o estabelecimento de metas, compromisso, comunicação, desenvolvimento e crescimento desde o início. Em seu modelo, fatores pessoais e contextuais antecedem a intenção empreendedora. Fatores pessoais incluem história pessoal, personalidade e habilidade. Fatores contextuais consistem em variáveis sociais, políticas e econômicas. A intenção é, além disso, influenciada pelo pensamento racional, analítico e de causa-efeito e pelo pensamento intuitivo, holístico e contextual (SCHEINER, 2009), conforme Figura 29.

Figura 29 – Modelo de intenção do autor Bird's

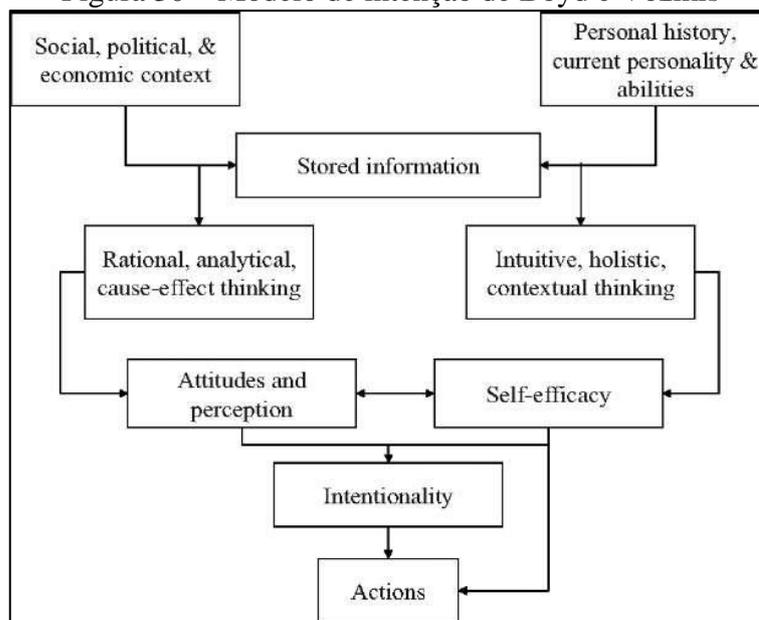


Fonte: Bird (1988).

Boyd e Vozikis (1994) adotaram o modelo de intenção de Bird e o desenvolveram mais. A intenção é para eles “baseada na maneira pela qual as pessoas percebem seu ambiente social e físico, bem como a maneira pela qual antecipam o futuro para fora de seu comportamento” (BOYD; VOZIKIS, 1994, p. 69). As expectativas, atitudes, situações, crenças e preferências percebidas influenciam o desenvolvimento das intenções. Essas percepções são outros fatores afetados por ocorrências únicas e individuais percebidas no passado. Os indivíduos desenvolvem um repertório de peças armazenadas de informação que são resultado de sua história (BOYD; VOZIKIS, 1994), o que significa que elas são resultado de variáveis pessoais e contextuais. Seu modelo inclui ainda que o pensamento racional e intuitivo influencia

a intenção comportamental e a atividade empreendedora. O principal desenvolvimento do modelo de intenção de Bird é a integração da autoeficácia. A autoeficácia ilustra a confiança de um indivíduo em sua capacidade de realizar comportamento (BANDURA; WALTERS, 1977). É um resultado desses processos de pensamento cognitivo e o desenvolvimento é influenciado por “experiências de domínio, aprendizagem observacional, persuasão social e percepções de bem-estar fisiológico derivadas das variáveis pessoais e contextuais” (BOYD; VOZIKIS 1994, p. 69). As atitudes e a autoeficácia relativas à probabilidade de uma falha ou sucesso subsequentemente afetam o desenvolvimento da intenção empreendedora. A autoeficácia também funciona como um moderador entre intenção e atividade. Assim, um alto grau de autoeficácia ilustra um pré-requisito básico para a transição da intenção para a atividade (conforme Figura 30).

Figura 30 – Modelo de intenção de Boyd e Vozikis

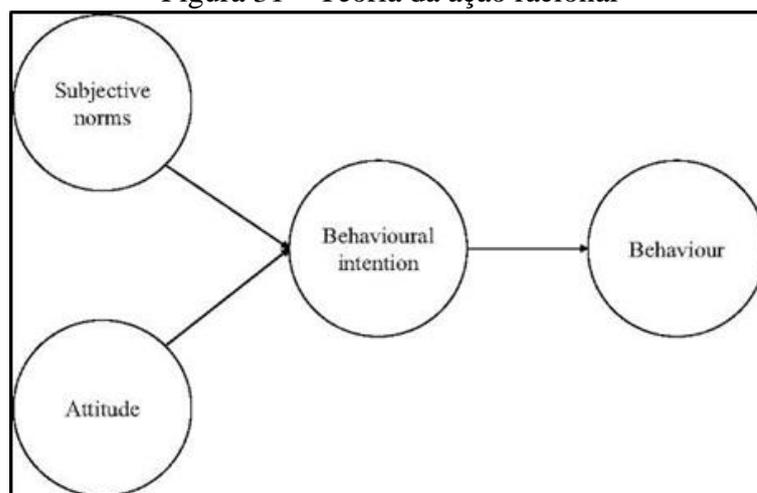


Fonte: Boyd e Vozikis (1994).

A teoria do comportamento planejado está enraizada na teoria da ação racional (FISHBEIN; AJZEN, 1975; AJZEN; FISHBEIN, 1980). A teoria da ação racional postula que “as intenções comportamentais são uma função das informações e crenças salientes sobre a probabilidade de que a realização de um determinado comportamento leve a um resultado específico” (MADDEN et al., 1992, p. 3). Essas crenças consistem em crenças normativas e comportamentais como um conjunto conceitualmente distinto. As crenças normativas influenciam a norma subjetiva de um indivíduo sobre a realização desse comportamento. As crenças comportamentais são a influência subjacente na atitude de um indivíduo em relação à

execução de um comportamento específico (MADDEN et al., 1992). Assim, informações e crenças salientes impactam as intenções e, finalmente, o comportamento por meio de normas subjetivas e/ou atitude. As variáveis externas que não estão incluídas no modelo influenciam a intenção indiretamente, afetando as normas e atitudes subjetivas (conforme Figura 31).

Figura 31 – Teoria da ação racional

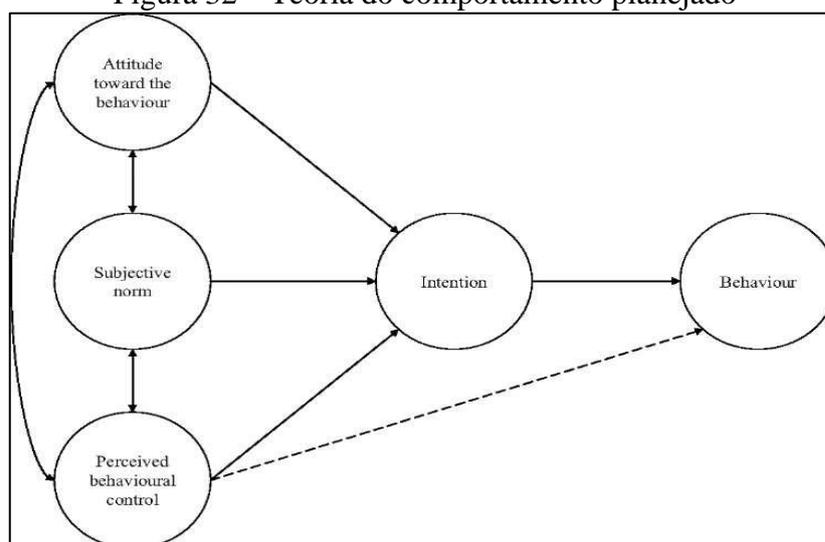


Fonte: Madden et al. (1992)

Na teoria do comportamento planejado, conforme figura abaixo, ilustra a intenção individual, bem como um fator essencial e fundamental para realizar um determinado comportamento. Fatores motivacionais, que influenciam o comportamento, são assumidos como capturados pela intenção (AJZEN, 1991). São “indicadores de quanto as pessoas estão dispostas a tentar, de quanto esforço estão planejando exercer, a fim de realizar um comportamento. Quanto mais forte a intenção de se engajar em um comportamento, mais provável deve ser o seu desempenho” (AJZEN, 1991, p. 181). Quanto mais forte for a intenção de se tornar autônomo, maior a probabilidade de ser o alicerce de um negócio. Um pré-requisito, porém, é que o comportamento esteja sob o controle volitivo de um indivíduo. Deve-se afirmar que o desempenho da maioria dos comportamentos depende, pelo menos em certa medida, de fatores não motivacionais. Tais fatores referem-se à disponibilidade de recursos e oportunidades (AJZEN, 1991). O controle real sobre um comportamento específico é uma combinação de ambos os fatores. Mais importante do que o controle real é, no entanto, o controle comportamental percebido pelo indivíduo. O controle comportamental percebido assemelha-se ao conceito de autoeficácia de Bandura e Walters (1977). A integração do controle comportamental percebido é, de fato, a principal diferença entre a teoria do comportamento racional e a teoria do comportamento planejado. Em resumo, a teoria do comportamento

planejado argumenta que a probabilidade de comportamento real está relacionada à medida em que um indivíduo pretende realizar esse comportamento e percebe seu controle comportamental. Ambos os fatores podem ser usados para prever diretamente o comportamento (AJZEN, 1991).

Figura 32 – Teoria do comportamento planejado



Fonte: Ajzen (1991).

O controle comportamental percebido, respectivamente a autoeficácia, foi identificado como um componente principal da teoria do comportamento planejado de Ajzen (SCHEINER, 2009). O conceito de autoeficácia pertence à teoria da aprendizagem social, cuja qual remonta ao trabalho de Bandura em 1968 e foi desenvolvida adicionalmente, e Bandura e Walters (1977), Mahoney (1974), Mischel (1973) e Davis e Luthans (1979, 1980). A teoria da aprendizagem social oferece insights mais profundos sobre as relações de causa e efeito da teoria do comportamento planejado e responde às perguntas “o que influencia as pessoas para desenvolver o CE” e “quais são os antecedentes do CE” (SCHEINER, 2009).

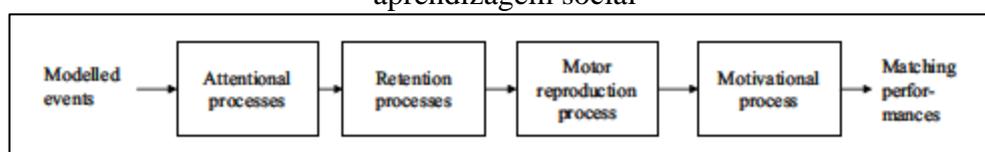
A teoria do aprendizado social é derivada da ênfase no aprendizado de outras pessoas (DAVIS; LUTHANS, 1980) e pertence à teoria comportamental. A ideia central da teoria da aprendizagem social é que o comportamento é um resultado da interação de situações e pessoas. Ele combina princípios de condicionamento clássico operante com determinantes disposicionais baseados na cognição do comportamento de uma pessoa (GINTER; WHITE, 1982). O aprendizado rudimentar, que é baseado diretamente na experiência, resulta de efeitos positivos e negativos ligados às ações. Algumas ações são recompensadas; alguns não têm efeito ou levam a um resultado punitivo. Esse processo de diferentes reforços pode levar à seleção de formas bem-sucedidas de comportamento e ao abandono de formas malsucedidas ou

ineficazes. Aprender por reforço pode ser entendido como um processo mecanicista “no qual as respostas são moldadas automática e inconscientemente por suas consequências imediatas” (BANDURA; WALTERS, 1977, p. 17). A capacidade cognitiva dos seres humanos permite-lhes obter um maior grau de experiências. Três funções diferentes estão associadas às consequências da resposta, primeiro eles comunicam informações, segundo eles podem motivar através do seu valor de incentivo, e por fim eles fortalecem as respostas automaticamente (BANDURA; WALTERS, 1977).

Se a aprendizagem, no entanto, dependeria apenas dos efeitos das ações, seria excessivamente exagerada e arriscada. Felizmente, o comportamento humano é aprendido principalmente pela observação através da modelagem (SCHEINER, 2009). Assim, um ser humano observa as ações de outros, desenvolve uma ideia de como esse novo comportamento é realizado e usa essa informação como um guia para a própria ação. A vantagem desse procedimento é que os erros podem ser evitados pela adaptação do comportamento observado (BANDURA; WALTERS, 1977).

O processo de aprendizagem observacional é regulado pelos quatro subprocessos inter-relacionados de processos atencionais, processos de retenção, processos de reprodução motora e processos motivacionais (BANDURA; WALTERS, 1977) (ver figura abaixo). O processo de atenção concentra-se no fato de que um ser humano não é capaz de aprender muito pela observação se ele não estiver vigilante e perceber os aspectos significativos do comportamento modelado de maneira não precisa. O processo de retenção aborda que as pessoas podem ser influenciadas pela observação do comportamento modelado, se puderem se lembrar disso. Processos de reprodução motora, como um terceiro componente, destacam que o novo comportamento é aprendido pela combinação de observação e uma abordagem de tentativa e erro. O novo comportamento é assim alcançado pela modelagem e por ajustes autocorretivos. Processos motivacionais enfatizam que as pessoas são mais propensas a adotar um comportamento modelado se o resultado provável levar a um efeito recompensado ou não recompensado (SCHEINER, 2009).

Figura 33 – Processos e componentes que regem a aprendizagem observacional na análise da aprendizagem social



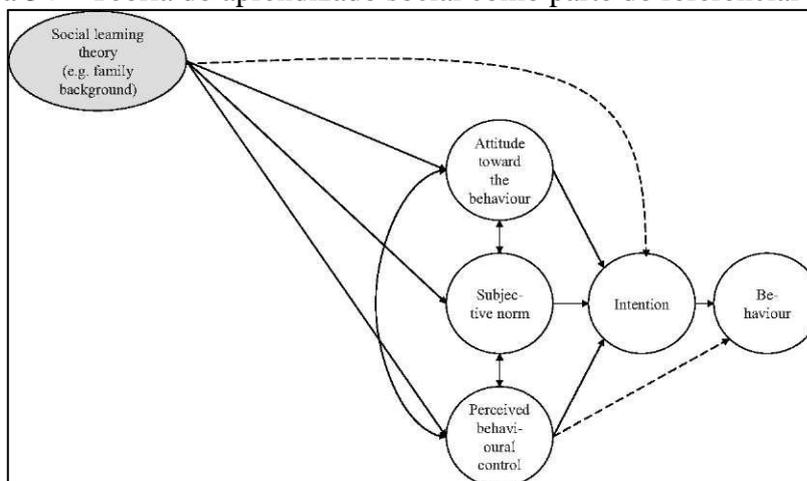
Fonte: Bandura (1977, 2012)

A teoria do aprendizado social baseia-se, portanto, fortemente nos efeitos mediadores dos processos cognitivos encobertos, já que quase todos os aspectos da aprendizagem social são vistos como afetados por processos cognitivos (DAVIS; LUTHANS, 1980). Bandura (2012) aponta nesse contexto que a maioria das influências externas afeta o comportamento através de processos cognitivos intermediários. Os fatores cognitivos determinam em parte quais eventos externos serão observados, como serão percebidos, se deixam algum efeito duradouro, qual valência e eficácia eles têm, e como as informações que eles transmitem serão organizadas para uso futuro (BANDURA, 2012).

A teoria do aprendizado social pode contribuir para explicar por que as pessoas desenvolvem comportamentos empreendedores (SCHEINER, 2009). O desenvolvimento do CE pode ocorrer quando um indivíduo observa um modelo valorizado e percebe que esse modelo se envolve em numerosos e diferentes comportamentos que levam a reforços positivos. O observador então avalia o reforço. Se o reforço potencial é valorizado, ele tentará imitar o comportamento do modelo para receber reforços similares (BANDURA, 2012). Scherer et al. (1989) usam essa correlação explicativa e a transferem para o desenvolvimento do CE. Eles argumentam que as crianças aprendem em seu processo de socialização - que se dá principalmente no âmbito do ambiente familiar - normas sociais específicas, costumes, atitudes e práticas educacionais, observando seus modelos, respectivamente, os pais. Como resultado, a criança desenvolve comportamentos reforçados na hierarquia de hábitos formada. Essa hierarquia de hábitos é chamada de personalidade ou características duradouras do comportamento (SCHERER et al., 1989).

A teoria do aprendizado social ajuda a identificar e compreender os determinantes fundamentais do comportamento e da atividade empreendedora (SCHEINER, 2009). Ela aborda as questões que identificam o que influencia as pessoas a desenvolver o CE e por que as pessoas escolhem o empreendedorismo como opção de carreira. Os indivíduos percebem e avaliam o comportamento em seu ambiente social e usam isso para examinar se os reforços oferecidos resultam em um ajuste e desenvolvimento de hierarquização de hábitos específicos, respectivamente personalidade. Isso molda as crenças, atitude e intenção de um indivíduo (SCHEINER, 2009). Ao mesmo tempo, a teoria da aprendizagem social ilustra como a escolha de se tornar um empreendedor é influenciada pela observação e avaliação da escolha de carreira do modelo. Sobretudo o contexto familiar e a socialização, que ocorre principalmente no ambiente familiar, têm grande influência e importância no processo de aprendizagem social (BANDURA, 2012; SCHEINER, 2009). A Figura 34 inclui a teoria da aprendizagem social no quadro teórico, com a teoria do comportamento planejado como base.

Figura 34 – Teoria do aprendizado social como parte do referencial teórico



Fonte: Scheiner (2009).

A teoria do aprendizado social argumenta que os comportamentos empreendedores e as escolhas de carreira podem ser aprendidos e influenciados. A atividade empreendedora, portanto, não é apenas herdada e inata, mas algo que pode ser influenciado e ensinado (KURATKO, 2006). A teoria do comportamento planejado está enraizada na teoria da ação racional que afirma que a probabilidade de mostrar CE aumenta com a crença de que o desempenho de um determinado comportamento levará a um resultado específico (MADDEN et al., 1992). No contexto do empreendedorismo, isso significa que o CE leva ao estabelecimento de um empreendimento de sucesso. A teoria do comportamento planejado argumenta que a probabilidade de comportamento real está relacionada à medida em que um indivíduo pretende realizar esse comportamento e percebe seu controle comportamental (AJZEN, 1991). O controle comportamental percebido indica o nível em que um indivíduo acredita ter os recursos e oportunidades necessários. Um fator externo que pode influenciar a percepção do controle comportamental e melhorar a probabilidade de sobrevivência e sucesso de uma empresa é a existência de uma infraestrutura de organização de suporte desenvolvida de forma sofisticada (BANDURA, 2012; SCHEINER, 2009).

Fatores fomentadores e inibidores da intenção empreendedora foram analisados nos estudos. Na literatura científica, pode-se encontrar uma infinidade de estudos que analisam a percepção de fatores inibidores e promotores dos estudantes (MÖLLER, 1998; VOIGT; SHALABY; SABA, 2006). Möller (1998) constata que as principais reservas iniciais eram a falta de financiamento inicial e o alto grau de risco. No que diz respeito aos fatores de promoção, a independência e uma melhor oportunidade de autorrealização foram apontadas como razões para iniciar um negócio próprio, e que distinguem o CE de um indivíduo (BANDURA, 2012;

SCHEINER, 2009). Tendo isso em mente, as organizações podem tentar exercer influência sobre seus membros, a fim de desenvolver um CE entre eles. A próxima seção irá discutir sobre as três macros temáticas abordadas nesta tese

2.4 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES, *STORYTELLING* E CE

Os estudos enfocando o papel do conhecimento e da aprendizagem nas organizações tradicionalmente constroem-se, implícita ou explicitamente, sobre a RBV (visão baseada em recursos) (KRAAIJENBRINK; SPENDER; GROEN, 2010). A RBV tem o grande mérito de ter atraído a atenção acadêmica sobre o conhecimento como um recurso (HARRISON; LEITCH, 2005), convidando pesquisadores a se concentrarem no aprendizado como um processo-chave em gestão estratégica (SPENDER, 1996) e empreendedorismo (ALVAREZ; BUSENITZ, 2001). Por outro lado, há uma percepção crescente de que a RBV tradicional não é suficiente e deve ser complementada com outras abordagens teóricas para entender completamente o papel dos recursos de conhecimento e a aprendizagem na sobrevivência das empresas.

De fato, a RBV implica que o conhecimento e a aprendizagem são importantes porque são essenciais para enfrentar a concorrência. Todas as linhas de pesquisa baseadas na RBV tradicional baseiam-se tipicamente na ideia compartilhada de que o principal impacto esperado de uma AO bem-sucedida consiste no aumento do desempenho competitivo. No entanto, os limites dessa visão estão se tornando aparentes. Na verdade, há uma crescente conscientização de que o conhecimento é o recurso crucial não apenas para alcançar o sucesso da empresa por meio da eficiência e da vantagem competitiva, mas também para enfrentar os riscos de colapso do sistema que ameaçam os ambientes de negócios no atual cenário globalizado (CANTINO et al., 2017).

Como discutido por Tosey, Visser e Saunders (2012), espera-se que mudanças nos ambientes organizacionais desencadeiem processos de aprendizagem nas organizações. Tais processos de aprendizagem devem ser vistos como atos de construção de sentido e de criação de interpretações compartilhadas do contexto e do papel das organizações (DAFT; WEICK, 1984; WEICK, 1995; WEICK; WESTLEY, 1996). Nessa conceituação, destaca-se “a natureza interpretativa e construída do ambiente externo” (NICOLINI; MEZNAR, 1995, p. 730). Essa compreensão das organizações, enraizada no construtivismo social, preocupa-se com a construção de interpretações por organizações como entidades coletivas (ARGOTE, 2011; EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000; GRIN; LOEBER, 2007; RASHMAN;

WITHERS; HARTLEY, 2009).

Nesta perspectiva, a aprendizagem é conceituada como um processo de construção de significado compartilhado. A noção central é a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio de conversas e interação (WEICK; WESTLEY, 1996). A AO torna-se um processo conjunto de construção de sentido, no qual os indivíduos nas organizações exploram mutuamente o ambiente, interpretam-no e desenvolvem-se de acordo com as ações (DAFT; WEICK, 1984). A construção de quadros compartilhados sobre como as organizações compreendem o mundo orientam o curso de ação da organização (KIM, 1993). Seguindo essa linha de pensamento, Cook e Yanow (1993) argumentam que as organizações são construídas através das histórias de ação e prática conjuntas. Essas práticas são o resultado de um processo de construção de significado intersubjetivo expresso por meio de artefatos como linguagem, objetos e atos (YANOW, 2000). Juntas, as práticas organizacionais podem, portanto, ser entendidas como culturas (COOK; YANOW, 1993). Da mesma forma, a aprendizagem pode ser entendida em termos de continuidade ou descontinuidade de práticas organizacionais ao longo do tempo (GRIN; LOEBER, 2007; ATTIA; ESSAM ELDIN, 2018).

As histórias podem ser consideradas como práticas organizacionais e podem aumentar as lições aprendidas nas organizações, comunicar valores comuns e apoiar um sistema para capturar e compartilhar dimensões tácitas de conhecimento (DALKIR, 2013; HAYES; MASLEN, 2014; SWAP et al., 2001). Goffin e Koners (2011) observaram que as histórias são frequentemente usadas nas revisões de lições aprendidas para explicar a solução de problemas. Milton (2010) afirma que uma história pode apoiar uma lição aprendida ao fornecer contexto valiosos, e, portanto, as histórias são mais fáceis de aprender quando carregam uma lição aprendida que é explícita e acionável. Garcia e de Souza (2018) compararam duas formas de conduzir revisões pós-projetos, através de relatórios e histórias tradicionais e descobriram que as histórias são ricas em conhecimento e são fáceis de lembrar. Contar histórias é um meio excelente para comunicar normas, crenças fundamentais, valores e cultura da organização, no entanto elas são menos adequadas para lições aprendidas sobre regras ou políticas (PARRY; HANSEN, 2007).

Milton (2010) recomenda que toda história tenha uma conclusão clara para que os outros possam obter conhecimento da história. Linde (2001) destaca as evidências que sugerem que os bancos de dados aprendidos não são eficazes na coleta e arquivamento de histórias, pois não consideram que o aprendizado de histórias é essencialmente um processo social (PRUSAK, 2005). Onde há sistemas bem-sucedidos de lições aprendidas, um esforço significativo foi dedicado à tradução de histórias orais ou relatos de histórias em textos escritos funcionais

(LINDE, 2001).

O *storytelling* também pode ter outros propósitos além da AO em todo o sistema: aprender para a equipe local e reproduzir a cultura e a comunidade ocupacional (SANNE, 2008). Tanto Peet (2012) quanto Linde (2001) sugerem que os novos líderes se acostumaram a seus papéis aprendendo as histórias de sua organização. No entanto, com um crescente destaque nas histórias, relativamente pouco se sabe sobre os tipos de histórias e narrativas que precisam ser contadas, como essas histórias devem ser encorajadas e capturadas, ou as maneiras pelas quais os gerentes precisam ser orientados para permitir o compartilhamento do conhecimento (PEET, 2012; DUFFIELD; WHITTY, 2016).

O *storytelling* feito pelos gerentes ajudam na AO, contando histórias que veem a aprendizagem como uma experiência social ocorrendo, por exemplo, em comunidades de prática (ARAM; NOBLE, 1999; BROWN; DUGUID, 1991; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; SCHEIN, 1996). A teoria das comunidades de prática explica a aprendizagem entre pessoas envolvidas em trabalhos similares, baseada na teoria da prática (BOURDIEU; PASSERON; NICE, 1977; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011), esta literatura concebe a aprendizagem como inseparável do trabalho cotidiano e inextricavelmente ligada aos contextos específicos nos quais o trabalho e a aprendizagem ocorrem (BROWN; DUGUID, 1991; WENGER, 2000). A aprendizagem nessas comunidades é caracterizada como social e participativa, envolvendo histórias contadas e o uso improvisado de ferramentas compartilhadas. Cada comunidade de prática constrói um repertório compartilhado de recursos comuns, incluindo histórias, rotinas, sensibilidades e ferramentas (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; BROWN; DUGUID, 2001). Os membros da comunidade aprendem como usam esse repertório (histórias) de formas situadas e improvisadas reconhecidas pelas comunidades (WENGER, 1998).

Essas histórias buscam conectar pessoas, Brown e Duguid (1991) caracterizaram a prática de técnicos de serviço de criar e trocar histórias para diagnosticar problemas e aumentar a sabedoria acumulada, a narrativa contribui com um amplo espectro de funções gerenciais. As histórias engenhosas contadas em cada um desses papéis podem facilitar o aprendizado (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002). O uso apropriado de histórias de aprendizagem dentro de programas de treinamento (ROTH; KLEINER, 1998) pode ser um método de trabalho eficaz para a reavaliação de experiências de aprendizado anteriores, servindo para alimentar tanto a memória individual quanto a memória organizacional para uso futuro.

O uso de histórias não deve, de forma alguma, limitar-se a experiências de treinamento individualizadas (*coaching, mentoring, counselling*). O compartilhamento de histórias, de fato,

parece ser particularmente importante, Watson (2001b) propõe um método de treinamento voltado para a construção de narrativas negociadas, a partir do diálogo e da discussão entre os participantes e o professor. Isso envolve reunir as histórias dos participantes e dos professores de administração com relação a várias experiências de trabalho, usando conceitos acadêmicos e teorias, quando apropriado, para identificar todas as possíveis histórias por trás das histórias, que podem conter regras gerais que podem ser aplicadas na administração. prática. No final, isso significaria abraçar uma lógica autêntica da aprendizagem ao longo da vida: a busca de um processo de aprendizado que não só perdura ao longo da vida, mas que também serve para criar um elo circular entre passado e futuro, em que tudo isso foi aprendido é realmente 'presente' no indivíduo (CORTESE, 2005).

As histórias podem aumentar as lições aprendidas nas organizações, comunicar valores comuns e apoiar um sistema para capturar e compartilhar dimensões tácitas de conhecimento (DALKIR, 2013; HAYES; MASLEN, 2014; SWAP et al., 2001). A narração de histórias é um método social apropriado para identificar e capturar lições aprendidas, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento tácito (HAYES; MASLEN, 2014; MILTON, 2010; WILLIAMS, 2008). A habilidade de contar histórias e ter as ferramentas apropriadas de aprendizagem e desenvolvimento de histórias disponíveis foram fatores importantes que permitiram que os contadores de histórias fossem eficazes na comunicação das lições aprendidas (DUFFIELD; WHITTY, 2016).

Se pensarmos na relação entre a aprendizagem e o empreendedorismo, a primeira corrente empreendedora, vem da percepção da escola austríaca, que aborda a experimentação de oportunidades e empreendedorismo institucional como motores da aprendizagem (CANTINO et al., 2017). A economia austríaca foi reconhecida como a abordagem teórica que fornece as lentes mais adequadas para investigar o fenômeno do empreendedorismo (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; VENKATARAMAN, 1997). A escola austríaca, de fato, vê os fenômenos econômicos como evolutivos e orientados pela variação, em oposição à visão racional, orientada pelo planejamento, das teorias clássicas dominantes. Estudiosos austríacos concentram-se na perturbação do equilíbrio de mercado existente como o núcleo da ação empreendedora. O empreendedor é a pessoa individual (ou equipe) que interrompe o equilíbrio existente e explora novas oportunidades de criação de valor (SCHUMPETER, 1934; KIRZNER, 1973).

Essa exploração é conduzida com ousadia, com informações apenas parciais ou mesmo errôneas sobre seu possível desenvolvimento e resultado futuros; portanto, o empreendedorismo, por sua própria natureza, é arriscado para o empreendimento individual e

desestabilizador para o mercado, mas é a força fundamental que possibilita o desenvolvimento econômico. Para explicar esses fenômenos, estudiosos do empreendedorismo referem-se principalmente ao conceito de destruição criativa de Schumpeter (SCHUMPETER, 1934) Esta visão é muito útil para distinguir o empreendedorismo da gestão estratégica como um campo de estudos. De fato, a abordagem austríaca convida à compreensão do empreendedorismo como um processo exploratório de tentativa e erro, cujo principal resultado esperado é o progresso econômico da sociedade através da descoberta, desenvolvimento, seleção e também do fracasso e da destruição de novas formas de empreendedorismo como uma forma de criação de valor, ou seja, novos modelos de negócio (SCHUTTENBERG; GUTH, 2015).

Por outro lado, a gestão estratégica é comumente entendida como um processo racional de tomada de decisão e planejamento, cujo principal resultado esperado é o desempenho da empresa. Nesse caso, a falha não é vista como uma força positiva. Naturalmente, os dois processos são reciprocamente necessários para firmar a sobrevivência no médio-longo prazo e, portanto, frequentemente coexistem na mesma organização. Os donos de empresas frequentemente oscilam entre uma atitude de gestão empreendedora e estratégica, mas, apesar do estreito entrelaçamento entre essas duas abordagens na prática, há um crescente consenso de que as teorias geralmente adotadas para explicar a gestão estratégica estão mal equipadas para explicar o empreendedorismo e, particularmente, os processos de aprendizagem que estão no centro da exploração de oportunidades (CANTINO et al., 2017).

No entanto, os dois autores mais citados da escola austríaca, ou seja, Schumpeter (1934) e Kirzner (1973), tendem a negligenciar o papel da inserção social do empreendedor com a aprendizagem. Como consequência, os pesquisadores de empreendedorismo que se baseiam em Schumpeter e/ou Kirzner tendem a se concentrar no lado da agência do empreendedorismo, e ganham críticas por terem implicado uma visão subsocializada do empreendedor (SHANE, 2012). Neste sentido, outro acadêmico austríaco, Ludwig Lachmann, também uma figura central da escola austríaca, Lachmann tem sido muito menos citado do que Schumpeter e Kirzner até agora pelos estudiosos do empreendedorismo. Entretanto, sua contribuição foi autoritariamente descrita (CHILES; BLUEDORN; GUPTA, 2007) como essencial para entender como os empreendedores criam oportunidades participando ativamente dos processos de transformação institucional de seu ambiente social (LACHMANN, 1976).

Lachmann vê a ignorância dos empresários como o principal fator para a criação de valor. De fato, a ignorância deixa espaço para a subjetividade radical das interpretações dos empreendedores sobre o passado e as previsões do futuro. Diferentes empreendedores, em diferentes contextos culturais e sociais, subjetivamente desenvolvem expectativas divergentes

e, conseqüentemente, concentram-se em diferentes oportunidades percebidas, ao mesmo tempo em que desenvolvem ideias de negócios altamente diferenciadas (LACHMANN, 1976; CANTINO et al., 2017). O papel evolucionário da aprendizagem empreendedora no nível da sociedade depende dessa diferenciação (e da subsequente seleção) de expectativas e ações empreendedoras, em outras palavras, a divergência baseada na ignorância da aprendizagem empreendedora é uma força fundamental que permite o progresso econômico em ambientes de negócios turbulentos e imprevisíveis (LACHMANN, 1976; CANTINO et al., 2017).

A decisão de criar um empreendimento, de crescer, de internacionalizar-se ou de construir uma nova unidade de negócios estratégicos, surge muitas vezes da crença de que uma oportunidade única foi identificada. O RO tornou-se amplamente aceito como um conceito central no campo da pesquisa sobre empreendedorismo (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; MCMULLEN; PLUMMER; ACS, 2007; BUSENITZ et al., 2014; DAVIDSSON, 2015). Hansen, Shrader e Monllor (2011) afirma que o RO é visto como CE, e estas oportunidades empreendedoras raramente são afastadas de aprendizagem (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

De acordo com a definição de Shane e Venkataraman, “oportunidades empreendedoras” são situações objetivas em que novos bens, serviços, matérias-primas e métodos de organização podem ser introduzidos e vendidos a um custo maior do que o custo de produção” (SHANE; VENKATARAMAN, 2000, p. 220; CASSON, 1982). No contexto de novos bens ou serviços, uma oportunidade empreendedora pode incluir “perceber a possibilidade de criar novos negócios”, bem como “melhorar significativamente a posição de um negócio existente, em ambos os casos resultando em novo potencial de lucro” (CHRISTENSEN; PETERSON; MADSEN, 1989, p. 3). Por um lado, as oportunidades podem ser consideradas como artefatos ou fenômenos objetivos (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; RAMOGLU; TSANG, 2016) que emergem devido à dinâmica do mercado (perspectiva objetivista). Nesse sentido, as oportunidades existem independentemente dos indivíduos. Só as pessoas alertas com percepções exatas do ambiente objetivo reconhecem as oportunidades (KIRZNER, 1973). Novas ideias de negócios podem ser identificadas através de um esforço de busca sistemática ou através de uma descoberta acidental (HILLS et al., 1997).

Por outro lado, as oportunidades podem ser vistas como decorrentes de interpretações subjetivas e ações criativas dos indivíduos (perspectiva construtivista) (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017). Visto deste ponto de vista, as oportunidades são reconhecidas não por pessoas com as percepções corretas, mas criadas através de um processo de construção social por indivíduos que possuem a criatividade e recursos para mudar o ambiente para explorar novos produtos ou serviços com base na aprendizagem (WOOD; MCKINLEY, 2010). Na

interpretação subjetiva, as oportunidades empreendedoras inicialmente evoluem como ideias de negócios que são geradas internamente com base em estímulos externos e que podem ser elaboradas posteriormente utilizando-se a aprendizagem (DAVIDSSON, 2003; TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

As pesquisas sobre as oportunidades empreendedoras com a lógica do CE identificaram duas abordagens principais, a abordagem do capital humano e a abordagem cognitiva. A aplicação da teoria do capital humano à pesquisa de RO representa a suposição de que a capacidade das pessoas de reconhecer oportunidades empreendedoras se correlaciona positivamente com seu capital geral e seu capital humano específico (BECKER, 1975). O primeiro se baseia especialmente na educação e na experiência de trabalho, enquanto o segundo se baseia em elementos como experiência em propriedade de empresas, conhecimento da indústria, experiência de gerenciamento e capacidades técnicas, ambas formas utilizam como base a aprendizagem (BRÜDERL et al., 1998). A hipótese é de que o reconhecimento de uma oportunidade depende da disponibilidade de informação e conhecimento prévio (HAYEK, 1945), que, por sua vez, pode depender da aprendizagem e/ou experiência. Além disso, o conhecimento ajuda a pessoa a valorizar e explorar informações nos negócios. Alguns representantes dessa tradição incluem Westhead, Ucbasaran e Wright (2009), Smith et al. (2009), Shepherd e DeTienne (2005), Shane e Venkataraman (2000) e Corbett (2007).

Já a abordagem cognitiva, pressupõe que os processos cognitivos dos empreendedores diferem em detalhes específicos dos não-empreendedores (BARON; WARD, 2004; BARON, 2004). Alguns construtos de pesquisa, entre outros, são o pensamento contrafactual, esquemas mentais e representações. Estes processos mentais, em particular, permitem que empreendedores aprendam com o reconhecimento das oportunidades. Essa abordagem é representada, por exemplo, por Baron (2006), Corbett (2007), Dimov (2007), Fiet, Piskounov e Patel (2005), Gaglio e Katz (2001), Grégoire, Barr e Shepherd (2010) e Shepherd et al. (2007). Baron (2004) dá uma definição precisa da abordagem cognitiva da seguinte forma, a perspectiva cognitiva enfatiza o fato de que tudo o que pensamos, dizemos ou fazemos é influenciado por processos mentais - os mecanismos cognitivos pelos quais adquirimos, armazenamos, transformamos e usamos informações de modo com que o resultado seja a aprendizagem do RO e que leve a orientação empreendedora (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

Trazendo a ideia do RO, como uma característica do CE, e a aprendizagem dentro das organizações, identifica-se na literatura sobre empreendedorismo no viés do RO no campo do conhecimento dois tipos de oportunidades, a tácita e a codificada (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017). Embora o conhecimento codificado exista em uma forma explícita e documentada e

possa ser transmitido por meio da linguagem formal, o conhecimento tácito é mais específico ao contexto e não pode ser facilmente articulado (COWAN; DAVID; FORAY, 2000; POLANYI, 1966). Em seu artigo sobre oportunidades codificadas e tácitas, Smith et al. (2009) examinam como diferenças relativas no grau de “tacitude” de oportunidade se relacionam com o processo de RO: oportunidades relativamente mais codificadas são provavelmente descobertas através de busca sistemática, enquanto oportunidades tácitas são presumidamente identificadas devido principalmente à experiência anterior, ambas formas de oportunidades podem ser observadas por meio das histórias.

As histórias são um veículo para transportar significados e valores criadores de identidade. Assim, eles expressam a memória coletiva dos sistemas sociais (FRANK et al., 2010). Particularmente nas empresas familiares, as histórias transportam valores, visões e experiências anteriores de sucesso, crise, fatalidade e reconhecimento (PARADA; VILADAS, 2010; VON SCHLIPPE; GROTH, 2007; FRANK et al., 2010). Em seu estudo, Parada e Viladas (2010) revelam que é contando histórias de que “empresas familiares são capazes de construir identidade e significados compartilhados que levam a um desempenho bem-sucedido em termos de receita, reputação, identidade compartilhada e continuidade do histórico familiar” (PARADA; VILADAS, 2010, p. 166). No geral, as histórias têm um forte impacto no sistema de negócios de uma empresa e são um meio decisivo (VON SCHLIPPE; GROTH, 2007).

Em uma empresa, experiências anteriores são passadas de pessoa para pessoa e até mesmo de geração em geração. Hamilton (2006) analisa narrativas em empresas familiares e argumenta que “o reconhecimento” parece ser uma forma de aprendizagem empreendedora no contexto social da vida e da empresa. A aprendizagem é encapsulada e comunicada através da narrativa (HAMILTON, 2006, p. 544). A aprendizagem é um fenômeno socialmente embutido, que influencia e é influenciado pelas regras, valores e necessidades dos atores envolvidos, assim, a coprodução de conhecimento no nível social no formato de histórias é o gatilho-chave e o resultado da aprendizagem empreendedora (SCHUTTENBERG; GUTH, 2015; CANTINO et al., 2017). Histórias de lições aprendidas, de sucesso ou CE são passadas do passado para o presente e para o futuro (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

Devido ao senso de identidade e à riqueza de experiências que são transmitidas de geração em geração, os empreendedores ouvem a história, um desses ouvintes provavelmente perceberá a oportunidade tácita como tal e a explorará. Isso transforma a oportunidade tácita em uma codificada. Visto da perspectiva objetivista, a oportunidade sempre esteve presente, mas o empreendedor, cuja experiência criou a história, não a identificou. De uma perspectiva construtivista, o sucessor constrói a oportunidade desencadeada pela história (TEGTMEIER;

CLASSEN, 2017). Em seu estudo, Johanson e Vahlne (2009), sobre a importância da aprendizagem e do comprometimento no contexto de internacionalização e do reconhecimento de oportunidade do CE, os autores esclarecem que a aprendizagem e o comprometimento estão fortemente relacionados ao RO de empreendedorismo.

Tanto a construção de compromisso quanto a aprendizagem ocorrem dentro dos relacionamentos (JOHANSON; VAHLNE, 2009), e relacionamentos fortes são características centrais das empresas que possuem a AO como uma de suas características de sucesso (ZAHRA, 2012). Boal e Schultz (2007) analisam o empreendedor como um líder estratégico na organização, cujos quais são responsáveis por promover o aprendizado organizacional e a inovação à medida que incutem significado nos seguidores dos papéis que desempenham no cumprimento dessa visão e incentivam uma resposta motivada a novas situações e desafios. Essa ideia de estabelecer a visão como um dispositivo para criar e justificar a ação na organização levanta outro fenômeno que os líderes estratégicos e empreendedores estão ativos em promover: o *storytelling* organizacional. É através do relato de histórias, principalmente sobre a história passada da organização, que os líderes estratégicos fornecem uma justificativa para ações passadas e uma perspectiva legítima que orienta potenciais comportamentos futuros (BOAL; SCHULTZ, 2007).

O diálogo é importante porque é um aspecto pouco reconhecido da colaboração necessária para construir significados compartilhados e conjuntos de conhecimento coletivos em uma organização, mas a narração de histórias dá vida ao conhecimento gerado e compartilhado entre os membros da organização. Expressar o drama da vida organizacional cotidiana ou da concorrência de toda uma organização contra os arquirrivais proporciona uma série de benefícios (BOAL; SCHULTZ, 2007). Como Brown e Duguid (2000, p. 107) mencionam em seu trabalho, as histórias são valiosas “não apenas em sua narração, mas em sua recontagem”. Tal como acontece com o diálogo, eles oferecem oportunidades para compartilhar experiências duramente conquistadas e servem como um ponto de interação entre os membros, mas vão além, dando aos membros a oportunidade de compreender os eventos, elaborando histórias passadas ou construindo novas. Em virtude de sua estrutura narrativa, as histórias tendem a classificar informações em padrões coerentes, como a sequência apropriada de eventos ou a ordem causal dos fenômenos organizacionais. As histórias tornam a história disponível e ajudam as organizações a aprenderem com o passado. As histórias capturam a cultura e a aprendizagem informal e, como tal, são os repositórios “suaves” do conhecimento (BROWN; DUGUID, 1991). Uma maneira poderosa de fazer com que pessoas de fora se sintam “*insiders*” e transmitindo conhecimento tácito ou seu componente emocional é através da

narrativa de histórias. Histórias ajudam a ligar o passado ao presente e ao presente ao futuro, elas ajudam os empreendedores a ver a continuidade diante da mudança e fazem o radical parecer mais factível (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017).

É na criação, narração e recontagem de histórias-chave por líderes estratégicos que o passado, o presente e o futuro da organização estão conectados. Contar histórias é um sinal de referência nos ciclos de *feedback* que orientam a adaptação do sistema. Como um processo dentro de sistemas complexos de aprendizagem social adaptativa, a narração de histórias alcança o fluxo de recursos de informação através do diálogo e de um equilíbrio ao longo do tempo que enraíza o comportamento futuro na história passada de uma organização; é tanto uma fonte de interconexão entre os agentes organizacionais quanto uma estrutura sobre os fluxos de conhecimento organizacional em todo o sistema organizacional (BOAL; SCHULTZ, 2007). As histórias que os empreendedores ou líderes estratégicos contam promove o aprendizado organizacional por meio da reflexividade (SCHNEIDERHAN; KHAN, 2008; CHEN, 2013).

Rae e Carswell (2000) observam que, ainda há poucas pesquisas sobre como empreendedores de sucesso transformaram sua experiência em aprendizado. Cope e Watts (2000) argumentam que a articulação do processo de aprendizagem pode ser muito difícil para os empreendedores, dado que muito da aprendizagem empreendedora tem sido caracterizada como não intencional e acidental (MURPHY; YOUNG, 1995), e que eles podem não ser utilizados refletindo sobre essas questões. Assim, argumenta-se que a metodologia da análise narrativa pode ser usada para gerar novos entendimentos sobre como a capacidade empreendedora é desenvolvida através da aprendizagem (RAE, 2000). Em suma, percebe-se que o *storytelling* é uma forma eficaz para obter uma compreensão dos processos de aprendizagem de empreendedores individuais e como essa aprendizagem permeia um ambiente sistêmico mais amplo, incluindo aqueles diretamente empregados pela empresa e uma gama mais ampla de partes interessadas (WARREN, 2004).

Mas, como observa Plummer (1995), os processos sociais de produção e consumo de histórias não são problemáticos. As histórias não são apresentadas como descrições de eventos “reais”, mas como dispositivos de criação de sentido que os contadores de histórias constroem para apoiar uma interpretação de eventos passados em suas vidas. Nem são as histórias criado isoladamente do autor, que tem uma presença silenciosa nas histórias, como consumidor (um pesquisador em uma universidade local com a missão de colocar os resultados da pesquisa no domínio público, ainda que de forma confidencial), e como coprodutor, através de o dispositivo estruturante de questões e áreas a serem cobertas. Como tal, são textos a serem interpretados e

compreendidos (ATKINSON, 1998) nesse contexto. A aprendizagem empreendedora é complexa e interconectada, com uma abordagem um tanto *ad hoc* à aprendizagem formal e uma forte dependência da aprendizagem experiencial (WARREN, 2004).

Estudos recentes têm chamado a atenção para processos mais variados relacionados à narrativa empreendedora, identidade, legitimação e criação de valor (LOUNSBURY; GEHMAN; ANN GLYNN, 2019). Acadêmicos destacaram como os efeitos das histórias empreendedoras sobre identidade e legitimidade empresarial são moldados por categorias e dinâmicas de mercado (ZHAO; ISHIHARA; LOUNSBURY, 2013). O *storytelling*, vem destacando a natureza iterativa e recursiva do empreendedorismo cultural. Como tal, pode ser proveitoso conceituar empreendedores culturais como *sensemakers* (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991; WEICK, 1995; LOUNSBURY; GEHMAN; ANN GLYNN, 2019), e as histórias ou o *storytelling* tem muito do *sensemaking* (BOJE, 2012).

Lounsbury e Ann Glynn (2001) teorizaram que as histórias contadas pelos empreendedores tinham de destacar não apenas a proposição distintiva de valor de um novo empreendimento, mas também posicionar adequadamente o novo empreendedorismo em meio a outras iniciativas empreendedoras e empresariais. para legitimá-lo. Os autores enfatizam o papel das histórias ou narrativas nos processos de construção de sentido empreendedor e de tomada de decisão, pesquisadores subsequentes desenvolveram uma conceituação mais ampla de recursos culturais do uso do *storytelling* que incluem esquemas, valores, vocabulários, categorias, retórica, quadros e lógicas (CORNELISSEN et al., 2015; GIORGI; LOCKWOOD; GLYNN, 2015; THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016).

Os estudiosos do empreendedorismo cultural tenderam a enfatizar como a construção narrativa da identidade possibilita avaliações positivas da audiência (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016). Isso se baseia em uma rica tradição na teoria das organizações que documentou a importância da gestão simbólica, incluindo a narrativa de empresários e líderes (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016), para a construção e renegociação de identidade em andamento (GLYNN, 2008). As identidades empreendedoras e a gestão simbólica relacionada podem transmitir significado a eventos ambíguos, ajudando a catalisar e legitimar o processo empreendedor (BROWN; GABRIEL; GHERARDI, 2009; GABRIEL, 2000; WEICK; BROWNING, 1986; ZILBER, 2007).

Navis e Glynn (2011) mostraram como as narrativas de identidade sobre “quem somos” e “o que fazemos” nos fornecem informações institucionais que ajudam vários públicos, como investidores, a entender iniciativas empreendedoras e direcionar seus escassos recursos

categoria de mercado (GARTNER (2007); GARUD; GEHMAN; GIULIANI, 2014; GARUD; SCHILDT; LANT, 2014; MANTERE et al. (2013)). As histórias empreendedoras evoluem continuamente, mudam e se adaptam ao longo do tempo à medida que são revisadas em resposta às mudanças nas condições organizacionais e ambientais, levando ao aprendizado e fomento de novos empreendedores (LOUNSBURY; GEHMAN; ANN GLYNN, 2019).

Histórias e metáforas oferecem maneiras criativas e iluminadoras através das quais os gerentes podem ver a si mesmos e suas situações organizacionais de novas maneiras, abrindo novos insights e possibilidades de ação e experiência. Enquanto ferramentas e processos reflexivos constituem recursos para a autorreflexão individual, ferramentas criticamente refletivas, como o *storytelling*, permitem a crítica de normas e valores construídos coletivamente dentro dos quais a experiência e a reflexão são incorporadas, potencialmente contribuindo para a nossa compreensão da reflexão transformando não só em aprendizagem individual, mas também organizacional (GRAY, 2007).

A história fornece o significado para eventos e artefatos culturais específicos (BOJE; FEDOR; ROWLAND, 1982; HANSEN; KAHNWEILER, 1993). Os significados das histórias são mais ou menos ambíguos (GABRIEL, 1991) e mudam com o tempo (BOJE, 1991a, 1995). Conforme as histórias mudam, a cultura muda. À medida que a cultura muda, o mesmo acontece com as histórias (PACANOWSKY; O'DONNELL-TRUJILLO, 1983). Contar histórias é micro comportamento dentro do contexto macro da cultura. É restringido pela cultura existente e também modifica a cultura. Por meio de seu poder interpretativo, a narração de histórias realiza uma ampla gama de funções ativas dentro das organizações, às vezes para sustentar e, às vezes, modificar a cultura. Martin e Powers (1983, p. 97) citam evidências de pesquisas de que histórias organizacionais legitimam as relações de poder dentro da organização, racionalizam práticas, tradições e rituais existentes; e eles arbitram através de exemplos a filosofia da administração e as políticas que tornam as organizações distintas (LOUNSBURY; GEHMAN; ANN GLYNN, 2019).

Uma pesquisa considerável também mostrou o lugar que as histórias têm na AO. Levitt e March (1988) escrevem que as experiências são traduzidas e desenvolvidas através de linhas de história que são amplamente compartilhadas, mas não universalmente compartilhadas. Essa estrutura de significado é normalmente suprimida como uma preocupação consciente, mas a aprendizagem ocorre dentro dela. As histórias também podem ser vistas na discussão de Huber (1991) sobre os aspectos de distribuição e interpretação da informação da AO. Brown e Duguid (1991) descobriram que a AO ocorre em comunidades de prática, onde as histórias são criadas, trocadas e adicionadas ao acervo de sabedoria acumulada da comunidade. Mais recentemente,

Crossan, Lane e White (1999) propuseram uma estrutura para AO em que as histórias desempenham um papel vital na interpretação de insights e na integração dessas percepções à ação. Esses autores escrevem:

Contar histórias é uma parte significativa do processo de aprendizagem. As histórias refletem a complexidade da prática real e não as abstrações ensinadas nas salas de aula. À medida que as histórias evoluem, uma compreensão mais rica do fenômeno é desenvolvida e novas abordagens integradas para a solução de problemas são criadas. As próprias histórias se tornam o repositório da sabedoria (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999, p. 329).

As funções generalizadas de histórias e narração de histórias claramente garantem a atenção dos líderes organizacionais. De fato, a literatura mostra que histórias e narração de histórias desempenham funções dentro de cada uma das áreas geralmente reconhecidas como os papéis do gerente. Mas como já notamos antes, nem todas as histórias são iguais. Boas histórias - aquelas com uma forte experiência estética - desempenham melhor essas funções do que histórias ruins (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002). Mintzberg (1973) baseia-se em suas próprias observações de campo de gerentes, bem como na literatura de comportamento gerencial para identificar 10 papéis gerenciais, reconhecidos como descrevendo a atividade comum à maioria dos cargos gerenciais (YUKL, 1998).

Enquanto vemos a liderança e a gestão como processos engajados em todas as organizações, inclusive por pessoas que não têm o título formal de “gerente” (TORBERT, 1991), os papéis de Mintzberg são convenientes para mostrar a importância da estética de contar histórias para todos os aspectos da gestão. Os papéis de Mintzberg também oferecem um link inestimável para formar uma conexão entre as histórias contadas diariamente pelos gerentes e o aprendizado organizacional que pode resultar delas. Enquanto narrativa tem sido referida na literatura de AO, outros estudos demonstram como histórias engenhosas podem ser usadas ao longo das responsabilidades de um gerente para facilitar o aprendizado organizacional (ARAM; NOBLE, 1999; BROWN; DUGUID, 1991; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; LEVITT; MARCH, 1988; RHODES, 1997; VANCE, 1991).

Mintzberg identifica três ou mais grupos de funções gerenciais: papéis interpessoais, papéis informacionais e papéis decisórios. O cluster interpessoal inclui os papéis de figura de proa, líder e ligação. Papéis informativos são os de monitor, disseminador e porta-voz. Os papéis decisórios envolvem as funções de empreendedor, alocador de recursos, manipulador de perturbações e negociador. Uma revisão seletiva da literatura confirma que as histórias e a narrativa funcionam em todas as áreas abordadas pelos 10 papéis de Mintzberg, e que a

narrativa engenhosa pelos gerentes em cada função pode facilitar o aprendizado organizacional (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

O papel de líder de Mintzberg inclui orientar, encorajar, criticar e motivar os indivíduos, além de dar propósito, visão e energia à organização. Contar histórias pode focar os membros em um propósito (BOWLES, 1989). Em seu estudo sobre um time de basquete e uma companhia de dança, Boyce (1995) relata:

A narrativa compartilhada centrou esses atletas e dançarinos na essência e propósito. Isso os lembrava do que haviam escolhido, do que era importante. A partir desse lugar centrado, eles conscientemente se engajaram no senso coletivo e determinaram e escolheram ações organizacionais que expressavam propósito (BOYCE, 1995, p. 111).

Do ponto de vista da estética, Boyce está descrevendo a narrativa que alcançou conectividade; isso ressoou nas escolhas pessoais dos indivíduos. Essa conexão é semelhante à caracterização de Aram e Noble (1999) da AO como uma experiência participativa e social. Assim, os líderes podem compartilhar suas interpretações e entendimentos da organização por meio de histórias engenhosas e interligadas, às quais outras pessoas da organização irão ouvir e através das quais a organização pode aprender (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Além de atestar o poder das histórias no desenvolvimento de um propósito compartilhado, um estudo experimental descobriu que uma declaração de política organizacional era mais provável para ser acreditado se acompanhado por uma história do que pela informação estatística (MARTIN; POWERS, 1983). Histórias ajudaram os líderes a transformar as ideologias fundamentais das instituições. O antigo político grego Kleisthenes usou a história junto com outros artefatos para levar Atenas à unidade e à democracia (CUMMINGS; BROCKLESBY, 1997). O discurso de Lincoln em Gettysburg é uma história que teve um impacto profundo na unificação de uma nação dividida e na aceitação do princípio da igualdade (WILLS, 1992). Wills (1992) sugere que os ouvintes das histórias ou as audiências se conectassem a diferentes ideias à sua maneira. Essa variedade de conectividade e interpretação pode, além disso, efetuar aprendizagens organizacionais mais elaboradas, já que, segundo Huber (1991, p. 90), “mais aprendizado organizacional ocorre quando interpretações cada vez mais variadas são desenvolvidas”.

As ideologias de gestão não são necessariamente aceitas pelos membros das organizações, como por exemplo os funcionários europeus de espírito livre no parque temático da Disney na França resistiram à história corporativa de que “somos artistas fantasiados”, não gostando de ter suas ações roteirizadas e suas roupas prescritas (BOJE, 1995, p. 18). De fato,

as histórias podem criticar a organização (MARTIN, 1988), como por exemplo a discussão sobre o lado negro realizada nas subseções acima), e é muito mais provável que uma história crítica que seja agradável seja ouvida, lembrada e repetida do que crítica deselegante e mesquinha, mesmo que as histórias tenham a mesma mensagem, por mais que ambas gerem aprendizagem (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002). A descrição de Watson (2001c) de “histórias baixas” que repetidamente influenciaram a gerência sênior mostra o poder de histórias críticas engenhosas. Mas as histórias também costumam encorajar os membros da organização, transmitindo temas motivadores, como empoderamento, colaboração, ajuda, profissionalismo e equidade organizacional (HANSEN; KAHNWEILER, 1993). E, novamente, são as histórias de que nos lembramos porque gostamos delas, porque nos conectamos com elas, que são mais eficazes em fornecer motivação e empoderamento contínuos. É um filme clichê para ver um personagem em crise lembrar uma história inspiradora e extrair a força necessária a partir dele. Neste clichê é uma ilustração da importância da narrativa na AO (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

Juntas, as funções informativas (papéis de Mintzberg) das histórias sugerem que a administração pode se engajar em diálogos contínuos de narrativa com os constituintes dentro e fora da organização, a partir dos quais todos podem aprender, formar novos significados compartilhados e mudar (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002). Como o aprendizado depende da troca efetiva de conhecimento e informação, as funções informacionais representam a alavanca primária que os gerentes podem usar para facilitar o aprendizado organizacional. Ao monitorar, os gerentes atendem às histórias em circulação dentro e fora da organização, permitindo-lhes adquirir conhecimento de maneira experimental e indireta (HUBER, 1991). Os gerentes também precisam monitorar como suas histórias foram interpretadas e usar essas informações como *feedback* ao recontar uma história ou preparar sua próxima história (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Histórias eficazes são vitais para tornar o conhecimento implícito explícito e compreensível para os públicos dentro da organização (disseminador) e fora da organização (porta-voz). Histórias com um forte sentido, conexão e prazer provavelmente serão ouvidas, recontadas e lembradas. Como essas histórias com uma forte experiência estética estão espalhadas por toda a organização, mais aprendizado organizacional ocorre (HUBER, 1991; TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

Na medida em que a tomada de decisão é vista como ocorrendo no processo de pensamento interno do gerente, as histórias podem não desempenhar um papel abertamente. No entanto, contar histórias é importante para outros elementos no processo de decisão, como coleta de fatos, construção de consenso e implementação (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE,

2002). Mintzberg define os papéis decisórios em um modo ativo: o empreendedor como iniciador da mudança, e o alocador de recursos como alguém que ouve ideias sobre recursos expressos por outros e que media as decisões colaborativas. No papel de empreendedor, o gerente é o designer e o iniciador da mudança. As histórias podem ser centrais no processo de mudança (BARRY; ELMES, 1997; BOJE, 1991a; GEPHART JR., 1991; ROSILE, 1998) e, como observado anteriormente, podem aumentar o comprometimento com as políticas (MARTIN; POWERS, 1983). Barry (1997) usou “terapia narrativa” (WHITE; WIJAYA; EPSTON, 1990) com os coproprietários de uma clínica osteopata que apresentava sérios problemas organizacionais e de negócios. Suas histórias e as reflexões de Barry sobre elas serviram como “externalizações problemáticas”, permitindo que os coproprietários colocassem problemas fora de si mesmos onde poderiam começar a agir sobre eles.

Gephart Jr. (1991, p. 42) realizou entrevistas com gerentes sobre suas experiências com mudanças envolvendo a sucessão de liderança. Ele concluiu que “a mudança organizacional é incorporada e constituída através da narrativa”. Isto ecoa a visão de Boje (1991a) de que as histórias são os vasos sanguíneos através dos quais a mudança pulsa no coração da vida organizacional. Do ponto de vista estético, boas histórias ajudam a alcançar o consenso porque todos se sentem conectados à história e, através da história, mais conectados uns aos outros (BOJE, 2008). Boje (1991a) fala de uma intervenção consultiva onde ele definiu seu papel como facilitando a divulgação de contos relevantes e ajudando gerentes, fornecedores e clientes a alcançar algum consenso sobre suas histórias, o autor afirma:

[...] e tivemos que fazer com que algumas dessas pessoas contassem suas histórias diretamente umas para as outras, para que suas relações-chave fossem fortalecidas com clientes e fornecedores. Caso contrário, uma vantagem competitiva significativa seria perdida (BOJE, 1991a, p. 16).

À medida que os gerentes contam histórias empreendedoras orientadas para a mudança, a gama de comportamentos potenciais da organização é expandida e as organizações aprendem (HUBER, 1991). As histórias permitem que os gerentes verbalizem suas intuições em nível individual e novos insights, e podem facilitar sua promulgação em a organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Em sua capacidade empreendedora, os gerentes podem capitalizar a aprendizagem não-intencional ou assistemática como fonte de conhecimento, uma história permite que esse conhecimento seja relacionado à organização por meio de um meio ao qual os membros da organização provavelmente participarão (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

Mintzberg concebe a alocação de recursos “no contexto mais amplo”, incluindo funções relacionadas à redução da complexidade e ao desenvolvimento de recursos humanos. Histórias organizacionais podem ser vistas como “mapas” (WILKINS; THOMPSON, 1991) que reduzem a complexidade, deixando de fora todos, exceto os essenciais. Esteticamente, tais histórias permitiriam que as pessoas compreendessem um “significado total”, aumentando a memorização e, portanto, o prazer. No desenvolvimento de recursos humanos, as histórias têm sido usadas para auxiliar o ensino, o desenvolvimento gerencial e a formação de equipes (GRECO, 1996). Com sua capacidade de reduzir a complexidade, histórias eficazes têm sido usadas de forma planejada para melhorar o aprendizado em programas de orientação para novos funcionários (VANCE, 1991). A visualização de histórias gerenciais a partir do quadro de alocação de recursos também nos dá uma visão do conceito de memória organizacional. Quando histórias com um sentido forte são contadas, elas podem reduzir a sobrecarga de informações e efetuar um melhor armazenamento e recuperação de informações aplicáveis à ação futura (HUBER, 1991).

O papel de manipulador de distúrbios de Mintzberg inclui lidar com crises e conflitos. Martin (1988) observou histórias sendo usadas em uma empresa de software para simbolizar uma demissão de uma forma que fazia parecer menos dolorosa. A história de que “posições, não pessoas” estavam sendo encerradas ganhou aceitação geral em toda a empresa. Foi uma história que teve um sentido que foi menos doloroso neste cenário particular do que a história contrária de terminar com as pessoas. Em outro contexto, é claro, a contra-história poderia ter dominado. A contribuição inicial de Mitroff e Kilmann (1975) para a literatura sobre narrativa organizacional mostra histórias usadas para ajudar a resolver conflitos. Os pesquisadores reuniram pessoas com visões conflitantes de um problema organizacional em um evento de contar histórias em grupo para aumentar a compreensão das partes e melhorar a qualidade da solução de problemas. A qualidade estética da conexão seria essencial em tal narrativa, a fim de fornecer uma ressonante afirmação de “verdade” nas pessoas, em vez de uma base para o conflito (TAYLOR; FISHER; DUFRESNE, 2002).

No papel de negociador, as histórias desempenham um papel, ajudando a mediar entre as partes que vêem diferentes realidades, fortalecendo tentativas de persuasão e simulando futuros recém-propostos. Hawes (1991) mediou entre pares de subculturas concorrentes dentro de uma grande firma de informações de saúde, ajudando cada indivíduo a contar sua história e a compreender melhor o papel do outro. Greco (1996) dá vários exemplos de narrativa como uma ajuda à negociação, entre eles, como as partes interessadas em uma organização comunitária de saúde usavam histórias para “mexer” com sua realidade atual e coletivizar a

visão de um futuro antecipado ou desejado “(p 70). Nos casos de Hawes e Greco, a conexão seria claramente essencial para a qualidade da história. Boje (1991a) descreve como um novo CEO negociava com seus executivos para obter a adoção de suas estratégias. Boje observa que a capacidade de persuasão depende do conhecimento das histórias do que levou à tentativa persuasiva e do uso dessas histórias para argumentar. Aqui, novamente, em termos da experiência estética, o senso de conexão entre as experiências pessoais passadas dos indivíduos e o presente tornaria uma história poderosa.

Em toda essa discussão, e dada a ampla aplicabilidade do *storytelling* à gestão das empresas, os empreendedores devem estar atentos ao valor potencial da narração de histórias em todo o espectro de suas atividades de aprendizagem. Em situações em que informações puramente factuais/rationais estão sendo apresentadas ou trocadas, os líderes devem perceber o valor das histórias para introduzir a qualidade humana, a emoção e as energias criativas que derivam da fantasia, metáfora e idealização (GABRIEL, 1991; WEICK, 1985). Em suas narrativas, os líderes devem “andar por aí”, comportando-se de maneira consistente com os objetivos e ideais expressos em suas histórias (MARTIN; POWERS, 1983; WILKINS, 1984).

Os líderes devem encorajar outros a contar histórias como uma ajuda para reflexão e aprendizado, para melhorar a compreensão em especialidades e subculturas e para a liberação catártica. A orientação da escuta em relação às histórias de outros adotadas pelo líder deve ser a de um “público entusiasmado” e que gere aprendizagem (BARRY, 1997), atendendo às histórias como fontes valiosas de informação, não como argumentos a serem refutados (WILKINS, 1984). O líder deve ser um participante ativo na organização narrativa, ajudando de forma colaborativa na formação de histórias que incorporam significados importantes para as partes interessadas. A literatura deixa claro que as histórias de liderança não são contadas exclusivamente pelos líderes formais e sim por todo o universo da organização. Há também evidências menos óbvias sobre os líderes empreendedores hegemônicos, onde são apresentadas narrativas alternativas, não somente pela perspectiva da idealização do empreendedorismo ou da liderança, mas também é preciso conformar-se com uma percepção normalizadora de que não há apenas o sucesso, há também o fracasso e muito desgaste no caminho empreendedor (JONES; SPICER, 2009; MARLOW; MARTINEZ DY, 2018).

Da mesma forma como os estudos mais críticos acerca do empreendedorismo buscam contribuir para demonstrar o que está por trás do contexto da idealização do empreendedorismo, é preciso também questionar-se sobre novas possibilidades, inclusive, “de questionar se não estamos procurando no lugar errado a resposta para os grandes problemas do mundo ou até mesmo fazendo as perguntas erradas” (IMAS; WILSON; WESTON, 2012, p. 579). Prova disso

é a própria diversidade de histórias presentes nas organizações, ela mostra que ninguém “tem toda a história” e que a história é composta por muitas perspectivas, o que contribui com a aprendizagem. Como Wilkins e Thompson (1991, p. 25) sugerem, todos podem aprender “alternando entre dúvida e complexidade de um lado e paixão e certeza do outro”. O *storytelling* ajuda a capturar e comunicar os significados multicamadas dos empreendedores e, assim, pode promover a aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha dos procedimentos técnicos e sistemáticos e a explicação de uma determinada situação que está sendo estudada, assim como a natureza do objetivo que se busca com o estudo é o que forma a caracterização do método científico (FACHIN, 2001; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY; 2017). O método vem do grego “*methodos*” cujo qual tem o sentido de um caminho que é construído por diferentes passos e que buscam a experiencição de modo que se atinja determinado objetivo e resultados, sempre composto pelas mais variadas estratégias de pesquisas, técnicas de coletas e análise de dados (LEITE, 2004; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017; DENZIN; LINCOLN, 2018). Diante disto e da posição do pesquisador em relação a ontologia, epistemologia e paradigma de pesquisa, o Quadro 7 apresenta a síntese dos métodos utilizados nesta tese.

Quadro 7 – Síntese dos métodos utilizados neste estudo

Método						
Natureza	Objetivos	Abordagem	Estratégia	Sujeitos do Estudo	Técnica de Coleta de dados	Técnica de Análise de dados
<i>Aplicada</i>	<i>Exploratório e Descritivo</i>	<i>Qualitativa</i>	<i>Grounded Theory</i>	<i>Amostragem teórica/Bola de Neve</i>	<i>Entrevista Semi-estruturada e Entrevista Narrativa;</i>	<i>Comparação constante, cod. Aberta, Axial e Seletiva (Ground Theory)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Diante disto e da posição do pesquisador em relação a ontologia, epistemologia e paradigma de pesquisa, o quadro acima apresenta a síntese dos métodos utilizados nesta tese. A seguir estas escolhas são apresentadas.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é tipicamente dividida nas categorias básica e aplicada. A pesquisa básica é motivada pelo interesse intelectual em um fenômeno e tem como meta a extensão do conhecimento universal. Já a pesquisa aplicada é realizada para melhorar a qualidade da prática de uma determinada disciplina. Podemos nos engajar nesse processo para contribuir com a base de conhecimento em um campo (pesquisa básica) ou para melhorar a prática de uma disciplina específica (pesquisa aplicada) (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Pesquisadores de ciências sociais aplicadas (como é o caso deste estudo) geralmente estão interessados em falar para um público diferente daquele dos pesquisadores básicos, eles

esperam que seu trabalho seja usado por administradores e formuladores de políticas para melhorar a maneira como as coisas são feitas (PATTON, 2015; MERRIAM; TISDELL, 2016). Em seu sentido mais amplo, a pesquisa é um processo sistemático pelo qual sabemos mais sobre algo do que antes de nos envolvermos no processo.

Já em relação aos objetivos da pesquisa, esta tese tem características exploratórias e descritivas, assim como, a maioria das pesquisas qualitativas que buscam oportunizar um aumento de familiaridade com determinado problema (WILDEMUTH, 1993; DENZIN; LINCOLN, 2018). O objetivo exploratório em pesquisas busca o aprofundamento de temas e conceitos que antes eram substanciais, tendo como objetivo desenvolver novas ideias e proposições que por sua vez permitirão novos insights para futuras pesquisas (CHURCHILL, 2018; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017). Tais pesquisas com o objetivo exploratório tem como finalidade, e torna-se necessária, em momentos que haja uma limitada teoria, ou literatura disponível que possa orientar e focar nas questões específicas do problema de pesquisa (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

Em se tratando da pesquisa com objetivos descritivos, esta é a responsável pela observação, com o objetivo de descrever situações, buscando o registro, a classificação, a análise, sem a interferência do pesquisador, da descrição dos fenômenos específicos estudados, geralmente com análises puramente descritivas (DENZIN; LINCOLN, 2018). Pesquisas com o objetivo descritivo e exploratório geralmente são utilizadas em busca do conhecimento ou da compreensão de fenômenos que ainda não são conhecidos o suficiente, estes objetivos de pesquisas são utilizados em busca de associações práticas e teóricas de temáticas estudadas por (YIN, 2010; DENZIN; LINCOLN, 2018). A seguir é apresentada a abordagem de pesquisa.

3.1.1 Abordagem qualitativa

Em se tratando da abordagem qualitativa, a maioria dos escritores tem definições distintas que refletem a complexidade do método qualitativo, como Denzin e Lincoln (2013, p. 6), por exemplo, começam sua longa definição dizendo que “pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que fazem o mundo visível”. Depois de várias frases sobre a prática da pesquisa qualitativa, os mesmos, concluem com “pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 3).

Uma definição mais concisa, embora vários anos mais antiga, é de Van Maanen (1979, p. 520), o qual aborda a pesquisa qualitativa como “um termo abrangente que abrange uma série de técnicas interpretativas que procuram descrever, decodificar, traduzir e entender o significado, não a frequência, de certos fenômenos mais ou menos naturais no mundo social”. Basicamente, pesquisadores qualitativos estão interessados em entender o significado que as pessoas construíram, isto é, como as pessoas compreendem seu mundo e as experiências que têm no mundo (MERRIAN; TISDDEL, 2016).

Com relação ao desenvolvimento do que hoje chamamos de pesquisa qualitativa, duas importantes publicações de meados do século XX contribuíram para sua emergência. Em 1967, os sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss publicaram *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Ao invés de testar a teoria, o livro deles defendia a construção da teoria a partir da análise indutiva de um fenômeno social. Este livro forneceu um quadro teórico e estratégias práticas para fazer este tipo de pesquisa. Este livro e o trabalho subsequente de Strauss e seus colegas continuam a definir e têm um impacto em nossa compreensão da pesquisa qualitativa.

A segunda publicação que apontamos como importante na definição da pesquisa qualitativa é uma monografia de Egon Guba, publicada em 1978, intitulada *Toward a Methodology of Naturalistic Enquiry in Educational Evaluation*. Um estudo era “naturalista” se acontecesse em um cenário do mundo real e não em um laboratório, e o que quer que esteja sendo observado e estudado fosse permitido “naturalmente”. Na investigação naturalística, o investigador não controla ou manipula o que está sendo estudado. É também uma pesquisa orientada para a descoberta, na qual, as descobertas não são predeterminadas (MERRIAM; TISDELL, 2016).

No lugar de determinar causa e efeito, prever ou descrever a distribuição de algum atributo entre uma população, a abordagem qualitativa está interessada em descobrir o significado de um fenômeno para os envolvidos. Pesquisadores qualitativos estão interessados em entender como as pessoas interpretam suas experiências, como constroem seus mundos e qual o significado que atribuem às suas experiências (MERRIAM; TISDDEL, 2016). Em resumo, descreveríamos o campo dos métodos qualitativos de pesquisa em negócios e em administração, como caracterizado pela diversidade em epistemologias e métodos, com novas metodologias e abordagens desenvolvidas a todo o momento (DENZIN; LINCOLN, 2018).

Uma compreensão da natureza desse tipo de pesquisa também pode ser obtida com base em seus fundamentos filosóficos. Infelizmente, quase não há consistência entre os escritores sobre como esse aspecto da pesquisa qualitativa é discutido, alguns falam sobre

tradições e fundamentos teóricos (BOGDAN et al., 2011), tradições teóricas e orientações (PATTON, 2015), outros, sobre paradigmas e perspectivas (DENZIN; LINCOLN, 2011), suposições filosóficas e estruturas interpretativas (CRESWELL, 2013), ou epistemologia e perspectivas teóricas (CROTTY, 1998). De um modo verdadeiramente qualitativo, cada escritor faz sentido das influências filosóficas subjacentes a seu próprio modo.

3.1.2 Estratégia de pesquisa – *grounded theory*

Embora potencialmente sinônimo de abordagem, o termo estratégia é direcionado para a articulação do raciocínio por trás da escolha do método pelo pesquisador e, a aplicação do método na própria pesquisa (BRYANT, 2017). Esta tese utiliza como estratégia de pesquisa a GT, que desde a sua criação, alcançou status canônico no mundo da pesquisa (LOCKE, 2001) e, pesquisadores qualitativos, em particular, abraçaram a GT, embora muitas vezes sem conhecimento suficiente de suas técnicas e formas de uso (GEPHART JR., 2004; PARTINGTON, 2002; HOLTON; WALSH, 2017). Diante disso, esta subseção irá aprofundar o entendimento sobre a GT e suas características.

A GT é um poderoso método qualitativo para a investigação social. Essencialmente, a GT é um método flexível, sistemático e comparativo na construção de teoria a partir de dados que apoiam o estudo de processos sociais (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). A GT originou-se em meados da década de 1960, com o trabalho inovador da sociologia médica de Barney Glaser e Anselm Strauss (GLASER; STRAUSS, 1965) e a subsequente publicação de “*The Discovery of Grounded Theory*” (GLASER; STRAUSS, 1967).

O livro causou um impacto duradouro na pesquisa qualitativa, desde 1967, os proponentes do método esclareceram e desenvolveram as posturas e estratégias metodológicas dos autores, assim como, propuseram grandes reconstruções ao longo dos anos (BRYANT, 2002; BRYANT; CHARMAZ, 2007; CHARMAZ, 2000, 2006, 2008, 2014; CORBIN; STRAUSS, 2008; NATHANIEL; GIBSON; HARTMAN, 2014; GLASER, 2005; GLASER et al.; 2013; THORNBERG, 2012; THORNBERG; PERHAMUS; CHARMAZ, 2014). O cisma bem documentada entre os criadores da metodologia ocorreu com a publicação de “*Basics of Qualitative Research*” (STRAUSS; CORBIN, 1990), que publicou abertamente “tradições bastante díspares ... e plantou as sementes de direções divergentes para o método” (CHARMAZ, 2009, p. 129). Ao longo dos anos, Glaser e Strauss construíram versões independentes, mas inconsistentes, da teoria fundamentada, desta forma, duas versões distintas da teoria fundamentada surgiram, a versão positivista de Glaser e a versão pós-positivista de

Strauss e Corbin (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011). É a partir das origens da versão pós-positivas de Strauss e Corbin que é construído conexão com os paradigmas de pesquisas adotados neste estudo, visto que a forma construcionista como o pesquisador desta tese analisa o conhecimento, por meio de uma perspectiva de prática social é condizente com os desdobramentos da vertente pós-positivista de Strauss e Corbin.

Vários estudiosos posicionaram GT como pós-positivista (ANNELLS, 1996), objetivista (CHARMAZ, 2000), interpretativista (LOWENBERG; TOUW, 1993), pragmático (LOCKE, 2001), realista (LOMBORG; KIRKEVOLD; PARTINGTON, 2002) e simbólico interpretativista (KENEALY, 2008). Grande parte dessa confusão, é claro, pode ser atribuída à matriz de terminologia usada por vários estudiosos para estabelecer as fronteiras e distinções entre os paradigmas de pesquisa adotados e as questões associadas de ontologia, epistemologia e metodologia (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). Charmaz (2000) atribui a confusão a uma falta de explicitação no livro seminal de Glaser e Strauss e a busca subsequente para ajustar GT a paradigmas de pesquisa aceitos. Embora defendendo uma perspectiva interpretativista, Charmaz (2011) sugere que os teóricos fundamentados individuais precisam examinar e declarar suas próprias premissas epistemológicas; que “a teoria depende da visão do pesquisador; não o faz e não pode ficar de fora dele” (CHARMAZ, 2014, p. 239).

Ao observar como uma metodologia de pesquisa geral, o GT não está confinado a qualquer perspectiva epistemológica ou ontológica em particular; pelo contrário, pode facilitar qualquer perspectiva filosófica como abraçada pelo pesquisador (HOLTON; WALSH, 2017). Holton e Walsh (2017, p. 11) mantêm essa flexibilidade filosófica do GT, sugerindo que é a postura filosófica do pesquisador que entra em cena em termos da “área substantiva de interesse que eles podem escolher como seu foco inicial e o que eles consideram sejam fontes de dados apropriadas”. Holton e Walsh (2017) sugerem três pilares fundamentais do GT que devem ser respeitados: emergência, comparação constante e amostragem teórica. Esses pilares, juntamente com os princípios metodológicos do GT, permitem a geração sistemática de uma teoria fundamentada clássica (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

A emergência exige que o pesquisador permaneça aberto ao que é empiricamente descoberto nos dados “sem primeiro filtrá-los e enquadrá-los com hipóteses e características pré-existent” ou quadros teóricos retirados da teoria existente (GLASER, 2006; HOLTON; WALSH, 2017). O método comparativo constante possibilita a geração de teoria através de codificação sistemática e explícita, os procedimentos analíticos em que os dados são continuamente comparados com os dados previamente coletados e analisados à medida que o pesquisador procura por similaridades e diferenças (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE,

2017; HOLTON; WALSH, 2017). O terceiro pilar fundamental da GT, amostragem teórica, por meio da qual, na coleta, codificação e análise de dados, o pesquisador toma decisões sobre quais dados coletar e onde encontrá-los, com base em ideias teóricas emergentes do processo de análise iterativa. Esse processo conjunto de análise e amostragem garante que a teoria emergente esteja fundamentada nos dados, não na teoria existente e, que a teoria emergente seja conceitualmente elaborada, ao invés de ser deduzida logicamente (GOBO, 2008; GLASER, 2006; HOLTON; WALSH, 2017)

Pesquisadores qualitativos que se alegam como GT têm sido frequentemente acusados de métodos confusos (STERN, 1994) ao citar seu uso de aspectos específicos da metodologia (por exemplo, comparação constante, amostragem teórica), mas, ao mesmo tempo, ignorando outro pilar fundamental, a emergência. Entretanto a GT é mais do que uma “caixa de ferramentas” (CHARMAZ; KELLER, 2016, p. 38) ou um “livro de receitas” (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2013, p. 26). Seus procedimentos sistemáticos estão associados a um processo não linear de coleta e análise de dados que facilita a criatividade do pesquisador.

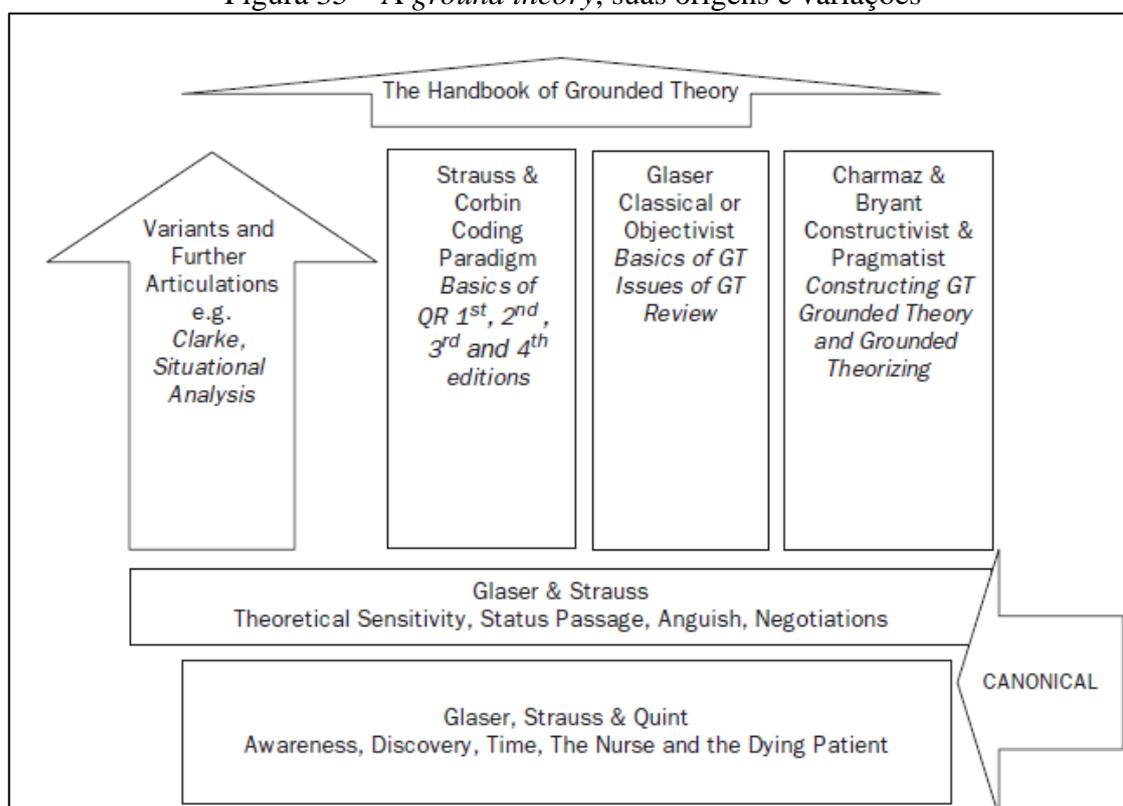
O surgimento da GT havia oferecido uma resposta significativamente necessária nessa luta, para reequilibrar as hierarquias assumidas como apropriadas (CHARMAZ, 2014) na academia, privilegiando a ênfase positivista na verificação da teoria sobre a geração de teorias e, que desconsiderava métodos qualitativos (BRINKMANN, 2014) e, sem rigor acadêmico (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2013). Charmaz (2014) sugere que Glaser e Strauss democratizaram a construção de teoria e a fizeram dentro do campo do pesquisador em atividade.

Partindo do pressuposto epistemológico construtivista adotado nesta tese, nos inclinamos por uma versão construtivista da teoria fundamentada, a qual pressupõe que as pessoas constroem tanto o fenômeno estudado quanto o processo de pesquisa por meio de suas ações. Essa abordagem reconhece como as condições históricas, sociais e situacionais afetam essas ações e reconhece o papel ativo do pesquisador na modelagem de dados e análise (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). A versão construtivista é particularmente útil na investigação social porque (1) rejeita as afirmações de objetividade; (2) localiza generalizações de pesquisadores; (3) considera posições e pontos de vista relativos dos pesquisadores e participantes; (4) enfatiza a reflexividade; (5) adota conceitos sensibilizadores como desigualdade, privilégio, equidade e opressão; e (6) permanece alerta para variação e diferença (BRYANT; CHARMAZ, 2007; CHARMAZ, 2009, 2014; CLARKE, 2005; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

O que diferencia a teoria fundamentada de outros tipos de pesquisa qualitativa é seu

foco na construção da teoria (CORBIN; STRAUSS, 2015). Na década de 1990, o método continuou a evoluir de outras formas, notadamente com o desenvolvimento do que foi chamado de teoria construtivista, introduzida e articulada no trabalho de Charmaz, mais notadamente em “Construindo Grounded Theory” (2006; 2014). Como consequência, existem agora três grandes linhas do método, todas tomando a liderança da trilogia fundadora, mas diferindo em suas bases e orientações metodológicas e filosóficas (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; MERRIAM; TISDEL, 2016; HOLTON; WALSH, 2017). A Figura 35 apresenta as vertentes e suas variantes da GT.

Figura 35 – A *ground theory*, suas origens e variações



Fonte: Wertz, Everett e Puschell (2011) e Charmaz, Thornberg e Keane (2017).

Como a teoria fundamentada obteve notabilidade, está se tornou um método geral de análise e, várias de suas principais estratégias, particularmente codificação e memorando, tornaram-se parte do léxico mais amplo da pesquisa qualitativa. A codificação da teoria fundamentada significa aplicar um rótulo abreviado a uma parte dos dados que separa esse dado e define o que significa. Os códigos surgem da interação do pesquisador com os dados; eles não são preconcebidos e aplicados aos dados, como ocorre na pesquisa quantitativa. Como outros pesquisadores qualitativos, fundamos o código dos teóricos para resumir, sintetizar e classificar nossos dados, mas, além disso, também usamos códigos como ferramentas conceituais (1) para

fragmentar os dados e, assim, separá-los; (2) definir processos nos dados; e (3) fazer comparações entre dados. Iniciamos nossas análises com codificação, mas, logo começamos a escrever notas extensas, chamadas memos (ou memorandos), para discutir e analisar nossos códigos (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

Começamos a escrever memorandos durante nossa codificação inicial e continuamos até alcançarmos nossa análise mais sofisticada de uma categoria e sua relação com outras categorias. Em suma, a escrita de memorandos de teoria fundamentada nos envolve em análises sustentadas e sucessivas de nossas categorias emergentes por meio também do raciocínio abduutivo (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

O raciocínio abduutivo leva os teóricos fundamentados ir além da indução e avança na construção da teoria. Teóricos construtivistas fundamentados reconhecem o poder analítico da constante interação entre a indução (na qual eles nunca são uma tabula rasa) e abdução durante todo o processo de pesquisa (THORNBERG; PERHAMUS; CHARMAZ, 2014). O raciocínio abduutivo envolve considerar todas as explicações teóricas possíveis para uma descoberta surpreendente e depois retornar ao mundo empírico e verificar essas explicações até que o pesquisador chegue à explicação mais plausível para explicar a descoberta (CHARMAZ, 2006; PEIRCE, 1958; ROSENTHAL, 2004; REICHERTZ, 2007).

O objetivo da GT é gerar e desenvolver conceitos e teorias mais refinadas, ao invés de reforçar ou esclarecer os existentes (BRYANT, 2017). Uma vez que alguns dados iniciais foram coletados, eles podem ser analisados e configurados usando a técnica de codificação aberta. O método da teoria fundamentada envolve uma abordagem aberta ao contexto da pesquisa, especialmente durante os estágios iniciais e define as terminologias para codificação conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Resumo das terminologias utilizadas

Códigos	Relacionamentos; Transitório; Abstração; Familiar / novo; Padrões, temas, clusters.
Categorias	Categorias e propriedades – ambiguidades; “Elementos conceituais de uma teoria”; Níveis mais altos de abstração; “Contêineres” para dados.
Conceitos	Resultado da codificação focada; Transformação em “objetos teóricos”; “Conta para os dados”.
Codificação	Abordagem inovadora no GT; Recurso principal em todo o método e posteriormente usado e adaptados em outras abordagens relacionadas.
Categorizando	Selecionando Códigos; Levantar códigos para níveis mais altos de abstração.
Conceitualizando	“Primeiro passo na construção de teoria”

Fonte: Bryant (2017).

Com relação à codificação, os pesquisadores da GT, apontam a codificação palavra por palavra, linha por linha e incidente por incidente. Essas diferentes abordagens táticas de codificação variam em termos do nível de análise. Palavra por palavra está em um extremo (microanálise), e o foco em incidentes opera em uma perspectiva mais ampla. Os pesquisadores precisam entender que esta gama de possíveis opções está disponível, mas, a escolha de qual usar depende dos dados, do contexto e do pesquisador. Levando em conta a advertência de Charmaz sobre como se mover rapidamente através dos dados, abordagens palavra a palavra podem impedir isso e possivelmente devem ser usadas somente após uma varredura inicial orientada por incidente onde os dados podem ser conduzidos (BRYANT, 2017). Mas, como Charmaz afirma, Glaser e Strauss, desde o início, convidaram seus leitores a usar as estratégias da teoria fundamentada de maneira flexível, e à sua maneira (CHARMAZ, 2011).

Esta subseção discutiu a teoria fundamentada como a metodologia deste estudo. A lógica de sua seleção foi à flexibilidade ontológica e epistemológica desta metodologia para acomodar múltiplos paradigmas de pesquisa que guiaram este estudo. Além disso, a definição de AO neste estudo como um processo social de indivíduos participantes de práticas situadas que reproduzem e expandem estruturas de conhecimento organizacional e, vinculam múltiplos níveis de análise da AO fez com que a teoria fundamentada fosse adequada para seu estudo. O estudo baseia-se em vários critérios para avaliar a integridade do processo de pesquisa e da teoria fundamentada e, busca fazer todos os esforços para minimizar os riscos para seus participantes.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Embora o tema e o problema da pesquisa forneçam foco, a pesquisa qualitativa geralmente requer diversidade e variabilidade de dados. Frequentemente, os pesquisadores definem um grupo coerente e ainda diverso de pessoas que vivem o assunto, permitem o cumprimento de metas de pesquisa e são confiáveis para o público da pesquisa. O critério geral para dados qualitativos é a relevância para o problema de pesquisa e a fidelidade à existência humana (CHARMAZ; MCMULLEN, 2011).

Quando perguntados por que os artigos qualitativos são rejeitados, os editores de periódicos geralmente apontam para problemas com o método, e frequentemente pesquisadores qualitativos precisam garantir que haja uma ampla justificativa e explicação dos participantes escolhidos sem sacrificar a qualidade dos dados apresentados (DAFT, 2007; CLARK; RUMBOLD, 2006). Usualmente, dentro de pesquisas qualitativas em negócios e gestão, nossa

escolha de participantes de pesquisa envolve a preferência e acesso a um pequeno subgrupo ou amostra de uma população alvo maior (isto é, delimitada) compreendendo os participantes em potencial, os quais são o foco da pesquisa (MILES et al., 2013).

Os participantes da pesquisa que são escolhidos, precisam possibilitar que a questão da pesquisa seja respondida (BRINKMANN; KVALE, 2015; SAUNDERS et al., 2016). Para este fim, destacamos quatro desafios (problemas) associados à escolha de participantes e indicamos possíveis soluções confiáveis, bem fundamentadas e confiáveis informando a prática da seleção dos participantes da pesquisa qualitativa, são eles, o desafio de ganhar acesso, o desafio de escolher um participante mais adequado, o desafio de quantos participantes serão suficientes e, por fim, o desafio de reportar (e justificar) seleção de participantes (WICKS; FREEMAN, 1998; BRINKMANN; KVALE, 2015; SAUNDERS et al., 2016).

Tomando uma visão processual, começamos com o desafio de ter acesso a participantes potenciais e questões organizacionais associadas e pressões por rigor metodológico (VAN DE VEN; JOHNSON, 2006). A coleta de dados primários em pesquisas qualitativas de negócios e de gestão depende invariavelmente da primeira obtenção e, subsequentemente, da manutenção do acesso aos participantes. Dentro da literatura, o acesso é considerado em três níveis: primeiro, o ganho de acesso físico à pesquisa mediada pela Internet ou o acesso a organizações, grupos ou indivíduos; segundo a manutenção subsequente desse acesso; e terceiro, alcançar o acesso cognitivo com cada participante (SAUNDERS et al., 2016).

O segundo desafio, é o de escolher um participante mais adequado, na pesquisa qualitativa de negócios e de gestão, um ou mais participantes são escolhidos com base no fato de que os dados que eles fornecerão serão suficientes para permitir que a questão da pesquisa seja respondida (SAUNDERS; TOWNSEND, 2016). Os participantes serão escolhidos de modo que se possa obter novos insights sobre os fenômenos, permitindo que os fenômenos sejam avaliados de uma maneira nova, ou para apoiar o desenvolvimento de novos entendimentos a partir dos quais novas teorias podem ser desenvolvidas (MILES et al., 2013).

Os participantes subsequentes são escolhidos para informar e testar conceitos que parecem relevantes para a teoria emergente e o enredo em evolução que está sendo derivado da coleta, codificação e análise simultâneas dos dados. A amostragem depende do julgamento do pesquisador para escolher um ou mais participantes incomuns ou extremos, com base no fato de que tais dados, quando coletados, oferecerão mais insights que podem ser usados para responder à pergunta de pesquisa. Isso é derivado da premissa de que as descobertas de casos extremos serão relevantes para entender ou explicar casos mais típicos (CORBIN; STRAUSS, 2015; BRYANT, 2017).

Desta forma, os participantes escolhidos nesta tese, são pessoas que ocupam um cargo de gestão estratégica dentro das organizações, e/ou empresários, visto que, conforme Oliveira (2009) estes são diretamente ligados e com a responsabilidade atribuída e vinculada ao desempenho e performance das organizações. No contexto das organizações, as pessoas que ocupam posições estratégicas na gestão e os empresários, tornam-se um elo importante no desenvolvimento da organização, já que são os responsáveis pelo enfrentamento das dificuldades e da tomada de decisões (CARDOSO, 2009).

Os empresários são detentores do poder da tomada de decisão nas organizações podendo resultar em fatores que contribuam ou não para o sucesso ou insucesso da empresa (SILVA; SILVA, 2011). Desta forma, é imprescindível que gestores e empresários tenham a consciência da importância das suas decisões e sua influência nas mudanças e no desempenho organizacional (MELLO, 2014). Posterior a esta decisão do pesquisador, retoma-se a discussão sobre os desafios da escolha dos participantes de pesquisa, sendo que o terceiro desafio diz respeito a quantos participantes serão suficientes para que a pesquisa seja considerada autêntica e credível por seus consumidores (BAKER; EDWARDS, 2012). Ao discutir isso, consideramos tanto o planejamento quanto o relato da pesquisa qualitativa, tendo em vista a opinião de especialistas e o aconselhamento empiricamente fundamentado e, questionamos a adequação do aparente “padrão-ouro” (GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006, p. 60) da saturação de dados.

O desafio de participantes suficientes compreende dois aspectos inter-relacionados. A primeira relaciona-se com o planejamento (estágio de desenho) da pesquisa qualitativa, quando muitas vezes é necessário ter alguma ideia sobre quantos participantes provavelmente serão necessários para permitir que a questão da pesquisa seja respondida. A segunda ocorre durante a coleta e a análise de dados e se relaciona com o número realmente suficiente a fim de fornecer a profundidade e a amplitude da informação relevante para responder à pergunta de pesquisa e com a intenção de ser confiável aos outros. Em termos gerais, o número considerado suficiente depende, portanto, de um equilíbrio entre o objetivo da pesquisa, a saliência dos dados obtidos, o que é considerado credível numericamente pela comunidade do pesquisador e as posições epistemológicas e ontológicas do pesquisador (BECKER, 2012; PATTON, 2015; SAUNDERS; TOWNSEND, 2016).

Alguns textos, enfatizando a natureza aberta e frequentemente exploratória da pesquisa qualitativa, argumentam que a coleta de dados deve continuar de outros participantes até a saturação (MORSE, 1994) ou a redundância da informação (LINCOLN; GUBA, 1985) é alcançada. O número real de participantes dependerá da questão de pesquisa, da saliência dos dados e das posições epistemológicas e ontológicas do pesquisador (SAUNDERS;

TOWNSEND, 2016; BRYANT, 2017).

O quarto desafio diz respeito a relatar e justificar a seleção de participantes e atender a expectativa de transparência dentro deste (ROBINSON, 2014). Embora alguns pesquisadores, afirmem que a preocupação com o método justificador pode prejudicar a história contada, a maioria considera importante (JANESICK, 2000; BRYANT, 2017). Relatar e justificar a seleção de participantes, assim como, a transparência das técnicas de pesquisa ajudará a suficiência dos participantes e a autenticidade e credibilidade da pesquisa a ser avaliada (LINCOLN; GUBA, 1985), quando apropriado, permitindo que outros adotem o design como base para estudos (BAKER; EDWARDS, 2012; GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006; MARSHALL et al., 2013).

Entrelaçada através destes quatro desafios está à necessidade de agir de forma ética e garantir que os direitos dos participantes sejam respeitados. Este estudo preocupa-se com os quatro desafios, respeitando os participantes, utiliza além da amostragem teórica enraizada na GT, outra forma de amostragem por conveniência, a amostragem de bola de neve, cujos participantes inicialmente abordados para a pesquisa sugerem outros que possam ser de interesse (BRYANT, 2017). Dentro da literatura, uma ampla gama de técnicas de amostragem não probabilística é identificada. Nesta tese, foca-se na amostragem teórica, a qual é um caso específico de amostragem intencional e enraizada nas teorias da GT, bem como de forma complementar o uso da amostragem por bola de neve, cuja qual cada participante indica uma nova fonte de dados futuros.

3.2.1 Amostragem teórica

O terceiro pilar fundamental da GT, é a amostragem teórica, por meio da qual, na coleta, codificação e análise de dados, o pesquisador toma decisões sobre quais dados coletar e onde encontrá-los, com base em ideias teóricas emergentes do processo de análise. Esse processo, bem como, o conjunto de análise e amostragem garante que a teoria emergente se encontra fundamentada nos dados, não na teoria existente e a teoria emergente torne-se conceitualmente elaborada, ao invés de deduzida logicamente (GOBO, 2008; GLASER, 2006; HOLTON; WALSH, 2017). O que diferencia a teoria fundamentada de outros tipos de pesquisa qualitativa é seu foco na construção da teoria (CORBIN; STRAUSS, 2015), sendo que, a coleta de dados é guiada por uma amostragem teórica em que “o analista coleta, codifica e analisa em conjunto... dados e decide quais dados coletar em seguida e onde encontrá-los, a fim de desenvolver... a teoria como emerge” (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 45).

Na amostragem teórica os participantes são escolhidos cumulativamente para apoiar o desenvolvimento da teoria indutiva (CORBIN; STRAUSS, 2015). A forma geral de amostragem da Ground Theory no início de um projeto é proposital; ou seja, os participantes são escolhidos com um objetivo em mente, e esses não são problemas para amostragem na Ground Theory, afinal na Ground Theory a amostra nunca é aleatória, o tamanho da amostra não é uma preocupação e o objetivo não é fornecer um resultado estatístico geral aplicável em toda a população (BRYANT, 2017).

A estratégia inicial de Glaser de amostragem teórica invoca uma lógica abdução, quando a amostragem teórica significa a amostragem para preencher e verificar as propriedades de uma categoria, não para obter representatividade demográfica dos escolhidos para o estudo. Assim, a amostragem teórica não envolve amostragem inicial de populações relevantes ou da distribuição das características da população. Como os teóricos fundamentados conduzem a amostragem teórica? Depois de desenvolver uma categoria provisória, retornamos ao(s) cenário(s) de campo para obter dados específicos para iluminar a categoria (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). A amostragem teórica é uma nova estratégia para aumentar o poder e a utilidade de uma categoria teórica emergente e constitui um passo fundamental na construção da teoria (CHARMAZ, 2006; HOOD, 2007). Em um estudo de entrevista, revisamos nossos guias de entrevista para construir perguntas focadas sobre essa categoria para desenvolver suas propriedades; comparar com dados e códigos e avaliar sua robustez e utilidade na análise dos dados (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011).

Como consequência, há uma mudança na forma de amostragem envolvida na pesquisa GT. Durante os estágios iniciais da pesquisa, os pesquisadores que conduzem entrevistas tendem a escolher participantes de pesquisa que detenham experiência ou participação relevante no contexto do estudo; esta abordagem é denominada amostragem intencional. Mas, uma vez que, alguma análise inicial tenha sido realizada, o processo torna-se mais focado e os primeiros resultados devem fornecer a base para identificar fontes de dados adicionais, pessoas e/ou outras fontes, que na GT é referido como amostragem teórica (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

Para Bryant e Charmaz (2007) a amostragem teórica é um tipo de amostragem da GT, na qual, o pesquisador pretende desenvolver as propriedades de suas categorias ou teorias em desenvolvimento, não para amostrar populações aleatoriamente selecionadas ou para amostrar distribuições representativas de uma população em particular. Ao se envolver em amostragem teórica, o pesquisador busca pessoas, eventos ou informações para iluminar e definir os limites

e a relevância das categorias. Como o propósito da amostragem teórica é amostrar para desenvolver as categorias teóricas, conduzi-la pode levar o pesquisador a áreas substantivas. (BRYANT; CHARMAZ, 2007; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

3.2.2 Amostragem por bola de neve

A amostragem propositiva e intencional reconhece que, dentro da pesquisa qualitativa, o inesperado pode ocorrer, por exemplo, novos “insights” vão surgindo quando a pesquisa está em andamento. Como tal, baseia-se no julgamento do pesquisador para reconhecer e decidir se deve ou não aproveitar tais oportunidades. Miles et al. (2013) observam que escolher participantes adicionais oportunisticamente pode beneficiar a construção de teoria indutiva. Consideramos que a abertura às novas perspectivas inesperadas e potenciais é mais importante na pesquisa qualitativa, particularmente em abordagens abduativas, como é o caso da GT (SAUNDERS; TOWNSEND, 2016).

A amostragem de bola de neve, por mais que tenha suas raízes na pesquisa quantitativa, hoje ela é sem dúvida o método de amostragem mais amplamente empregado em pesquisa qualitativa em várias disciplinas das ciências sociais. Às vezes é usado como o principal veículo através do qual os informantes são acessados, ou como um meio auxiliar que ajuda os pesquisadores a enriquecer os aglomerados de amostragem e a acessar novos participantes e grupos sociais quando outras vias de contato secaram (SAUNDERS; TOWNSEND, 2016), tal técnica de amostragem é condizente com a perspectiva construcionista e adere aos objetivos da GT enfocados nesta tese.

A amostragem de bola de neve depende de participantes existentes para identificar mais participantes em potencial e, portanto, é considerado particularmente útil quando a população-alvo e, portanto, os participantes em potencial são difíceis de localizar fisicamente ou, alternativamente, identificar. Inicialmente, o pesquisador confia no seu julgamento para escolher um participante inicial. Esse participante identifica outros participantes da mesma população-alvo e suporta o ganho de acesso. Cada um deles identifica por sua vez, potenciais participantes que são semelhantes a si mesmos, resultando no que provavelmente será uma amostra homogênea (LEE, 1993; MILES et al., 2013).

O processo da amostragem por bola de neve começa com uma semente, sendo que os primeiros indivíduos são considerados a onda zero, então o método é que a cada indivíduo entrevistado pode sugerir uma ou mais indicações de outras pessoas que considera ser um membro de determinada população, este processo é chamado de nova onda, desta forma os

contatos são indicados pelos participantes da onda zero (ATKINSON; FLINT, 2001). Posterior à primeira onda, novos contatos são indicados, e assim conseqüentemente novas ondas são formadas por novas indicações dos entrevistados da determinada população alvo e, este processo continua repetidas vezes até que o objetivo do pesquisador seja alcançado (ATKINSON; FLINT, 2001; SAUNDERS; TOWNSEND, 2016).

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Como técnica de coleta de dados, a entrevista tornou-se uma das formas mais comuns de produzir conhecimento nas ciências humanas e sociais. Entrevistas são rotineiramente aplicadas em educação, sociologia, comunicação, antropologia, psicologia e outras disciplinas. A entrevista de pesquisa estruturada ou padronizada tem sido por muito tempo um método costumeiro, mas, também, a entrevista de pesquisa qualitativa, com sua forma muito mais flexível e dialógica, tornou-se difundida (BRINKMANN, 2014). Em uma era pós-moderna, muitas disciplinas testemunharam um boom de entrevistas qualitativas, na medida em que por vezes não é mais necessário justificar por que exatamente essa abordagem é a melhor maneira de realizar um projeto de pesquisa específico. Desta forma, podemos dizer que a entrevista foi naturalizada (DENZIN; LINCOLN, 2018).

DeMarrais (2004) define uma entrevista de pesquisa como um processo no qual um pesquisador e um participante se envolvem em uma conversa focada em questões relacionadas a um estudo de pesquisa. Briggs (2007, p. 556) nos lembra que a relação de uma entrevista envolve um “campo de comunicabilidade” específico, ou seja, uma construção social de processos comunicativos, produto de práticas histórico-culturais que possibilitam diferentes papéis, posições, relações e formas de agência que são frequentemente tomadas como garantidas. Muito desse campo de comunicabilidade pode parecer trivial para pesquisadores qualitativos - que o entrevistador faz perguntas e o entrevistado responde, que o entrevistado transmite informações pessoais que ele normalmente não diria a um estranho, que o entrevistado está posicionado como o especialista naquele assunto, vida da própria pessoa e assim por diante - mas esse campo de comunicabilidade não é frequentemente abordado por pesquisadores entrevistados ao refletir sobre o processo de produção do conhecimento (BRINKMANN-CHEN et al., 2013, p. 27).

O objetivo principal de uma entrevista é obter um tipo especial de informação, o pesquisador quer descobrir o que está “dentro e na mente de outra pessoa” (PATTON, 2015, p. 426). A entrevista é necessária quando não podemos observar comportamentos, sentimentos ou

como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor. Também é necessário entrevistar quando estamos interessados em eventos passados que são impossíveis de replicar (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Entrevista-se pessoas para descobrir com elas aquelas coisas que não podemos observar diretamente. Não podemos observar sentimentos, pensamentos e intenções. Não podemos observar comportamentos que ocorreram em algum ponto anterior no tempo. Não podemos observar situações que impedem a presença de um observador. Não podemos observar como as pessoas organizaram o mundo e os significados que atribuem ao que acontece no mundo. Temos que fazer perguntas às pessoas sobre essas questões. O propósito de entrevistar, então, é nos permitir entrar na perspectiva da outra pessoa (PATTON, 2015; DENZIN; LINCOLN, 2018).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é frequentemente a principal fonte de dados qualitativos necessários para a compreensão do fenômeno em estudo. As entrevistas podem variar em estrutura, entretanto, a mais comum é a entrevista semiestruturada, guiada por um conjunto de questões a serem exploradas, mas, nem a formulação exata e a ordem das perguntas são predeterminadas (MERRIAM; TISDDEL, 2016). Esta tese optou pela entrevista semiestruturada e a entrevista narrativa como técnica de coleta de dados.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas às vezes são equiparadas as únicas entrevistas qualitativas, provavelmente por serem as mais difundidas nas ciências humanas e sociais da atualidade (BRINKMANN, 2014). Na maioria das vezes, no entanto, entrevistar em investigações qualitativas é mais aberto e menos estruturado, ao compararmos com entrevistas mais estruturadas, as entrevistas semiestruturadas podem fazer melhor uso dos potenciais de diálogos de produção de conhecimento, permitindo muito mais espaço para o acompanhamento de quaisquer ângulos considerados importantes pelo entrevistado e, o entrevistador tem uma chance maior de se tornar visível participante que produz conhecimento no próprio processo, ao invés de se esconder atrás de um guia de entrevista predefinido e engessado (MERRIAM; TISDDEL, 2016). Esta flexibilidade para o aprofundamento dos ângulos é o que contribuiu para o uso da entrevista semiestruturada nesta pesquisa, visto que, a estratégia da GT prevê tal liberdade para o aprofundamento das questões emergenciais da pesquisa (CHARMAZ, 2017).

E, comparado a entrevistas não estruturadas, o entrevistador tem uma voz maior em concentrar a conversa em questões que ele considera importantes em relação ao projeto de

pesquisa. Uma definição mais específica da entrevista semiestruturada de pesquisa qualitativa é a de Brinkmann e Kvale (2015) que definem a entrevista semiestruturada como uma entrevista com o objetivo de obter descrições do mundo da vida do entrevistado, a fim de interpretar o significado dos fenômenos descritos. As palavras-chave para uma boa entrevista são propósito, descrições, mundo da vida e interpretação do significado (BRINKMANN, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2018) como apresentado abaixo:

- a) *propósito* - ao contrário das conversas do dia a dia com amigos ou familiares, as entrevistas de pesquisa qualitativa não são conduzidas por si mesmas, mas são preparadas e conduzidas para atender ao objetivo do pesquisador de produzir conhecimento. Os pesquisadores devem ser capazes de refletir sobre a importância dos aspectos individuais e sociais de tais motivos;
- b) *descrições* - Na maioria dos estudos de entrevistas, o objetivo é adquirir as descrições concretas do entrevistado, ao invés de reflexões abstratas ou teorizações. Os entrevistadores normalmente buscam descrições de como os entrevistados vivenciam seu mundo, seus episódios e eventos, diversamente de pensamentos sobre porque eles têm certas experiências;
- c) *mundo da vida* – significa todo meu conhecimento do mundo, até mesmo meu conhecimento científico, é obtido do meu próprio ponto de vista particular, ou de alguma experiência do mundo na qual eu vivi. Em suma são as experiências vividas pelo entrevistado e suas percepções de vida;
- d) *interpretar o significado* - Mesmo que os entrevistadores estejam geralmente interessados em como as pessoas experimentam e agem no mundo antes das teorizações abstratas, eles devem, não obstante, envolver-se frequentemente em interpretações das experiências e ações das pessoas. Interpretar os significados dos fenômenos descritos pelo entrevistado pode por vezes tornar-se parte da própria conversa, pois isso pode dar ao entrevistado a chance de se opor a uma determinada interpretação sugerida pelo entrevistador, mas, na verdade é processo que acontece ao longo de um projeto de entrevista.

Estas questões-chaves das entrevistas qualitativas, buscam construir o entrevistador como um viajante (BRINKMANN; KVALE, 2015), cuja jornada é delineada pelo contexto local da entrevista (POTTER; HEPBURN, 2005), tendo um foco no como, e não no que, do que surge através da interação situada da entrevista. Nas entrevistas semiestruturadas, todas as perguntas são mais flexíveis, geralmente, informações específicas são desejadas de todos os entrevistados, mas a maior parte da entrevista é guiada por uma lista de questões a serem

exploradas e, nem o texto exato nem a ordem das perguntas são determinadas antes do tempo. Esse formato permite que o pesquisador responda à situação em questão, à visão de mundo emergente do entrevistado e a novas ideias sobre o assunto (MERRIAM; TISDDEL, 2017). Outra forma de coleta de dados utilizada nesta tese é a entrevista narrativa, apresentada a seguir.

A interpelação de entrevista semiestruturada é adotada para que o pesquisador possa realizar questionamentos que não foram previamente pressupostas e nem se encontravam inseridas no roteiro, de modo a permitir um caráter de abertura (VERGARA, 2009). Ela estabelece uma ferramenta de pesquisa permitindo a interação entre pesquisador e entrevistado, para alcançar detalhadamente o que se está pesquisando (OLIVEIRA, 2012). Segundo Oliveira (2012), as entrevistas, dentre todas as técnicas de interrogação, é a mais ágil podendo assumir inúmeras formas. Para o autor, a entrevista semiestruturada acontece quando norteada por uma correlação de pontos relevantes que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Bardin (2011) salienta que existem várias alternativas para fazer uma entrevista. No entanto, segundo a autora, conforme o caso e a técnica escolhida, estas devem ser sistematicamente registradas e transcritas em sua totalidade (incluindo hesitações, silêncio, risos, bem como estímulos do entrevistador). Cortes (2012), assegura que a entrevista semiestruturada aponta questões com respostas abertas, nas quais, o entrevistado pode esclarecer seu posicionamento, análises e reflexões. Salienta-se aqui o término da coleta de dados com a evidência da saturação teórica, abordada mais adiante. O roteiro de pesquisa aplicado na entrevista semiestruturada é abordado na próxima seção.

3.3.2 Instrumento de coleta de dados – roteiro de entrevista

O instrumento de coleta de dados, ou guia de entrevista, é uma lista de perguntas que você pretende fazer em uma entrevista. Dependendo de quão estruturada a entrevista será, o guia pode conter dezenas de perguntas muito específicas listadas em uma ordem particular (altamente estruturada) ou algumas áreas temáticas anotadas em nenhuma ordem particular (não estruturada) ou algo entre elas. Como observamos anteriormente, a maioria das entrevistas em pesquisa qualitativa é semiestruturada; Assim, o guia de entrevista provavelmente conterá várias perguntas específicas que você deseja fazer a todos, algumas perguntas mais abertas que poderiam ser seguidas com investigações e, provavelmente, uma lista de algumas áreas, tópicos e problemas que você deseja saber mais sobre mas não tem informações suficientes sobre o início do seu estudo para formar perguntas específicas (MERRIAM; TISDDEL, 2016).

Os pesquisadores estão frequentemente preocupados com a ordem das perguntas em

uma entrevista, porém, nenhuma regra determina o que deve acontecer primeiro e o que deve acontecer depois. Depende significativamente dos objetivos do estudo, do tempo alocado para a entrevista, da pessoa entrevistada e da sensibilidade de algumas das perguntas. Geralmente é uma boa ideia pedir informações descritivas relativamente neutras no início de uma entrevista. Pode-se pedir aos entrevistados que forneçam informações descritivas básicas sobre o fenômeno de interesse, seja um programa, atividade ou experiência, seja para registrar sua história com o fenômeno de interesse. Esta informação estabelece as bases para questões que acessam as percepções, opiniões, valores, emoções e assim por diante do entrevistado (MERRIAM; TISDDEL, 2016).

É claro que nem sempre é possível separar informações factuais de respostas mais subjetivas e carregadas de valores. E, novamente, a melhor maneira de saber se a ordem das suas perguntas funciona ou não é testá-la em uma entrevista-piloto. Um entrevistador pode fazer vários tipos de perguntas para estimular respostas de um entrevistado. Patton (2015) sugere seis tipos de perguntas conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Seis tipos de perguntas para formular o roteiro de pesquisa

1. Questões de experiência e comportamento	Esse tipo de pergunta aborda as coisas que uma pessoa faz ou fez seus comportamentos, ações e atividades. Por exemplo, em um estudo de liderança exibido por administradores, pode-se perguntar: “Conte-me sobre um dia típico de trabalho; o que você provavelmente fará logo de manhã?”
2. Perguntas de opinião e valores	Aqui o pesquisador está interessado nas crenças ou opiniões de uma pessoa, no que ele ou ela pensa sobre alguma coisa. Seguindo o exemplo anterior de um estudo de administradores e liderança, pode-se perguntar: “Qual é a sua opinião sobre se os administradores também devem ser líderes?”
3. Questões de sentimento	Essas perguntas “tocam a dimensão afetiva da vida humana. Ao fazer perguntas de sentimento -” como você se sente sobre isso? “- o entrevistador está procurando respostas adjetivas: ansioso, feliz, amedrontado, intimidado, confiante e assim por diante”
4. Questões de conhecimento	Essas perguntas extraem o conhecimento efetivo real de um participante sobre uma situação.
5. Perguntas sensoriais -	Estas são semelhantes à experiência e às perguntas comportamentais, mas tentam extrair dados mais específicos sobre o que é ou foi visto, ouvido, tocado e assim por diante.
6. Antecedentes / questões demográficas	Todas as entrevistas contêm questões que se referem à demografia particular (idade, renda, educação, número de anos no trabalho e assim por diante) da pessoa entrevistada como relevante para o estudo da pesquisa. Por exemplo, a idade do respondente pode ou não ser relevante.

Fonte: traduzido de Patton (2015).

E foi com base nestas sugestões de Patton (2015) e com o intuito de responder à questão norteadora de pesquisa, bem como seu objetivo geral e específico, que foram desenvolvidas questões específicas para formular uma primeira versão do roteiro de entrevista (sendo que ele pode sofrer mudanças e melhorias no decorrer das entrevistas), conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Roteiro de entrevista

Objetivos	Perguntas
a) Identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem, criando uma taxonomia;	1. Em sua opinião, o que é aprendizagem?
	2. Pela sua perspectiva, quais são os antecedentes da aprendizagem?
b) Analisar a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA;	3. De que forma estes antecedentes contribuem com o indivíduo?
	4. De que forma estes antecedentes contribuem com o coletivo?
	5. Conte-nos como estes antecedentes da aprendizagem se transformam em motivadores/propulsores da aprendizagem?
c) Caracterizar e avaliar o CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do <i>storytelling</i> ;	6. Qual a sua perspectiva sobre o que é ter um CE?
	7. Conte-nos sobre a relação das histórias e a aprendizagem
	8. Como você acredita que as pessoas são inspiradas a empreender por meio das histórias?
d) Analisar a contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE;	9. Qual é sua percepção sobre como uma experiência se torna reflexão?
	10. Quando uma história começa a fazer sentido?
	11. Para você qual é o ponto em que uma história começa a ter significado?
	12. Como transformamos a reflexão em aprendizado?
	13. Na sua opinião o que caracteriza o CE?
	14. Conte-nos a sua percepção de como o ato de contar histórias pode desenvolver o CE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.3.3 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa prevê um cenário que estimula um entrevistado (que na entrevista narrativa é chamado de “informante”) a contar uma história sobre algum evento significativo em sua vida e seu contexto social, e foi escolhida para este estudo para captar a perspectiva organizacional e pela sua convergência e sincronia com a GT, o qual é também utilizado para a investigação social (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). A técnica deriva seu rótulo da palavra latina *narrare*, para relatar, contar uma história. Em um manuscrito inédito, Schütze (1977) sugeriu uma sistematização dessa técnica. Sua ideia básica é reconstruir os eventos sociais da perspectiva dos informantes o mais diretamente possível (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000).

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa, e é considerada uma forma de entrevista não estruturada e aprofundada com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de perguntas e respostas da maioria das entrevistas. No modo de pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em três sentidos: (a) selecionando o tema e os tópicos, (b) ordenando as perguntas e (c) redigindo as perguntas em sua língua (LAMNEK, 1989; HATCH; WISNIEWSKI, 1995; RIESSMAN, 1993; FLICK, 1998).

O esquema de narração substitui o esquema de pergunta-resposta que define a maioria

das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado é mais corretamente revelada nas histórias em que o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos eventos. No entanto, seria ingênuo afirmar que a narração é sem nenhuma estrutura, na verdade uma narrativa é formalmente estruturada e o bom pesquisador segue as fases básicas da entrevista narrativa (Quadro 11) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). As regras a seguir são uma mistura da proposta de Schütze e a elaboração de Jovchelovitch e Bauer (2000).

Quadro 11 – Fases básicas da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Explorando o campo Formulando perguntas exmanentes
1 - Iniciação	Formulando um tópico inicial para narração Usando recursos visuais
2 - Narração	Sem interrupções Apenas encorajamento não verbal para continuar a contar histórias Espere pela coda
3 - Fase de questionamento	Apenas 'O que aconteceu então?' Nenhuma opinião e atitude perguntas Não discutindo contradições Não por que perguntas Exmanente em questões imanentes
4 - Concluindo conversa	Pare de gravar Perguntas de Por que são permitidas Protocolo de memória imediatamente após a entrevista

Fonte: Traduzido de Jovchelovitch e Bauer (2000).

O Quadro 11 resume o conceito básico da entrevista narrativa e suas regras de procedimento. A entrevista narrativa é realizada em quatro fases: começa com a iniciação, passa pela narração e pela fase de questionamento, terminando com a fase de conclusão da conversa. Para cada uma das fases, várias regras são sugeridas. A função dessas regras não é tanto encorajar a adesão cega, mas oferecer orientação para o entrevistador, a fim de obter uma narração rica sobre um tema de interesse e evitar as armadilhas do esquema de perguntas e respostas das entrevistas. Seguir essas regras provavelmente levará a uma situação não ameaçadora e manterá a disposição do informante de contar uma história sobre eventos significativos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000).

Em outro estudo similar, Bauer e Gaskell (2002) afirmam que existe uma estrutura na narrativa, as quais, eles chamam de “paradoxo da narração”, que são, por sua vez, as exigências das regras tácitas que liberam o contar histórias. Para os autores, faz-se necessário estabelecer a entrevista narrativa como técnica de entrevistas, esta consiste em uma série de regras de procedimentos para a entrevista narrativa, conforme apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Regras de procedimentos para a entrevista narrativa - Bauer e Gaskell (2002)

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leituras preliminares). Formulação de questões exmanentes (questões que reflitam os interesses da pesquisa).
Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais (fotografias e vídeos, por exemplo).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização.
Fase de Perguntas	Somente “O que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes (as questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazida pelo informante).
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado a partir de Bauer e Gaskell (2002, p. 97).

Entrevista narrativa é definida por Jovchelovitch e Bauer (2000) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, sendo elas infinitas em sua variedade, e podemos as encontrar em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 91).

Já em relação a análise das entrevistas narrativas, pode-se afirmar que a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias; está aberto em relação aos procedimentos analíticos que se seguem à coleta de dados (HOLLWAY; JEFFERSON, 2008). A seguir são apresentados brevemente três procedimentos diferentes que podem auxiliar os pesquisadores na análise de histórias coletadas através da entrevista narrativa. São eles: proposta de Schütze, análise temática e análise estruturalista (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000. Estas propostas de análises da entrevista narrativa são apresentadas no Quadro 13.

Proposta de Schütze	Schütze (1977; 1983) propõe seis etapas para analisar narrativas. A primeira é uma transcrição detalhada e de alta qualidade do material verbal. O segundo passo envolve separar o texto em material indexical (quem fez o que, quando e porque) e não-indexical (expressam valores, juízos e sabedoria de vida). As declarações não-indexicais podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexicais do texto para analisar a ordenação de eventos para cada indivíduo. Na quarta etapa, as dimensões não-indexicais do texto são investigadas como 'análise do conhecimento'. A quinta etapa compreende o agrupamento e comparação entre trajetórias individuais. Isso leva ao último passo, onde, muitas vezes, através da comparação de casos extremos, as trajetórias individuais são colocadas em contexto e as semelhanças são estabelecidas.
Análise temática	Recomenda-se um procedimento gradual de redução de texto qualitativo (MAYRING, 1983). Unidades de texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de parafraseamento serial. Primeiras passagens ou parágrafos inteiros são parafraseados em sentenças resumidas. Essas frases são parafraseadas em poucas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de significado. De paráfrase, um sistema de categoria é desenvolvido com o qual todos os textos podem ser codificados. O produto constitui uma interpretação das entrevistas, fundindo estruturas de relevância dos informantes e do entrevistador.
Análise estruturalista	Uma análise estruturalista das narrativas enfoca os elementos formais das narrativas. A análise opera através de um sistema combinatório que inclui duas dimensões: uma é formada pelo repertório de histórias possíveis, das quais qualquer história é uma seleção, e a outra se refere aos arranjos particulares dos elementos narrativos. Na dimensão paradigmática, ordenamos todos os elementos possíveis que aparecem nas histórias: eventos, protagonistas, espectadores, situações, começos, fins, crises, conclusões morais; na dimensão sintagmática, esses elementos particulares são organizados em uma sequência que pode ser comparada entre as narrativas e relacionada a variáveis de contexto. Qualquer corpus particular de narrativas será mapeado nesta estrutura bidimensional

Fonte: Traduzido de Jovchelovitch e Bauer (2000) e Jindra e Jindra (2018).

De modo geral, a análise das narrativas sempre envolve a análise de aspectos cronológicos e não cronológicos da história. Narrativas são uma sucessão de eventos ou episódios que compreendem atores, ações, contextos e localizações temporais. A narração de eventos e episódios exibe um ordenamento cronológico que permite a interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Os aspectos não cronológicos de uma narrativa correspondem a explicações e razões encontradas por trás dos eventos, aos critérios envolvidos nas seleções feitas ao longo da narrativa, aos valores e juízos anexados à narração e a todas as operações da trama. Entender uma história é captar não somente como o desdobramento dos eventos é descrito, mas, também, a rede de relações e significados que dão à narrativa sua estrutura como um todo. É função de o enredo ligar os episódios a uma história coerente e significativa. Portanto, é vital identificar o enredo na análise das narrativas (JINDRA; JINDRA, 2018).

A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa dar-se-á na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais e trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011), desta forma, a utilização da técnica de coleta como a entrevista narrativa nesta tese, refere-se explicitamente ao uso do *storytelling* e busca identificar a dimensão coletiva da AO, bem como a trajetória empreendedora do entrevistado.

A entrevista narrativa será efetuada paralelamente à entrevista semiestruturada

individual, sendo assim, ocorrerá à possibilidade de verificar quais entrevistados passaram maiores insights na entrevista semiestruturada, e, desta forma, convidar os mesmos para participar da entrevista narrativa de forma grupal. Com o propósito de estimular os entrevistados a narrar histórias, foi indicada a seguinte fala “Conte-nos uma história que te levou a empreender; Conte-nos a situação ou as situações nas quais, você reconheceu que houve aprendizado e, isso te levou a empreender; Na sua percepção quais são os antecedentes da aprendizagem”. Por conseguinte, pode se constatar a dimensão organizacional relacionada às temáticas abordadas. Salienta-se aqui o término da coleta de dados com a evidência da saturação teórica, abordada na seção 3.5.2, bem como a apresentação dos detalhes dos procedimentos de coleta na seção 3.5.1.

3.3.4 Observação direta

É com base nos dois primeiros pilares fundamentais da GT, emergência e comparação constante, que este estudo adota a observação direta como uma técnica de coleta em conjunto com as entrevistas. A emergência exige que o pesquisador permaneça aberto ao que é empiricamente descoberto nos dados, e a comparação constante possibilita a geração de insights que podem advir da observação direta. Assim como as entrevistas são uma fonte primária de dados na pesquisa qualitativa, a observação direta também é considerada uma ótima fonte de dados. As observações são comuns em muitos tipos de pesquisa qualitativa, sendo que, ocorrem no cenário em que o fenômeno de interesse ocorre naturalmente, e os dados observacionais representam um encontro de primeira mão com o fenômeno de interesse. No mundo real da coleta de dados, no entanto, entrevistas informais e conversas são muitas vezes entrelaçadas com a observação. Os termos trabalho de campo, e estudo de campo geralmente conotam ambas as atividades (observação e entrevistas informais) e podem incluir o estudo de documentos e artefatos (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Estar vivo nos torna observadores natural do nosso mundo cotidiano bem como, o comportamento nele. O que nós aprendemos ajuda a entender nosso mundo e orienta as ações futuras. A maior parte dessa observação é rotineira - em grande parte inconsciente e não sistemática. Faz parte da vida, parte da nossa interação do senso comum com o mundo. Mas, do mesmo modo que conversar casualmente com alguém difere da entrevista, a observação de rotina também difere da observação da pesquisa. A observação é uma ferramenta de pesquisa quando é sistemática, quando aborda uma questão de pesquisa específica e quando está sujeita a verificações e balanços na produção de resultados confiáveis (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Assim como aprender a ser um entrevistador habilidoso, também pode aprender a ser um observador cuidadoso e sistemático. Treinar para ser um observador habilitado inclui “aprender a prestar atenção”, aprender a escrever “descritivamente”, praticar a gravação disciplinada de notas de campo, “saber separar detalhes de trivialidades... e usar métodos sistemáticos para validar e triangular observações” (PATTON, 2015, p. 331).

O que observar é determinado por vários fatores. O mais importante é o propósito do pesquisador em conduzir o estudo em primeiro lugar. Em outras palavras, o arcabouço teórico, o problema e as questões de interesse determinam o que deve ser observado. Os observadores precisam estar abertos a impressões e sentimentos iniciais sobre o que está acontecendo em um cenário, porque são essas primeiras impressões que ajudam a determinar padrões subsequentes de observação. Schensul e LeCompte (2013, p. 91) escrevem que a curiosidade dos pesquisadores conduzirá o que eles observam inicialmente e, que com o tempo “com repetidas observações e questionamentos, os significados de itens, artigos, padrões de comportamento e relações e eventos sociais se tornarão mais claros”.

O que observar é, em parte, uma função de quão estruturado o observador quer ser. Assim como há uma variedade de estrutura nas entrevistas, há também uma variedade de estrutura em observação. O pesquisador pode decidir com antecedência se concentrar na observação de certos eventos, comportamentos ou pessoas. O foco deve ser permitido emergir e efetivamente pode mudar ao longo do estudo (PATTON, 2015; MERRIAM; TISDELL, 2016). No entanto, ninguém pode observar tudo e o pesquisador deve começar em algum lugar, como Patton (2015) cita como exemplo: 1) O ambiente físico; 2) Os participantes; 3) Atividades e interações; 4) Conversa; 5) Fatores sutis; e 6) Seu próprio comportamento.

O processo de coleta de dados por meio de observações pode ser dividido em três etapas: entrada, coleta de dados e saída, assim como, as observações também são realizadas para triangular descobertas emergentes; isto é, eles são usados em conjunto com entrevistas e análise de documentos para fundamentar as descobertas. A observação torna possível registrar o comportamento enquanto ele está acontecendo (MERRIAM; TISDELL, 2016). A observação direta, neste estudo, irá auxiliar o pesquisador com as nuances dos entrevistados, será seguido o script de observação que Patton (2015) sugere.

3.3.5 Notas de campos, pré-memorandos e memorandos

Uma das razões pela qual a teoria fundamentada obteve notabilidade foi pelo uso de

estratégias para captar insights ainda durante a entrevista e posterior nas etapas de codificação da análise, as notas de campos que nos acompanham da observação direta, agora são complementadas pelos pré-memorandos e pelos memorandos. Estes tornaram-se parte do léxico mais amplo da pesquisa qualitativa em se tratando de GT.

Assim como as notas de campos são oriundas da observação direta na hora da entrevista, os pré-memorando também são construídos no momento da coleta de dados de modo que, possamos capturar breves pensamentos sobre os dados (uma ou duas frases) em pré-memorandos na própria hora da entrevista e alguns deles possam evoluir para memorandos mais detalhados. Os pré-memorandos e posteriormente os memorandos resumem os pensamentos do pesquisador sobre os dados, códigos, categorias e suas conexões (BOYCHUK DUCHSCHER; MORGAN, 2004; CHARMAZ, 2006).

Os pré-memorandos costumam ser os alicerces para os memorandos na fase da construção de categorias, iniciamos nossas análises com codificação, mas, logo começamos a escrever notas extensas, baseadas nos pré-memorandos e nas notas de campos, estas notas mais extensas são chamadas de memorandos, para discutir e analisar nossos códigos (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017). Escrevemos notas sobre tópicos como as propriedades de nossas categorias experimentais, as condições em que uma categoria é evidente, como a categoria considera os dados, as comparações entre os códigos e a categoria.

Na prática teórica fundamentada, escrevemos memorandos ao longo do processo de pesquisa tornando-os mais analíticos e precisos à medida que aprendemos sobre nosso assunto e, focamos na nossa pesquisa. Começamos a escrever memorandos durante nossa codificação inicial e continuamos até alcançarmos nossa análise mais sofisticada de uma categoria e sua relação com outras categorias (WERTZ; EVERETT; PUSCHELL, 2011; CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2017).

Conforme recomendado por Charmaz (2011), os memorandos contêm dados brutos para preservar as vozes e o significado dos participantes e torná-los presentes nos resultados teóricos finais do estudo. Memorandos também apoiam as análises situacionais, e cada sessão de mapeamento é seguida de uma nota para refletir sobre o processo de mapeamento e seus resultados (CLARKE, 2005). As categorias da teoria fundamentada tornam-se mais abstratas e teóricas quando fazemos perguntas analíticas em nossos memorandos (CHARMAZ, 2006). Escrevemos memorandos para explorar e registrar tantos detalhes analíticos sobre a categoria quanto podemos fornecer. Memorando escrito é o estágio intermediário de análise entre as etapas de codificação.

A utilização dos pré-memorandos (feitos durante a coleta) e dos memorandos e anotações durante a análise foram de suma importância para se chegar à categoria central também. Cada etapa elaborada na codificação axial é imbuída dos seus memorandos e diagramas que permitiram rever o que foi desenvolvido ao longo da análise, bem como cada registro das sessões analíticas que contribuem para a escolha da categoria central.

Paralelamente a cada fase de codificação de dados esta tese buscou utilizar estratégias para apoiar a análise de dados e a construção de uma teoria fundamentada com o uso de notas de campos, pré-memorando e memorandos. Nas discussões e análises dos resultados apresentadas nos próximos capítulos, as notas de campos, pré-memorando e memorandos serão descritos como “Nota de Memorando”, apresentando alguns insights retirados tanto das entrevistas como da codificação e análise da construção das categorias.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

O planejamento da análise dos dados desta tese é descrito neste subcapítulo, porém, a execução e o detalhamento destas etapas de análises são descritos na prática no próximo capítulo. Um capítulo sobre análise de dados após os capítulos sobre a coleta de dados qualitativos é um pouco enganador, porque a coleta e a análise devem ser um processo simultâneo na pesquisa qualitativa. De fato, o momento da análise e a integração da análise com outras tarefas distinguem um desenho qualitativo da pesquisa tradicional e positivista. Um desenho qualitativo é emergente, o pesquisador geralmente não sabe com antecedência todas as pessoas que podem ser entrevistadas, todas as perguntas que podem ser feitas, a menos que os dados sejam analisados à medida que são coletados (MERRIAM; TISDDEL, 2016).

O processo de coleta e análise de dados é recursivo e dinâmico. Mas isso não quer dizer que a análise esteja concluída quando todos os dados foram coletados. Na verdade, a análise torna-se mais intensa à medida que o estudo avança e uma vez que todos os dados estão dentro, assim como Flick (2014, p. 5) descreve o processo de análise de dados como “a classificação e interpretação de material linguístico para fazer afirmações sobre dimensões e estruturas implícitas e explícitas de construção de significado no material e o que é representado nele”.

A coleta e análise de dados simultâneos ocorrem dentro e fora do campo. Ou seja, você pode estar fazendo uma análise rudimentar enquanto está no processo de coleta de dados, bem como, entre as atividades de coleta de dados (BOGDAN et al., 2011). A análise de dados é o processo de compreender os dados. E compreender os dados envolve consolidar, reduzir e

interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu - é o processo de criar significado (MERRIAM; TISDDEL, 2017).

Neste estudo a análise de dados irá utilizar a própria análise de dados específica da GT, a qual, utiliza o método comparativo, sendo que, este, foi desenvolvido por Glaser e Strauss (1967) como o meio de desenvolver a teoria fundamentada. Uma teoria fundamentada consiste em categorias, propriedades e hipóteses que são os elos conceituais entre as categorias e propriedades. A estratégia básica do método é fazer exatamente o que o nome indica - comparar constantemente.

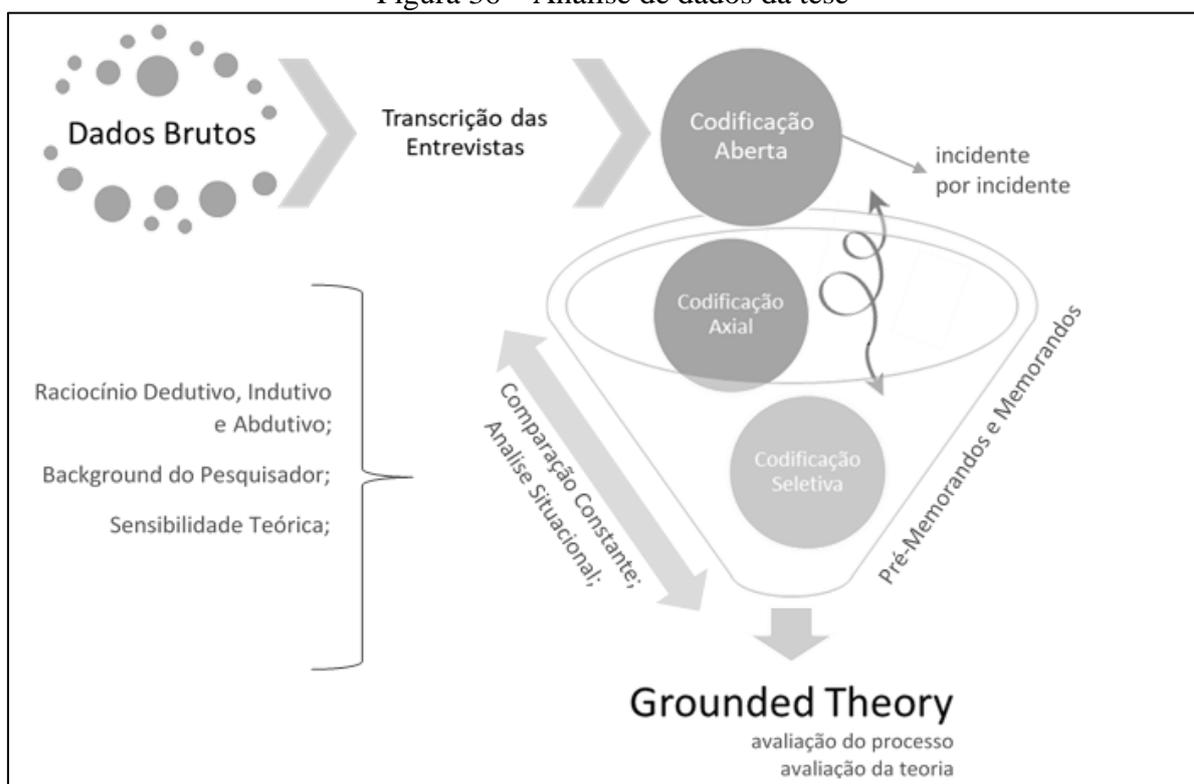
O pesquisador começa com um incidente particular de uma entrevista, notas de campo ou documento e compara-o com outro incidente no mesmo conjunto de dados ou em outro conjunto. Essas comparações levam a categorias preliminares que são comparadas entre si e com outras instâncias. Comparações são feitas constantemente dentro e entre níveis de conceituação até que uma teoria possa ser formulada. Para possibilitar o desenvolvimento de uma teoria fundamentada, Corbin e Strauss (2015) sugerem três fases de codificação - aberta, axial e seletiva.

A codificação aberta é o que se faz no início da análise de dados, está marcando qualquer unidade de dados que possa ser relevante para o estudo. A codificação axial é o processo de relacionar categorias e propriedades entre si, refinando o esquema de categorias. Na codificação seletiva, uma categoria central, proposições ou hipóteses são desenvolvidas. Semelhante às três fases de codificação de Corbin e Strauss, Charmaz (2014) também discute três fases de codificação, as quais ela rotula codificação focada, codificação axial e codificação teórica.

Com o intuito de contribuir na análise dos dados, o pesquisador opta aqui pela utilização do Software QSR NVIVO 12®, um software que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos. Esta técnica permitirá reunir e organizar os conteúdos das entrevistas, colocando-os nas categorias de análise determinadas, baseadas na literatura. Ademais é com o Software QSR NVIVO 12® que se pode examinar os dados em detalhes através de ferramentas de busca, consulta e visualização.

A análise dos dados foi vista neste estudo como um “processo cerebral” (STERN, 2010), que é o processo interativo, lúdico, gerativo, contextual, provisório e reflexivo de engajar-se com os dados e aprender com eles (DEY et al., 2010; CHARMAZ, 2011), a análise de dados e as estratégias de apoio estão ilustradas na figura abaixo e são posteriormente discutidas em detalhes.

Figura 36 – Análise de dados da tese



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Esta tese faz uso da perspectiva de Chazam (2011), mas mantém as origens de Strauss e Corbin para a construção da teoria fundamentada. A análise (conforme imagem acima) é parametrizada por momentos distintos, porém simultâneos e complementares. A própria lógica da construção em espiral dentro do funil entre as codificações demonstra este ir e vir (tanto ascendente como descendente) com a comparação constante e os raciocínios dedutivos, indutivos e abduativo. A análise inicia com os dados brutos e com as transcrições das entrevistas, notas de campos, pré-memorandos

Em relação à fase de **codificação aberta**, também chamada de codificação de primeiro nível (SCHREIBER, 2001) e codificação inicial (CHARMAZ, 2006), irá começar simultaneamente com as entrevistas, ouvindo voz, volume, ritmo, cadência, e outros detalhes que permitam uma codificação inicial. As transcrições de entrevistas serão codificadas incidentes-por-incidentes usando códigos in vivo para conceituar pequenas porções de dados, identificar suas semelhanças e diferenças e desenvolver muitos conceitos descritivos (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990; SCHREIBER, 2001; HOLTON, 2010; CHARMAZ, 2006; LOCKE, 2001). A utilização de códigos in vivo marcou os mundos sociais em que os participantes pertenciam e os pressupostos que moldaram as ações coletivas nesses mundos (CHARMAZ, 2006; CLARKE, 2005; BOYCHUK DUCHSCHER; MORGAN,

2004). Nesta etapa da codificação aberta, realizou-se as codificações em três diferentes fases seguindo os novos entrevistados advindos das ondas indicadas pela amostragem bola de neve.

Durante a fase de **codificação axial** (CHARMAZ, 2006), também denominada de codificação de segundo nível (SCHREIBER, 2001) ou categorias de integração e suas propriedades (GLASER; STRAUSS, 1967), serão selecionados os códigos mais relevantes para a teoria emergente, visando mostrar padrões recorrentes e, desenvolver categorias que se ajustassem aos dados e que demonstrem limites (GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2006; SCHREIBER, 2001; MERRIAM, 2009). As categorias nesta fase se baseiam em dados e são “inerentemente teóricas” e “implicitamente explicativas” (DEY et al., 2010, p. 188).

Apesar de alguns teóricos fundamentados recomendarem pular a fase de codificação axial (GLASER, 1978; 2006), nesta tese ela ajudara a construir uma textura densa de cada categoria e suas propriedades (STRAUSS; CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2006; CRESWELL; POTH, 2016). Essa fase de codificação será enfocada na identificação de relacionamentos dentro de cada categoria e na compreensão de sua complexidade e heterogeneidade (CHARMAZ, 2006; CLARKE, 2005). Durante essa fase, serão desenvolvidas subcategorias dentro de cada categoria e vinculadas em um nível conceitual para chegar a uma conceituação com nuances do objetivo da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 1990; LOCKE, 2001; CHARMAZ, 2006). No que concerne a capturar as relações entre subcategorias, Strauss e Corbin (1990) recomendam o uso de um paradigma de codificação destacando as relações de causalidade, contexto, condições intervenientes, estratégias de ação e consequências. Charmaz (2006) discorda, argumentando que tal paradigma pode impor um esquema analítico restringindo os códigos, limite a teoria em desenvolvimento e torne-a incômoda. Particularmente este estudo inclina-se para o lado de Charmaz (2006), no entanto, propõem o esquema analítico ou paradigma de codificação ilustrado na figura acima, mas sempre deixando os relacionamentos dentro de cada categoria emergirem dos dados.

Durante a fase de **codificação seletiva** (também chamada codificação teórica por Charmaz (2006) e codificação de terceiro nível por Schreiber (2001)), será explorada a relação entre categorias texturizadas desenvolvidas durante a fase axial para integrá-las em uma história analítica coerente (CHARMAZ, 2006). Durante esta fase, o desenvolvimento de cada categoria busca atingir a saturação teórica, de modo que, os dados não fornecem mais “nenhuma informação em termos de refinamento da categoria ou suas propriedades, ou sua relação com outras categorias” (LOCKE, 2001, p. 53; HOLTON, 2010; GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990).

Além disso, busca-se delimitar a teoria emergente, esclarecendo sua lógica através da

ordenação de categorias e descobrindo uma categoria central (STRAUSS; CORBIN, 1990; HOLTON, 2010). A categoria central é definida como a categoria que aparece nos dados repetidamente, engloba e vincula outras categorias (SCHREIBER, 2001; LOCKE, 2001; HOLTON, 2010; KELLE, 2010). A descoberta da categoria principal ocorre pela classificação de cartões de nota criados para cada categoria, diagramação e mapeamento (CHARMAZ, 2006; CLARKE; FRIESE, 2010).

Durante todas as fases da codificação, foi utilizado o método da **análise comparativa constante** que torna a teoria fundamentada em dados próximos, plausível, consistente e integrada (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUS; CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2006; HOLTON, 2010). A ideia é fazer três comparações durante cada fase de codificação: (1) comparação de incidentes com outros incidentes para estabelecer a uniformidade subjacente das categorias; (2) comparação de categorias emergentes e os incidentes de dados para gerar novas propriedades teóricas das categorias e mais hipóteses para obter saturação teórica e elaboração das categorias; (3) comparação de categorias entre si para explorar suas conexões e integrá-las à teoria fundamentada (HOLTON, 2010). Esse método ajuda a evitar ter preconceitos sobre os dados e interpretar os dados em excesso encontrando conexões onde não havia nenhuma anteriormente (DEY et al., 2010; KELLE, 2010; BOYCHUK DUCHSCHER; MORGAN, 2004).

Além da comparação constante, serão utilizadas as **análises situacionais**, baseadas na crença de que todo conhecimento está situado, as análises situacionais foram introduzidas por Clarke (2005, 2009, p. 19) como uma tentativa de empurrar “a teoria fundamentada em torno da virada pós-moderna”. Elas buscam “analisar uma situação particular de interesse através da especificação, representação e subsequente exame dos elementos mais salientes nessa situação e suas relações” (CLARKE, 2005, p. 29). Os mapas situacionais são o instrumento-chave dessas análises, pois capturam “complexidades confusas da situação em suas densas relações e permutações”, que incluem atores humanos e não humanos, como ideias, conceitos, símbolos culturais, tecnologias, eventos e espaços (CLARKE, 2021, p. 211; CLARKE, 2005, 2021; CLARKE; FRIESE, 2010). O presente estudo busca utilizar mapas situacionais em todas as fases de codificação, exceto para codificação aberta, porque as categorias ainda não estarão suficientemente desenvolvidas durante essa fase para serem incluídas no mapa.

Paralelamente a cada fase de codificação de dados esta tese buscou utilizar estratégias para apoiar a análise de dados e a construção de uma teoria fundamentada com o uso de pré-memorando e memorando, conforme descrição do subcapítulo anterior. Os memos resumem os pensamentos do pesquisador sobre os dados, códigos, categorias e suas conexões (BOYCHUK

DUCHSCHER; MORGAN, 2004; CHARMAZ, 2006). Memorandos também apoiam as análises situacionais, e cada sessão de mapeamento é seguida de uma nota para refletir sobre o processo de mapeamento e seus resultados (CLARKE, 2005).

A construção da **Grounded Theory** tem diferentes significados dentro de diferentes versões da teoria fundamentada, por exemplo, para os autores positivistas, as categorias da teoria fundamentada são variáveis e a própria teoria explica o fenômeno e prevê seu estado futuro (STRAUSS; CORBIN, 1990; GLASER; STRAUSS, 1967). A versão construtivista da teoria fundamentada considera a construção de teoria como “compreensão imaginativa do fenômeno estudado” (CHARMAZ, 2006, p. 135). Em geral, os construtivistas preferem a palavra “teorizar” à construção de teorias e definem-na como uma prática que envolve “parar, ponderar e repensar”, envolve também, enxergar possibilidades, estabelecer conexões e fazer perguntas (CHARMAZ, 2011, p. 135). A versão construtivista da teoria fundamentada, como a versão positivista, especifica condições, mostra relações conceituais e previne consequências, mas proposições teóricas explícitas são tecidas na narrativa (CHARMAZ, 2011; POPOVA-NOWAK, 2014).

Para os pós-modernistas, a sociedade é sempre emergente e “não faz sentido criar uma grande teoria de algo que está sempre mudando” (CLARKE, 2005, p. 28). Os pós-modernistas rejeitam a construção da teoria formal positivista de Glaser e Strauss (1967) e, semelhante aos construtivistas, advogam a teorização que inclui situar afirmações analíticas na narrativa para evitar a super generalização e a super abstração (CLARKE, 2005; CHARMAZ, 2011; POPOVA-NOWAK, 2014). A abordagem da construção da teoria adotada neste estudo foi tomada por teóricos construtivistas e pós-modernistas, estes consideram a teoria como uma prática e uma compreensão imaginativa do fenômeno.

Para a análise dos dados, este estudo incluirá a interação do **raciocínio indutivo, dedutivo e abduativo**. Strauss e Corbin (1990) argumentam que o desenvolvimento da teoria fundamentada envolve a dialética e a tensão de indução e dedução, uma vez que os pesquisadores chegam aos códigos, categorias e seus relacionamentos confiando na dedução e depois os verificam através da indução. De fato, a dualidade do raciocínio indutivo e dedutivo distingue a teoria fundamentada de outras metodologias, já que o pesquisador se move constantemente entre fazer perguntas, formular hipóteses e fazer comparações (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Ao mesmo tempo, a teoria fundamentada baseia-se extensivamente no raciocínio abduativo, visto que, este, complementa a racionalidade de indução e dedução (STRAUSS; CORBIN, 1990; HEATH; COWLEY, 2004). Ao contrário da indução e da dedução, o

raciocínio abduativo envolve o afrouxamento do “pensamento racional sistemático” e a criação de um espaço no qual podemos envolver nossa imaginação e permitir que ideias, imagens, sentimentos e assim por diante se conectem a nossos dados e desenvolvimento, como um ato racional controlado (LOCKE, 2001).

Em relação à **sensibilidade teórica**, toma-se emprestado os trabalhos de Strauss e Corbin (1990) e Bernal (1998). Strauss e Corbin (1990) usam um conceito chamado sensibilidade teórica e referem-se a ele como uma qualidade pessoal do pesquisador. Indica uma consciência das sutilezas de significado dos dados. Pode-se chegar à situação da pesquisa com diferentes graus de sensibilidade, dependendo da leitura anterior e experiência com ou relevante para os dados. Também pode ser desenvolvido durante o processo de pesquisa. A sensibilidade teórica refere-se ao atributo de ter *insight*, a capacidade de dar significado aos dados, a capacidade de compreender e capacidade de separar o pertinente daquilo que não é. A noção de sensibilidade teórica para Bernal (1998) é chamada de “intuição cultural”, o que acrescenta a teoria da sensibilidade teórica, na medida em que amplia a experiência pessoal para incluir experiências e memórias comunitárias, e destaca para a importância das histórias (SOLÓRZANO; YOSSO, 2002).

Para mantermos a **integridade da Ground Theory**, esta tese enfocou duas áreas de avaliação da teoria fundamentada: (1) avaliar a integridade do processo de pesquisa; e (2) avaliar a teoria emergente fundamentada. Para avaliar a integridade do processo de pesquisa, seguimos os sete critérios de Strauss e Corbin (1990) que avaliam as categorias da teoria fundamentada, suas relações, variação incorporada na teoria e a seleção da categoria central, são eles: 1) descrição do processo de seleção da amostra e critérios; (2) descrição das principais categorias; (3) informações sobre incidentes que apontam para essas grandes categorias; (4) a justificativa para a amostragem teórica e seus resultados; (5) hipóteses sobre relações conceituais entre categorias; (6) informações sobre os casos em que as hipóteses (categorias) não correspondem aos dados e como essas discrepâncias foram contabilizadas; e (7) a justificativa para selecionar a categoria central.

Em relação a avaliação da teoria fundamentada, Charmaz (2006) e Locke (2001) sugerem quatro critérios: (1) credibilidade (congruência entre achados e realidade); (2) originalidade (frescor das categorias e nova interpretação conceitual dos dados); (3) ressonância com os participantes do estudo; (4) utilidade no cotidiano de sua vida e pesquisas. Além desses critérios, existe também o critério de Lincoln (2012) de posicionalidade, como um reconhecimento aberto da posição epistemológica da pesquisa e de suas posições sociais e culturais. A seguir são apresentados os critérios de rigor adotados e os resultados esperados.

3.5 CRITÉRIOS DE RIGOR ADOTADOS

Ao pesquisar a literatura, muitos autores concordam que a avaliação da pesquisa qualitativa é necessária, mas há um restrito consenso sobre o que essa avaliação deve significar (DENZIN; LINCOLN, 2018). Estamos julgando por “validade” da pesquisa qualitativa, mas seria melhor ao se referirem à avaliação qualitativa, usar termos como “rigor” da pesquisa (MAYS; POPE, 1995), “veracidade” ou “bondade” (EMDEN; SANDELOWSKI, 1999), ou algo chamada “integridade” (WATSON; GIRARD, 2004). Depois, há a questão “pode um conjunto de critérios se aplicar a todas as formas de pesquisa qualitativa?” (CORBIN; STRAUSS, 2008, p. 297).

Reflete-se sobre esse estado de coisas e consubstanciamos o rigor qualitativo, à medida que nós e muitos de nossos contemporâneos consideramos as características que permitem que a pesquisa qualitativa floresça no campo da ciência organizacional. É claro que qualquer consideração de métodos qualitativos nas ciências sociais deve incluir o tratado clássico de Glaser e Strauss, de 1967, *The Discovery of Grounded Theory*. A metodologia que eles empregaram identificou os fatores que foram adotados por muitos estudiosos de pesquisa qualitativa, mesmo aqueles que não fazem trabalho de teoria fundamentada (CORLEY, 2015). Mais especificamente, Glaser e Strauss pediram uma comparação constante, amostragem teórica, aplicabilidade e credibilidade para serem incorporadas como elementos processuais dos estudos qualitativos. Com foco na credibilidade, eles propuseram três maneiras pelas quais um estudo poderia ser avaliado. Estas incluem: 1) um nível apropriado de detalhes / descrição para garantir a plausibilidade do público; 2) uma quantidade suficiente de informações descrevendo os procedimentos de coleta e análise de dados para apoiar adequadamente as conclusões do pesquisador; e 3) uma visão geral dos tipos de dados utilizados pelo pesquisador (BRYANT, 2017).

Além da Descoberta da Teoria Fundamentada nos Dados, nota-se também a contribuição fundamental da Inquirição Naturalista de Lincoln e Guba (1985) em seu esforço dedicado ao conceito de confiabilidade, um resultado-chave da busca do rigor. Possivelmente ainda tão relevante hoje quanto foi escrito, a preocupação fundamental dos pesquisadores qualitativos vive sobre a necessidade de persuadir o público a aceitar o estudo como plausível, significativo e válido. Lincoln e Guba identificaram quatro critérios-chave em sua conceituação de confiabilidade, que têm sido usados por muitos pesquisadores qualitativos subsequentes (CHARMAZ, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2018).

Também existe o trabalho de Hammersley (1987) sobre validade, precisão e confiabilidade, além do esforço de Morse et al. (2002) sobre o rigor, Creswell (1998) se concentra na credibilidade e confiabilidade, e a preocupação de Bruner (1991) com a verossimilhança, demonstram aspectos que aumentam o rigor metodológico da pesquisa qualitativa. Assim como todos os estudos qualitativos são únicos, alguns dos critérios em que os pesquisadores confiam para tornar uma pesquisa qualitativa válida são a credibilidade, transparência, transferibilidade, reflexividade, profundidade e volume de dados (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

A credibilidade, embora não explicitamente definida, foi mencionada por Lincoln e Guba (1985) como um critério para estabelecer a confiabilidade. Eles alegaram que garantir a credibilidade de suas descobertas representa uma dupla tarefa: primeiro, realizar a pesquisa de modo que a probabilidade de que as descobertas sejam consideradas confiáveis seja aprimorada e, segundo, demonstrar a credibilidade das descobertas com transparência.

Por não se basearem em testes estatísticos ou procedimentos padronizados para avaliar e demonstrar o rigor de seus estudos, os estudiosos qualitativos muitas vezes recorrem à transparência para convencer os leitores de que suas interpretações são plausíveis. Pesquisadores transmitem esse rigor fornecendo descrições detalhadas das etapas que tomaram, desde os procedimentos de coleta de dados até as análises finais. Essa transparência incentiva os leitores a confiar em ambos os processos e conclusões (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

É evidente que os dados qualitativos fortes, ou aqueles que são propositadamente ou teoricamente amostrados, apoiam a história e aumentam a credibilidade do relato escrito, são essenciais para alcançar o rigor dentro de um estudo. Dependendo do estudo, no entanto, às vezes pode ser difícil confirmar os elementos cruciais que descobrimos. Talvez tão importante quanto à seleção da amostra seja a quantidade, a frequência e a diversidade dos dados que um pesquisador qualitativo coleta e utiliza (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

Outras características para aumentar o rigor é a reflexividade e, para garantir que o significado da reflexividade do pesquisador seja entendido, deve abranger o escrutínio do pesquisador de sua experiência de pesquisa, decisões e interpretações de tal maneira, que possa levar o pesquisador ao processo e, permitir que o leitor avalie como e em que medida o interesse, a posição e as premissas do pesquisador influenciaram a investigação. Uma postura reflexiva informa como o pesquisador conduz sua pesquisa, relaciona-se com os participantes da pesquisa e os representa em relatórios escritos (CHARMAZ, 2006; CHARMAZ, 2011; MERRIAM; TISDDEL, 2016).

A transferibilidade é frequentemente considerada um componente-chave para se obter rigor em estudos qualitativos e, por alguns, até mesmo para ser o análogo qualitativo do critério quantitativo de generalização. Lincoln e Guba (1985) expuseram essa noção, afirmando que a transferibilidade é um elemento crítico no estabelecimento da confiabilidade e, portanto, é responsabilidade do pesquisador fornecer uma descrição detalhada para que os leitores possam começar a entender como as descobertas e as percepções do estudo podem ser aplicáveis a outros contextos (aumentando assim a utilidade do estudo para o campo mais amplo) (CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017). Além destes tópicos, para aumentar o rigor metodológico, esta tese busca utilizar-se da triangulação e da saturação teórica, conforme próximas seções.

3.5.1 Triangulação

Desde Campbell e Fiske (1959), o termo triangulação vem sendo sinônimo de rigor metodológico e validação das pesquisas. Em meados da década de 70, foram identificados quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria, e triangulação metodológica (DENZIN, 1989). O processo de transformar este conceito em um princípio metodológico na pesquisa qualitativa foram substancialmente avançado por Denzin na década de 1970, com a formulação do conceito de triangulação como uma abordagem mais sistemática para a pesquisa social, particularmente qualitativa (FLICK, 2018).

Denzin (1970/1978, p. 291) introduziu a ideia de triangulação na discussão da pesquisa qualitativa como “a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno”. Por essa definição, Denzin originalmente concebeu a triangulação como uma estratégia de validação da pesquisa. Ele distinguiu vários tipos de triangulação, como por exemplo, a triangulação de dados, do investigador, teórica e metodológica. Triangulação de dados refere-se à combinação de diferentes fontes de dados que são examinadas em diferentes momentos, lugares e pessoas. Triangulação do investigador significa o emprego de diferentes observadores ou entrevistadores para controlar ou corrigir o viés subjetivo do indivíduo (DENZIN; LINCOLN, 2018).

A triangulação teórica refere-se a “aproximar dados com múltiplas perspectivas e hipóteses em mente. Vários pontos de vista teóricos poderiam ser colocados lado a lado para avaliar sua utilidade e poder” (DENZIN, 1970/1978, p. 297). O conceito central era e é triangulação metodológica, seja dentro do método (por exemplo, usando subescalas diferentes em um questionário) ou entre métodos. Denzin sugeriu ainda três princípios de triangulação

metodológica, Primeiro, a natureza do problema de pesquisa e sua relevância para um determinado método deve ser avaliada. Em segundo lugar, também deve ser lembrado que cada método tem forças e fraquezas inerentes. Terceiro, os métodos devem ser selecionados com um olho em sua relevância teórica. Para resumir, a triangulação metodológica envolve um processo complexo de jogar um método contra o outro de modo a maximizar a validade dos esforços de campo (DENZIN; LINCOLN, 2018).

A triangulação significa que os pesquisadores adotam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de modo mais geral, em resposta a questões de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas usando vários métodos e / ou em várias abordagens teóricas. Ambos são, ou deveriam estar vinculados. Além disso, a triangulação refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas, que são aplicadas aos dados. Na medida do possível, essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas em pé de igualdade e de maneira igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos ou tipos de dados) deve permitir um maior excedente de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além do conhecimento possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para a promoção da qualidade na pesquisa (FLICK, 2008).

A triangulação pode ser frutífera e localizada em vários pontos do processo de pesquisa. Primeiro, pode ser uma estratégia de pesquisa, que molda todo o processo de um estudo desde o planejamento até o trabalho com dados e a apresentação dos resultados. Nesse caso, todo o projeto seria planejado em pelo menos duas faixas. Poderia consistir em duas partes: por exemplo, uma parte da entrevista com uma maneira específica de analisar os dados e uma parte observacional para a qual os dados seriam analisados de uma maneira diferente. Ou a triangulação é usada de uma maneira mais implícita ao longo de um estudo etnográfico que inclui todos os tipos de dados, desde conversar até observar e analisar documentos e situações do gênero (DENZIN; LINCOLN, 2018).

Já na coleta de dados, que é o passo ao qual as sugestões originais de triangulação metodológica de Denzin se referem mais diretamente: A triangulação entre métodos refere-se ao uso de dois métodos separados ou triangulação dentro de métodos. Neste último caso, duas ou mais abordagens são combinadas em um método - como narrativas e sequências de perguntas e respostas na entrevista episódica, ou, entrevistas e observações em uma abordagem etnográfica. Uma vez que os debates em pesquisa qualitativa sobre a abordagem metodológica certa (ou errada) se acalmar, a triangulação tornar-se a mais importante se os métodos isolados se constituírem menos importantes (FLICK, 2018). Diante disso, esta tese, busca utilizar a

triangulação de dados e a triangulação metodológica.

Objetivando distinguir subtipos de triangulação de dados, propõem-se estudar o fenômeno em tempos (evidenciando as diferenças temporais), espaços (locais, buscando a comparação) bem como, com indivíduos diferentes (DENZIN, 2018).

Quadro 14 – Processo de triangulação de dados

Mês/Tempo	Espaço / Locais	Indivíduo	Amostragem	Operacionalização
Fevereiro	Serviços (Consultoria); Indústria (Têxtil);	E01; E02;	Amostragem teórica	Foi realizada através do roteiro de entrevista semiestruturada, sendo efetuadas presencialmente na sede de suas empresas (espaços) e virtualmente em função da pandemia. A triangulação de dados aconteceu em relação ao tempo, espaços e nos indivíduos diferentes, evidenciando-se o nível individual e organizacional.
Março	Indústria (Tintas); Poder público (Secretário da Educação); Indústria (Software); Serviços (Hospital);	E03; E04; E05; E06;	Amostragem teórica	
Abril	Serviços (Consultoria - Professor); Indústria (Carrocerias); Indústria/Serviços (Cooperativa); Serviços (rede de Academia);	E07; E08; E09; E10;	Amostragem por bola de Neve – 1ª fase	
Mai	Indústria (Metal mecânico); Indústria (Moveleira); Indústria (Mecânica); Comércio (Roupas);	E11; E12; E13; E14;	Amostragem por bola de Neve – 1ª fase e 2ª fase	
Junho	Comércio (Óptica); Serviço (Construtora); Indústria (Moveleira); Indústria (Estofados);	E15; E16; E17; E18;	Amostragem por bola de Neve – 2ª fase	
Julho	Indústria (Vinícola); Indústria (Massas); Comércio (Mat de Construção); Comércio (Mercado); Indústria (Moveleira); Indústria (Esquadrias); Comércio (Mat Elétricos); Serviço (Advocacia);	E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26;	Amostragem por bola de Neve – 2ª e 3ª fase	
Agosto	Indústria (Alimentos); Indústria (Têxtil); Comércio (Roupas); Serviço (Contabilidade);	E27; E28; E29; E30;	Amostragem por bola de Neve – 3ª fase	
Setembro	Serviço (Corretora de Seguros); Serviço (Imobiliária); Indústria (Alimentos); Indústria (Vidros);	E31; E32; E33; E34;	Amostragem por bola de Neve – 3ª fase	
Outubro	Serviço (Banco); Indústria (Bebidas);	E35; E36	Amostragem por bola de Neve – 3ª fase	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Pode-se discernir o processo de triangulação de dados realizados nesta tese, conforme Quadro acima, no qual, é esclarecido o diferencial temporal da coleta das entrevistas semiestruturadas, os locais em que foram efetuados as entrevistas e os distintos indivíduos. Também se evidencia que os primeiros cinco entrevistados fazem parte da amostragem teórica, seguidos das suas indicações nasceu a primeira onda da amostragem por bola de neve, o que resultou em mais sete entrevistados. Na segunda onda tiveram mais doze entrevistados que por sua vez indicaram a terceira onda com mais doze entrevistados. Subsequente à triangulação de dados, analisamos a triangulação metodológica, no que concerne ao uso de diferentes métodos

para obter dados mais amplos e minuciosos a respeito do fenômeno estudado (DENZIN, 1989), conforme Quadro 15.

Quadro 15 – Processo de triangulação de métodos

Técnica de Coleta	Dimensão		Operacionalização
	Individual	Organizacional	
Entrevistas Semiestruturadas	X		Foi realizado através do roteiro de entrevista, sendo efetuadas presencialmente.
Entrevistas Narrativas		X	Após o uso do estímulo (história), foi realizada a pergunta narrativa que estimule a entrevista narrativa, sendo efetuada presencialmente de forma coletiva. Esta etapa refere-se ao nível organizacional.
Observação Direta	X	X	A observação direta, é algo inerente da entrevista com o pesquisador, busca-se aqui elementos sobre o fenômeno que não são explicitados pelo entrevistado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A categoria mais estudada e aplicada de triangulação de método, habitualmente é entre a observação e a entrevista. Assim, nesta tese, a triangulação de métodos ocorreu em função da investigação pelo entendimento do fenômeno estudado, baseado na entrevista semiestruturada (na busca da dimensão individual), da entrevista narrativa (buscando a dimensão organizacional) e da interpretação direta (com o objetivo de identificar elementos sobre o fenômeno que não foram explicitados nas entrevistas). Viabiliza-se a possibilidade de compreender melhor as diferentes aparências de uma realidade, evitando assim, os enviesamentos de uma única ordenação.

3.5.2 Saturação teórica

Invariavelmente, a questão de quantas pessoas devem ser entrevistadas, são preocupações de todos os pesquisadores, infelizmente para aqueles com baixa tolerância à ambiguidade, afinal não há uma única resposta, isso sempre depende das perguntas feitas, dos dados coletados, da análise em andamento e dos recursos que você tem para apoiar o estudo. O que é necessário é um número adequado de participantes, para responder à questão colocada no início do estudo de forma satisfatória, ou como alguns teóricos denominam a famosa saturação teórica (MERRIAM; TISDDEL, 2016).

Ser translúcido em relação à técnica de amostragem utilizada é uma atitude da dimensão ética, a qual, auxilia a comprovar o rigor empregado em uma investigação científica (FONTANELLA et al., 2011). O método de saturação teórica estabelece o fechamento da amostra que subsidiara a análise e a interpretação dos dados. Em face disso, deve ser realizado

com muita cautela (STRAUSS; CORBIN, 1990). Lincoln e Guba (1985) recomendam a amostragem até que um ponto de saturação ou redundância seja atingido. Para os autores, na amostragem intencional, o tamanho da amostra é determinado por considerações informacionais, se o objetivo é maximizar a informação, a amostragem é terminada quando nenhuma nova informação é fornecida das novas unidades amostradas; portanto, a redundância é o critério primário.

Alcançar um ponto de saturação ou redundância significa que você começa a ouvir as mesmas respostas às perguntas da entrevista ou a ver os mesmos comportamentos nas observações; não há novos insights. É impossível saber antecipadamente quando a saturação pode ocorrer. Para reconhecer que seus dados estão saturados, você deve se envolver na análise junto com a coleta de dados (PATTON, 2015; MERRIAM; TISDDEL, 2016). A saturação teórica não está preocupada com os dados em si, de modo que não pode ser reivindicada pura e simplesmente porque os novos dados não acrescentam nada aos dados já reunidos. Ela é centrada nas categorias e, portanto, só é posta em prática uma vez que estas tenham sido suficientemente bem estabelecidas para orientar as atividades de pesquisa (BRYANT, 2017).

À medida que o pesquisador vê instâncias semelhantes repetidas vezes, o mesmo fica empiricamente confiante de que uma categoria está saturada (BRYANT, 2017). A saturação não está vendo o mesmo padrão repetidas vezes. É a conceituação das comparações desses incidentes que produzem diferentes propriedades do padrão, até que não surjam novas propriedades do padrão. Isso produz a densidade conceitual que, quando integrada em hipóteses, compõe o corpo da teoria fundamentada, com a abrangência teórica (CHARMAZ, 2011).

Nesta tese, a saturação teórica seguiu a proposta de Fontanella et al. (2011), que sintetiza o método de saturação em uma técnica de tratamento de dados permitindo aos leitores inteirar-se da maneira como foi constatada a saturação teórica. Os autores propõem oito passos a serem seguidos, são eles: (i) viabilizar o acesso dos registros de dados “brutos”; (ii) “imersão” em cada registro; (iii) reunir as análises individuais; (iv) compilar os temas ou categorias de enunciados para cada pré-categoria ou nova categoria; (v) sistematizar e intitular os dados; (vi) determinar (numa tabela) os temas e tipos de enunciados; (vii) verificar a saturação teórica para cada pré-categoria ou nova categoria; e (viii) “visualizar” a saturação (FONTANELLA et al., 2011). O Quadro 16 demonstra este modelo de visualizar a saturação teórico.

Quadro 16 – Exemplo de saturação teórica de novas categorias do estudo

Entrevistados

Tipos de enunciados Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total de Recorrências
Objetivo específico A													
<i>Categoria Principal</i>													
Subcategoria A	X			x	x	x	x						5
Subcategoria B	X		x	x			x		x				5
Subcategoria C	X	x	x		x								4
Subcategoria D	X			x	x	x		x					5
Subcategoria E	X			x	x			x		x		x	6
Subcategoria F			X	x					x				3
Subcategoria G				X							x		2
Subcategoria H					X	x	x						3
Subcategoria I					X						x		2
Subcategoria J						X				x			2
Subcategoria L							X				x		2
Subcategoria M								X				x	2
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista	4	2	1	1	2	2	1	0	0	0	0	0	
								Saturação Teórica					

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O Quadro 16 é um exemplo de alocação de dados, nele constata-se o registro de quais foram os entrevistados que proferiram determinado tipo de enunciado ou tema a respeito da categoria alocada. A principal contribuição é permitir uma visualização de como se distribuíram os 12 tipos de enunciados (exemplo) identificados ao longo das 12 entrevistas (exemplo) e a visualização da saturação teórica, que nesse caso, deu-se na sétima entrevista. A figura a seguir, apresenta na prática a saturação teórica referente as categorias que emergiram no estudo sobre os antecedentes da aprendizagem.

Figura 37 – Saturação teórica de novas categorias do estudo sobre os antecedentes da aprendizagem

partir da entrevista 18, percebe-se que posterior a ela, não há novos tipos de enunciados pelas entrevistas. Observa-se na figura, que os novos tipos de enunciados se concentraram nas primeiras entrevistas, não havendo novas ocorrências, somente recorrências, a partir da entrevista 18. A utilização desta técnica proposta por Fontonella et al. (2011), facilita e aprimora o fechamento das entrevistas buscando a saturação teórica de uma forma clara, tanto para o pesquisador, como para os leitores da pesquisa.

Por fim, esta técnica foi utilizada para cada um dos objetivos propostos pelo estudo, e, acredita-se que seja de suma importância o detalhamento e a transparência no uso de ferramentas que auxiliam o rigor metodológico da pesquisa. Espera-se que a partir desse item, tenha sido possível esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir referentes ao fechamento da amostra com a saturação teórica. A seguir, será abordada a análise e discussão dos resultados a partir da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa buscando responder os objetivos específicos desta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar a contribuição da relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do comportamento empreendedor, tanto na dimensão individual como na organizacional, buscou-se elementos nas entrevistas realizadas que possam atingir os objetivos específicos dessa pesquisa. Essa análise e discussão dos resultados são provenientes da entrevista semiestruturada, da entrevista narrativa, da observação direta e das notas de campo, pré-memorandos e memorandos.

Assim como foi apresentado no capítulo 3.4 referentes a análise dos dados, a construção da análise e discussão dos resultados leva em conta uma lógica mais construcionista, mas com as origens claras, ou seja, faz-se uso da perspectiva construcionista de Charmaz (2011), mas mantem-se as origens da vertente de Strauss e Corbin para com as etapas de codificação (aberta, axial e seletiva). Busca-se apresentar a partir desta seção uma visão mais realista da grounded, demonstrando que existe uma lógica em espiral de ascendente e descendente entre as etapas de codificação, um funil onde as coisas vão se misturando. Constroem-se elementos da codificação aberta para a axial, mas também se refinam e se retroalimentam da axial para a aberta novamente, bem como da axial para a seletiva e consequentemente esta lógica de espiral ascendente e descendente da luz a construção da teoria, com a comparação constante e os raciocínios dedutivos, indutivos e abdução.

Evitando uma questão prescritiva e positivista, o paradigma construcionista adotado nesta tese nos permite enxergar a análise, não como algo distinto e isolado, mas algo que não se pode separar, é mais uma questão em termos processuais, mas não um processo de cadeamento ou de etapas (faz uma coisa e só depois faz a outra), mas sim enquanto eu faço uma etapa eu sou alimentado e retroalimentado-a. É preciso também evidenciar dois conceitos norteadores importantes que foram utilizados nesta tese, o primeiro é da autora Ruel (2019), onde revela a jornada de um pesquisador qualitativo para encontrar seu senso de julgamento, adotando uma postura crítica de reflexividade, porém não deixando se limitar exclusivamente ao que o autor define como caminho pré-descrito. É preciso que o pesquisador qualitativo seja persistente, flexível e engenhoso para realizar boas pesquisas, e isso nem sempre significa seguir os mesmos caminhos já calçados (RUEL, 2019).

O segundo conceito é de Bispo (2017), que busca refletir criticamente a pesquisa qualitativa em teses de doutorados, o autor propõe um modelo de educação de julgamento performativo, portanto, aberto e flexível e pode se encaixar em diferentes configurações na pesquisa. A preocupação não é somente em atingir os aspectos que já foram atingidos, ou trilhar

os caminhos que já foram trilhados, ao invés de prescrever técnicas ou etapas pedagógicas é preciso ter liberdade para tomar decisões e ter o julgamento performativo visando a melhor performance da pesquisa qualitativa. É com a junção destes dois entendimentos que adota-se aqui o que denominamos como “liberdade do caminho”, esta perspectiva não diminuir o rigor metodológico adotado nesta tese, pelo contrário, cada passo é evidenciado e descrito com o maior cuidado e uma riqueza em detalhes, porém não nos limita para buscar e trilhar novos caminhos.

Nesta seção será apresentado o passo a passo da GT a partir da codificação aberta, axial e seletiva, e posteriormente a construção da teoria fundamentada com base em entrevistas realizadas com 36 empresários que estão no mercado há mais de 10 anos. Os primeiros cinco empresários foram acessados a partir da rede de contato do autor, seguindo a amostragem teórica da GT, e os demais por indicação dos próprios entrevistados conforme preconiza a amostragem por bola de neve. Tanto as entrevistas quanto as análises foram realizadas durante o período de 12 meses, conforme a descrição de cada etapa abaixo.

4.1 CODIFICAÇÃO ABERTA

A primeira etapa da análise proposta neste estudo, começa com a codificação aberta, sendo iniciada simultaneamente com as entrevistas, permitindo uma codificação inicial incidente-por-incidente, usando códigos in vivo para destacar pequenas porções de dados, onde foi possível identificar semelhanças, diferenças e desenvolvendo macro categorias com muitos conceitos descritivos. Situações similares são agrupadas sob conceitos abstratos, chamada “categorias”, ou seja, conceitos advindos dos dados representados como fenômenos, sendo posteriormente construídos em termos de dimensão e propriedades, nas fases seguintes da análise da GT. A codificação aberta foi realizada em três ondas, visto da utilização da amostragem por bola de neve com a indicação de novos participantes, estas ondas são chamadas a partir de agora de fases, para cada fase, será apresentada a síntese dos achados que emergem das entrevistadas e posteriormente o desenvolvimento da teoria fundamentada.

4.1.1 Primeira fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta

Nesta etapa inicial da coleta e análise de dados, foram entrevistados 12 (doze) empresários com a utilização do roteiro de pesquisa (Quadro 28) com perguntas amplas e abertas, conforme sugere Charmaz (2009). Para essa fase, cinco empresários foram escolhidos

inicialmente utilizando o critério de amostragem teórica da GT, empresários que possuíam mais de 10 anos de experiência com suas organizações e que por sua vez possuem experiência em relação as temáticas estudadas, visto que na amostragem teórica os participantes são escolhidos cumulativamente para apoiar o desenvolvimento da teoria indutiva (CORBIN; STRAUSS, 2015). Posterior a estas entrevistas, questionou-se os empresários a fim de descobrir novas fontes de informação, seguindo os critérios da amostragem por bola de neve, os participantes identificam outros participantes da mesma população-alvo e desta forma inicia-se a onda zero, e as subsequentes ondas da bola de neve, culminando com mais sete empresários a serem entrevistados nesta etapa.

De forma geral, nesta primeira fase, o foco foi compreender a história de vida dos empresários, o seu entendimento sobre seu processo de aprendizagem, bem como relacionar o *storytelling* com seu comportamento empreendedor. Para tornar o processo da codificação aberta mais transparente e com rigor metodológico, buscou-se aqui a construção de uma linha de raciocínio lógico a partir dos objetivos do trabalho bem como do desenvolvimento do que denominam-se eixos teóricos do estudo, as três fases da codificação aberta são agrupadas (para facilitar a compreensão) com base nos objetivos específicos do estudo e dos eixos teóricos: Antecedentes da Aprendizagem, Ciclo ERSSA e o Comportamento Empreendedor.

A partir da microanálise dos dados referentes a essa fase, realizou-se uma leitura rigorosa dos dados, os quais, foram codificados a partir de sua importância analítica, ou seja, os códigos abrangem fragmentos de dados que tinham o potencial de colaborar no entendimento das temáticas abordadas pelo estudo, desta forma selecionaram-se 582 citações, contemplando 81 categorias sendo divididos conforme os objetivos do estudo. Em cada fase da codificação aberta os códigos eram agrupados conforme suas vertentes, o que chamamos neste primeiro momento de “macros categorias”, porém foram se refinando as “macros categorias”, as transformando em “categorias” e posteriormente a “subcategorias”. A cada fase da codificação aberta é mostrado cada novo nível encontrado posterior ao refinamento.

O primeiro objetivo é inicialmente dividido em quatro macro categorias dentro do universo “Antecedentes de Aprendizagem”, tais macro categorias emergem do agrupamento das categorias e códigos advindos dos dados, como por exemplo: a) Como você Aprende; b) Antecedentes da Aprendizagem; c) Construção de um Antecedente; d) Condições e Contextos; e, e) Dificuldades para o Aprendizado, conforme apresentado nas macros categorias no Quadro 17.

Quadro 17 – Macro categorias dos antecedentes da aprendizagem

1 - Identificar e Descrever os Antecedentes da Aprendizagem	
	Antecedentes da Aprendizagem
	Como você aprende
	Condições e Contexto
	Construção de um antecedente
	Dificuldades para o Aprendizado

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O segundo objetivo, que versa sobre a contribuição dos Antecedentes no Ciclo ERSSA, foi dividido em três macro categorias, sendo evidenciado a importância da Experiência como link entre um Antecedente e o Ciclo, as categorias foram divididas em: a) Motivadores e Propulsores; b) Experiência se torna Reflexão; e, c) Experiência com a Pandemia, conforme apresentado nas macros categorias no Quadro 18.

Quadro 18 – Macro categorias da contribuição dos antecedentes para o ciclo ERSSA

2 - Contribuição dos Antecedentes da Aprendizagem para o Ciclo ERSSA	
	Motivadores e Propulsores
	Experiência se torna reflexão
	Experiência com a PANDEMIA

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O terceiro objetivo deste estudo trata a respeito do Comportamento Empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *Storytelling*, desta forma nesta primeira fase de análise as citações e códigos foram alocados em três macro categorias, a) Novos negócios; b) Ser Empreendedor; e, c) *Storytelling* e aprendizagem, conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Macro categorias do comportamento empreendedor advindo do *storytelling*

3 - Comportamento Empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do Storytelling	
	Novos negócios
	Ser Empreendedor
	<i>Storytelling</i> e aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O quarto objetivo deste estudo, que busca identificar a Contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor foi agrupado em quatro macro categorias iniciais, a) Reflexão em aprendizado; b) Sentido da História; c) Significado; e, d)

Storytelling desenvolve CE, conforme Quadro 20.

Quadro 20 – Macro categorias do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE

4 - Contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor	
	Reflexão em aprendizado
	Sentido da História
	Significado
	<i>Storytelling</i> desenvolve CE

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Uma das principais contribuições dessa primeira fase foi a redefinição da abordagem do roteiro de entrevista, visto que tal roteiro pretendia trabalhar de forma linear com as informações de acordo com os objetivos do estudo, posterior as primeiras entrevistas entendeu-se da importância de questionar sobre a história de vida do empreendedor inicialmente para a contextualização do roteiro, esta mudança é procedimento comum que pode ocorrer durante o processo de coleta e análise dos dados (HENWOOD et al., 2011).

O principal questionamento nesta primeira fase de análise foi em relação ao aprofundamento e reflexão das primeiras categorias identificadas. Tal indagação foi central para conduzir a segunda fase de coleta e análise de dados, fundamentando o aprofundamento das macros categorias e abrindo a construção das suas subcategorias. Segundo Corbin e Strauss (2008), um bom questionamento é aquele que conduz o pesquisador a buscar respostas que trabalhem para o desenvolvimento da formulação teórica.

4.1.2 Segunda fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta

Na segunda fase da coleta e análise dos dados, foram entrevistados mais 12 (doze) empresários indicados e seguindo os critérios da amostragem por bola de neve, neste momento identifica-se uma diversidade maior de setores onde os empresários atuam, segundo Corbin e Strauss (2008), entrevistar representantes diversos possibilita facilitar o controle dos desvios de análise, contribuir para a clareza do pesquisador, verificando diferenças e semelhanças referentes ao mesmo fenômeno. Desta forma, o contraste de perfis foi mantido até a saturação teórica referente ao tópico. Até essa fase, foram selecionadas 1.573 citações, contemplando 233 categorias.

Identifica-se, que, nessa fase, alguns códigos que se encontravam presentes na primeira fase permaneceram relevantes, ao mesmo tempo, outros deram lugar a novos códigos com

significativa relevância analítica, bem como, a construção de novos códigos em cada macro categoria construída. Segundo Gibbs (2014), é imprescindível recapitular o texto para verificar se é possível codificar de outra maneira fazendo uso de códigos diferentes ou então valer-se de novos códigos. Os principais códigos referentes à segunda fase de coleta e análise de dados, referente ao primeiro objetivo do estudo podem ser identificados no Quadro 21 deste trabalho.

Quadro 21 – Subcategorias dos antecedentes da aprendizagem

<i>Antecedentes da Aprendizagem</i>	<i>Como você Aprende</i>	<i>Condições e Contexto</i>	<i>Construção de um antecedente</i>	<i>Dificuldades para o Aprendizado</i>
Cultura	Alguém explicando	Alegria e Tranquilidade	Busca pelo novo	Cultura da Liderança
Curiosidade	Associando	Ambiente visual	Cultura	Mundo de certezas
Despertar	Ato de contar histórias	Aplicabilidade	Estar aberto	Ser Humano
Direção	Buscando conhecimento	Crenças	Experiências passadas	
Envolvimento	Compartilhando	Direcionando	Formação	
Estar aberto ao aprendizado	Conversar com pessoas	Estar Aberto	Novas situações	
Estímulos (incentivo)	Experiência (vivendo)	Experiência Positiva	Olhar de aprendizagem	
Exemplos	Experiencia Positivas e Negativa	Interesse	Relações	
Experiência	Fazendo	Mundo Digital		
Flexibilidade	Inconscientemente	Necessidade		
Ideia	Interagindo	Networking		
Igualdade	Necessidade	São Criadas		
Inteligência Emocional	Observando	Valores e Formação		
Interesse	Ouvindo Histórias			
Necessidade	Processo evolutivo			
Ouvir Histórias	Quebra de paradigmas			
Ouvir pessoas	Tentativa e Erro			
Pesquisa	Visualizando			
Planejamento				
Questionamento				
Relações				
Temperamento				

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em relação ao segundo objetivo do estudo, a análise da contribuição dos Antecedentes no Ciclo ERSSA, foi possível identificar subcategorias em cada uma das três macros categorias construídas na primeira fase da análise, conforme Quadro 22.

Quadro 22 – Subcategorias da contribuição dos antecedentes para o ciclo ERSSA

<i>Experiência se torna reflexão</i>	<i>Experiência com a PANDEMIA</i>	<i>Motivadores e Propulsores</i>
Bagagem prévia	Aprendizado	Despertar o Gosto
Capacidade de Abstração	Nível de essencialidade dos negócios	Geração para Geração
Emoção	Decisões	Histórias
Envolvido	Importância do Networking	Liderança
Experiência Negativa	Imprevistos	Mudanças
Histórias	Indecisão	Novidades
Nível de Reflexão	Julgamentos	
Pós Aprendizagem	Planejamento	
Questionamento	Reinventar	
Relevância	<i>Storytelling</i> e o COVID-19	
Resultado		
Rever valores		
Tem sentido para você		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em se tratando do terceiro objetivo do estudo, a análise da contribuição do Comportamento Empreendedor advindo dos processos de Aprendizagem por meio do *Storytelling*, também foi possível identificar subcategorias em cada uma das três macros categorias construídas na primeira fase da análise, conforme Quadro 23.

Quadro 23 – Subcategorias do comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*

<i>Storytelling e Aprendizagem</i>	<i>Ser Empreendedor</i>	<i>Novos negócios</i>
Aplicação	Ampliar horizontes	Condições e Contexto
Conexões	Ciladas	Histórias que dificultam
Consciência	Constante atualização	Histórias que facilitam
Lado obscuro do <i>Storytelling</i>	Contribuir com a Sociedade	
Empatia	Desafios	
Exemplos	Empoderamento	
Facilidade	Inovador	
Faz Sentido	O que impede de ser empreendedor	
Informal	Possibilidades	
Memórias	Para quem é o Empreendedorismo	
Motivação	Riscos	
Capacidade de mudar o comportamento	Saber vender pela sua história	
Necessidade	Sai da Zona de Conforto	
Quem conta	Uma realização	
Sentimentos		
Tradição		
Valor		
Vive a história		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Por fim, a última etapa desta segunda fase de análise, é em relação ao quarto objetivo do estudo, versando sobre a contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor, aqui evidencia-se ainda mais novas subcategorias em cada

uma das quatro macros categorias, conforme apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 – Subcategorias das contribuições do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor

<i>Storytelling desenvolve CE</i>	<i>Sentido da História</i>	<i>Significado</i>	<i>Reflexão em aprendizado</i>
Antecede e Depende	Background	Acontecer	Consolidação da reflexão
Caminho	Contador da história	Capacidade de fazer	Frustração
Em busca	Conteúdo da história	Conexão com a vida ao meu redor	Gerar conexões sinápticas
Estar aberto	Despertar algo interno	Gere a mudança de percepção	Melhorias
Exemplo a ser seguido	Gostar	Identificação	Mudança de atitude
Formando	Identificação	Interação com o mundo	Mudança de sentido por meio da emoção
Histórias de fracasso	Individual	Marcar minha trajetória	Processo de autoconhecimento
Influenciável	Interesse	Buscar Melhorias	Ressignificar o meu mundo
Inspiração	Mudança e Transformação	Preencher um papel	Se torna uma prática
Leva a pensar no empreender de forma significativa	Não Sentido	Profundo (nível de profundidade do significado)	Tomada de decisão
Motivação	Parte do teu dia a dia	Propósito	Vivenciar a experiência
Mudança de comportamento	Quando ela soma	Transformar a vida	
O Aprender	Se conecta	Utilidade - colocar em prática	
Reforçar	Sentir-se dentro da história		
Ser duradouro	Traz o fracasso também		
Tenha conexão com o seu mundo	Verdadeira		
Troca de ideias	Tentativa e Erro		
Utilidade do <i>Storytelling</i>	Visualizando		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Posterior a construção e agrupamento das subcategorias na segunda fase, busca-se ainda evidenciar a saturação teórica na terceira fase de coleta e análise dos dados bem como a revisão e comparação constante em cada categoria e subcategoria construída.

4.1.3 Terceira fase da coleta e análise dos dados na codificação aberta

Na terceira fase de coleta, foram entrevistados mais 12 (doze) empresários indicados pelos outros entrevistados, seguindo os mesmos critérios da amostragem por bola de neve, tendo como principal objetivo nesta fase a evidenciação da saturação teórica bem como ainda o aprofundamento das subcategorias construídas na segunda etapa. Até esta fase foram

identificadas 1.892 citações, contemplando 269 categorias, nesta fase foi possível identificar ainda por meio da comparação constante e análise situacional mais subcategorias em algumas macro categorias, a comparação constante e análise situacional foram repetidas em todas as fases.

Nesta etapa foi possível aprofundar subcategorias nos objetivos três e quatro, sendo que no objetivo três, que versa sobre o Comportamento Empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *Storytelling*, nas categorias “Novos negócios” e subcategorias “Condições e Contexto”, “Histórias que Facilitam” e “Histórias que Dificultam” foi possível identificar ainda mais subcategorias, conforme Quadro 25.

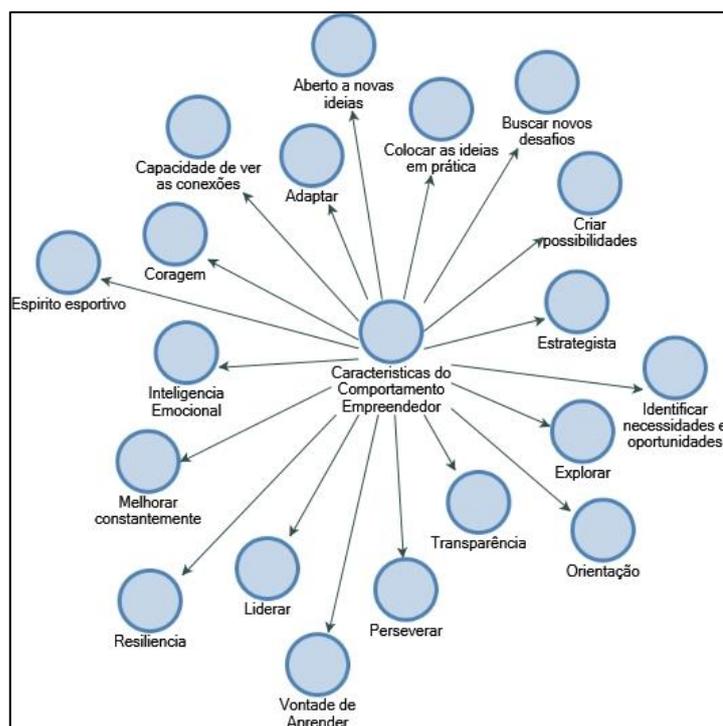
Quadro 25 – Subcategorias da categoria novos negócios e condições e contexto do comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*

<i>Histórias que facilitam</i>	<i>Histórias que dificultam</i>	<i>Condições e Contexto</i>
Abaixo da superfície	Fogem do contexto	Desejo de ser empreendedor
Exemplos	Imposta	Empreendedorismo por necessidade
Fracasso e Superação	Inverdades	Saúde Psíquica
Geram conexão	Não entendidas	
Gostar	Omissões	
Histórias que deram certo	Realidades diferentes	
Identifico	Tão duras que te bloqueiem	
Motivação		
Novas Ideias		
Novas possibilidades		
Ter o entendimento da história		
Verdadeiras		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda, foi possível identificar, dentro da categoria “Histórias que Facilitam”, a subcategoria “Fracasso e Superação”, tal categoria pode ser dividida ainda em códigos que o complementam o entendimento como a) Empatia; b) Geram valor; c) Inspiração; e, d) Resiliência. Também foi possível identificar na categoria “Ser Empreendedor” e subcategoria “Para quem é o Empreendedorismo”, uma nova subcategoria chamada “Características do Comportamento Empreendedor”, conforme Figura 38.

Figura 38 – Características do comportamento empreendedor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Também no terceiro objetivo, macro categoria “*Storytelling* e Aprendizagem”, foi possível identificar na subcategoria “Exemplo” o código “Aprender com o erro dos outros”, bem como na categoria “Quem Conta”, foi possível identificar os códigos “Público” e “Sem conexão ou credibilidade” mencionando aspectos que devem ser levados em conta na hora do *storytelling*. Ainda, emerge também o código “Tirar Vantagem” na subcategoria “Labo obscuro do *storytelling*”, apontando o lado obscuro no qual algumas pessoas utilizam para benefício próprio.

Já no quarto objetivo, onde aborda a Contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor, na categoria “Reflexão em aprendizado”, a subcategoria “Frustração” dá vós ao código “Quando não acontece”, se referindo as frustrações que são geradas quando algo planejado ou esperado não acontece. Ainda no quarto objetivo, na macro categoria “Sentido da História”, a categoria “Contador” ganhou duas novas subcategorias “Contexto contado” e “Entender o público”, onde expressam a importância para uma história fazer sentido. Ainda, na categoria “Mudança e Transformação” a subcategoria “Sensação de mudança” foi acrescida, onde é possível identificar não apenas quando há a mudança e uma transformação em fato, mas também um sentimento, ou uma sensação de mudança.

Em relação a categoria “Não Sentido”, onde é evidenciado quando uma história não faz sentido, foram adicionadas as subcategorias “Momento da vida”, “Não é do meu interesse”,

“Não soma”, “Sem envolvimento”, “Sem foco” e “Tu sabe que é mentira” como aspectos e elementos que fazem com que uma história não tenha sentido. Por fim, no quarto objetivo, sobre a Contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor” na macro categoria “*Storytelling* desenvolve CE”, foram adicionadas subcategorias a categoria “Antecede e Depende da Pessoa” que objetivam descrever aspectos que podem anteceder e depender de cada pessoa ao ouvir o *storytelling* para desenvolver o CE, como “Bagagem necessária”, “Cultura”, “Personalidade”, “Pré Ideia de empreender”, e “Vontade”.

4.1.4 Síntese da codificação aberta

O objetivo desta subseção é de apresentar visualmente uma síntese das três etapas da codificação aberta, identificando a fase, o critério de amostragem, o perfil do entrevistado, e a evolução das citações e categorias, bem como a síntese dos principais achados em termos de macro categorias.

Quadro 26 – Síntese da coleta e codificação aberta

<i>Fase</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Critério de Amostragem</i>	5 entrevistados por Amostragem teórica 7 entrevistados por Amostragem bola de neve	12 entrevistados por Amostragem bola de neve	12 entrevistados por Amostragem bola de neve
<i>Perfil do Entrevistado</i>	9 Empresários atuantes há mais de 10 anos 3 Empresários não atuantes, mas membros de conselho	4 Empresários atuantes há mais de 20 anos na organização 5 Empresários atuantes há mais de 10 anos na organização 3 Empresários não atuantes, mas membros de conselho	1 Empresário atuante há mais de 30 anos na organização 9 Empresários atuantes a mais de 10 anos na organização 2 Empresários não atuantes, mas membros de conselho
<i>Evolução das citações e categorias</i>	582 citações 81 categorias	991 citações 151 categorias	319 citações 37 categorias

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir da apresentação das três fases de coleta e análise de dados, ratifica-se a dinâmica da GT no que se refere ao processo de amostragem teórica, a maneira como os dados levavam a novas investigações, a dinâmica como a condução da pesquisa ia se configurando a partir dos dados e como os novos perfis de entrevistadas indicados pela amostragem bola de neve possibilitavam a compreensão do modo como os empresários compreendem o fenômeno estudado. No Quadro 27 é apresentado de forma breve as principais macro categorias resultantes da codificação aberta.

Quadro 27 – Síntese das macros categorias encontradas na codificação aberta

<i>Antecedentes da Aprendizagem</i>	<i>Antecedentes para o Ciclo ERSSA</i>	<i>CE advindo da aprendizagem por meio do Storytelling</i>	<i>Ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE</i>
Antecedentes da Aprendizagem	Motivadores e Propulsores	Novos negócios	Reflexão em aprendizado
Como você aprende	Experiência se torna reflexão	Ser Empreendedor	Sentido da História
Condições e Contexto	Experiência com a Pandemia	<i>Storytelling</i> e aprendizagem	Significado
Construção de um antecedente			<i>Storytelling</i> desenvolve CE
Dificuldades para o Aprendizado			

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A seguir, é apresentado a codificação Axial com o objetivo de reagrupar dados que foram divididos, relacionar categorias com suas subcategorias e buscar explicações mais precisas do que as geradas pela codificação aberta.

4.2 CODIFICAÇÃO AXIAL

A codificação axial, passo seguinte da análise da GT, é apontada pelo movimento indutivo-dedutivo, que demanda sensibilidade teórica e reflexão do pesquisador. Para Corbin e Strauss (2008), as subcategorias descrevem uma categoria ao apresentar informações do tipo quando, onde, por que e como um fenômeno tende a ocorrer. Ao longo da codificação axial, foi realizado o reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta.

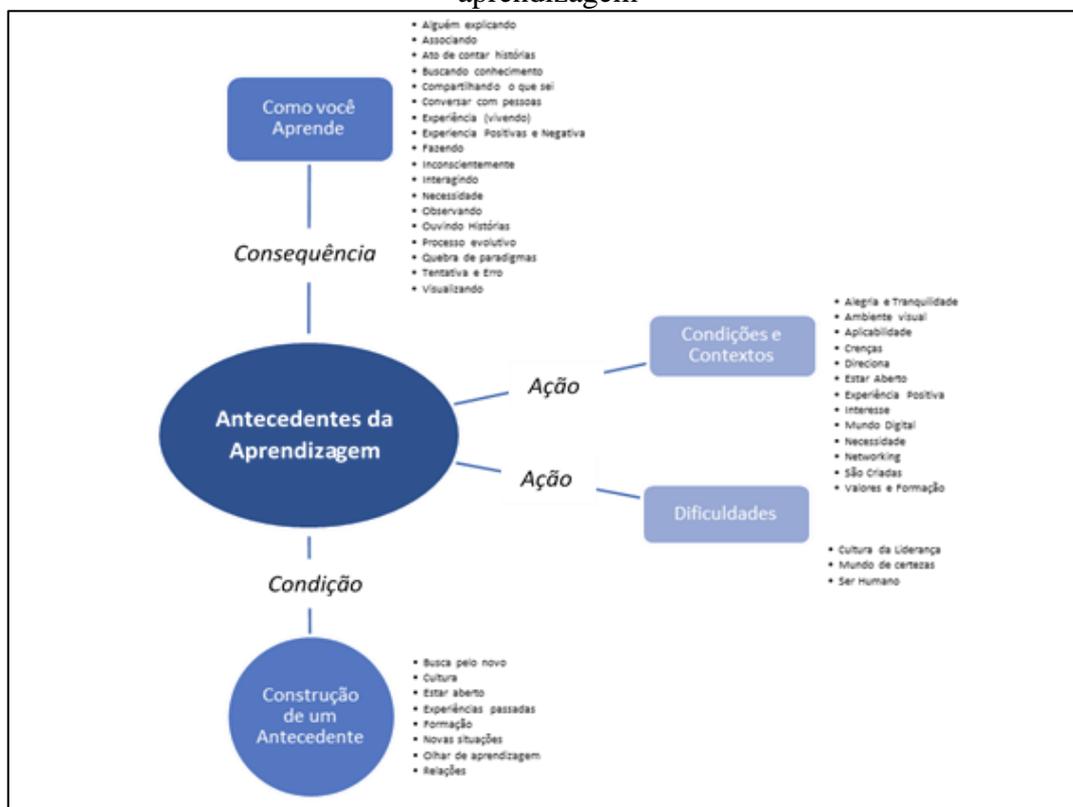
Nesse estágio, as categorias são referentes às suas subcategorias para suscitar explicações mais precisas. Fez-se de uma ferramenta analítica chamada paradigma da codificação ou modelo paradigmático, que contribui na codificação axial, determinando os dados sistematicamente, de forma a integrar estrutura e processo e capturar a dinâmica evolutiva dos fatos. Com a evolução da vertente straussiana da GT, o modelo paradigmático passou de cinco para ter três componentes, os chamados “3 Cs”: condições, ações-interações e consequência. Tal mudança indica a influência do construtivismo e do pensamento pós-moderno contemporâneo nessa perspectiva metodológica (CORBIN; STRAUSS, 2015), conforme Quadro 28.

Modelo	Componente	Explicação
Corbin e Strauss (2008)	Contexto	Onde o fenômeno acontece e condições que possibilitam o desenvolvimento de estratégias.
	Condições causais	Conjunto de eventos que desencadeiam ou influenciam o desenvolvimento do fenômeno.
	Condições intervenientes	Aspectos que interferem ou alteram o impacto e/ou o desenvolvimento do fenômeno.
	Estratégias	Ações e interações planejadas e desenvolvidas para lidar com o fenômeno
	Consequências	Resultados atuais ou potenciais das estratégias identificadas no estudo
Corbin e Strauss (2015)	Condições	Razões dadas pelos informantes para o acontecimento de determinado fato, bem como explicações sobre os motivos pelos quais respondem de uma dada maneira a uma ação
	Ações - Interações	Resposta expressa pelos participantes aos eventos ou a situações problemáticas.
	Consequências - Resultados	Referem-se aos resultados previstos ou reais das ações e interações.

Fonte: traduzido de Corbin e Strauss (2015).

A codificação axial começou a acontecer ainda no final da primeira fase da codificação aberta, visto que, realizou o agrupamento de categorias em macro categorias, bem como suas propriedades e dimensões. Para facilitar a compreensão e a adequação ao modelo paradigmático proposto por Corbin e Straus (2015), na Figura 39 é demonstrado a relações de condições, ações e consequências com a macro categoria “Antecedentes”.

Figura 39 – Relações entre categorias e subcategorias a respeito dos antecedentes da aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

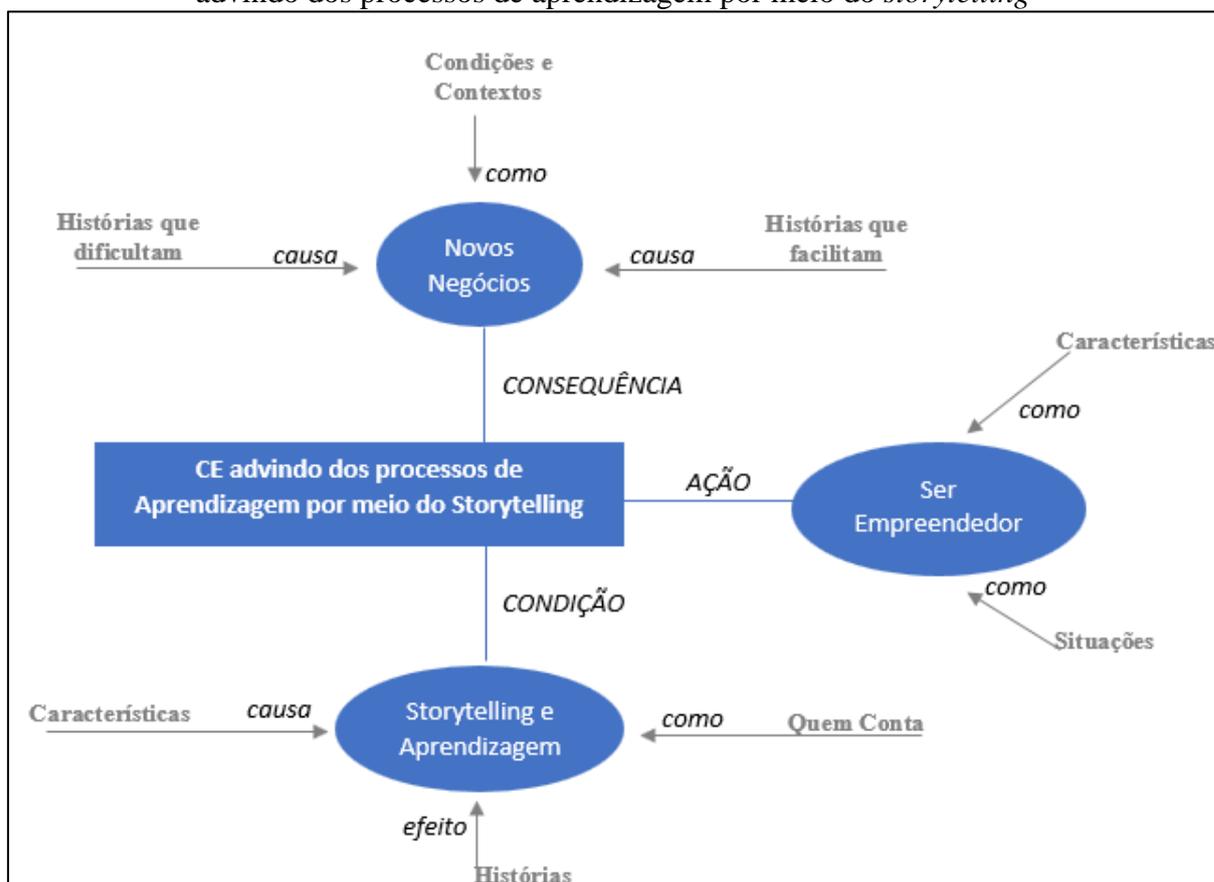
A categoria “Construção de um Antecedente” permite identificar os elementos para a

construção de um antecedente da aprendizagem e, por essa razão, é considerada como *condição* que criam situações pertencentes a um fenômeno. Até certo ponto, explicam *por que* e *como* as pessoas respondem de determinadas maneiras (CORBIN; STRAUSS, 2015). Nesse estudo, a categoria demonstra o porquê que alguns empreendedores têm mais facilidade na hora de identificarem os seus antecedentes da aprendizagem.

As categorias “Condições e Contextos” e “Dificuldades” colaboram para o entendimento do que significa um antecedente da aprendizagem e representam as *ações/interações* com relação ao tópico estudado. As *ações/interações* são explicações dos participantes a interações, problemas, ocorrências ou fatos (CORBIN; STRAUSS, 2015). Neste estudo, ambas as categorias contemplam as situações e os eventos que, sob determinadas condições e contextos, bem como superando as dificuldades impostas, produzem facilidade as respostas dos problemas relacionados ao fenômeno.

Já a categoria “Como você Aprende” transmite a reação dos antecedentes da aprendizagem e está associada às *consequências* das ações/interações. As deduções traduzem o que ocorre como resultado das ações/interações ou da lacuna deixada por pessoas ao responder às situações por meio de ações/interações (CORBIN; STRAUSS, 2015). Neste estudo esta categoria representa a consequência dos antecedentes da aprendizagem, com suas dimensões e propriedades, a partir do significado que foi construído do questionamento de como você aprende, e, refletem formas de reação a esse entendimento. Outro exemplo de codificação axial é apresentado na Figura 40.

Figura 40 – Relações entre categorias e subcategorias em relação a macro categoria CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Neste exemplo de como ocorreu a codificação axial, acrescenta-se as propriedades de efeitos, de causa e de como em cada subcategoria com relação as categorias. É importante salientar que a lógica de causa e efeito apresentada na imagem acima, apesar de denotar uma visão mais positivista, não se limita a algo estático. A ideia foi preservar as origens da construção da GT, sendo utilizados somente como um ponto de partida da análise da codificação axial. Posteriormente, adicionando o nosso viés construcionista, o que se denomina como “a causa e efeito” assumem uma ideia maior de recursividade (o que é causa pode virar efeito e depois causa também). Neste estudo, a subcategoria “Quem Conta” representa *como* aconteceu o “*Storytelling* e Aprendizagem” tornando o contador de histórias de suma importância, a subcategoria “Características” representa a *causa* de como se configura um “*Storytelling* e Aprendizagem” e a subcategoria “Histórias” representa o *efeito* do “*Storytelling* e Aprendizagem”. A categoria “*Storytelling* e Aprendizagem” é considerada como *condição* que pode gerar um CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*.

Com relação as subcategorias “Características” e “situações”, ambas expressam o *como* “Ser Empreendedor” relatado pelos empresários entrevistados. A categoria “Ser

Empreendedor” complementar com as *ações/interações* com o CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*, visto que, tal categoria é relacionada pelos entrevistados como resposta aos eventos e situações problemáticas. Já a subcategoria “Condições e Contextos” exprime *como* se dá a realização de “Novos Negócios”, enquanto as subcategorias “Histórias que facilitam” e “Histórias que dificultam” explicam *como* os “Novos Negócios” são elaborados pelos empresários. A categoria “Novos Negócios” é considerada como *consequência* direta das ações e interações do “Ser Empreendedor”.

Essencialmente, na codificação axial, objetivou-se relacionar as categorias às suas subcategorias a fim de gerar explicações mais precisas e completas sobre o fenômeno estudado. O nível de abstração foi se tornando superior, bem como a evidenciação da saturação teórica, o que começa a possibilitar a construção teórica e a categoria central. A seguir é apresentado a codificação seletiva deste estudo, onde foi possível estabelecer a categoria central do estudo, tal integração representa a interpretação final sobre os dados e determina como a abstração se ajusta aos dados brutos.

4.3 CODIFICAÇÃO SELETIVA

No decorrer da codificação seletiva, acontece o processo de integrar e refinar a teoria. Inicialmente, é fundamental decidir a categoria central, isto é, a categoria que representa o tema principal da pesquisa (CORBIN; STRAUSS, 2015). A partir das interpretações das relações existentes entre as categorias da pesquisa, e posteriormente a todas as etapas de codificação realizadas até aqui, emergiu uma explicação fundamentada nos dados, a qual foi denominada como **“Os Antecedentes de aprendizagem e o Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor”**, ela é considerada não como a categoria central, mas sim como as categorias centrais do estudo (CORBIN; STRAUSS, 2015). A categoria central busca reduzir todos os dados e explica o conteúdo da pesquisa (CORBIN; STRAUSS, 2015).

Visando estruturar a integração e o refinamento da nova teoria proposta, procurou-se seguir determinadas técnicas sugeridas por Corbin e Strauss (2015) com o objetivo de delimitar a teoria emergente, esclarecendo sua lógica através da ordenação de categorias. A descoberta da categoria principal ocorreu pela classificação de cartões de notas, memorandos, diagramação e mapeamento criados para cada categoria (CHARMAZ, 2006; CLARKE; FRIESE, 2010). O primeiro ponto a ser evidenciado foi a própria construção da redação do enredo, que busca descrever o que está acontecendo com a pesquisa e seu objetivo.

Nosso Memorando de questionamento foi: o estudo busca entrevistar empresários com

o objetivo de entender sua perspectiva a respeito do fenômeno estudado, ou seja, a partir da sua história de empreendedor o seu entendimento dos antecedentes da aprendizagem bem como sua relação com os elementos do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do seu CE. Em muitas notas de campos os achados apontam a perspectiva e os condicionantes do entendimento dos entrevistados, que por vezes relatavam sobre sua trajetória, familiar, pessoal e profissional. Construiu-se diagramas a partir destas falas com o objetivo de entender a realidade social vivenciada por cada executivo a fim de entender como eles constroem e reconstroem significados sobre aprendizagem, *storytelling* e o próprio comportamento empreendedor.

Foi possível também analisar as histórias de maneira descritivas, onde a partir das entrevistas, tanto semiestruturada quanto narrativa, é possível observar as diferentes realidades sociais que os empresários vivenciam. Entre alguns achados, destaca-se que cada empresário está sob contextos, condições e tiveram oportunidades diferentes. Entretanto, existem pontos em comuns entre os empresários, ambos entendem que alguns antecedentes de aprendizagem (posteriormente abordados), influenciam na absorção de conhecimento e na visão de mundo que cada executivo tem.

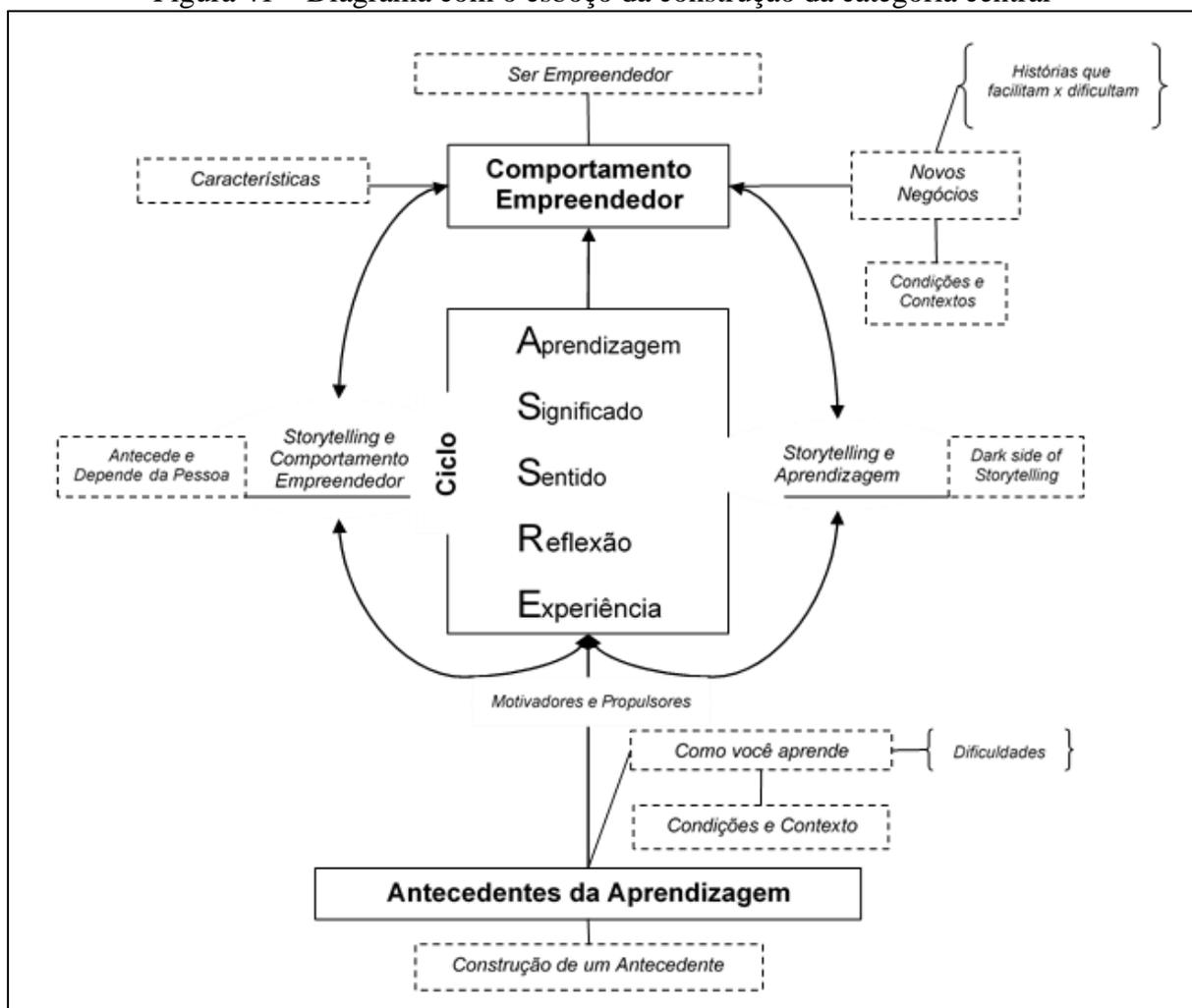
Esta etapa de codificação, deixa-se de lado a pura e simples descrição e conceitualização, para nos ater a um olhar mais abstrato para compreender a essência das categorias advindas da análise dos relatos dos entrevistados. A utilização dos pré-memorandos (feitos durante a coleta) e dos memorandos e anotações durante a análise foram de suma importância para se chegar à categoria central também. Cada etapa elaborada na codificação axial (conforme subcapítulo anterior) é imbuída dos seus memorandos e diagramas que permitiram rever o que foi desenvolvido ao longo da análise, bem como cada registro das sessões analíticas que contribuem para a escolha da categoria central.

É de suma importância enfatizar, que a categoria central não é evidenciada apenas na codificação seletiva, a própria escolha da categoria central tem início ainda na codificação aberta, nos momentos em que percebe-se que elementos parecem ser centrais, sendo aprofundados e relacionados na codificação axial, onde já se propunham condições de causa e efeito entre as categorias. Categorias como “Antecedentes” e “Comportamento Empreendedor” chamam a atenção desde as primeiras entrevistas e análises, tais palavras são escritas em memorandos que posteriormente são relacionadas a outras pistas nos dados brutos e nas próprias relações entre as categorias, o que contribui na evidenciação da categoria central.

É nesta etapa de codificação que consegue-se responder à questão “sobre qual fenômeno os dados brutos e as categorias falam?”, neste estudo, este fenômeno está relacionado aos perspectivas e significados que empresários atribuem aos antecedentes de aprendizagem,

aos elementos que compõem o Ciclo ERSSA e ao próprio comportamento empreendedor. Para facilitar esta percepção e evidenciar o processo de integrar e refinar da codificação seletiva, desenvolve-se um pequeno diagrama que contém as categorias centrais do estudo, conforme Figura 41.

Figura 41 – Diagrama com o esboço da construção da categoria central



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Posterior a elaboração deste diagrama, como um primeiro esboço do esquema teórica proposto, Corbin e Strauss (2015, p. 155) afirmam que “chegou a hora de refinar a teoria, e isso consiste em rever o esquema em busca de consistência interna e de falhas na lógica, completando as categorias mal desenvolvidas e podando os excessos, e validar o esquema”. A seguir é apresentado a construção da teoria substantiva.

4.4 CONSTRUÇÃO DA TEORIA

Para iniciar a construção da teoria é preciso trazer à tona a definição de teoria adotada neste estudo, segundo Corbin e Strauss (2008, p. 35) a teoria “evidencia um conjunto de categorias bem desenvolvidas que são sistematicamente inter-relacionados através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos”. Existem duas diferentes vertentes para a construção da teoria fundamentada, segundo os autores clássicos da GT Glaser e Strauss (1967), há a teoria formal e substantiva. Corbin e Strauss (2015, p. 159), afirmam que “as teorias formais são mais amplas, mais gerais e têm a pretensão de poderem ser generalizadas; ou seja, de se aplicarem a uma grande variedade de disciplinas, interesses e problemas” já as teorias substantivas:

[...] procuram refletir a complexidade da vida social. São específicas, limitadas em seu escopo, ricas em detalhes e aplicáveis apenas dentro dos limites de um dado contexto social. Sem a preocupação de generalização estatística para além da sua área substantiva, procura aprofundar a explicação de uma “realidade” local, particular, construída a partir das experiências vividas por um determinado grupo social (CORBIN; STRAUSS, 2015, p. 159).

Este estudo adota a vertente da teoria substantiva, por se tratar de uma construção de teoria que possui delimitações claras, identificando o escopo e limites de contextos previamente definidos. Tal construção tem como objetivo a explicação das relações entre os antecedentes de aprendizagem e o Ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE. Em termos teóricos, essa teoria substantiva é elaborada por elucidaciones e propostas específicas ao problema desta tese abrindo o espaço para o debate em relação as temáticas antecedentes da aprendizagem, o Ciclo ERSSA e o CE. As categorias de análises em relação as temáticas são previamente construídas na codificação aberta e codificação axial, tais conceitos são relacionados para a construção da teoria.

A apresentação da construção da teoria substantiva, é indicada por Glaser e Strauss (1967) em forma de discurso ou de proposições, de maneira geral este estudo busca criar proposições com base nas codificações já construídas nas etapas anteriores. Em linhas gerais, os dados brutos, passado pelas etapas de codificação, desenham uma lógica vista pelos empresários, onde valorizam os antecedentes da aprendizagem, a construção dos elementos do ciclo ERSSA e a o próprio desenvolvimento do CE. Tal padrão de comportamento, que foi identificado nos dados, possibilitou a construção da proposição central da teoria substantiva:

Proposição central: Os antecedentes da aprendizagem alimentam e se

retroalimentam da constituição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor

Tal proposição é advinda das análises e sínteses das etapas interpretativas da construção da GT, seguindo os seus critérios de sensibilidade teórica e comparação constante. A próximas subseções descrevem a construção de tal proposição central e identificam subproposições para sua consolidação, serão aprofundadas as relações entre os antecedentes da aprendizagem, o ciclo ERSSA e o CE, bem como descrita as notas de memorando advindas da observação direta das entrevistas semiestruturada e narrativa.

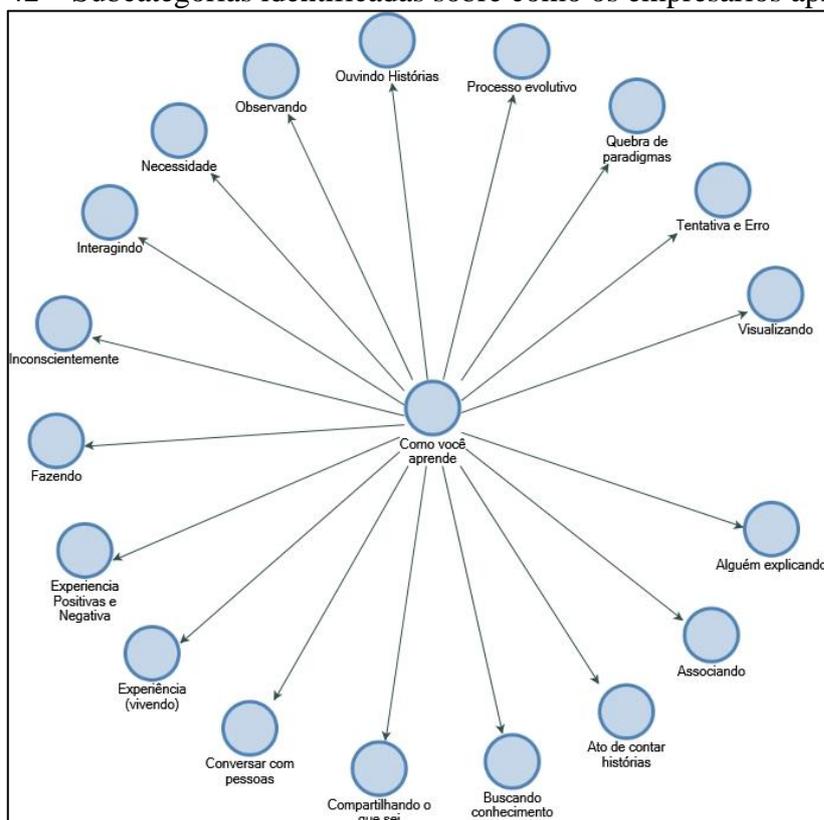
4.4.1 Identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem

O primeiro ponto a se destacar neste momento, com o objetivo de responder também o primeiro objetivo específico do estudo, é sobre a identificação dos antecedentes da aprendizagem, porém para chegar nos antecedentes da aprendizagem foi preciso explorar antes, como os empresários percebem o seu aprendizado, de que forma eles acreditam que aprendem conforme é abordado na próxima seção.

4.4.1.1 Como os empresários aprendem

Nesta subseção é apresentado como os empresários aprendem, apresentando-se abaixo a Figura 42 com as subcategorias resultantes das formas de aprendizagem dos empresários entrevistados.

Figura 42 – Subcategorias identificadas sobre como os empresários aprendem



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A primeira categoria que se pode explorar como uma forma de aprendizagem relatada pelos entrevistados é denominada “Alguém explicando” que segundo o E10 “eu aprendo bastante quando alguém me explica”, o que também é corroborado com o entrevistado E13, o qual afirma “eu acho que tudo começa assim pelo fato de alguém te orientar de um ponto de partida inicial”.

Há também entrevistados que relatam que aprendem “Observando”, conforme o entrevistado E8 “a gente acaba observando o que que deu certo e o que que não deu com as pessoas”, ou como argumentam o entrevistado E3 e E7 “olhando para ti no momento em que tu tá fazendo algo” e “muito da questão de observar pessoas próximas principalmente a questão do trabalho”.

Outra categoria que emerge no estudo é a “Visualizando”, que conforme o entrevistado E4 “eu tento pensar e visualizar o mundo de maneira mais holística é a minha interface para aprendizagem”, o entrevistado E9 também confirma “visualmente, eu tento relacionar sempre a imagem, isso me facilita bastante meu aprendizado”, o que é corroborado pelo entrevistado E28.

Eu sou uma pessoa mais visual, eu gosto de visualizar, sempre visualizar e de

preferência praticar, visualizar e na sequência praticar, eu me dou bem com as exatas, então praticar bastante me ajuda, mas visualizar bastante, pra mim eu preciso visualizar, se só me falar eu não gravo (ENTREVISTADO E28).

Nota de Memorando: os entrevistados ao relacionarem o visualizar, movem-se para traz no sentido de parar para pensar e visualizar de fora o que está acontecendo.

A citação do entrevistado anterior, elucida o aprendizado advindo da prática, o que vem ao encontro da categoria “Fazendo”, mencionada pelos entrevistados E5, E15, e E19, que afirmam “a gente aprende fazendo, com qualquer ação”, “eu aprendo muito fazendo, eu aprendo muito pegando a teoria e aliando teoria com a prática” e “Ahh eu acho que aquelas três coisas: ver, ouvir e sentiram né, uma coisa é tu só ouvir, uma coisa é tu ouvir a coisa e colocar em prática né e tu sentir aquela experiência”. Nesta última é possível identificar a relação do fazer, do colocar em prática com a experiência, bem como é evidenciado na afirmação do entrevistado E31:

[...] fundamental que é a parte da prática né, então muita coisa a gente aprende com as experiências né porque são coisas completamente diferente né, até porque na experiência daí entra a realidade da coisa né (ENTREVISTADO E31).

Nota de Memorando: as categoria “Fazendo”, “Experiência (vivendo)”, “Experiencia Positivas e Negativa” e “Tentativa e Erro” são abordadas pela maioria dos entrevistados como uma forma de aprendizagem prática, observa-se que o perfil de carreira destes é construído a partir de uma perspectiva do dia a dia e que muitas vezes relutam o conhecimento teórico.

Pode-se evidenciar a categoria “Experiência (vivendo)” pelos relatos dos entrevistados E1, E16, E20 e E29, “eu acho que a tua vivência, a tua experiência, às vezes vale muito mais do que só a teoria”, “eu acredito que hoje o aprendizado para mim ele funciona quando eu tenho a vivencia da técnica e a prática aliada na experiência”, “Na verdade todas as experiências que você vai adquirindo durante a sua trajetória profissional elas vão te moldando” e “essa aprendizagem toda desse meu lado empreendedor ele aconteceu exatamente na experiência eu precisei vivenciar” respectivamente.

Outra categoria que é explorada nos relatos dos entrevistados é a “Experiências Positivas e Negativas”, que de acordo com o entrevistado E36 “todas tuas decisões pautadas do presente momento para o futuro elas são embasadas nas experiências que você teve no passado, nas experiências positivas e experiências negativas” o que é corroborado com o relato do E11 “a aprendizagem se dá com base nas experiências, positivas e negativas né conforme a gente vai sentindo, vai vivendo contextos no dia a dia e isso vai servindo de forma a agregar né”. Há

também entrevistados que ressaltam como uma forma de aprendizagem a “Tentativa e Erro”, conforme E32 “na tentativa e erro, isso dá certo, isso não dá certo, então vou criando padrões né, isso dá certo, isso não dá certo, então vou aprendendo nesse sentido”. O entrevistado E18 também relata “olha eu acho que o aprendizado no ramo empresarial hoje em dia é aquele velho ditado do aprendizado por tentativa e erro”.

A categoria “Associando” é evidenciada como uma forma com que os empresários aprendem também, conforme relata o E23 e o E35 “eu acredito que seja associando o que eu vejo de novo com o que eu já possuo” e “associando as informações, sempre associo e assim aprendo” o que também é evidenciado com o relato do entrevistado E11, que afirma que ele aprende de forma associativa.

[...] eu acho que tem muito a questão associativa, entendeu? O meu aprendizado ele é associativo, então assim, se tu tem um, se eu tenho um cliente, mesmo que não seja da minha área, um paciente da clínica que ele tem algo que possa ser psiquiátrico ou relação de comportamento, alterações de comportamento que isso vai consequentemente ter uma consequência orgânica, clínica na minha área, porém é lá atrás que eu tô olhando, então esse comportamento, eu já li va... em outras fontes, entendeste? Fontes de literatura, por exemplo, de comportamento, isso eu faço uma associação direta com essas coisas, entendeu? (ENTREVISTADO E11).

Tal forma associativista vem à tona também quando evidenciamos a categoria “Buscando conhecimento” como uma forma que os entrevistados aprendem, como o relato do entrevistado E21 “a gente busca o conhecimento a gente vai atrás de livros a gente vai atrás de YouTube de cursos na internet”, o que também se observa no relato do E11 “a busca de conhecimento ela tem várias formas né, no meu caso eu tenho uma ansiedade de poder procurar ter uma visão mais horizontal do conhecimento e aprofundar quando necessário”. Há também entrevistados que relatam trechos de como aprendem “Compartilhando” o que sabem “e eu também aprendo explicando e compartilhando o que eu sei, ou o que eu acho que eu sei, para outra pessoa” como menciona o entrevistado E10.

Ainda há entrevistados que apontem que “Interagindo” e “Conversar com pessoas” é uma forma de como aprendem, conforme os relatos do entrevistados E24 e E20, “eu aprendo lendo, pesquisando, buscando, mas principalmente me relacionando e interagindo com pessoas” e “questão da experiência do outro, interagindo, da troca com outro, da conversa e com outras pessoas, isso faz com que eu aprenda muito mais, que daí a gente acaba observando o que que deu certo e o que que não deu com as pessoas”, o que corrobora com o relato do E35:

[...] estar em contato com algumas pessoas que também estão na gestão e que você acaba compartilhando vários momentos e situações que acontecem no dia a dia né e

que quando vai acontecer contigo daí meio que abre aquela, liga aquela luzinha na tua cabeça, bah mas isso eu conversei com o João um tempo atrás vou voltar e perguntar para ele como é que foi que aconteceu com ele então eu acho que é muito mais a questão desses momentos informais (ENTREVISTADO E35).

Destas interações e conversas informais é que surgem ainda os relatos dos que aprendem “Ouvindo Histórias”, como por exemplo o E14 que afirma “eu aprendo escutando histórias, histórias de pessoas mais velhas histórias, histórias de outros empresários, de outros empreendedores”, ou como o entrevistado E33 menciona “acredito que escutar a história dos outros é uma das melhores maneiras que a gente mais tem de aprender e se renovar e se reinventar”. Ao mesmo tempo, há também empresários que relatam que o ensinar, ou o próprio “Ato de contar histórias” é uma forma com que eles aprendem mais, como menciona o E17 “é interessante, mas eu aprendo até ao contar histórias, a minha própria história, quando conto começo a refletir, eu acho que é o que mais faz com que a gente aprenda”, o entrevistado E7 também corrobora com o relato abaixo.

[...] eu aprendo muito a partir das histórias, as histórias me fazem interpretar de várias formas determinadas situações, porque a partir de uma história e eu uso muito as histórias também para no meu dia a dia, para estimular para auxiliar no processo de reflexão então as histórias para mim em determinados momentos elas me remetem a determinadas situações no outro momento elas podem remeter a outra situação tudo faz parte do cotidiano né elas não são estanques para mim uma história que eu leio hoje que eu aprendo hoje sobre cargas desnecessárias por exemplo né, que é uma história que a gente utiliza o e que nós usamos na nossa vida ela pode ser utilizada de várias formas, ela pode ser usada para o nosso dia a dia enquanto família, para o nosso dia a dia em enquanto amigos, o nosso dia a dia enquanto comunidade e para o dia a dia da uma empresa (ENTREVISTADO E7).

Nota de Memorando: foi possível evidenciar nos entrevistados que relataram estas formas mais informais de como aprendem, características mais simples e menos formal de expressão, de postura e de relacionamento.

Por fim, dentre as categorias evidenciadas no processo resultado da análise do questionamento aos empresários de como eles aprendem, ainda emerge algumas questões mais abstratas e filosóficas, como por exemplo a categoria “Inconscientemente”, como ressalta o entrevistado E2 e E25 “inconscientemente as pessoas aprendem, mas elas nunca param para pensar como é que elas aprendem” e “as vezes é algo inconsciente... eu acho que são duas coisas né, é uma coisa muito introspectiva né, e muito individual né, mas inconsciente”. Há também os empresários que relacionam a “Necessidade” como uma forma de aprender, conforme o relato do entrevistado E4.

[...] a partir daquela situação real né que tem impõe a necessidade de estudar coisas

específicas né, então é bastante assim pra mim, tu vai revendo e relendo e buscando algum conhecimento que talvez já tu tenha visto alguma aula teórica, mas nunca tinha se confrontado na vida real e se torna uma necessidade (ENTREVISTADO E4).

Outra categoria que emerge é a aprendizagem pela “Quebra de paradigmas” como ressalta o E18 “eu precisei vivenciar uma quebra de paradigma que eu tinha na minha cabeça”. Ainda, conforme o relato do entrevistado E31 que o aprender é um “Processo evolutivo”.

[...] eu entendo que as pessoas elas aprendem por um processo evolutivo e que o aprender tem muito também de tomar posse do que tem em seu entorno e cada um de nós com base na sua construção individual ele vai estar pronto num determinado momento para aprender um determinado contexto (ENTREVISTADO E31).

Nota de Memorando: o entrevistado relata a história de vida dos familiares passados, e a forma como viam a aprendizagem, ou até mesmo o empreender como algo ruim, logo precisou ter uma mudança disruptiva na forma de ver o empreendedorismo para seguir este caminho.

A seguir é apresentado um quadro resumo (Quadro 29) com as subcategorias finais sobre o “Como você aprende” extraídas dos relatos dos empresários entrevistados. É por meio destas subcategorias que podemos identificar o processo de como ocorre o aprendizado na perspectiva dos empresários entrevistados.

Quadro 29 – Quadro resumo das subcategorias do como você aprende

Subcategoria	Os empresários aprendem quando...
Alguém explicando	Prestando atenção em alguém que está explicando algo.
Associando	Fazer um link com a vida, associar ela com algo real e tangível, uma ligação com o conhecimento prévio.
Observando	Ato de observar e absorver o que está acontecendo para depois executar
Visualizando	Dar um passo para traz e olhar o todo, visualizar o como.
Buscando conhecimento	Constante busca, buscando conhecimentos de outros.
Compartilhando o que sei	Ensinando, compartilhando o conhecimento que possuo.
Conversar com pessoas	Conversando com outras pessoas, de forma informal.
Ouvindo Histórias	Ao ouvir histórias, ricas em detalhes de outras experiências e pessoas.
Contando Histórias	Ao contar histórias, ao rever a própria trajetória empresarial.
Interagindo	Uma troca com o outro, interagindo e trocando experiências.
Fazendo	Executando aquilo que foi dito, que foi passado, colocando a mão na massa.
Tentativa e Erro	Tentando, dia após dia, tentativa avalia, tentativa novamente, avalia, constantemente.
Experiência (vivendo)	Somente vivenciando aquela experiência.
Experiencia Positivas e Negativa	A partir do conhecimento das experiencias, sejam positivas ou negativas.
Inconscientemente	Uma forma inconsciente, não se para pensar em como acontece.
Necessidade	Por meio da necessidade de novos conhecimentos, novas formas de ganhar dinheiro.
Quebra de paradigmas	Foi preciso mudar a forma como pensava, romper a linha de pensamento que existia.
Processo evolutivo	Um processo natural que depende do seu contexto e evolução.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda na codificação axial, foi possível identificar “Condições e Contextos” como uma categoria a ser explorada, conforme descrito na subseção abaixo.

4.4.1.1.1 Condições, contextos e dificuldades para a aprendizagem

Segundo os entrevistados, as condições e contextos são fatores que influenciam o como eles aprendem, conforme é possível identificar no relato do E3 “mas para que isso seja possível tem que levar em conta as condições e o contexto em que estamos inseridos”. Isso também é evidenciado na subcategoria “São Criadas”, onde os entrevistados relatam que é possível criar condições para promover o aprendizado, conforme E6 “acho que as condições são criadas, e quem cria é quem quer aprender, em busca das tuas possibilidades, das tuas oportunidades pra ti conseguir construir um conhecimento maior sobre isso”.

Duas das primeiras subcategorias que emergem nas condições e contextos são o “Interesse” e o “Estar Aberto”, como formas fundamentais para que haja o aprendizado, conforme os relatos dos entrevistados E7 e E26 “eu considero que aprender tem que ter uma veia de interesse sobre determinado tema, sobre determinado assunto, sobre determinada área”, “eu posso ir buscar aquilo que eu estava falando antes né algo que realmente me interesse e aí através desse interesse eu vou focar e vou conseguir realmente aprender”, respectivamente. O entrevistado E16 também afirma “primeiro eu tenho que estar interessada no assunto”, o que é corroborado ainda com os entrevistados E11 e E31 “o aprendizado ele se dá de uma maneira onde tu estás interessado, mas está disposto a ter grandes influenciadores, está aberto” e “se não tiver aberto não vai aprender, é preciso estar aberto ao aprendizado”.

Outras duas subcategorias que também dependem do indivíduo são os “Valores e Formação” e as “Crenças”, conforme o relato do entrevistado E26 “os valores que obtive na minha formação, até a própria formação, se tornam uma condição para como aprendo hoje”, o que também é evidenciado no relato do E10 “a formação dos valores que tive enquanto criança moldam como aprendo hoje”. Já os relatos que evidenciam as “Crenças” abordam algumas limitações em relação a como os empresários aprendem, conforme o relato do E1 e E32 “as crenças que temos as vezes nos impedem de aprender” e “eu mesmo já tive crenças de que não conseguiria aprender algo e isso me limitou”.

Nota de Memorando: é observado que ao relatarem as temáticas sobre os valores, formação e crenças, os entrevistados adotam uma postura de certa forma incomoda, onde relembram algumas situações que em sua perspectiva causaram as limitações.

Ainda, foi possível identificar subcategorias que relacionam como o contexto ou

espaço onde se está localizado, pode influenciar no como os empresários aprendem, como por exemplo a subcategoria “Alegria e Tranquilidade”, conforme o relato dos entrevistados E18 e E29 “é preciso ter um ambiente com alegria, ter um ambiente tranquilo para que se possa aprender”, “somente em um contexto com alegria e tranquilidade vai proporcionar o aprendizado”, o que também é corroborado com o relato do entrevistado E22 “se for com pressão, vai gerar desgaste, mas se tiver alegria, ser calmo tranquilo, vai ser possível aprender”. Tal contexto, alegre e tranquilo foi associado também com um “Ambiente visual”, conforme o relato do E11.

Não pode ser opressor, com pressão, dúvidas e problemas o tempo todo, é preciso que o lugar onde estamos alocados seja leve, tenha alegria por estar trabalhando ali, seja tranquilo, buscar solucionar as dúvidas de todos, e isso tudo precisa estar em um ambiente extremamente visual, isso tudo vai contribuir com o aprender deles. (ENTREVISTADO E11).

Nota de Memorando: os empresários relatam alguns casos em que a pressão por metas e resultados acaba atrapalhando esta alegria e tranquilidade.

Outro contexto evidenciado como uma subcategoria é o “Mundo Digital”, abordado pelos entrevistados como uma nova forma em que eles aprendem, conforme o relato do entrevistado E24 e E30 que afirmam “com estes avanços tecnológicos, aprendo muito com o mundo digital” e “por todos os canais que o mundo atual digital e virtual proporciona”. Entre os relatos que relacionam o mundo digital como uma forma de aprendizagem, há também os empresários que ressaltam da importância do “Direcionamento” como uma forma de aprender, tanto no virtual como no real, conforme o relato do entrevistado E7 abaixo.

[...] uma coisa que é aquilo que nos instiga, aquilo que nos direciona como se fosse um caminho e a gente tem que realmente olhar esse caminho e determinar qual é o sentido de cada uma das perspectivas que nós temos na frente qual delas nós vamos escolher e a partir do momento que a gente faz essa escolha nós nos propusemos a aprender, a aprender das mais variadas formas (ENTREVISTADO E7).

Nota de Memorando: entre os entrevistados que relatam o mundo digital, é possível observar que, por mais tentador que seja o virtual, muitas vezes é difícil discernir entre escolher o que é bom e o que é ruim pela quantidade de ofertas que são feitas dentro deste universo.

A subcategoria “Networking”, também é elucidada como um condicionante para o aprendizado dos empresários, segundo os relatos dos entrevistados E12 e E26 “toda essa questão de networking de conhecer pessoas falar com pessoas que hoje tá tendo muito mais

essa troca de conhecimento” e “é preciso ter networking, contatos para poder aprender, sozinho você não consegue”. O que é corroborado pelo relato do entrevistado E14.

Então, eu tento procurar com pessoas, no meu networking, que têm capacidade maior do que a minha ou que elas são especialistas na área que elas atuam e aí escutando os relatos, as histórias ou experiência de vida dessas situações, eu tomo por base e tomo minhas decisões baseadas nisso (ENTREVISTADO E14).

O relato acima, ainda descreve situações em que a experiência também pode auxiliar, e a subcategoria “Experiência Positiva” também foi relatada como um condicionante de como os empresários aprendem, tal situação é evidenciada pelos entrevistados E3 e E16 “se eu não tiver experiências positivas com aquela situação, talvez eu não aprenda, é preciso ter experiência positiva” e “foi a experiência positiva que possibilitou o aprendizado”. Ainda, relacionando a experiência emerge a subcategoria “Aplicabilidade” como uma condição para o aprendizado, conforme os relatos abaixo.

[...] um conteúdo interessante com aplicabilidade, prático né, um conteúdo que tenha aplicação prática, não pode ser só um conteúdo teórico, tem que ser um conteúdo que funcione na prática, que vá agregar alguma coisa, que vá solucionar um problema da minha vida (ENTREVISTADO E12).

[...] conseguir enxergar aplicabilidade se não enxergar aplicabilidade eu já perco o interesse por exemplo no tempo de escola muitas coisas só ficou na decoreba né, por exemplo eu lembro até hoje na oitava série que o professor ficou quatro aulas quatro dias da semana com dois período que era matemática que a gente tinha que decorar a fórmula da Bhaskara né eu decorei, sei até hoje decor, mas não sei para que que eu para que que serve isso né, mas é por causa que foi repetição né, várias outras coisas de história por exemplo que a gente tinha que decorar para conseguir responder aquela pergunta e que hoje eu não tenho nem noção do que é, então por isso que para mim hoje eu tenho que enxergar uma aplicabilidade para aprender (ENTREVISTADO E8).

Por fim, a última subcategoria de como você aprende é a “Necessidade” apontada por empresários como uma condição para o aprendizado, “se não for preciso, não vai ser aprendido”, “tem que ser necessário, se o funcionário não ver que é necessidade ele não aprende” e “necessidade é a palavra-chave, quando eu preciso, quando a água bate na bunda, eu aprendo” afirmam os entrevistados E11, E17 e E34, respectivamente. Ainda pode ser evidenciado a necessidade como um condicionante nos relatos abaixo.

[...] por não ter tido as coisas muito fáceis eu tive acabar ficando interessada por algumas coisas antes do que outras pessoas e essa necessidade faz com que tu aprende de uma forma talvez um pouco mais antecipada que outras pessoas (ENTREVISTADO E8).

[...] eu era muito jovem e meu pai saiu de casa e coisa e tal então veio uma necessidade

e responsabilidade precoce quando eu tinha 13 para 14 anos e essa responsabilidade precoce fez com que eu aprendesse coisas que muitos jovens de 18 a 21 anos hoje não sabe ainda né (ENTREVISTADO 21).

Nota de Memorando: os relatos da condicionante necessidade vem imbuídos de situações as quais os empresários passaram por dificuldades e aquilo fez com que ele precisasse sair de do momento A para o momento B, mais confortável.

O Quadro 30, descreve de forma sumarizada as subcategorias das condições de como você aprende.

Quadro 30 – Quadro resumo das subcategorias das condições de como os empresários aprendem

Subcategoria	Descrição da subcategoria
São criadas	Depende de cada indivíduo proporcionar as próprias condições para o aprendizado
Interesse	Ter interesse sobre determinado tema, determinada área, vontade de aprender.
Estar aberto	Permanecer aberto ao novo, condição para aprender, abertura de pensamento.
Valores e formação	Dependendo da construção dos seus valores e da sua formação.
Crenças	Crenças que acredita serem verdades absolutas, não vou aprender, sou velho, é difícil.
Alegria e tranquilidade	Contexto leve, com alegria e tranquilidade sem pressão e medo.
Ambiente visual	O local onde o indivíduo está inserido é visualmente propício ao aprender.
Mundo digital	Novas tecnologias e modalidades virtuais de aprendizagem.
Direcionamento	Ter o entendimento de qual direção tomar, independente das formas de aprendizagem.
Networking	É preciso ter a troca de conhecimento com o outro para que seja possível aprender.
Experiência positiva	As experiências que passamos no dia a dia, precisam ser experiências positivas.
Aplicabilidade	Ter o seu uso na prática, no dia a dia, ter uma utilização.
Necessidade	É de suma importância, fundamental para a mudança, necessário para aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A categoria “Dificuldades para o Aprendizado” é explicitada também pelos entrevistados, mesmo com suas condições e formas como os empresários aprendem, há relatos das suas dificuldades, sendo agrupadas em três grandes dificuldades. A primeira subcategoria das dificuldades é denominada “Ser Humano”, onde são relacionadas dificuldades inerentes ao ser humano, conforme os relatos dos entrevistados E9, E10 e E19 “mais do que nunca o ser humano está cada vez mais complexo é difícil de você entender como ele pensa como pode aprender”, “basicamente ninguém consegue ter o script de como as pessoas vão reagir a uma situação, cada ser humano é único” e “as individualidades de cada ser humano, você vai conhecendo a maneira de lidar com cada situação, mas é muito difícil prever são inúmeras dificuldades inatas ao humano”.

Outra subcategoria que relaciona um grupo de dificuldades é denominada como “Mundo de Certezas”, cuja qual relaciona as dificuldades de aprendizado com relação as

peessoas que acham que sabem tudo, que possuem certeza de tudo, conforme os relatos “porque se ele agir com determinada prepotência, certeza que sabe tudo, já não vai conseguir nem ouvir aquilo que a pessoa falou sabe” e “se a pessoa já vem com certeza absoluta, fiz a vida toda assim, e aquela velha historinha, é a maior dificuldade dele mudar”, afirmam os entrevistados E12 e E28 respectivamente. O relato do entrevistado E2 também traz as certezas como uma dificuldade.

[...] a gente vem de uma cultura de valores fortes tipo de características fortes aonde de muitos tabus na verdade né, então tu acaba conversando ou ouvindo uma história mas já com aquele preconceito digamos assim né, bah eu imagino que isso seja isso e é isso e pronto sabe, eu acho que o mundo de antigamente era um mundo de certezas né, todos tinham certeza das coisas porque manga com leite faz mal tipo então vinha um mundo de certezas que geram dificuldades para aprender o novo (ENTREVISTADO E2).

Há ainda, entre as dificuldades relacionadas a aprendizagem o agrupamento denominado “Cultura da Liderança”, onde os entrevistados afirmam “se o líder realmente não sente isso, essa empatia, em momento nenhum ele se torna uma pessoa efetivamente frustrada que não consegue passar o conhecimento” e “a liderança muitas vezes ele traz atrelado com ele pré-conceitos e pré determinações que já não existem mais e isso prejudica muito o aprendizado”, conforme E7 e E16. O que também é evidenciado no relato do entrevistado E19 “por mais que se de material e por mais que se de instrumentos e por mais que se converse separadamente com eles, eles voltam sempre né”, já o entrevistado E21 afirma:

[...] os líderes eles são muito arraigados a terminologia de liderança que se fazia há muitos anos atrás e eles ainda por mais que se faça e por mais que se fale, por mais que se exemplifique eles ficam nesse processo e a gente consegue observar que seus liderados acabam introjetando muito mais fácil aquilo que nós levamos e que nós discutimos e conversamos do seus próprios líderes (ENTREVISTADO E21).

Nota de Memorando: as dificuldades que são apresentadas pelos entrevistados, são relatos de suas próprias experiências, com funcionário ou até mesmo da sua história enquanto empresário.

Posterior ao aprofundamento e exploração com os entrevistados sobre como eles aprendem, as condições que são necessárias para que ocorra o aprendizado e suas dificuldades, conforme foram apresentadas anteriormente. Foi possível começar a questionar os entrevistados sobre o que eles entendem por Antecedentes da Aprendizagem.

4.4.1.2 Antecedentes da aprendizagem

Antes de avançar na construção da teoria pela vertente dos antecedentes da aprendizagem é importante resgatar aqui o termo antecedente, nesta tese, entendem-se como antecedentes da AO as práticas que podem incentivar qualquer aspecto que anteceda e favoreça a AO, apesar da etimologia da palavra indicar o acontecimento anterior, percebe-se uma vertente nutritiva e retroalimentativa dos antecedentes para com as demais etapas da construção da teoria. O antecedente é visto aqui muito mais como um permeador, ele antecede, mas também permeia entre as etapas, ele é o terreno que nutre as etapas (vide framework). Dito isso, apresenta-se as subcategorias dos antecedentes da aprendizagem do estudo, iniciando pelo “Estar aberto ao aprendizado”, conforme relato do E4 “eu acho que um dos principais antecedentes é a abertura ao aprendizado”, os relatos abaixo também corroboram este achado.

[...] tu tem que estar aberto para entender o que ele vai falar aquilo ali pode ser assimilado positivamente ou não, mas a partir desse momento tu tá aberto para a aprendizagem tu está aberto ao que as pessoas têm para colocar para ti (ENTREVISTADO E15).

[...] um dos antecedentes é talvez essa preparação essa abertura mental da pessoa para se deixar vamos dizer assim exposta né seria uma abertura talvez se eu pudesse chamar um termo eu chamaria de abertura (ENTREVISTADO E35).

Há também a subcategoria denominada “Interesse” considerado como um antecedente da aprendizagem, visto que é considerado precursor ao aprendizado, conforme o relato do entrevistado E8, o qual afirma “primeiro eu tenho que estar interessada no assunto” o que é corroborado com o relato do entrevistado E9 que afirma que “eu acho que uma das primeiras coisas é o interesse, eu tenho que tá interessada para aquele assunto enfim, para eu desenvolver a forma de aprender”. Ainda, nesta mesma lógica de interesse, há o entrevistado que relate o “Despertar” como um antecedente da aprendizagem, “precisa ter um despertar, isso vem antes” conforme aponta o entrevistado E16, que é corroborado pelo E20, conforme relato abaixo.

[...] o despertar, o despertar de um novo olhar... para que a partir desse novo olhar se abram determinados focos determinadas formas e maneiras dentro deste grupo, dele realmente despertar e cada um vai despertar no seu momento, da sua maneira certo, ninguém desperta exatamente igual aos demais de forma alguma o ser humano não é assim (ENTREVISTADO E20).

Nota de Memorando: a mudança da ordem de coleta na hora do questionamento, colocando os antecedentes depois do questionamento sobre como você aprende, facilitou o entendimento dos empresários para começarem a pensar quais seriam os antecedentes.

Outro antecedente de aprendizagem que emerge no estudo é a “Pesquisa”, ou também uma lógica de orientação para a pesquisa, segundo o entrevistado E6 “é a pesquisa que me leva a aprender, ela é um antecedente da aprendizagem”, o que também é evidenciado no relato do entrevistado E24 “a partir de ter uma ideia tu pode seguir pesquisando sobre o assunto, estudar e atrás de pessoas bem sucedidas no que tu deseja fazer”. Seguindo a mesma linha da pesquisa, há também a subcategoria “Curiosidade”, também considerada um antecedente da aprendizagem, conforme o relato dos entrevistados E10 e E22, que afirmam “foi a curiosidade que me levou a ter que estudar e aprender mais, a curiosidade é para mim um antecedente” e “se eu não for curioso não descubro o novo, eu entendo que a curiosidade é o meu antecedente de aprendizagem”, o que é corroborado pelo relato do entrevistado E31.

Acho que a curiosidade, eu acho que curiosidade mesmo, de pelo menos eu sou bastante curioso de como as coisas funcionam, sabe? Não as coisas técnicas, não como uma máquina, um celular funciona, mas como o mundo, como as pessoas funcionam, entendeu? Então é esse tipo de coisa que eu estou sempre lendo, estudando e vendo e tal, então para mim pelo menos é a curiosidade, é entender porque que tal fato, porque que aquilo está acontecendo (ENTREVISTADO E31).

Há empresários que relatam o “Planejamento” como um antecedente da aprendizagem, conforme o relato dos entrevistados E5 e E17 “Acho que antes da aprendizagem tu tem que planejar, você tem que planejar, o que você está precisando” e “você tem que planejar antes, e se embasar 100% no teu aprendizado, na tua história para tomar decisão ele é full time, ele é o tempo todo planejamento”. Outra subcategoria é o “Questionamento”, que conforme os entrevistados E18, E22 e E24, afirmam “Eu acho que questionamento né, ele é um antecedente”, “acho que sempre que existe um questionamento diante de alguma coisa que tu está procurando é antecedente” e “a partir do momento que tu para e se questiona tu está aberto a uma aprendizagem o questionar-se para mim antecede”.

A subcategoria “Cultura” também foi considerada um antecedente da aprendizagem, conforme o entrevistado E17 “Então o antecedente da aprendizagem eu penso que é a nossa cultura, pois ele já vem dentro da nossa história, da nossa história de vida”, complementado pelo relato do entrevistado E25 “a nossa cultura também é um antecedente né o fator cultural ele faz parte de toda essa, essa dinâmica de aprendizagem”, já E27 afirma “dependendo dessas culturas vai direcionar o seu aprendizado voltado principalmente para as áreas que são as que mais englobam o seu fator cultural”. O que é corroborado pelo relato abaixo.

[...] o primeiro antecedente de aprendizagem é a cultura que temos, no que se relaciona a família, que todo mundo tem um contexto cultural e uma situação econômica vamos

dizer assim e que isso vai dizer muito a tua forma de aprender e de conduzir talvez uma determinada situação (ENTREVISTADO E33).

Evidencia-se também o antecedente denominado “Exemplos”, cujo qual é considerado “como qualquer ação qualquer coisa que a gente vê nas outras pessoas que sirva como exemplos a partir disso o que a gente busca o conhecimento, o exemplo antecede o aprendizado” afirma E7. O entrevistado E11 relata “a gente usa esses exemplos para conseguir entender onde a gente deve ir, como a gente deve se portar e o que não deve ser feito no caso de exemplos negativos”, o que é corroborado pelo entrevistado E19, onde afirma “quando a gente é criança, enquanto criança tu aprende pelo exemplo né, então antes de qualquer coisa tu tem um exemplo a seguir”, outros relatos também afirmam que o exemplo é um antecedente da aprendizagem.

[...] é uma aprendizagem que não havia ainda mas de algum jeito alguma dessas pessoas vai acabar sendo aquela que é o precursor para que anteceda realmente algo diferente ali naquele grupo ela vai ser o exemplo (ENTREVISTADO E22).

[...] qualquer grupo que você tenha sempre vai haver alguém que serve de exemplo, que vai dentro daquela dinâmica com a qual o grupo funciona né ter um olhar diferente, ser o antecessor dos outros (ENTREVISTADO E27).

[...] então se nós tivermos alguém que tenha uma boa história, uma boa forma de introduzir um novo olhar tá para que a partir desse novo olhar se abram determinados focos determinadas formas e maneiras dentro deste grupo dele realmente despertar como exemplo para os outros (ENTREVISTADO E32).

Outro antecedente da aprendizagem que emerge é a “Necessidade”, conforme o relato do entrevistado E7 que afirma “todo ser humano chega em um determinado momento em que ele sente uma necessidade de fazer algo diferente”, já o entrevistado E14 relata “O que me impulsiona a tentar aprender é a necessidade do conhecimento”, sendo corroborado pelo entrevistado E21 “quando eu tenho a necessidade do conhecimento me desperta... a necessidade e principalmente a obrigação do aprender e do entender”.

Nota de Memorando: alguns conceitos e subcategorias são transversais entre as macros categorias, como por exemplo a necessidade, esta é relatada como uma forma com que eles aprendem, por meio da necessidade, e é reconhecida como um antecedente da aprendizagem pelos empresários.

Emerge também a subcategoria denominada “Relações” como um antecedente da aprendizagem, visto que os entrevistados E8 e E16 afirmam “um antecedente como por exemplo essa relação com alguém, ela contribuiu para tua aprendizagem e dos membros da tua organização, as relações são antecedentes ao aprendizado” e “as relações que são criadas entre as pessoas, de um mesmo setor por exemplo, são antecedentes do aprendizado que pode ser

gerado ali”. Muito próximo das relações, outro antecedente de aprendizagem que é explicitado pelos entrevistados é o “Ouvir pessoas”, que segundo o entrevistado E11 “eu acredito que ouvir as pessoas a tua volta seja um antecedente”, o que é corroborado pelo relato “mesmo que tu saiba sobre alguns assuntos, o ouvir as pessoas o outro vai contribuir com a tua aprendizagem, para mim né”, afirma o entrevistado E28.

A categoria “Ouvir Histórias” chama a atenção como sendo um antecedente da aprendizagem, relatado pelos entrevistados, visto que, neste estudo o *storytelling* é abordado como uma forma de aprendizagem, como afirma o entrevistado E3 “gosto muito de ouvir histórias eu adorava ouvir as histórias do meu vó e acho que é realmente é um grande meio de aprendizagem”, apoiado ainda pelo entrevistado E7 e E18 “para mim é o ouvir histórias, eu acho que ele antecede a aprendizagem” e “ouvindo histórias eu percebo o quanto posso aprender ainda, o quanto não sei também”. O relato abaixo ainda menciona características do ouvir histórias.

[...] acredito muito na questão das pessoas te contando as histórias, e nelas as experiências delas também isso aí demonstrando, te fazem entrar mais emocional né e com emocional junto acredito que aprenda mais fácil também toca no sentimento (ENTREVISTADO E27).

Uma capacidade das histórias é denotada aqui como subcategoria também dos antecedentes da aprendizagem, denominada “Envolvimento”, para os entrevistados E9 e E21 “o estar envolvido, o envolvimento é um antecedente, se ele não tiver envolvido não acontece” e “a partir do momento que eu comecei a envolver eles no desenvolvimento do que eles iriam receber, acho que os resultados foram bem melhores”. No mesmo sentido ainda emerge a subcategoria “Direção”, conforme relato “Eu acho que um dos principais antecedente é saber o que que tu quer fazer qual a tua direção” e “sem direção não a aprendizado, o que antecede é saber onde tu quer ir por que direção você vai seguir”, afirmam os entrevistados E15 e E34. Os “Estímulos”, ou como consideramos “Incentivos” são relatados também como antecedentes da aprendizagem, conforme os relatos a seguir.

[...] esse anteceder é exatamente provocar e estimular né e deflagrar o novo processo junto com esse grupo, de que tipo vai ser esse novo processo essas pessoas vão definir, mas é isso que vai anteceder o processo de aprendizagem deles o estímulo (ENTREVISTADO E10).

[...] o que é muito importante é a questão dos estímulos, que estímulos tu recebe né, durante principalmente a tua infância, eu acredito que o principal é até os 5, 6 anos de idade, é o principal, acho que a formação clarividente, formação de caráter, formação de temperamento tá feita com 6 anos de idade. Então a partir daí essa associação se ela vai ter um receptor para aquele estímulo, tu pode criar coisas que são significativas

para ti, então para mim foi muito relacionada as histórias, as leituras que contavam para mim na infância, a observação dos exemplos, porque por exemplo, a minha casa sempre teve muitos livros e eu sempre tive contato com os livros e sempre foi muito importante os desafios (ENTREVISTADO E22).

Outra subcategoria que emerge como um antecedente da aprendizagem é a “Experiência”, que segundo o entrevistado E16, onde afirma que “é a experiência né, experiências, o próprio conhecimento também resulta na aprendizagem, é isso” o que também é evidenciado na fala do entrevistado E23 “o que antecede é a experiência que tu tem ou que estão te passando”. Já o entrevistado E29 afirma que o antecedente da aprendizagem vai acontecer com aquela experiência junto com as próprias informações, conforme o relato abaixo.

[...] com a experiência que essas outras pessoas vão estar contando, cada uma do seu ponto de vista tu vai agregando coisas né a gente vai agregando informações vai misturando elas enfim vai discernindo elas e pouco a pouco vai formando nosso aprendizado daquela situação daquele momento daquela vivência (ENTREVISTADO E29).

A “Ideia” emerge também como um antecedente, visto que é “a partir de ter uma ideia é que tu pode seguir pesquisando sobre o assunto”, afirma o entrevistado E4, o que é apoiado pelo entrevistado E15 e E26, onde apontam “o que vem antes é a ideia, aí tu pode estudar e ir atrás de pessoas bem sucedidas” e “ter a ideia vai fazer com que tu busque para ti ter o teu aprendizado e fazer o teu caminho, teu conhecimento”. Outra subcategoria que emerge é a o fator “Igualdade” e “Flexibilidade” que são apontados pelos entrevistados como fatores que antecedem a aprendizagem, conforme os relatos “eu me coloco dessa forma sabe tipo sempre numa posição de igualdade”, “se não estiver de igual para igual não aprende”, “precisa ter flexibilidade para acontecer, é o que antecede” e “um dos precursores do aprendizado né tipo a flexibilidade no aprender né, vai te proporcionar novos aprendizados”, dos entrevistados E8, E12, E19 e E28, respectivamente.

As próximas duas subcategorias são elucidadas como antecedentes da aprendizagem por um viés mais psicológico, visto que ambas abordam características do ser humano, como por exemplo a subcategoria denominada “Temperamento” e “Inteligência Emocional”, que segundo o entrevistado E15 “acho que são vários antecedentes, podem ser antecedentes inatos, que são próprios nossos né, do que fazem parte, por exemplo, o temperamento da pessoa” ou “o antecedente pode depender de uma característica da inteligência emocional do indivíduo”, afirma o entrevistado E23, os relatos abaixo corroboram os achados.

[...] vamos dar um exemplo, se tu tem um temperamento irritadiço, tu tem um

temperamento... como é que tu vai utilizar aquela energia gasta pra essa irritabilidade, só para te atrapalhar ou tu pode utilizar ela essa energia para poder adquirir alguma coisa nova? Ou, como é que tu te faz frente aos desafios, entendeu? São antecedentes inatos este de temperamento (ENTREVISTADO E20).

[...] o que é importante também é a questão que em paralelo, ou talvez a base de tudo isso seja a questão da inteligência emocional né? Porque não adianta tu ser um erudito se tu não tem um estímulo pra tua inteligência emocional né? Então eu acho que todas essas questões são muito... não é um conceito só e é uma junção de vários segmentos complexos né? (ENTREVISTADO E31).

Para facilitar a compreensão, foi construído um quadro resumo onde explicita as subcategorias do antecedente da aprendizagem bem como sua breve descrição.

Quadro 31 – Quadro resumo dos antecedentes da aprendizagem

Subcategoria	São antecedentes da aprendizagem
Estar aberto	Mente aberta ao novo, abertura para o aprendizado.
Interesse	Ter interesse e vontade sobre determinado assunto e ou temática.
Despertar	Estar atento ou acordar para algo, despertar para o novo ou para a mudança.
Pesquisa	Pesquisar, buscar novas informações e novos conhecimentos.
Curiosidade	Estar sempre curioso para saber como, onde e porque, a curiosidade te movimenta.
Planejamento	Ter um plano, planejar o que você quer e onde você quer chegar.
Questionamento	O questionamento te gera reflexão que pode te gerar o novo aprendizado.
Cultura	A cultura e as tradições de cada pessoa.
Exemplos	Um exemplo é uma ferramenta valiosa para o aprendizado.
Necessidade	A necessidade te impulsiona a buscar mais, a fazer mais, gerar a mudança.
Relações	Ter relações pode ser a chave para ter novos insights e conhecimentos.
Ouvir pessoas	Escutar as pessoas ao teu redor pode contribuir com o teu aprendizado.
Ouvir histórias	As histórias são meios de transportes para o aprendizado.
Envolvimento	Gerar envolvimento pode garantir o novo aprendizado.
Direção	Ter clareza sobre onde quer chegar.
Estímulos (incentivo)	Estímulos são capazes de inspirar e gerar novos processos de aprendizagem.
Experiência	As experiências que temos na vida contribuem na nossa construção.
Ideia	Ter uma ideia é essencial para o novo aprendizado.
Igualdade	Estar em igualdade com os outros, te permite aprender.
Flexibilidade	Ser flexível quanto as novas informações ou concepções.
Temperamento	Inato ao ser humano, o temperamento de cada um pode influenciar no aprendizado.
Inteligência emocional	Ela pode contribuir com a forma que o indivíduo vai lidar com cada situação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Posteriormente a evidenciação dos antecedentes da aprendizagem resultantes das análises dos relatos dos entrevistados e suas codificações, foi possível também evidenciar outra categoria, denominada “Construção de um antecedente” que são propriedades relatadas pelos entrevistados como possíveis formas para a construção de um antecedente de aprendizagem.

Nota de Memorando: alguns conceitos evidenciados como subcategorias possuem a mesma nomenclatura que outros conceitos já abordados em outras categorias, porém o contexto em que ele é utilizado e o propósito da sua menção é diferente.

Para que seja possível ter um antecedente de aprendizagem, é preciso estar sempre em “Busca pelo novo”, subcategoria formada pelo agrupamento das codificações e dos relatos dos empresários, onde afirmam que e “se não estiver em busca pelo novo, não vai ser possível ter o antecedente da aprendizagem” e “é preciso primeiro estar com o estado de espírito da busca pelo novo” relatam os entrevistados E14 e E27. Segundo o entrevistado E30 “a gente vai ter que buscar o novo, o conhecimento e sair da zona de conforto novamente para conseguir trazer a tecnologia e conseguir continuar no mercado e se reinventando”, o que é corroborado com o relato abaixo.

A busca de algo novo, tanto na minha vida pessoal, na minha vida financeira ou na minha vida empresarial, é a que permite ter o antecedente da necessidade de algo novo ou de alguma mudança ou de algum complemento na parte do empreendedorismo, é o que me motiva a ter essa atitude, buscando o novo (ENTREVISTADO E31).

Emerge ainda como um condicionante para a construção de um antecedente a “Cultura” das pessoas, conforme os relatos “é preciso entender a cultura da pessoa, seus valores só assim serão possível ter claro seus antecedentes e a forma com que aprende”, “sem os valores, crenças ou a própria cultura não é possível discernir a forma da aprendizagem ou o antecedente da aprendizagem” afirmam os entrevistados E3 e E17. Bem como a “Formação” que também emergiu como uma subcategoria para a construção de um antecedente, como relata o entrevistado E1 e E7 “você vai formando mentalmente você vai formando métodos e processos praticamente para aprender, e a tua formação é uma construção dos teus antecedentes” e “a formação que tu construiu, com base na tua cultura, no teu contexto familiar, ela diz muito sobre como tu vai construir os teus antecedentes e a tua aprendizagem”.

Ao mesmo tempo emerge a subcategoria denominada “Estar aberto” como um fator preponderante para a construção de um antecedente, conforme os entrevistados E11 e E35 “eu acho que quando tu se coloca numa situação tipo de estar aberto vamos supor, tipo a esse aprendizado, tu consegue construir os antecedentes” e “estar aberto e sempre pronto tipo para receber aquilo que a outra pessoa tem para me falar faz com que eu construa os antecedentes da minha aprendizagem”. A próxima subcategoria abordada é também uma forma de construir um antecedente, visto que ter um “Olhar de aprendizagem” permite que os entrevistados estejam abertos ao novo aprendizado, conforme os relatos dos entrevistados E2 e E32 “você precisa ter um olhar aberto a aprendizagem para poder entender seus antecedentes de aprendizagem” e “o olhar de aprendizagem me abre caminhos para compreensão dos meus antecedentes e da minha aprendizagem”. O que é corroborado com o relatado abaixo.

Olha tem uma coisa que parecia ser ruim até eu entender o significado, mas depois se tornou uma coisa boa, quando eu era criança e eu saía pra trabalhar com meu pai, ele queria que a gente aprendesse por osmose, no caso tu tinha que olhar e aprender, se tu não aprendesse olhando tu não ia aprender, porque não iam te ensinar, então hoje pra tudo que eu olho eu tenho uma visão de como é que a pessoa tá fazendo aquilo, de aprender pra... qualquer coisa que a pessoa esteja fazendo que eu não conheça eu tenho um olhar de aprendizagem, tentar entender como ela tá fazendo (ENTREVISTADO 12).

A subcategoria “Experiências passadas” também é elucidada no estudo como uma forma de construir um antecedente de aprendizagem, segundo os relatos dos entrevistados E15 e E28 “você vai embutindo as experiências passadas na sua vivência no seu cérebro e no momento oportuno, você vai buscar aquilo lá no seu subconsciente e vai estar usando como um estímulo para o seu antecedente” e “principalmente a experiência que a pessoa já viveu, quando ela é tanto positiva quanto negativa isso aí me impacta bastante no meu aprendizado e na minha busca dessas informações, eu acredito que sejam a construção do meu antecedente”. Há também o oposto que são as “Novas situações” vivenciadas pelos entrevistados, “as primeiras vezes que tu se depara com uma situação nova, sempre acho que é um propulsor de um antecedente de aprendizagem” relata o entrevistado E13. Já o entrevistado E14 e o E26 afirmam:

[...] eu acho que seriam essas novas situações, tipo ah quando tu começa um estágio novo numa área, quando tu começa um trabalho novo, então acho que essas são coisas assim que me estimulam a estudar mais, a tentar aprender, estas novas situações são as que constroem o meu antecedente da aprendizagem. (Entrevistado E14)

No meu ramo... na atividade que eu exerço, as novas situações, ou por exemplo novas tecnologias elas impactam o tempo inteiro em novas oportunidades ou novas experiências ou até mesmo na minha aprendizagem, por exemplo, surgimento da tecnologia do Led no meu ramo, ele foi um divisor de águas, informações que já temos de outros países é que possivelmente o laser chegará e substituirá o LED, em outros países já está acontecendo isso (ENTREVISTADO E26).

Por fim, como última subcategoria identificada como uma construção de um antecedente de aprendizagem é as “Relações”, sem elas não haveria antecedentes de aprendizagem segundo o entrevistado E18, ou como afirma o entrevistado E23 “as relações são precursoras ainda dos próprios antecedentes, é fundamental ter relações para que sejam criados os antecedentes”. Para o entrevistado E26 “para ter um antecedente ou a própria aprendizagem eu acho que é assim, primeiro tem que ter uma pessoa com conhecimento superior ao teu para te ensinar alguma coisa, tem que existir esta relação com ela” o que é corroborado com o relato abaixo.

[...] tem a questão das relações, eu acho que é antecedente ainda para a construção,

que é aquela questão das reuniões informais o contato com as pessoas aquelas pessoas, aquelas pessoas que não estão envolvidas no teu problema mas que talvez você comenta com eles e eles têm uma visão um pouco diferenciada disso né (ENTREVISTADO 30).

Posterior a estas explicações sobre as subcategorias da construção de um antecedente, apresenta-se o Quadro 32 a seguir, onde é descrito de forma sumarizada as subcategorias das apresentadas.

Quadro 32 – Quadro resumo das subcategorias da construção de um antecedente de aprendizagem

Subcategoria	Descrição da subcategoria
Busca pelo novo	Permanente estado de espírito.
Cultura	Condições precursoras e limitadoras a construção do antecedente.
Formação	Construção feita pelos contextos vivenciados que determinam o viés da pessoa.
Estar aberto	Constante reflexão em relação ao que está enfrentando.
Olhar de aprendizagem	Ver possibilidade de aprender em tudo que enxerga.
Experiências passadas	Usufruir das experiencias vividas para a construção dos antecedentes.
Novas situações	Utilizar como propulsor as novas situações e mudanças.
Relações	Condição de interação social que permite a construção do antecedente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A seguir é abordado as contribuições dos antecedentes da aprendizagem para o Ciclo ERRSA.

4.4.2 Contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA

Posterior a identificação dos antecedentes da aprendizagem, seguiu-se o aprofundamento deste estudo, agora em busca de identificar as contribuições dos antecedentes da aprendizagem para o Ciclo ERSSA. Fica evidenciado, posterior as etapas de codificações e análises dos resultados, que o principal elo entre os antecedentes da aprendizagem e o Ciclo ERSSA se dá a respeito da primeira dimensão do ciclo, a Experiência. Apesar dos elementos do ciclo ERSSA não serem hierárquicos e sim retroalimentados em forma de círculo, a experiência é evidenciada como uma forma inicial de conexão entre os antecedentes descritos no subcapítulo anterior e o ciclo.

4.4.2.1 Motivadores e propulsores entre os antecedentes e o ciclo ERSSA

Antes de ser explorado a experiência, pela perspectiva dos entrevistados, emerge também o que denominamos como “Motivadores e Propulsores” para esta contribuição entre os antecedentes e o ciclo ERSSA.

Nota de Memorando: os itens considerados motivadores e propulsores foram construídos com base nos condicionantes do próprio agrupamento dos antecedentes, discutidos anteriormente.

A primeira categoria analisada como um motivador ou propulsor é o que chamamos de “Mudanças” visto que são elas o pontapé inicial para o início do movimento para o *storytelling*, segundo os entrevistados E6 e E19 “o motivador sempre vai ser a mudança” e “quer queira ou não o impulsionar é a partir da mudança que vivemos”, o que também é corroborado com o relato do entrevistado E9.

[...] e aí a situação vai mudando assim ó, as pessoas mudam a opinião delas de duas a três horas, de ouvir outra pessoa elas mudam totalmente a opinião delas, e tu como empresário tu tem um planejamento executado e você tem que ter o aprendizado de mudar isso aí de uma hora para outra como também do teu aprendizado tem que ter um planejamento flexível, e aí tu começa a contar histórias, como tu disse o *storytelling* (ENTREVISTADO E9).

Há também a categoria que denominamos como “Novidade” como um motivador desta relação, visto que, conforme os relatos dos entrevistados, é a novidade que vai proporcionar esta ligação dos antecedentes ao contar uma nova história, conforme afirma o entrevistado E3 “as novidades geram esta necessidade de começar a contar as histórias”, corroborado pelo entrevistado E10 “as novas situações as novidades são motivadoras para o contar histórias na organização”. O relato abaixo também apoia este entendimento.

[...] já começou a ser falado desse assunto ali, então mais ou menos você já consegue entender, e se preparar para contar a história, isso está acontecendo na China, uma hora ou outra vai chegar no Brasil, e aí você já vai tomando medidas, planejando e você vai ter uma grande aprendizado com isso, é uma coisa nova, totalmente nova (ENTREVISTADO 25).

Outra categoria que emerge é a “Liderança”, sendo um motivador desta relação, conforme o relato do empresário E11 “o teu líder vai ser o cara que vai unir e motivar, vai pegar os antecedentes que ele identifica no grupo e vai contar as histórias com determinado objetivo”, o que é corroborado pelo E12 “se a liderança não usufruir do conhecimento dos antecedentes e pôr nas histórias, não vai acontecer lá na frente o aprendizado”, confirmado pelo relato abaixo

do entrevistado E13.

[...] gosto muito disso sabe me remete justamente essa liderança não que o líder seja um ser humano perfeito, mas eu acho que ele, ele é aquele cara tipo que consegue dar vazão para as coisas sabe, vai ser o responsável pela informação que absorveu de como as pessoas aprendem e usar nas histórias (ENTREVISTADO E13).

Segundo os entrevistados, é preciso “Despertar o Gosto” sobre as histórias para conseguir envolver e motivar as pessoas, conforme relata o entrevistado E33 “conforme tu vai se testando, tu começa a despertar, e tu acaba despertando o gosto pela coisa né”, corroborado pelo entrevistado E36 “é aonde tu vai despertando né digamos que tu vai despertando o gosto tu vai despertando esse interesse por aquilo”. Ao mesmo tempo, as “Histórias” também foram evidenciadas como um motivador, por mais que haja mudanças, novas situações, líderes e o gosto, é preciso que as histórias estejam condizente com o objetivo para que seja um motivador, conforme o relato do entrevistado E2 “uma série de histórias é uma série de vivências na verdade, elas são as experiências que ligam os antecedentes ao aprendizado lá na frente”, corroborado ainda pelo entrevistado E27 “se nos pensarmos a história sempre foi um veículo de transmissão de conhecimento, elas passam o conhecimento através das histórias”.

Posterior a apresentação das categorias denominadas como motivadores para a contribuição dos antecedentes da aprendizagem com o Ciclo ERSSA, é apresentado agora o elo entre os antecedentes e o ciclo, ou seja, a Experiência, primeira dimensão do ciclo, abordada pelos entrevistados como o início da construção.

4.4.2.2 A experiência como elo entre os antecedentes e o ciclo ERSSA

Os antecedentes da aprendizagem nutrem a construção da própria aprendizagem dos indivíduos e, ao mesmo tempo, também são nutridos pelas formas como os empresários aprendem. Pode-se destacar aqui, por mais que tenha se evidenciado a experiência como elo com o ciclo ERSSA, a contribuição de forma geral ao ciclo, visto que cada etapa é alimentada e alimenta as outras partes. Diante disso, apresenta-se as subcategorias desta conexão entre os antecedentes e o ciclo, sendo a primeira subcategoria apresentada é a “Capacidade de Abstração”, conforme o relato do entrevistado E20 “ter uma capacidade de abstração e tentar olhar de fora que eu acho mais difícil”, o que é corroborado pelo entrevistado E25 “eu acho que fazem parte de uma análise assim mais aprimorada da coisa, primeiro o mais difícil é questão de tu ter a possibilidade de tu ter um olhar mais periférico e depois central, de um olhar de fora”,

o que também pode ser evidenciado no relato abaixo.

A capacidade de abstração é outro aspecto e tu poder ter uma sensibilidade e poder pensar quais são as alternativas que o outro pode ter em relação aquilo, aquele fenômeno observado, entendeu? (ENTREVISTADO E4).

Nota de Memorando: a capacidade de abstração é identificada como uma ligação da contribuição do agrupamento dos antecedentes “Estar aberto, Interesse, Despertar e Pesquisa”.

Outra categoria que emerge no estudo é o “Questionamento”, como sendo uma forma de levar a experiência para a reflexão, conforme o relato do entrevistado E25 “o questionamento é favorável para a reflexão da experiência, quando ele debate alguns valores digamos alguma coisa que já está intrínseco na pessoa”, o que é corroborado pelo entrevistado E9 “eu acabo vivendo uma situação hipotética, em que coloque em xeque alguma coisa que eu tinha como um valor anterior”. O entrevistado E34 também expressa sua opinião no relato abaixo.

[...] é importante entender a experiência, de outra forma, ou questionar ela também né, porque todas as experiências são questionáveis, tudo é questionável. Então assim, eu acho que esse questionamento é o princípio da saída dessa inércia intelectual, (ENTREVISTADO E34).

Nota de Memorando: o questionamento também foi identificado com o agrupamento dos antecedentes “Curiosidade, Planejamento e o próprio Questionamento”.

A subcategoria “Tem sentido para você” é relacionada com o antecedente “Exemplos”, conforme o relato do entrevistado E14 e E18, “experiência só vai se transformar em reflexão quando ela faz sentido quando aquilo faz sentido para ti, quando aquele exemplo fez sentido”. e “o exemplo só vai servir, quando tiver um sentido para ti, senão de nada vale o exemplo”. Já em relação ao antecedente cultura, identificado na subseção anterior, foi evidenciado a categoria “Bagagem prévia” para enaltecer a contribuição das experiências provenientes de situações anteriores como contribuições dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA, conforme o relato abaixo do entrevistado E5 e E10.

Então assim, eu acho que toda a experiência ela é válida, a experiência humana é válida, toda ela é válida, agora o que vai determinar você se deparar e poder analisar ela de uma outra forma construtiva ou não, é o fato de que bagagem tu tem atrás de ti para poder racionalizar ela... (ENTREVISTADO E5).

[...] eu penso que a tua experiência, a tua condição prévia de aprendizado em relação... não entendemos aprendizado só a questão intelectualizada, aprendizado de uma forma global, holística, é a tua bagagem é que vai te dar o foco que tu vai dar para tuas

experiências, entendeu? Qual é o foco que eu vou ter com essas experiências é a partir daquilo que tá... não só o foco, mas qual a maneira que tu vai analisar ela né? (ENTREVISTADO E10).

A categoria “Relevância” é identificada como contribuição do antecedente “Necessidade”, visto que se aquela necessidade for realmente relevante poderá se tornar uma reflexão posteriormente, conforme o relato do entrevistado E18 “fatos de relevância eu acho né, que aí sim se torna tipo assim uma reflexão” outro exemplo é o relato do entrevistado E21 “eu estava conversando com esse consultor e ele relatou algumas coisas ali, algumas necessidades ou possibilidades, que eu digo bah realmente é relevante e aí eu vou para o momento de reflexão”. Em relação aos antecedentes “Relações, Ouvir pessoas e Ouvir histórias”, cria-se a categoria denominada “Histórias”, conforme os relatos dos entrevistados E7 e E13 “eu utilizo as histórias para fortalecer as relações, conversar com pessoas” “a partir de uma história que escuto, e eu uso muito as histórias também para no meu dia a dia, para estimular para auxiliar no processo de reflexão”, corroborado pelo relato abaixo.

Ah, talvez as histórias, as vivências de cada um né, quando a gente escuta uma história boa, a gente vai pegar um significado daquilo e trazer para nós, quando a gente escuta uma história não tão boa ou ruim, a gente internaliza de uma outra forma, um outro modo de pensar (ENTREVISTADO 29).

Ao abordar o antecedente de aprendizagem “Envolvimento”, foi possível identificar a contribuição para o Ciclo ERSSA, com a categoria “Envolvido” e “Emoção”, ambas relatando o nível de envolvimento com o indivíduo, segundo o entrevistado E11 “Eu acho que a experiência vai determinar uma reflexão depende de quão envolvido tu está na.”, corroborado pelo entrevistado E18, que afirma “toda experiência pode ter uma reflexão, toda ela né, evidentemente que vai depender do quão envolvido tu esteja”. O relato abaixo também corrobora estas informações.

[...] as experiências que podem chamar mais atenção estão de acordo com aquilo que a gente já havia falado, com o envolvimento dos teus conceitos prévios, com o teu aprendizado prévio, o que que te chamou atenção, que que não te atrair (ENTREVISTADO E22).

[...] na organização da mesma forma né, tu tem a dor, tu gera aquilo, e a partir daquilo tu vai se envolver e resolver o quê aquilo que te fez passar né? Então eu acho que te causa uma resiliência, enfim, para ti querer resolver algo pra melhor (ENTREVISTADO E27).

Já a categoria “Emoção” é descrita pelo entrevistado E3 como “a experiência se torna reflexiva a partir do momento em que ela se mistura com emoção né na minha visão”, apoiado

pelo relato do entrevistado E15 e E21, “sempre que aquilo envolver algum tipo de emoção, o aprendizado que mexa um pouco com alguma questão da sua vida” e “tudo que a gente vive agrega e tudo isso gera sentimento junto positivos ou negativos”. Ou como relata o entrevistado E23 “normalmente as experiências que são relevantes, elas vêm acompanhada de um impacto emocional” e nas organizações, “muitas vezes tu precisa tomar uma postura de... ou de elogiar ou de cobrar, né? Mas que gere impacto emocional”, afirma o entrevistado E30.

Porque eu acho que a experiência às vezes ela é um mix de sentimentos né, como tudo na nossa vida, às vezes a gente... quando a gente era criança a gente se apaixonava e daí queria entender os porquês né daquele sentimento, eu acho que a experiência ela é da mesma forma, ela te gera um sentimento uma emoção daí tu vai interpretar aquilo que vai gerar uma reflexão e daí para ti melhorar aquilo ou, enfim, resolver de alguma forma aquilo dentro de ti (ENTREVISTADO E32).

Nota de Memorando: os antecedentes da aprendizagem denominados “Direção” e “Estímulos” são englobados como contribuições para o nível de reflexão,

A categoria “Nível de Reflexão” é evidenciada, conforme os relatos “eu entendo que sempre a experiências se transforma em reflexão só que ela a amplitude dessa reflexão”, “vai depender do nível e a duração dessa reflexão e dos estímulos que foram dados” e “todas as nossas direções de experiências elas nossa cabeça faz isso nela faz essas conexões ela gera diferentes níveis de reflexões”, afirmam os entrevistados E12, E14 e E20. O que também é evidenciado no relato abaixo.

[...] ela vai depender muito do teu contexto tanto o indivíduo quanto o teu mundo né porque eu não consigo acreditar que qualquer pessoa passe por qualquer experiência e aquilo não gere uma reflexão nela mas eu entendo que talvez a reflexão em alguns momentos ela é tão tênue e tão rápida que ela simplesmente passa batido sabe que nem se fosse simplesmente uma, hm passou, ele não gerou resultado a gente é um bicho assim né (ENTREVISTADO E4).

[...] quando esse fato aí ele é positivo ou negativo, ele vai me fazer pensar, parar e pensar e aí eu vou pegar essas experiências, essas vivências do passado ou essas histórias que eu tive de outros relatos, de outras pessoas, de outros profissionais nas suas áreas no passado, para tomar novas decisões e assim sucessivamente a cada ciclo que vai se encerrando ou a cada situação que vai se apresentado no futuro, eu vou buscando essas reflexões ou níveis de reflexões e vou fazendo sempre o mesmo ciclo de analogia e de experiências para trazer para o dia a dia e para o contexto atual (ENTREVISTADO E25).

Nota de Memorando: os antecedentes da aprendizagem denominados “Experiência, Ideia, Igualdade e Flexibilidade” foram agrupados agora com as contribuições Resultado e Experiencias Negativas.

A categoria “Resultados” emerge como uma forma de contribuição dos antecedentes

da aprendizagem para o Ciclo ERSSA, conforme os relatos “eu acho que diretamente na ação né, se tu tiver como resultado uma experiência positiva tu vai agir mais confiante”, “as experiências vão ser um resultado, essa ideia que tu teve gera um resultado” e “quando tu se colocou de forma igual ao outro, mantendo a mente aberta, sendo flexível o resultado vai ser positivo” afirmam os entrevistados E11, E18 e E24, respectivamente. O que é corroborado com os relatos abaixo.

Eu acho que a partir do momento que tu entende o que levou essa experiência o que aconteceu, qual que foi o resultado dessa tua experiência então tu consegue perceber se é uma coisa boa se tu deve continuar fazendo tentando usar como espelho ou quando não é uma experiência boa também tentar evitar (ENTREVISTADO E26).

[...] várias das nossas atitudes ou ações diárias normalmente elas são pensadas né? E a gente acaba sempre pensando as duas perspectivas ou de experiências que a gente já teve negativas ou positivas referente a forma que nós vamos agir. Então eu acho que sempre refletir vai ter um resultado (ENTREVISTADO E36).

A categoria “Experiência Negativa”, emerge a partir dos relatos dos entrevistados E9 e E12 “se tu tiver uma experiência negativa como resultado, a atuação tu sempre vai tender a ter mais cautela” e “quanto maior for um impacto daquela experiência, negativa né, maior a reflexão que aquela pessoa vai ter em relação a própria experiência”. O que também é corroborado com o relato do entrevistado E17 “a gente precisa adaptar algo, a gente passou por uma experiência negativa, que isso mudou o resultado e estimulou que nós fizéssemos melhor”. O entrevistado E7 complementa esta afirmação com o relato abaixo.

[...] principalmente quando é uma experiência negativa tá as experiências negativas na minha vivência elas se tornam muito mais reflexivas do que as próprias referências positivas é talvez seja contraditório, mas é aquilo que eu realmente percebo no cotidiano assim da minha vivência tá porque a experiência negativa ela impacta, ela impacta os setores da empresa, ela impacta o mercado, ela impacta os clientes né porque é todo giro de mercado né (ENTREVISTADO E7).

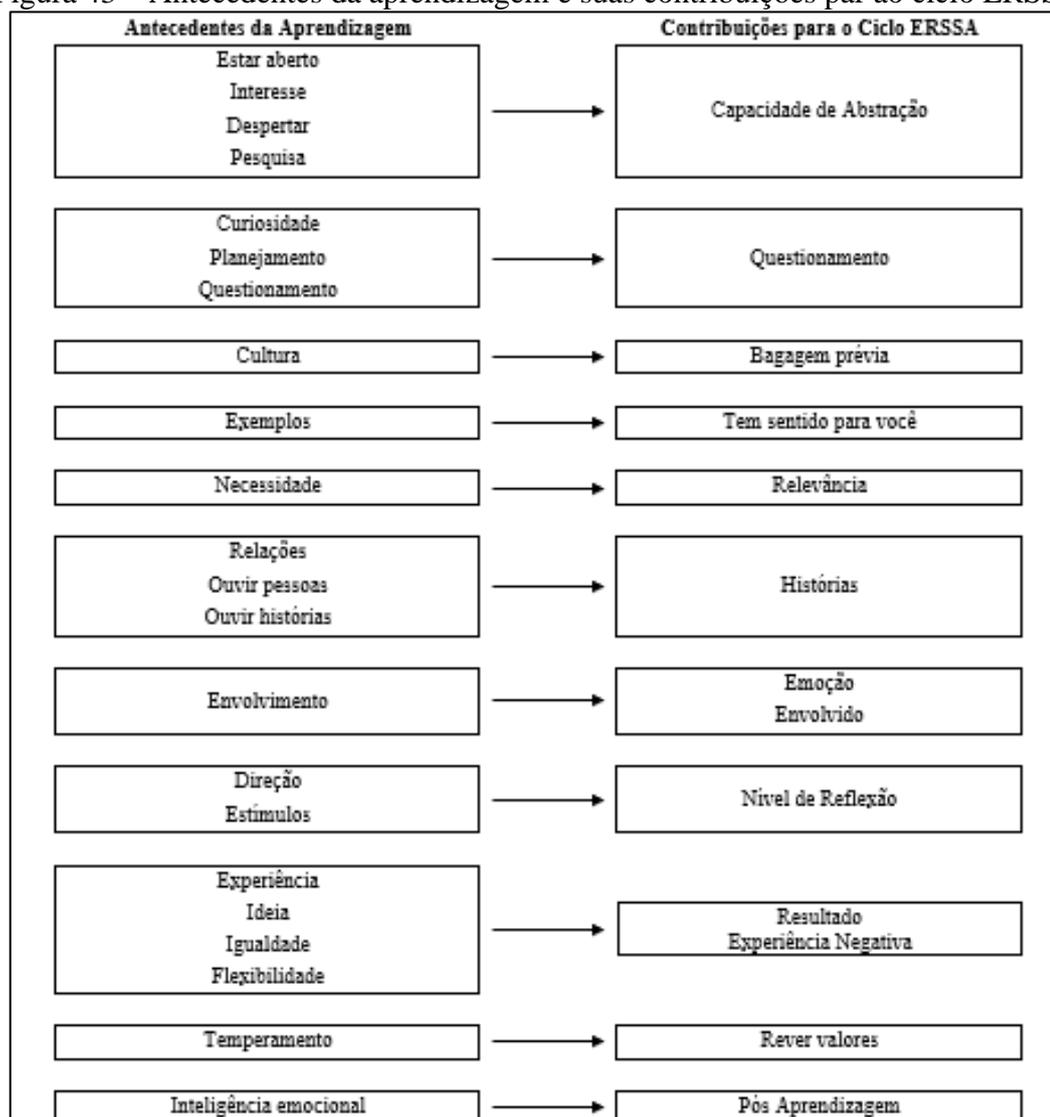
Já em relação aos antecedentes de aprendizagem “Temperamento” e “Inteligência emocional”, são evidenciadas as contribuições “Rever valores” e “Pós aprendizagem”. O rever valores, para os entrevistados significa “faço essa reflexão então eu acabo, acabo desconstituindo alguma coisa que eu tinha em mente para adotar com essa flexibilidade” e “adotar dessa forma tipo uma nova visão sobre determinado tema sabe eu acho que isso é uma maneira em que realmente tu acaba transformando uma situação da vida numa reflexão”, afirmam E2 e E31. O que é corroborado pelo entrevistado E17 “alguma coisa que já estava intrínseco em mim sabe, e aí diante desse, desse aprendizado diante dessa situação eu me obrigo

tipo a voltar atrás a rever meus valores”. E sobre a categoria “Pós Aprendizagem”, os entrevistados afirmam “aquele resultado proveniente das características do indivíduo acabam virando um pós aprendizado”, “são o que eu chamo de situações pós aprendizagem, onde acontecem depois que é entendido o propósito daquilo e o transformou”, segundo os entrevistados E15 e E20, respectivamente. Já o entrevistado e 23 afirma:

[...] uma maneira em que realmente tu acaba transformando uma situação da vida numa reflexão e aí uma pós aprendizagem vamos supor uma pós transformação daquilo que existiu em algum momento e passa a ser transformado em outra coisa por causa da tua inteligência (ENTREVISTADO 23).

Abaixo é apresentado uma figura com a síntese dos antecedentes e das contribuições para o ciclo ERSSA.

Figura 43 – Antecedentes da aprendizagem e suas contribuições par ao ciclo ERSSA



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Conforme indicações no início desta subseção, os antecedentes da aprendizagem evidenciados neste estudo possuem como característica principal o nutrir a construção da própria aprendizagem dos indivíduos e, ao mesmo tempo, também são nutridos pelas formas como os empresários aprendem. Isto faz com que possamos identificar a forma como os antecedentes da aprendizagem contribuem com o ciclo ERSSA, visto que os antecedentes, por exemplo, “Estar aberto, Interesse, Despertar e Pesquisa” geram ao indivíduo uma “Capacidade de Abstração”, que permite o estar aberto e despertar o interesse ao novo. Já os antecedentes “Curiosidade, Planejamento e Questionamento” acabam contribuindo ao ciclo como uma forma de “Questionamento” fazendo com que o indivíduo se questione sobre o *status quo* e sobre o que está por vir.

O antecedente “Cultura” contribui como uma “Bagagem prévia”, visto que a cultura que os indivíduos possuem é considerado como uma bagagem a priori. Ainda os antecedentes “Tem sentido para você” e “Necessidade”, contribuem com o ciclo como “Exemplos” e “Relevância” já que vão direcionar a importância daquilo que deve ser feito. Já os antecedentes “Relações, Ouvir pessoas e Ouvir histórias” contribuem com o ciclo pela própria forma de “Histórias” o que também alimenta o antecedente “Envolvimento” que contribui para o ciclo envolvendo e gerando “Emoção”. Já a “Direção e Estímulos” são antecedentes que contribuem com o “Nível de Reflexão”, visto que o direcionamento e os estímulos gerados geram um nível maior de reflexão. Os antecedentes “Experiência, Ideia, Igualdade e Flexibilidade” contribuem com o ciclo com “Resultado e Experiências Positivas e Negativas”, o antecedente “Temperamento” contribui com o ciclo ao promover um “Rever valores”, e por fim, o antecedente “Inteligência emocional” gera uma contribuição com uma lógica de “Pós Aprendizagem” ao saber lidar com o resultado da aprendizagem.

Diante do exposto, constata-se a primeira subproposição do estudo: *PI – Os Antecedentes da Aprendizagem podem contribuir com o Ciclo ERSSA com as experiências vivenciadas pelo indivíduo ou por um terceiro, pois estas experiências são a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA, visto que a experiência é a primeira etapa do ciclo (mesmo sendo cíclico, acredita-se que se inicia pela experiência, vivida ou contada por meio do storytelling), que vai levar a reflexão. Logo, a experiência (com todas as características cognitivas, sociais e emocionais identificadas nos antecedentes) é o elo entre os antecedentes e o ciclo ERSSA, esta é a contribuição dos antecedentes para o ciclo, evidenciando a relação entre os antecedentes da aprendizagem e sua capacidade de transformar a experiência em reflexão dentro do ciclo ERSSA. Para finalizar esta seção, emerge no estudo as experiências passadas com a Pandemia do Covid-19 vivenciadas pelos empresários entrevistados, diante disso, opta-*

se por fazer uma subseção para explorar os resultados da temática.

4.4.2.2.1 *Experiência com a pandemia: storytelling e o COVID-19*

Nesta subseção, são abordadas as análises dos relatos com os anseios e frustrações dos empresários referente a pandemia vivenciada no ano de 2020, a maior parte da coleta e análise dos dados deste estudo aconteceu paralelo ao combate ao covid-19. Por vezes, os anseios dos empresários eram relatados como cases enquanto enfrentavam as políticas de restrições e distanciamento do covid-19 em suas organizações.

De maneira geral, mesmo com todas as dificuldades, os empresários entendem que este momento vai gerar “Aprendizado”, conforme afirmam os entrevistados E8 e E17 “toda esta situação, são tudo aprendizados tudo aprendizados que cada um tem a sua vivência cada empresário tem a sua vivência e cada um sabe a sua realidade” e “acabou gerando um aprendizado, a partir de uma necessidade que está existindo, um obstáculo que todo mundo tá enfrentando vai ser transformar em aprendizado”. Esta visão é corroborada pelo entrevistado E27, conforme relato abaixo.

[...] ela vai dizer, não isso serviu de aprendizado para mim mudar alguma coisa depois disso né eu acho que vai muito da pessoa, da forma que tu enxerga a situação e como que tu vai conduzir ela né, mas de maneira geral esse vírus vai ser um aprendizado para todos (ENTREVISTADO E27).

O questionamento sobre o que é o “Comércio Essencial” também foi evidenciado, ou o nível do comércio essencial, visto que muitas atividades comerciais não se tornaram o comércio essencial, o relato do entrevistado E1 deixa o questionamento, “pro universo da pessoa, o seu negócio é a extrema necessidade tá entendendo”, ou como afirma o entrevistado E7 “o que que é necessidade é saúde é a educação, certo, mas pro barbeiro lá, cortar o cabelo do sujeito é de extrema necessidade dele para o seu ganha-pão, ele não vai ter o que comer!”, também é possível identificar a dor em fechar o próprio negócio, ou do que pode-se entender como a não aceitação em fechar o seu negócio.

Nota de Memorando: as definições do estado em relação ao que abre e o que fecha, bem como os seus protocolos de restrições não tem agradado os empresários.

Há também a evidência da “Importância do Networking”, visto que muitos empresários ficaram sem matéria prima, e tiveram que correr para sua rede de contatos, conforme o relato do entrevistado E3 “essa questão agora do nosso Covid-19 aí, então tudo

fechado, tivemos que pedir matéria prima para todos contatos”, ou “eu voltei a conversar com o consultor nosso de São Paulo lá, e através desse network desse contato eu tive vários aprendizados do como lidar com essa situação hoje” afirma E14. O “Planejamento” é ressaltado pelos empresários neste momento difícil, segundo E5 e E19 “não há planejamento que suporte uma crise assim” e “mesmo com tudo planejado a coisa vai por água abaixo... não tem como”, o que é corroborado pelo entrevistado E23 e E28.

[...] tinha-se um planejamento tá, de que era muito cedo ainda parar na nossa cidade na semana passada certo, por que? porque não tinha nenhum caso, os casos que aconteceu estava muito longe da gente, e o planejamento feito que que era? Era muito, vamos dizer assim gastava o cartucho antes da hora porque a gente sabe que o pico estava por vir ainda no momento que você gasta o cartucho de férias de outras situações você, você fica sem munição para usar posteriormente. (Entrevistado E23) Então as pessoas, aí exemplificando bem categórico, no dia anterior você conversava com as pessoas, com os funcionários olha provavelmente, uma semana antes você fala e diz assim: pessoal o que o movimento está sendo papapa, por aquilo que a gente conhece do mercado, dentro de algum tempo, vai ser tomadas medidas de parar, precisamos nos planejar, aí vem governo e o planejamento some (ENTREVISTADO 28).

O relato dos empresários sobre o planejamento é baseado nos “Imprevistos” que são gerados pela pandemia, visto que “nas últimas duas semanas o que aconteceu, o governo tomou algumas medidas restritivas, de circulação de pessoas e tudo mais”, tais mudanças geraram novas regras onde “as empresas do nosso município foram de supetão colocados numa situação nova, olha a prefeitura e governo estadual estão fechando algumas atividades”, explicam os entrevistados E1 e E28. Os imprevistos relatados pelos entrevistados dão origem a categoria chamada “Indecisão”, visto que hoje há a informação onde “o presidente da república e diz assim: não é bem assim, dá para trabalhar” e depois vem “tu pega o ministro da saúde, espera aí, nós temos esse lado, precisa ser fechado, vai morrer gente”, afirmam os entrevistados E4 e E12. O que também é evidenciado nos relatos abaixo.

mas na verdade aquelas história é de uma outra empresa, de uma outra organização e pode ser que um dia seja totalmente diferente, mas baliza muito, deixa a pessoa, deixa a pessoa às vezes recuar, por conhecer história de outra pessoa e também o vice-versa é verdadeiro, às vezes uma organização teve uma história vencedora partindo por um caminho, aí você vai copiar aquele caminho, você quebra a cara, entendeu, então é uma faca de dois gumes, você pode, pode ser positivo como pode ser negativo, e como sair desta indecisão? (ENTREVISTADO E1).

Em contrapartida, ainda é necessário tomar “Decisões”, o que segundo os empresários é como seguir uma cartilha do planejamento e o resultado é “o funcionário vai trabalhar achando que está sendo obrigado a trabalhar” e “que vai morrer no dia seguinte por causa do vírus, a

produtividade vai cair para caramba, o cara vai contrariado”, afirmam os entrevistados E3 e E19. Ao mesmo tempo, há relatos de mudanças que promoveram uma certa estabilidade.

daí foi aí que foi decidido nós abrir o e-commerce, aonde nós temos vendas e entrega para o cliente final e esse e-commerce, conseqüentemente é isso que está nos mantendo agora nessa crise né, então é quando você percebe que realmente vem as dificuldades e você precisa ser resiliente para você conseguir tomar algumas decisões que realmente vai conseguir impactar no ambiente da empresa (ENTREVISTADO E14).

Mesmo em tempo de crise, os empresários ainda relatam os “Julgamentos” que passam pela sociedade, conforme os relatos do entrevistado E18, “cada empresário sabe do seu universo sabe o tamanho do seu negócio, entendeu, e aí cria-se aquela coisa da sociedade de julgar”, corroborado pelo relato “o cara não tá aí preocupado com ninguém só que faturar, não sei o quê, mas cada um tem a sua a, a sua vivência”, afirma o entrevistado E19. Fatos apoiados pelas citações abaixo.

[...] você tem que ser flexível de entender que se você for contra isso, dois aspectos o funcionário vai trabalhar desmotivado e pra sociedade você vai passar que visão, a empresa tal lá só está preocupada com o financeiro, a empresa tal não está preocupada com a saúde do colaborador (ENTREVISTADO E1).

[...] então fica difícil de, fica até difícil até, olha isso aqui que grande que é, fica até difícil de tu julgar pessoas né, a porque isso, porque aquela pessoa está agindo desta forma, aquela outra pessoa (ENTREVISTADO E27).

Nota de Memorando: o semblante dos empresários, ao falar sobre o julgamento e as decisões que estão tomando, passam a incerteza na qual estão vivendo, bem como as dificuldades que estão passando.

Mas mesmo em um momento tão difícil, os empresários entendem a necessidade de se “Reinventar”, como afirma o entrevistado E16 “a gente precisou pensar de forma diferente e realmente diferente, fora da caixa”, como também “de que forma nós iríamos trabalhar para que isso não impactasse tanto no negócio e daí foi aí que foi decidido nós abrir o e-commerce” segundo o entrevistado E14. Para o entrevistado E21 também é necessário se reinventar, quando “de alguma forma afeta o andamento do negócio, ou que de alguma forma cria algum impedimento pra resolução de alguma coisa no negócio, daí eu acho que serve pra isso, sabe?”, o que é corroborado pelo relato abaixo do entrevistado E29.

Tipo, sei lá, agora com esse coronavírus, eu acho que é o momento de reinventar a empresa criando estratégias porque a gente tem uma objeção do cliente para vender, por exemplo. Então ali é uma experiência que a gente tá passando agora, como se

reinventar? Nosso negócio já é digitalizado, a gente já trabalha com internet, o que fazer mais do que isso? Então isso, por exemplo, é uma experiência que a gente está passando agora no negócio e tá tendo que se reinventar (ENTREVISTADO E32).

Por fim, é apresentado a categoria “*Storytelling e o COVID-19*”, onde são relatados alguns momentos em que os empresários contam trechos do que estavam vivenciando neste momento de crise da pandemia do covid-19, conforme os relatos “financeiramente falando, se eu joga todas as cartas em um cliente ou dois clientes na empresa e aí entra um Covid-19 acaba com essas duas empresas eu perco meu faturamento” e “nós estamos tendo em um teor mais pesado mas que todos nós estamos tendo nesse momento na vida real com esse covid” afirmam E1 e E4, respectivamente. Abaixo seguem outros relatos.

[...] mas a indústria nunca foi fechada ela sempre teve a possibilidade de trabalhar, teve restrição de capacidade de transporte medidas de segurança interna, mas nunca foi bloqueado, porém na cidade criou-se um pânico entre alguns empresários que por precipitação resolveram parar, não porque eu vou parar, eu vou parar, eu vou parar, certo, isso vindo de empresários que passaram para o poder público e o poder público passou para todo mundo, e isso gerou um caos na cidade (ENTREVISTADO E1).

[...] ai o resultado vindo das pessoas: não, não tem necessidade imagina, bah se nós gastar nossas férias agora e no verão como é que vai funcionar, e não sei o que, isso num dia, certo, num dia, no dia seguinte cria-se na cidade um movimento de que a empresa tal vai fechar, a empresa tal vai fechar, a empresa tal vai fechar, certo, o que que você começa a ler nas pessoas, se nós não fechar também vamos morrer todo mundo amanhã (ENTREVISTADO E3).

[...] perfeito, um contexto, uma mística naquilo, então você sabendo os atalhos da vida você já sabe, então vamos fazer o seguinte mude seu planejamento, vamos fazer férias agora, a contabilidade tem três horas para deixar férias prontas certo para você mudar, perfeito, passam se cinco dias, quatro dias as pessoas, os funcionários que achavam que iam morrer já mudam totalmente o pensamento deles, nós temos que trabalhar, não podemos ficar parados, olha só a economia, os empregos (ENTREVISTADO E12).

Um relato que chama a atenção é sobre um conhecido de um empresário, onde iria iniciar o seu empreendimento no início do ano de 2020, conforme segue a história.

[...] onde ela saiu para abrir um bar, tu acredita, agora era para inaugurar final do mês passado, então tu imagina que agora ela tá com todas as despesas certas que tem que pagar provavelmente maio ou junho ela vai abrir, não sei como é que vai ser, então tu imagina a experiência dela de ser uma empreendedora, talvez se tu chegasse a conversar com ela, ela vai dizer mas não se mete abrir um negócio né, porque talvez é o período, o momento que ela ficou, se lançou ou se ela tiver uma personalidade um pouco diferente ela vai dizer, não isso serviu de aprendizado para mim mudar alguma coisa depois disso né eu acho que vai muito da pessoa, da forma que tu enxerga a situação e como que tu vai conduzir ela né (ENTREVISTADO E18).

A seguir começa a exploração sobre o comportamento empreendedor advindo dos

processos de aprendizagem por meio do *storytelling*.

4.4.3 Comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*

Esta seção da construção da teoria, tem como objetivo caracterizar e analisar o comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*, que neste estudo representa o terceiro objetivo específico. Para tanto, a evidenciação do comportamento empreendedor advinda dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling* foi dividida aqui em três etapas, a primeira é a relação do *storytelling* com o aprendizado, seguida do que é ser um empreendedor, bem como as características do CE, e, por fim, o que denominamos como novos negócios a partir do *storytelling*. Desta forma, consegue-se explicitar o comportamento empreendedor advindo da aprendizagem por meio do *storytelling*. A seguir é explorado a relação entre o *storytelling* e o aprendizado.

4.4.3.1 *Storytelling* e aprendizagem

A primeira reflexão que é preciso ter em se tratando do *storytelling* e do aprendizado é a respeito das histórias como veículos que transmitem a aprendizagem, conforme os entrevistados E4 e E7 afirmam “as histórias elas, são talvez a ferramenta mais poderosa para fazer a geração do aprendizado”, “eu aprendo muito a partir das histórias, as histórias me fazem interpretar de várias formas determinadas situações”, o que é corroborado também pelos entrevistados E9 e E13, onde relatam “o ato de contar história eu acho que tem muita, muita questão do aprendizado sabe, eu acho que é muita possibilidade de aprender” e “o ser humano naturalmente escuta e conta a história a vida inteira desde pequeno nós escutamos histórias dos nossos pais, na escola, a própria tradição do ser humano ela é passada pelas histórias”. O que também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] as histórias funcionam muito bem para você contar, porque é mais fácil de tu mostrar teus argumentos usando uma história e contando uma história, fazendo uma analogia certo, analogia é coisa assim que no mundo dos negócios elas funcionam muito bem que faz uma analogia de uma situação e tu reverte para outra é mais fácil o entendimento das pessoas tanto dos seus colaboradores como de um cliente também para alguma objeção e tal (ENTREVISTADO E15).

[...] a história em si né eu acho que nosso cérebro ele é adaptado à gostar de histórias desde o início, se nós pensarmos nas histórias como veículos de disseminação de conhecimento as gerações elas passam conhecimento através das suas gerações por

meio das histórias inconscientemente a gente é condicionado a gostar das histórias, busca sempre uma história como referência na nossa vida (ENTREVISTADO E19).

Este último relato, menciona o uso das histórias para transferir conhecimento ao longo do tempo, como um veículo atemporal do conhecimento, isto também é evidenciado nos relatos dos entrevistados E20 e E23, onde afirmam “a história é utilizada pra disseminar o conhecimento, preservar a cultura de geração pra geração” e “então a gente nasce e o nosso cérebro é condicionado à escutar histórias o tempo todo, foi transmitido através das gerações todo o aprendizado pelas histórias”. Esta “Tradição” é vista também neste sentido, conforme o entrevistado E29 “a própria tradição do ser humano ela é passada de geração para geração através das histórias”. O que é corroborado no relato abaixo.

[...] as histórias elas são utilizadas para transferir conhecimento entre as gerações há muitos anos né, e talvez seja um dos primeiros meios de disseminar o conhecimento através da oralidade, e quando eu falo de história, não uma ideia, um simples ato que passou em relação ao tempo em si, mas qualquer tipo de narração à uma experiência, à uma conversa informal, porque quer queira ou não, as nossas conversas já são imbuídas de pequenas histórias, ditados ou fábulas (ENTREVISTADO E3).

Esta perspectiva de pequenas histórias como ditados populares ou fábulas também é relatada pelos entrevistados E25 e E28, onde afirmam “não existe ditado que não possa ser aplicado, isso você pra quando se lida tanto com clientes como com funcionários e sempre é um aprendizado” e “Olha as histórias mais claras que existem no Brasil são chamados ditados populares, que são histórias curtas e que todas, sem exceção, elas tem um aprendizado”, os relatos abaixo do entrevistado E15, também apoia esta perspectiva.

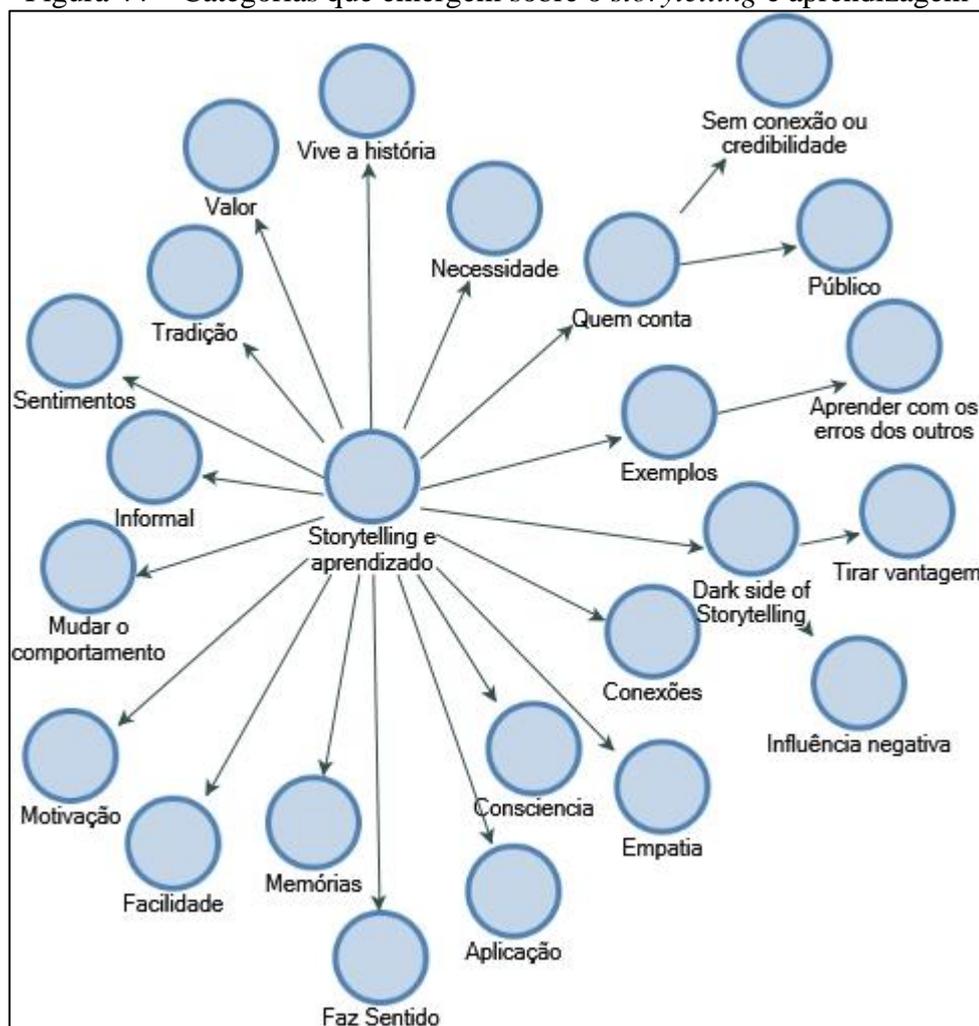
[...] você pode, me fala o ditado qualquer aí, água mole pedra dura tanto bate até que fura é uma história, certo, é uma história curtinha o ditado popular né, mas não deixa de ser uma história, entendeu, o que você faz, na vida profissional que que você vai levar disso, essa história pra tua vida profissional, não tem cliente que eu não consigo abrir se eu for insistente, se eu mudar o meu método de abordagem, se eu mudar a minha forma de chegar nele, se mudar o produto para oferecer para ele uma hora a água mole vai abrir a pedra, certo. [...] de grão em grão a galinha enche o papo pronto, vamos lá, o que quer dizer transformando isso pra vida empresarial, eu tenho que ficar, eu tenho que controlar as despesas grandes, mas também eu não posso deixar as despesas pequenas de lado porque cada despesa que é pequena no final somando várias despesas pequenas pode me dar um grande custo, então eu tenho que claro, eu tenho que focar as maiores despesas, mas também eu tenho que também olhar as despesas pequenininhas nas rubricas pequenas, porque de grão em grão a galinha enche o papo (ENTREVISTADO E15).

Tais relatos trazem o poder das histórias em relação aos aprendizados que vamos tendo durante nossa vida, ou como afirma o entrevistado E31 “as histórias para mim em determinados momentos elas me remetem a determinadas situações que me levam ao aprendizado”, o que é

corroborado pelo entrevistado E26 “as histórias podem remeter a determinada situação tudo faz parte do cotidiano né elas não são estanques para mim uma história é dinâmica e depende da perspectiva de quem conta”. Esta visão do *storytelling* como algo dinâmico, vem de encontro ao relato abaixo, que nos faz lembrar do poder da oralidade.

É, as histórias, né? É a forma mais primitiva no sentido de realmente de aquisição de memórias e aquisição de conhecimento, a oralidade e a transgeracionalidade do conhecimento né? Isso já vem lá de trás, essas questões de escrever a Bíblia, de escrever né, dos clássicos gregos né, e as histórias nada mais são do que a criação dos mitos e a representatividade do teatro humano, ou seja, são metáforas do que aquilo que está lá dentro de nós né, e a partir do momento que eu penso que nós podemos trabalhar essas metáforas através das histórias de vida né, através dos mitos e tudo mais, é o caminho pelo qual tu pode ter um *insight* do teu “eu” né (ENTREVISTADO E7).

Estes achados confirmam as vertentes da teoria sobre o *storytelling* como uma forma de aprendizagem, onde ele permite uma conexão com as pessoas, criando um envolvimento entre o contador de histórias e o seu público, o que é corroborado pelo relato do entrevistado E17 “difícilmente nós faríamos um *storytelling* que não fosse humanizado, porque de fato a ideia é engajar, é envolver e aprender por meio do *storytelling*”. Posterior a esta introdução a temática do *storytelling* como uma forma de aprendizado, é apresentado a seguir as características ou propriedades do *storytelling* que promovem a aprendizagem, conforme Figura 44.

Figura 44 – Categorias que emergem sobre o *storytelling* e aprendizagem

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A primeira categoria que emerge sobre o *storytelling* como uma forma de aprendizagem é o seu teor “Informal” de construção do conhecimento, para o entrevistado E8 “são os momentos informais assim que você te dá por conta de algumas coisas que você já viu naquela história”, já o entrevistado E21 afirma “a informalidade das histórias é o que possibilitam tanto aprendizado”, o que também é evidenciado no relato do entrevistado E31 “as conversas informais que contem dentro dessas histórias ou a própria história mais informal leva o aprendizado”.

[...] isso só aconteceu por causa dessas conversas informais e paralelas que a gente tem com o pessoal então quanto maior o teu leque, maior for o teu conseguir escutar várias partes e tu tirar a tua conclusão, isso faz com que você reflita e tenha um aprendizado por base disso, bem informal (ENTREVISTADO E28).

Outra categoria que emerge no estudo é a “Facilidade” como uma propriedade do *storytelling* gerar aprendizado, visto que “a história, realmente é uma forma muito mais fácil e

vamos dizer assim boa de tu aprender alguma coisa né”, afirma o entrevistado E6, apoiado também pelo entrevistado E17 “a facilidade com que as pessoas aprendem pelas histórias é incrível, é muito fácil passar algo para os funcionários através de qualquer história que eu use”. Evidências também apontam que o fato das histórias serem algo que “Faz Sentido”, também facilita na sua capacidade de gerar aprendizagem, conforme os relatos dos entrevistados E9 e E12 que afirmam aprender pelas histórias “Normalmente quando a história tem um sentido, uma lógica” e “quando a história faz sentido, como uma linha, isso aí, uma linha a ser seguida”. O que também é evidenciado no relato abaixo.

Eu acho que eu fico mais observando a forma que a pessoa tá conduzindo a história e a forma que ela está me contando, mais a questão do comportamento do que talvez muitas vezes a forma que ela tá conduzindo a história, porque se aquilo ali realmente impactou ela então fez sentido e se fez sentido para ela, talvez possa fazer sentido para mim né e eu aprender (ENTREVISTADO E8).

Outra propriedade do *storytelling* e aprendizagem são as “Memórias” que são facilmente transmitidas e construídas pelas histórias, conforme o relato do entrevistado E3 “sempre que tu tiver alguma coisa que remeta aquela situação da pessoa que te conta aquela história, tu vai lembrar daquilo, pois vai ficar na sua memória”, ou também pelo relato do entrevistado E19 “isso vai ficar gravado na memória porque histórias gravam muito na memória das pessoas”, o que também é corroborado pela fala “tu vai remeter a história que fulano de tal te contou e isso gerou de certa forma aprendizado para ti porque tu vai se basear muitas vezes naquilo, naquela experiência para ter a tua atitude no momento, pelas memórias que tu teve”, conforme E36.

O “Valor” emergiu também no estudo como uma propriedade das histórias que levam ao aprendizado, conforme os entrevistados E21 e E23 “a história, ela tem esse poder de agregar valor” e “só que ninguém nunca para e pensa no valor que eu tenho do aprendizado da história”. Há também a categoria denominada “Motivação”, visto que “a história ela tem esse poder de da motivação” ou ainda “eu acho que a história ela vem realmente para trazer uma motivação extra sabe um aprendizado e uma motivação extra” afirmam os entrevistados E11 e E15. O relato do entrevistado E2 também ressalta:

[...]a história ela, ela acaba nos marcando sabe às vezes a gente acaba ou se identificando com essa história ou então ela traz uma motivação sabe eu acho que ela traz muito esse lado do inconsciente que ele acaba te movimentando sabe em função de uma história (ENTREVISTADO E2).

Outro aspecto que emerge no estudo evidenciado o *storytelling* com o aprendizado é o

que denominamos como “Necessidade”, segundo o entrevistado E14 “Eu vou aprender a partir de uma história justamente quando o relato da pessoa e se encaixar na necessidade que eu tenho no momento” ou como afirma o entrevistado E17 “eu aprendo com as histórias quando elas atendem as minhas necessidades”. Enfatiza-se aqui a importância da próxima categoria evidenciada no estudo, visto que sem ela os entrevistados não reconhecem a sua própria necessidade. A “Consciência”, como afirma o entrevistado E5 e E12 “é preciso ter consciência para aprender daquela história” e “existe uma consciência que te segura com os pés no chão, que faz com que tu assumas o teu papel naquela história”, o que também é corroborado nos relatos abaixo.

[...] então eu acho que não basta tipo ter a motivação eu acho que ela, tem que ter consciência, ela tem que vir agregada de uma responsabilidade sabe então a história ela tem esse poder de te transmitir um conhecimento de transmitir esse vislumbre essa motivação extra, mas ela tem que te deixar com os pés no chão sabe para que tu ande de uma forma coerente uma forma linear e consciente (ENTREVISTADO E2).

[...] a história precisa ser contada consciente, ou ouvir ela com consciência... de uma maneira coerente, tipo aonde tu, tu passe tipo pontos positivos e pontos negativos para que a pessoa não se torne um sonhador e vá voar de balão e se perca sabe, e eu acho que a história ela tem muito esses dois lados (ENTREVISTADO E18).

A categoria “Vive a história” é evidenciada nos relatos dos entrevistados, sendo uma forma de levar ao aprendizado pelas histórias, conforme o entrevistado E13 “Ah eu acho que tu te coloca na situação do protagonista da história e vive ela”, ou como afirma o entrevistado E21 “tu vê a experiência daquela pessoa e a conclusão que ela chega, enfim, mas ao mesmo tempo tu começa a te colocar naquele lugar, então em certo ponto tu vive a história também, né?” apoiado ainda pelo entrevistado E29, onde afirma “Na imaginação, tu imagina e tenta te colocar dentro daquele contexto, eu acho que isso talvez gere alguma coisa mais marcante, outras menos, mas se tu viver a história vai gerar um aprendizado”. Outra categoria que emerge no estudo são as “Conexões”, conforme o entrevistado E4 “a história ajuda no processo de aprendizagem quando ela vamos dizer assim faz as conexões que tu deveria fazer”, o que também é corroborado com o relato “tem que ter conexão com a história, com o conteúdo, com o contador para compartilhar alguma coisa né”

[...] eu preciso me sentir próximo de ti para que eu possa me abrir para ouvir a tua história e me deixar ser conduzido né e que seja assim o contador de história ele vai, ele não vai me dizer que o pôr do sol é bonito mas ele vai me pegar pela mão né porque eu estou aberto a isso a gente vai parar na frente do pôr do sol vai ficar olhando e eu vou dizer assim cara o pôr do sol é bonito né eu acho que essa seria a *storytelling* né a contação de história e nesse caso ela ajuda na aprendizagem quando o contador ele tem essa primeira esse fator preponderante da conexão com aquele que está ouvindo

mas que ele não é invasivo né ele não te força a tomada de decisão não força ao processo ele te acompanha e vai te guiando (ENTREVISTADO 17).

Esta conexão mencionada pelos entrevistado é um fator preponderante para a próxima categoria, denominada “Sentimentos”, como um facilitador para chegar ao aprendizado pelas histórias, conforme os relatos “acho que é muito em relação a sentimentos que ela passa né”, “Sempre quando alguém conta uma história na minha experiencia eu acabo trazendo isso para dentro de mim e gera sentimentos”, “a partir do momento que eu trago para o meu pessoal isso mexe novamente com questão de sentimentos” e “mexeu com sentimentos a história transforma a pessoa” afirmam os entrevistados E21, E24 E30 e E35. A categoria “Empatia”, também emerge neste sentido, conforme os relatos “Eu acho que colocando de repente o que já aconteceu comigo, fazendo aquela questão da empatia”, “para as histórias é se colocar no lugar do outro, né” , “eu tento me colocar no lugar dele”, dos entrevistados E15, E28 e E33, respectivamente. O que também é evidenciado no relato do entrevistado E16.

Eu acho que a partir do momento que aquela história de alguma forma me gera interesse e de alguma forma eu tenho empatia por aquela história e daí a partir disso a gente dá o que a gente tem de mais precioso que é o tempo, para ouvir e de alguma forma agregar, absorver valor daquilo (ENTREVISTADO E17).

Ainda, por uma visão mais utilitarista do aprendizado a partir das histórias, é possível identificar a categoria denominada “Aplicação”, segundo o entrevistado E21 “as histórias vão ter que ter uma aplicação”, “é preciso que aquela história, de uma crise existente, possa ser aplicada para superar outra crise”, afirma o entrevistado E29. Ou também, “eu vou pegar os relatos dessas pessoas, as experiências que elas viveram, o que elas fizeram para sair daquela situação e aplicar” complementa o entrevistado E31. Outra categoria que emerge neste sentido também é a “Capacidade de mudar o comportamento”, conforme o entrevistado E5 afirma “tu escuta a história e tu se apropria dela pra melhorar, poder mudar o comportamento”, apoiado pelo relato do entrevistado E12 “Ou seja, a partir de uma história contada eu posso ter uma interpretação e mudar o comportamento como eu vou enfrentar aquela situação”, o que também é evidenciado no relato abaixo, pelo entrevistado E9.

Eu acho que tá bem relacionado com o que nós estávamos falando antes né, das experiências positivas ou negativas e eu acho que de alguma maneira a gente sempre consegue tirar da experiência do outro também uma forma de aprendizado, mesmo que nós ainda não tenhamos passado por aquilo, mas observar ver como, enfim, como foi o enfrentamento, digamos assim, não sei se é essa palavra né, que se deu frente à determinada situação do outro, eu acho que isso sim tem uma interferência na nossas vidas e mudam nosso comportamento... (ENTREVISTADO E9).

Os “Exemplos” foram evidenciados também como sendo uma forma de chegar ao aprendizado por meio das histórias, conforme os relatos “é bem interessante assim de aprender com a história e com a história daquela pessoa, a gente acaba aprendendo bastante pelo exemplo” e “Então a gente consegue, pelo exemplo a gente sabe que todo mundo passou por aquilo em função de ter contado alguma história e acaba aprendendo”, afirmam os entrevistados E17 e E24. Há também o “Aprender com os erros dos outros”, como uma subcategoria dos exemplos, que segundo os relatos “é aprender com o erro, é, justamente isso, que a pessoa quando conta a história, ela... aprendo na verdade, a pessoa como se ferrou, como errou e eu aprendo...”, “tu aprende a tentar pelo menos não cometer o erro que os outros estão dando como exemplo”, afirmam os entrevistados E21 e E32. Os relatos abaixo também evidenciam isto.

Bom eu acho que cada história consegue utilizar exemplos de personagens ou de ações do que acontece nessas histórias e para tirar então eu acho que os exemplos que a gente consegue através das histórias a gente pode utilizar eles separando os exemplos bons exemplos ruins o que acontece em cada cenário para depois conseguimos seguir o nosso rumo ver o que que a gente pode levar de bom pesquisar melhorar essa história é isso, aprender com os erros (ENTREVISTADO E5).

Eu pelo menos aprendo para não cair nos mesmos erros, entendeu? O cara deu *all in*, entendeu? Se fodeu daí, e sempre tem, sempre tem uma história diferente, então o cara conta a história dele e realmente a gente aprende muito aí e é bem nessa aí, aprender com os erros dos outros para evitar perder tudo (ENTREVISTADO E10).

Há ainda a característica sobre “Quem conta” a história, que conforme os entrevistados E2 e E6 “Eu acho que o fato de tu contar histórias e aí daqui a pouco depende muito de quem conta e na verdade depende muito é tipo das fontes em que estão vindo” e “dentro das pequenas e médias empresas as pessoas intraempreendendo por causa da inspiração daquela figura central que tem ali do contador da história”. Já o entrevistado E11 e E25 afirmam “a contação de história e nesse caso ela ajuda na aprendizagem quando o contador ele entende do que faz onde esta” e “quando o quem conta sabe o mundo né onde ele está inserido porque eu acho que o contador da história ele tem que ter uma conexão com o ouvinte né”, e estes relatos ainda são suportados pela subcategoria do quem conta denominada “Público”, conforme o relato “o contador precisa entender o público, entender o que ele quer escutar” do entrevistado E29 e apoiado pelo E16, abaixo.

Eu acho que conforme o público a gente vai adaptando ou detalhando um pouco mais a nossa história né, conforme a capacidade, que nem tu falou ali do entendimento, dá para ti contar melhor uma história ou enfim, eu acho que sim, que a capacidade de entender a história ela tá relacionada com quem tá repassando essa história, ou contando a história e o seu público (ENTREVISTADO E16).

Ainda, é preciso entender também a importância da conexão ou credibilidade de quem conta esta história, é o que denominamos como a subcategoria “Sem conexão ou credibilidade” segundo o entrevistado E21 “a motivação ela não é algo que seja tão duradouro, eu acho que falta para esses momentos né falta essa esse primeiro fator que é aquela conexão com o contador”, ou também como afirma o entrevistado E22 “se não tiver conexão ou se o contador não tem credibilidade, não vai ter aprendido, vai entrar por um ouvido e sair por outro”. Há ainda o relato sobre a veracidade daquela informação gerando uma falta de credibilidade, “se o contador vier com algo que não é verdadeira né ela é um negócio assim, vai perder a própria credibilidade”, afirma o entrevistado E29, ou ainda, conforme o relato abaixo.

[...] não existe uma ligação não existe aquela ligação empática entre o contador e o ouvinte né ele simplesmente está lá como um observador não como ouvinte ele está mais distante então nesse caso, sem credibilidade e conexão... (ENTREVISTADO E7).

Posterior as análises sobre as propriedades que levam ao aprendizado por meio das histórias, apresentam-se o quadro a seguir, onde é descrito de forma sumarizada as subcategorias apresentadas.

Quadro 33 – Quadro resumo das subcategorias da construção do *storytelling* e aprendizagem

Subcategoria	O <i>storytelling</i> gera aprendizado quando...
Informal	Característica preponderante das histórias.
Facilidade	Propensão ao ser humano as histórias, fácil acesso e compreensão.
Faz sentido	As histórias criam linhas lógicas que fazem sentido.
Memórias	Facilmente ativadas e memorizada pelas histórias.
Valor	Carregadas de valor para as pessoas.
Motivação	Motivar e inspirar os ouvintes pelas histórias.
Necessidade	Geralmente elas trazem a necessidade em formato de situações vivenciadas.
Consciência	Ter clareza e ser consciente sobre as histórias.
Vive a história	Poder do <i>storytelling</i> em envolver os ouvintes e convidar eles a viverem a história.
Conexões	Capacidade da história de gerar conexões com os ouvintes.
Sentimento	Histórias são veículos de transmissão de sentimento. Carregadas de sentimentos.
Empatia	A capacidade de se colocar no lugar do contador ou do personagem da história.
Aplicação	Uma ideia mais prática advindo da história. Uma utilização.
Mudar o comportamento	Resultado da história, a mudança gerada no indivíduo pela história contada.
Exemplos	O relato dos exemplos a serem seguidos ou não pelas histórias.
Exemplos – Aprender com os erros	O aprendizado proveniente do exemplo de erros de terceiros.
Quem conta	A influência do contador na história.
Quem conta – Público	Capacidade de entender o público para qual vai ser dirigida a história.
Quem conta – Sem conexão ou credibilidade	Requisitos básicos para o contador, é preciso gerar conexão e ter credibilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Por fim, foi possível identificar também, o que denominamos como “Lado obscuro do *Storytelling*”, que são formas de utilizar o *storytelling* para benefício próprio, ou até mesmo com propósitos não bem intencionados, conforme os relatos “as pessoas as vezes não se dão por conta e não entendem que as histórias também tem um lado negro”, “e as histórias que machucam, que são para oprimir ou amedrontar? Tem também...” afirmam os entrevistados E3 e E9. Corroborado ainda pelo relato do entrevistado E15 “é realmente um fato que me marca justamente por causa disso sabe, tentam ampliar essa capacidade de algo para te motivar mas com segunda intenção, sacou?”, ou ainda como afirma o entrevistado E28 “as vezes tu não nota, mas o exemplo que é daquela das histórias em que quando a história é contada ela te traz um contexto negativo, por baixo do pano, não por cima...”, o que também é explicitado no relato abaixo.

[...] da mesma forma que ela pode te transformar para melhor se tu não tiver o cuidado e a gente tem diversos exemplos disso ela pode te derrubar sabe eu acho que a história tem esses dois poderes e aí vem junto a reflexão que a gente tava comentando antes para ti saber o ponto certo de fazer as coisas (ENTREVISTADO E19).

Ainda emerge o contexto “Tirar vantagem” como subcategoria do lado obscuro do *storytelling*, conforme afirma o entrevistado E8 “porque muitas vezes as pessoas querem só contar história para ter vantagem sobre ela” ou ainda “as vezes o líder ou o cara que está contando quer é ter uma vantagem em cima das pessoas”, afirma o entrevistado E20. Há também o que denomina-se como “Influência negativa” a respeito das histórias, conforme afirma o entrevistado E2 “eu acompanhei de perto a história de uma pessoa, sabe foi uma pessoa tipo que foi muito influenciada de forma negativa por histórias”, o que também é evidenciado no relato do entrevistado E30 “as histórias também têm o poder de influenciar negativamente, e se não abrir o olho influencia mesmo, elas tem muita capacidade e quando cai na boca de político!”. Estes são alguns pontos onde as histórias também podem ser vistas como algo negativo, ou que pode ter consequências negativas. A seguir, aborda-se o ser empreendedor e suas características.

4.4.3.2 Ser empreendedor

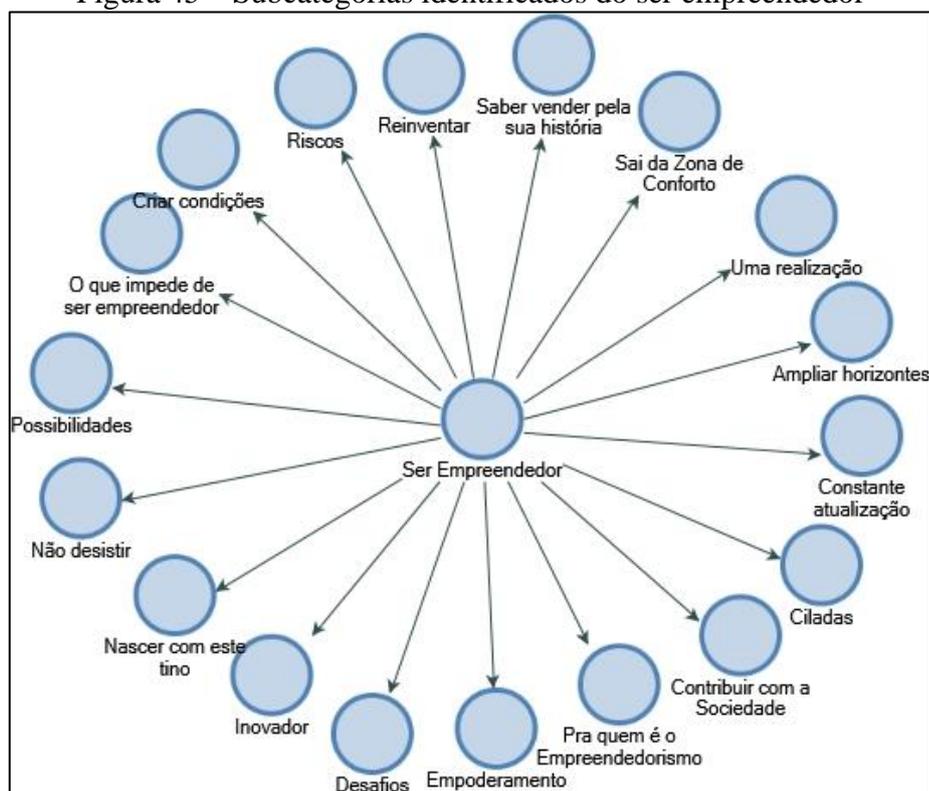
Nesta subseção foi evidenciado algumas características do que é ser empreendedor para os empresários entrevistados (conforme figura abaixo), segundo o entrevistado E13, “eu acho que o empreendedor é uma pessoa que vê um campo de necessidade e tem uma ideia que

possa se encaixar naquela necessidade”, corroborado pelo entrevistado E15 “tu tem uma lacuna que tu consegue preencher com o teu trabalho”. Ou como afirma o entrevistado E17 “é ter coragem e medo ao mesmo tempo, eu acho, tá? É tu conseguir botar as tuas ideias em prática mesmo que sejam umas ideias loucas né, algumas ideias que ninguém tenha pensado”. Os relatos abaixo também corroboram estes pensamentos.

O empreendedor eu acho que ele deve... as características principais que diferem ele é aptidão para o empreender, inteligência, disponibilidade, sacrifício do tempo com a família, bons relacionamentos... (ENTREVISTADO E14).

[...] eu acho que na verdade a gente tem que achar alternativas e se adaptar da melhor maneira para conseguir continuar de alguma maneira seguindo o nosso caminho, buscar formas de tentar adaptar à situação que a gente tem para atender ou atingir as expectativas que tínhamos inicialmente (ENTREVISTADO E21).

Figura 45 – Subcategorias identificadas do ser empreendedor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A primeira subcategoria identificada é o que denominamos como “Para quem é o Empreendedorismo”, visto que atribui algumas características de pessoas que querem empreender, como por exemplo o relato do entrevistado E1 “então se alguém gosta de uma adrenalina constante na vida eu indicaria o ramo de empreendedorismo, porque você jamais vai ter um dia igual do outro”, já o entrevistado E7 afirma “o empreendedorismo foi feito pra quem gosta de desafios e gosta de adrenalina.” Ou como afirmam os entrevistados E9 e E13 “que na

verdade se a pessoa é acomodada, gosta de rotina, esquece o empreendedorismo” e “empreendedor é aquele que consegue, vamos dizer assim viver em harmonia dentro do caos do mercado”. Os relatos abaixo também demonstram para quem é o empreendedorismo.

Eu acho que é para quem está preparado pra lidar com vários aspectos, sejam eles econômicos... e várias áreas de conhecimento, porque hoje, por exemplo, eu sempre fui... sempre... sou advogada, mas eu tenho que saber de marketing, eu tenho que saber de finanças, eu tenho que saber de administração, eu tenho que saber de psicologia porque tu vende, tu trabalha com pessoas. Então é tu estar aberto para o conhecimento né (ENTREVISTADO E20).

[...] o empreendedor ele é um cara que ele, ele aproveita o time digamos assim que ele tem para se engrandecer e dentro dessa, dessa capacidade de visão que ele tem daqui a pouco essa experiência a mais que ele tem ele consegue jogar, jogar uma ideia mais adiante sabe, aquilo que daqui a pouquinho estava ali parado que que ninguém tinha esse tino ele, ele vai ali cata isso e consegue jogar pra adiante eu acho que o empreendedor é esse, esse visionário mesmo (ENTREVISTADO E19).

Há ainda relatos que afirmam sobre a constante atualização dos empresários e sua busca pela inovação, “essa vida do empreendedorismo ela tem que estar sempre em constante atualização em constante busca por conhecimento justamente para não dar tiro na água né” e “constante busca pela inovação” afirmam os entrevistados E27 e E29. Existe também relatos que afirmam que “empreender não é para qualquer um” e “tem que estar disposto a sacrificar muito”, E4 e E31. Outra subcategoria que emerge no estudo, é o que alguns empresários afirmam que para ser empreendedor é preciso “Nascer com este tino”, conforme afirmam os entrevistados E5 e E10 “eu acho que o empreendedor é alguns de certa forma já nascem com esse com esse tino para o negócio” e “os empreendedores para despertar um nicho novo de mercado estão sempre em busca sabe de alguma coisa, mas nasceram com aquilo”, o que é corroborado pelo relato abaixo.

[...] caras que muitos vieram de uma origem humilde e acabaram, mas justamente por ter esse tino sabe, eles têm essa veia de empreendedor eu acho que esse é um grupo seletivo de pessoas sabe que que já nasce com dom praticamente (ENTREVISTADO E11).

Nota de Memorando: os relatos provenientes do nascer com o dom, ou uma predisposição para ser empreendedor são derivados de empresários de segunda geração (ou herdeiros). A grande maioria dos respondentes afirma sobre a construção de características que possibilitaram ser empreendedores.

Já para alguns entrevistados ser empreendedor é “Uma realização”, conforme o relato do entrevistado E15 “eu acho que é uma realização assim né, tu poder estar fazendo o teu

trabalho do teu jeito, da tua maneira, de como tu acha que é o mais certo.”, o que é corroborado pelo entrevistado E19 “para mim é uma realização de um sonho, eu sempre quis ser empreendedor, sempre me vi assim”. Há ainda relatos sobre “Empoderamento”, visto que o se tornar empreendedor possibilitou ter mais poder, segundo o entrevistado E16 “Eu acho que é um conjunto de sensação e empoderamento, sabe?”, outro relato que chama a atenção é a do entrevistado E23 “eu acho que ser mulher empreendedora é hoje ter empoderamento e resiliência, aprendizado, experiência, acredito que é valor né..”. Outra subcategoria que emerge no estudo é a “Contribuir com a Sociedade”, segundo os relatos “ser empreendedor é dar um retorno para a sociedade”, “nós enquanto empreendedores contribuimos muito para a sociedade” e “a gente como empresa pensamos no negócio, mas também pensamos na sociedade” afirmam E12, E18 e E27, respectivamente. O que também é evidenciado abaixo.

[...] eu como empreendedor busco conseguir contribuir para a sociedade algo que realmente vai agregar na sociedade vamos dizer assim, não é pelo simples fato de estar recebendo ou somente a parte financeira né, eu acredito que as nossas ações e a nossas atividades tem que fazer algo melhor assim para a sociedade em si (ENTREVISTADO E5).

[...] o empreendedor como pessoa ela busca algo mais, tanto para ela quanto para família dela e buscando um bem comum também na sociedade porque a partir do momento que tu resolve empreender tu vai conseguir mudar toda a dinâmica, de maneira pequena ou de maneira grande, de uma sociedade dela como um todo ou como uma... pode ser de uma cidade, pode ser de um estado ou até de um país (ENTREVISTADO E14).

A subcategoria “Inovador” também emerge no estudo como uma característica do ser empreendedor, segundo o entrevistado E12 “Ser empreendedor... tem que inovar de alguma maneira, de algum jeito inovar o negócio, tornar uma inovação o negócio” o que é apoiado pelo relato do entrevistado E21 “sempre inovar, eu preciso ser inovador, o tempo todo”. Esta característica de inovador busca desconfortar o empresário, e para isso é preciso “Sair da Zona de Conforto”, subcategoria denominada no estudo para corroborar os relatos “O empreendedor para mim ele é uma pessoa que ela sai da curva, é uma pessoa que ela sai da zona de conforto dela”, “a gente vai ter que buscar o conhecimento e sair da zona de conforto novamente para conseguir trazer a tecnologia, inovar e conseguir continuar no mercado e se reinventando” afirmam os entrevistado E14 e E27. Mas para isso, é preciso também “Criar condições”, como afirmam os entrevistados E23 e E31 “é preciso criar condições para ser empreendedor” e “criando condições que possibilitem ter uma ideia e seguir adiante tentar levar o mais longe possível, tentar construir uma ideia transformar em alguma coisa”.

[...] o empreendedor eu entendo que é um conceito um pouco mais amplo é aquele cara que cria condições diferentes para as ideias o cara que viabiliza, o empreendedor não é necessariamente um bom empresário, não é necessariamente um bom gestor o empreendedor é aquele que consegue, vamos dizer assim viver em harmonia dentro do caos do mercado eu acho que é mais por aí (ENTREVISTADO E11).

O “Ampliar horizontes” também foi evidenciado como uma subcategoria do ser empreendedor, conforme o relato do entrevistado E21 “foi preciso ampliar muito o meu horizonte para eu me tornar empreendedor” o que é corroborado pelo entrevistado E31 “O empreendedorismo ele tá vinculado ao ampliar os horizontes, então se eu não empreendessem, eu ia limitar essa área de exploração”. A “Constante atualização” também é citada pelos entrevistados, segundo o entrevistado E6 “essa vida do empreendedorismo ela tem que estar sempre em constante atualização em constante busca por conhecimento”, o que é apoiado pelo entrevistado E9 “é todos dias atrás de atualizações, não podemos parar nunca”. O que faz com que a próxima subcategoria também seja fundamental, o “Reinventar” é dito pelos entrevistados como diferencial enquanto empreendedor, afirmam os entrevistados E24 e E34 “além de estar em busca do novo preciso me reinventar, as vezes todos os meses” e “reinventar nunca foi tão em alta, enquanto empreendedor precisamos nos reinventar”, o que também é corroborado no relato abaixo.

Então ser empreendedor nos dias atuais para mim eu vou dizer que é se reinventar a cada dia é um nascer do zero como se fosse quase a cada dia porque todos os dias surgem coisas novas no mercado está mudando muito rapidamente o consumidor muda todos os dias o que ele quer hoje amanhã já não quer mais (ENTREVISTADO E3).

Os empresários afirmam que uma das características mais marcantes do empreendedor é a de “Não desistir”, conforme os relatos “o empreendedor para mim é alguém que não desiste que tem uma vontade, que vai remando contra a maré de qualquer maneira este é o empreendedor” e “não desistir e possibilitar que os outros cresçam de alguma maneira”, afirmam os entrevistados E7 e E9. Segundo os entrevistados, também é preciso “Saber vender pela sua história”, conforme o entrevistado E6 “o empreendedor vende contando a própria história”, o que é apoiado pelo entrevistado E16 “o primeiro ponto é vender a história de vida do empreendedor, é a chave do sucesso”. Isto também é corroborado no relato abaixo.

[...] eu acredito que as possibilidades de negócio, de empreendedorismo ali elas vem muito através de história né, se tu não tiver uma boa história, se tu não souber contar uma coisa boa tu não tem como, tu não tem como vender um negócio, vender uma possibilidade ou fazer com que essa pessoa crie essa possibilidade na cabeça. (ENTREVISTADO E28).

Mas hoje em dia, ser empreendedor é ter “Possibilidades”, conforme relatam “Eu acho que tem muita possibilidade eu acho que nessa vida de empreendedor”, “e hoje tem muito mais possibilidade, muito mais ferramenta tanto de estudo como de case de possibilidade de tu copiar o que deu certo”, afirmam os entrevistados E22 e E26. O que também é corroborado pelo entrevistado E33 “as possibilidades são infinitas, agora com esse mundo digital que nos dá informação muito mais rápido do que antes”. Mas ao mesmo tempo os entrevistados alertam com as “Ciladas”, é preciso ter cuidado com as ciladas destas inúmeras possibilidades do ser empreendedor, como por exemplo “aquele cliente que te promete não porque eu vou te vender um milhão por mês e não sei o que, você já tem experiência do passado que te fazem reflexões”, “o fornecedor vem com uma possibilidade que ninguém está fazendo..cuidado” e “quando o cara te faz um pedido muito grande que normalmente não precisa não, não é normal fazer, você já sabe que isso são ciladas que a vida vai te apontar”, afirmam os entrevistado E1, E14 e E21.

Nota de Memorando: as ciladas quando relatadas apresentam uma dor de erros cometidos do passado, relatados pelos entrevistados que hoje afirmam ter sido um aprendizado.

O empreendedor ele precisa lidar com os “Riscos”, subcategoria que emerge no estudo, conforme os relatos dos entrevistados “o empreendedor ele corre muitos riscos pra tu ser um empreendedor tu já fica botando a tua cara a tapa em várias, em várias possibilidades”, “A minha visão de ser empreendedor é tomar risco em busca de um objetivo. Não é definição, mas na verdade, a pessoa que não toma risco, ela não tá empreendendo, eu acredito“ e “ser empreendedor é ter alguma ideia em prática, algum objetivo que a pessoa queira alcançar e tomar algum risco para que isso aconteça” afirmam os entrevistados E4, E10 e E27. O que também emerge no estudo são o que denomina-se “Desafios”, segundo os entrevistados “ser empreendedor é desafio, você vai estar literalmente como diz o ditado, matando um leão por dia” e “você é desafiado no dia a dia buscar alternativas, a superar desafios, a buscar algo novo para poder superar as dificuldades”, afirmam os entrevistados E1 e E9. Os relatos abaixo também evidenciam estes desafios encontrados pelos empreendedores.

[...] porque todo dia vai surgir um desafio diferente, vai surgir uma atividade diferente, que você vai chegar na sexta-feira e você vai dizer, me programei pra fazer isso, mas daquilo que eu programei, nada eu consegui fazer, porque surgiu demandas diferentes (ENTREVISTADO E3).

[...] empreendedor na verdade é sempre buscar um novo desafio nesse nosso, nesse nosso mundo aonde a gente possa criar possibilidades buscando esses desafios criando possibilidades de fazer a tua empresa fazer o teu negócio ter um crescimento enfim a

busca por um crescimento do teu negócio superando os desafios (ENTREVISTADO E36).

Posterior as análises sobre o que é ser empreendedor, apresentam-se, de maneira resumida o quadro onde é descrito as subcategorias apresentadas.

Quadro 34 – Quadro resumo das subcategorias do ser empreendedor

Subcategoria	Ser empreendedor significa...
Para quem é o empreendedorismo	Personalidade de um empreendedor, ex. adrenalina, sem rotina, gosta de desafio, viver em harmonia com o caos, estar preparado, aproveita os recursos que tem.
Realização	A efetiva realização e construção de um sonho de empreender.
Empoderamento	Possibilidade de gerar poder a partir do empreendedorismo.
Contribuir com a sociedade	Capacidade do empreendedorismo em contribuir para a sociedade.
Inovador	Características de um empreendedor, visto que precisa se inovar.
Sair da zona de conforto	Constante busca pelo novo, para não se acomodar e não acompanhar o mercado.
Criar condições	Capacidade do empreendedor de criar condições favoráveis dentro de um mercado.
Ampliar horizontes	Busca por novos negócios, novos nichos, ampliando o seu horizonte de escopo.
Constante atualização	Acompanhar constantemente o mercado e as inovações, o conhecimento e o novo.
Reinventar	Capacidade de começar novamente, mudar o foco e gerar novas ideias de negócio.
Não desistir	Não desistir ao enfrentar obstáculos, buscar a superação das dificuldades.
Saber vender pela sua história	Utilizar a história de vida do empreendedor para vender e conquistar seus objetivos.
Possibilidades	Entender as diversas possibilidades de caminhos que existem.
Ciladas	Saber discernir o que é uma possibilidade e o que são ciladas impostas diariamente.
Riscos	Inerente ao ato de empreender, assumir riscos é a moeda de troca do empreendedor.
Desafios	Ter o entendimento de que desafios serão muitos, mas que é preciso superá-los.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A percepção do significado de ser empreendedor evidenciada neste estudo, a partir da perspectiva dos empresários entrevistados, buscou contribuir com a construção do entendimento de como o *storytelling* e aprendizagem se relacionam com o comportamento do empreendedor, ou o comportamento idealizado do empreendedor. O *storytelling* também pode seguir uma linha mais prescritiva (aquilo que tem que ser feito), tendo por traz uma mensagem ou uma moral da história. Esta lógica traz uma ideia de idealização do empreendedorismo, pois mostra aquilo que deve ser feito e não os aspectos mais difíceis do que é necessário para ser feito, ou também o que se pretende ou deve-se mudar no comportamento.

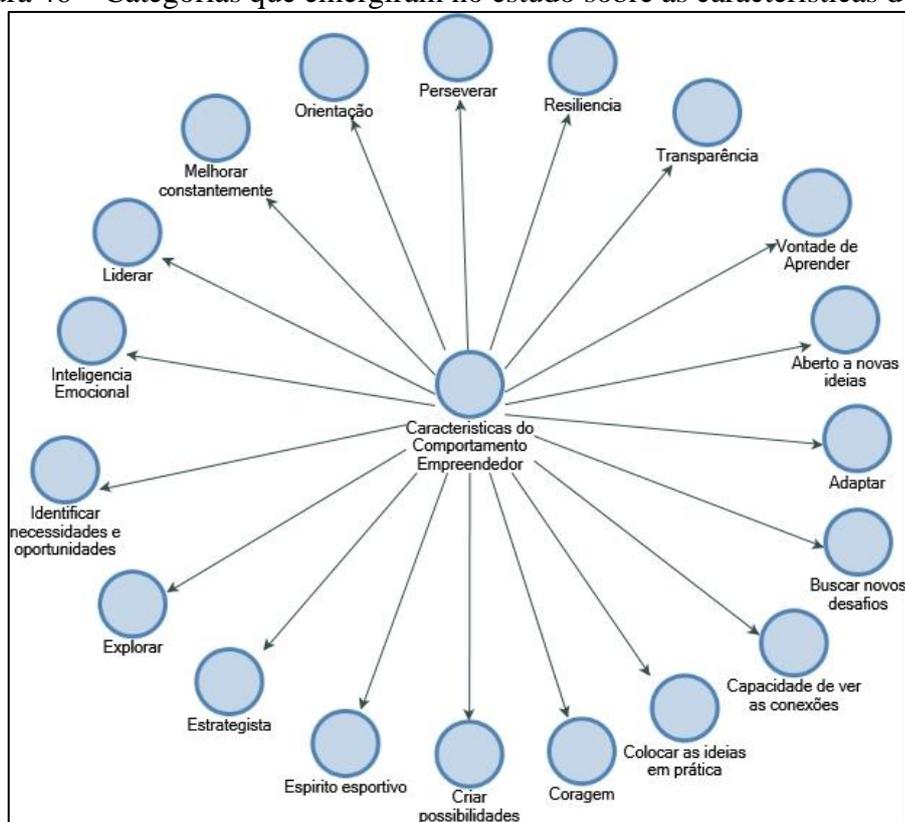
Por fim, alguns empresários ainda relatam “O que impede de ser empreendedor”, com o objetivo de desmistificar o empreendedorismo, segundo o entrevistado E9 “eu acho que muitos se cria uma ilusão de que é difícil de mais”, o que é apoiado pelo entrevistado E11 e E18 “algumas pessoas travam pensando que é inatingível, de que não vai ser capaz” e “Acho que é isso e um pouco eu acho que é o perfil da pessoa, acho que é a questão das crenças, das limitações, acabam impedindo elas de empreenderem”. Com o objetivo de explicitar ainda mais

o ser empreendedor, a próxima subseção aborda as características de um comportamento empreendedor.

4.4.3.2.1 Características de um comportamento empreendedor

Nesta subseção, posterior as abordagens do que é ser empreendedor, são apresentadas as características que compõem o comportamento empreendedor, segundo o entrevistado E14, “existem características específicas para o desenvolvimento do empreendedorismo que vai ser o comportamento do empreendedor”. Desta maneira, relacionam-se aqui as características que emergem no estudo referente ao comportamento empreendedor, como “Aberto a novas ideias”, “Adaptar”, “Buscar novos desafios”, “Capacidade de ver as conexões”, “Colocar as ideias em prática”, “Coragem”, “Criar possibilidades”, “Espírito esportivo”, “Estrategista”, “Explorar”, “Identificar necessidades e oportunidades”, “Inteligência Emocional”, “Liderar”, “Melhorar constantemente”, “Orientação”, “Perseverar”, “Resiliência”, “Transparência” e “Vontade de Aprender”. Tais características são apresentadas na Figura 46.

Figura 46 – Categorias que emergiram no estudo sobre as características do CE



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A primeira subcategoria que compõem as características do CE é denominada “Aberto

a novas ideias”, segundo os entrevistados E5 e E21 “eu acho que é estar aberto para novas ideias e pro conhecimento” e “tem que estar sempre aberta para novas ideias para conversar com outras pessoas conseguir ter sugestões de o que tá certo que pode ser melhorado”, apoiado também pelo entrevistado E16 “então o principal comportamento é ter mente aberta”. Outra subcategoria que emerge é a “Vontade de Aprender”, que para os entrevistados E12 e E23 “a característica é vontade de aprender né, não pode nunca achar que tá pronto, se achar que tá pronto faleceu” e “tem que tá sempre buscando, com vontade de aprender novo conhecimento”. Também relacionada a vontade de aprender emerge a característica “Melhorar constantemente”, que para os entrevistados E9 e E29 significa “Eu sempre tento ser melhor do que eu me considero no momento” e “preciso evoluir todos os dias, eu busco enfim me aprimorar constantemente”.

A característica “Buscar novos desafios” também aparece no estudo compondo o comportamento empreendedor, para os entrevistados E8 e E23 “a principal característica do meu comportamento como empreendedor é sempre buscar um novo desafio” e “ter um comportamento empreendedor é tá sempre buscando novos desafios, que tá sempre na tentativa de buscar uma coisa nova”. Há ainda a característica denominada “Orientação”, que para os entrevistados E11 e E22 significa “eu acho que a característica do comportamento daquele empreendedor é uma forma de orientação para empreender” ou também “para mim o meu comportamento é orientar, tento dar diretrizes para as pessoas fazerem ou desenvolverem o seu melhor dentro daquela atuação”. Outra subcategoria que emerge como uma característica de um comportamento empreendedor é o que chamamos de “Criar possibilidades”, que para os entrevistados E6 e E17 “a principal característica é que a gente possa criar possibilidades novas” e “criando possibilidades, é o diferencial do comportamento empreendedor, precisa criar possibilidades”.

“Colocar as ideias em prática” também foi evidenciado como uma característica do CE, visto que “ter a capacidade de colocar aquilo que tu pensou na prática é o que transforma o teu comportamento em comportamento do empreendedor”, afirma o entrevistado E5, o que é corroborado pelo entrevistado E15 “É tu conseguir botar as tuas ideias em prática mesmo que sejam umas ideias loucas né, algumas ideias que ninguém tenha pensado”. Há ainda a característica do comportamento empreendedor denominada “Identificar necessidades e oportunidades”, conforme os relatos dos entrevistados E1 e E30 “é preciso conseguir identificar as necessidades e oportunidades que aparecem no mercado” e “a característica necessária é saber identificar oportunidades que os nichos vão te apresentando, oportunidade e também as necessidades”. O relato abaixo também evidencia estas afirmações.

Ah eu acho que tem que ter um comportamento que tenha uma capacidade de observar a sociedade e a realidade em que ela vive assim, para detectar justamente essas necessidades e oportunidades, porque empreender não necessariamente gera sucesso, por exemplo, então uma pessoa para ser um bom empreendedor talvez tenha que ter uma boa noção da... do contexto assim econômico, social, enfim (ENTREVISTADO E13).

A subcategoria “Capacidade de ver as conexões” foi citada como uma característica do CE, para os entrevistados E4 e E34 “as características do meu comportamento empreendedor que para mim era o principal delas é a capacidade de ver as conexões” e “é aquele cara que consegue ver as conexões e cria condições diferentes para as ideias o cara que viabiliza”. Emerge também a característica “Adaptar”, que segundo os entrevistados E3 e E9 “então o comportamento empreendedor hoje acima de tudo é ter capacidade de adaptar, para se reinventar e se reestruturar e se readequar dia após dia” e “a característica é adaptação, olha o momento agora, com o coronavírus, paramos tudo, né? Nós tivemos que nos adaptar”. O que também é corroborado pelo entrevistado E15 “a característica é se adaptar para saber também lidar com diversas situações né, tanto ruins quanto boas, tu vai ter vários obstáculos também”.

A também a característica do CE denominada “Coragem”, para os entrevistados E5 e E15 “Eu acho que a pessoa tem que ter coragem pra seguir um caminho que provavelmente ela não conhece então ela vai estar explorando uma coisa nova” e “é preciso ter coragem pra empreender”. O que também é corroborado pelo entrevistado E28 “Então, é ter coragem e medo ao mesmo tempo, eu acho, tá?”. Além da coragem ainda se evidencia o “Explorar” como uma característica do CE, conforme o entrevistado E7 e E26 “a minha característica é o de explorar tudo, tudo que encontro...” e “eu preciso estar explorando o tempo todo, novas ideias, novos negócios”. Outra característica que emerge no estudo é a “Liderar”, que para o entrevistado E2 e E12 “o empreendedor precisa saber liderar” e “eu acho que tá muito ligado à liderança também o empreendedor de certa forma é um cara que dá bons exemplos e o comportamento de liderança inato”. O que também é corroborado pelo relato abaixo.

[...] o comportamento do empreendedor é um pouco de líder e o líder é ele não é aquele cara tipo que só vai sair dando ordens o líder um cara que aproveita a conversa, o líder é um cara que tá em constante aprendizado, ele trata todas as pessoas de maneira igualitária (ENTREVISTADO E31).

Há também a característica denominada “Perseverar”, que para os entrevistados é vista como “a capacidade de não desistir e perseverar”, “é ter um comportamento que não desiste que tem uma vontade, que vai remando contra a maré de qualquer maneira” e “eu acho que o comportamento do empreendedor ele é um comportamento de sobrevivência, não sobrevivência

no sentido da palavra sobrevivência mas de perseverança”, afirmam os entrevistados E17, E29 e E31, respectivamente. Outra subcategoria que emergiu no estudo foi a “Resiliência”, vista pelos entrevistados como uma característica do CE, conforme os relatos dos entrevistados E10 e E32 “A característica é resiliência. O empreendedor, eu acredito que ele tem que ser resiliente, se ele não tiver resiliência ele não vai conseguir ser um empreendedor de sucesso” e “tem mais gente que fracassa do que tem sucesso, então é a característica que eu acho que te leva ao sucesso a empreender, é a resiliência”. É preciso também ter o que os entrevistados chamam de “Espírito esportivo”, visto que “precisa ter um espírito esportivo bom porque é um jogo, empreender é um jogo” e “o meu comportamento é ter um espírito esportivo aguçado, estar sempre disposto a jogar o jogo”, afirmam os entrevistados E13 e E25.

A subcategoria “Transparência” emerge no estudo como uma característica do CE, segundo os entrevistados E8 e E24 “um comportamento é focando na questão de transparência das ações” e “é muita questão do comportamento a forma em que você lida nessa situação a tua transparência também”, além desta característica, emerge também o que os entrevistados denominam como “Estrategista”. Para os entrevistados ter um comportamento estrategista é o que diferenciam como empreendedores, como afirma o entrevistado E7 “não é possível ficar estagnado e tentando somente uma estratégia tem que ter várias estratégias”, apoiado pelo entrevistado E20 “tem que ter um comportamento de estrategista, desenhando cenários, atacando, defendendo o negócio”. E por fim, a última subcategoria que emerge nas características do CE é a “Inteligência Emocional”, conforme afirmam os entrevistados E18 e E31 “tem que ter uma inteligência emocional muito forte” e “uma característica é a própria inteligência emocional para lidar com a pressão e os altos e baixos”. Posterior as análises sobre as características do CE, apresentam-se, de maneira sumarizada o quadro onde é descrito as subcategorias apresentadas.

Quadro 35 – Quadro resumo das subcategorias das características de um comportamento empreendedor

(continua)

Subcategoria	Características de um comportamento empreendedor
Aberto a novas ideias	Estado de espírito, com a mente sempre aberta para novas ideias.
Vontade de Aprender	Além de estar aberto, é preciso ter a vontade de aprender, o interesse em algo.
Melhorar constantemente	Busca constante pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional.
Buscar novos desafios	Não ficar esperando as mudanças, estar sempre em busca de novos desafios.
Orientação	Ter uma orientação empreendedora e orientar também são características do CE.
Criar possibilidades	Criar possibilidades para o enfrentamento das dificuldades e das novas situações.
Identificar necessidades e oportunidades	Capacidade de enxergar necessidades e oportunidades no mercado.

(conclusão)

Subcategoria	Características de um comportamento empreendedor
Capacidade de ver as conexões	Habilidade para fazer as conexões com o que está vivendo e outras experiências.
Colocar as ideias em prática	Tirar do papel e conseguir tornar realidade aquele projeto.
Adaptar	Capacidade de se adaptar as situações que são apresentadas no dia a dia, reinventar.
Coragem	Coragem para continuar seguindo o caminho escolhido.
Explorar	Capacidade de explorar novos negócios, novas formas de ver determinada situação.
Liderar	Capacidade de liderança, ser o exemplo de outros, ser seguido por outros.
Perseverar	Capacidade de perseverar mesmo as dificuldades e obstáculos impostos.
Resiliência	Habilidade de se adaptar as novas formas encontradas, a pressão do empreender.
Transparência	Ser transparente com todos ao seu entorno, mostrando a realidade da situação.
Espírito esportivo	Capacidade de manter o estado de espírito frio, mesmo com as dificuldades e perdas.
Estrategista	Habilidade de desenhar diferentes rotas para dificuldades, probabilidades e cenários.
Inteligência Emocional	Capacidade de gerir emoções no enfrentamento das situações do empreender.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Assim como os significados do que é ser empreendedor emergiram, como uma lógica mais do empreendedorismo idealizado, com aspectos um tanto quanto positivos, as características do comportamento empreendedor que emergem no estudo, pela perspectiva dos entrevistados, não se evidenciou os elementos de cunho mais negativo, é preciso refletir e questionar-se então a respeito destes elementos, como por exemplo, quais são os lados negativos destas características evidenciadas? Ou elas são mais como características esperadas do comportamento empreendedor? E a resistência a mudanças, ansiedade, trocar os pés pelas mãos, impaciência, querer mais resultados e a pressão por ser uma referência? Uma alternativa é enxergarmos os aspectos negativos dentro do que seria positivo, analisar as características indicadas acima para serem vistas em níveis, onde a diferença entre o remédio e o veneno é na dose. Por exemplo, muita coragem pode indicar uma morte prematura, pouca coragem pode indicar uma resistência maior, as vezes querer perseverar demais pode levar a um “patrolamento” de emoções a arrogância. Enfim, é preciso ter a ciência destes elementos também, estas reflexões são aprofundadas nas considerações finais.

A seguir, é apresentado a subseção sobre os Novos Negócios que podem ser gerados por meio do *storytelling*, bem como suas condições e contextos e as histórias que promovem e que dificultam o empreender.

4.4.3.3 Novos negócios

Esta subseção do comportamento empreendedor advinda dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*, busca evidenciar a relação das histórias no

desenvolvimento do comportamento empreendedor e na geração de novos negócios. A forma com que as histórias inspiram os empresários para gerar novos negócios é um fator elencado pelos entrevistados em sua história de vida, conforme os relatos dos entrevistados E1 e E7, “normalmente os novos negócios surgem através de inspiração de histórias” e “então você conhece história das pessoas, você vê como que a pessoa começou, você se entusiasma com aquilo e isso é a semente propulsora para novos negócios”. O que é apoiado também pelo entrevistado E11 “inspira a gerar um novo negócio, principalmente quando uma pessoa que trabalhou, que conheceu a história de uma empresa aí ela segue caminhos parecido, que foi o que aconteceu comigo também”, o que também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] a maior parte das vezes vai se posicionar de forma positiva a maior parte das histórias que as pessoas te contam elas já estão te mostrando duas faces né a que deu certo e elas vão te dizer o quanto poderia isso ter dado errado então acredito que de qualquer maneira isso vai agregar positivamente nos novos negócios porque por mais que tu veja como estar errado e que tu pode estar indo naquele caminho talvez essa história, o receber essa história com antecedência ao que tu vai passar te mostre e te proteja de alguma coisa que possa vir a dar errado (ENTREVISTADO E17).

[...] por exemplo essa nossa nova empresa que é a signal marcas foi porque a minha esposa me contou uma história que ela trabalhava num escritório de advocacia enfim em Caxias em Caxias do Sul ali e ela me contando uma história de como seria isso, de como que ela trabalha com o registro de marcas e tal e eu digo, não então vamos fazer esse negócio acontecer, vamos fazer esse negócio virar uma empresa, virar um negócio mesmo e aí foi aí que começou o último meu empreendedorismo aí (ENTREVISTADO E21).

Tal perspectiva pode ser analisada também pelos relatos dos entrevistados E5 e E13 “às vezes a gente vai em congressos e palestras né e escuta vários empreendedores falando e isso e aquilo, e as vezes acaba te inspirando a pôr novos negócios” e “acho que tem muito a questão pessoal né, mas eu acho que sempre, sempre essa questão de uma experiência ou de algo que já aconteceu com o outro vai facilitar e inspirar também”. Nesta mesma linha, o entrevistado E23 também afirma que “Acho que são as crenças de cada um, as limitações, enfim as vivências, as próprias experiências, as próprias histórias influenciam”, o que é apoiado pelo entrevistado E28 “então, quanto maior for a bagagem de quem escuta a história, maior talvez será a interpretação dela e até a inspiração pro novo negócio...”. Os relatos abaixo também evidenciam que existem outras variáveis na geração de novos negócios.

[...] mas na verdade aquelas história é de uma outra empresa, de uma outra organização e pode ser que um dia seja totalmente diferente, mas baliza muito, deixa a pessoa, deixa a pessoa às vezes recuar, por conhecer história de outra pessoa e também o vice-versa é verdadeiro, às vezes uma organização teve uma história vencedora partindo por um caminho, aí você vai copiar aquele caminho, você quebra a cara, entendeu, então é uma faca de dois gumes, você pode, pode ser positivo como

pode ser negativo (ENTREVISTADO E31).

Eu acho que vai muito da percepção da pessoa que está recebendo a mensagem né, porque tem pessoas e pessoas, por exemplo, se tu vai conversar com uma pessoa que teve um negócio que quebrou, tu vai ter uma percepção ou se tu vai conversar com uma pessoa que o negócio está bombando, que o faturamento só tá crescendo tantos por cento mês é uma percepção, eu acho que vai muito da pessoa que está recebendo aquela mensagem né, de ela ter o discernimento de pegar de ambos os lados das histórias e saber fazer daquele limão a tua limonada né, porque você tem que ter a sabedoria que um negócio não vai estar bem sempre né, e saber que um negócio pode quebrar por algumas situações e saber que o outro negócio tá dando certo por algumas situações é tu juntar essas duas situações para ti fazer o melhor no teu negócio (ENTREVISTADO E22).

Desta forma, foi possível identificar algumas condições e contextos que são necessários para a geração de novos negócios, bem como as histórias que facilitam e dificultam estes novos negócios.

4.4.3.3.1 Condições e contextos

É preciso estar atento as condições e contextos que estão inseridos os novos negócios, ou mesmo os empresários na hora de escolher empreender, segundo o entrevistado E14 “quando estou escutando um relato, escutando uma palestra de uma outra pessoa com sucesso, penso nas condições e no contexto daquilo”, apoiado também pelos relatos dos entrevistados E21 e E29 “nas histórias, eu preciso ficar atento em qual contexto aquilo deu certo, sob quais condições...” e “até mesmo nas histórias de situações passageiras de fracasso, levo em conta quais as condições e o contexto em que eles estavam inseridos para chegarem naquele resultado”. Há também os entrevistados que afirmam que precisam se adaptar as mudanças de condições e contextos, conforme relato abaixo.

[...] agora que o contexto mudou, em um mês, dois, o contexto mudou completamente, então quem tinha um planejamento de um empreendimento, quem tinha aquela planejamento estratégico de dois anos, foi para o saco, acabou, entendeu? E aí o que que eu digo, vão ser criadas novas... e o contexto de agora, e os contextos que vem acontecendo ao longo da história vem, vão criando novas necessidades que empreendedores vão conseguir, acredito, suplantam essas necessidades e dar a volta por cima (ENTREVISTADO E11).

Já o entrevistado E2, afirma que “as condições e o contexto estão inserido né? Em algo maior, e ele pode mudar e quem já empreende, vai ter que mudar de ideia, vai ter que mudar de ramo, enfim vai ter que reinventar”, o que é apoiado também pelo entrevistado E21 “as vezes as histórias te motivam, e tu tem interesse de usar essas ferramentas, que te possam melhorar tua condição e teu contexto de vida atual”. Já o entrevistado E14 afirma “Eu acho que são duas

coisas que elas tem que se unir, elas tem que caminhar juntas, eu acho que é o desejo da pessoa se tornar uma empreendedora, juntamente com o contexto onde ela está permite”.

Sobre este “Desejo de ser Empreendedor” citado como um condicionante para novos negócios, os entrevistados E14 e E16 afirmam “eu acho que é o desejo da pessoa se tornar uma empreendedora” e “E daí criou um espírito de ambição um desejo de empreender que eu já tinha intrinsicamente né, a minha história empreendedora começou assim”. O que é apoiado também pelo relato do entrevistado E26 “se a pessoa ela não tiver esse desejo que eu acredito ser intrínseco esse desejo, eu acho que fatalmente a pessoa vai se motivar por um período, mas logo esse período vai passar” ou conforme o relato do entrevistado E18, abaixo.

[...] se a pessoa ela já tem essa predisposição a ser um empreendedor, eu acho que isso muitas vezes é só um empurrão final que a pessoa precisa para ela se decidir para que lado ela vai empreender, quando ela vai empreender e como ela vai empreender (ENTREVISTADO E18).

O “Empreendedorismo por necessidade” também emergiu no estudo como um motivador a geração de novos negócios, conforme o relato do entrevistado E19 “na maioria dos casos os novos negócios são gerados por um empreendedorismo por necessidade”, apoiado pelo entrevistado E22 “quer queira ou não, mas no brasil muito se empreende para sobreviver, pela necessidade de ganhar o pão”, apoiado pelo entrevistado E27 “primeiramente a necessidade básica de sobrevivência, de ter o que comer, de ter uma casa boa, de ter onde dormir, da minha família tá confortável, da minha família tá segura, entendeu?”, o que também é evidenciado nos relatos abaixo.

Eu acredito que hoje, ainda hoje a gente empreende, a gente digo nós, seres humanos, a gente empreende por necessidade, por... muito se diz “aí eu vi uma necessidade que as pessoas têm, então eu criei um produto”, ou cria um serviço, ou cria alguma coisa que vai suprir a necessidade daquelas pessoas, mas antes disso é uma necessidade da pessoa que está empreendendo e a necessidade dela vai estar inserido dentro do contexto, o cara que sai da favela sem nada, sem apoio de ninguém, ele vai estar inserido num contexto completamente diferente de alguém que já tem um suporte financeiro, suporte que seja emocional (ENTREVISTADO E10).

Então a forma de empreender acredito que vai ser diferente, todavia, entretanto, eu acredito que ainda que a necessidade é que faz a pessoa empreender né? A necessidade de ter que ganhar mais, de sobreviver, na verdade eu vejo muito como uma sobrevivência, entendeu? Antes a gente só tinha que lascas pedra para matar o bichinho para sobrevivência, hoje a gente tem que criar alguma coisa nova, a gente tem que... ficou intelectualmente mais difícil sobreviver do que fisicamente, mas ainda a luta ainda é essa luta, e o contexto é que cria essa... e o concerto vai criar essa necessidade (ENTREVISTADO E20).

Por fim, é preciso também ter o que os entrevistados chamam de “Saúde Psíquica”, ou

o “Background” para gerar novos negócios, conforme os relatos dos entrevistados E11 e E23 “as histórias elas vão depender do background de quem as escutas para gerar novos negócios ou não” e “mas e a psique, a mente desta pessoa está boa para empreender? Entende? Será que ela está saudável...”. O que também é evidenciado pelo entrevistado E18 “e tu tem *background*, de experiências e mental que te permita tomar decisões que sejam decisões contextualizadas com aquilo que tu tá procurando né, que caminhem no mesmo sentido”. O relato abaixo também explora tais achados.

[...] pensando numa situação de fracasso, se tu tem uma situação de fracasso, tudo bem, primeiro nós temos que ver qual tipo de temperamento tu tem e vamos considerar que tu tem uma saúde mental boa né, tu pode pegar essa experiência de fracasso e tomar todas as experiências que tu teve e tornar elas positivas, não vou por aqui porque aqui não facilitou, por que eu fracassei? Repetir, o erro foi meu, não foi meu, não tomei uma decisão correta, foi o acaso, não foi o acaso, e tomar determinadas escolhas que vão te poder propiciar que tu... não sabe se vai ter, se tu vai ter sucesso ou não, mas que tu vai continuar nesse caminho, porque o que vai importar no final vai ser a tua saúde psíquica (ENTREVISTADO E11).

Na subseção a seguir é abordado as histórias que facilitam e que dificultam o gerar novos negócios.

4.4.3.3.2 *Histórias que facilitam versus história que dificultam*

Nesta subseção, é apresentado os achados em relação as características das histórias, tanto as que facilitam quanto as que dificultam o gerar novos negócios, para os entrevistados, uma história só facilita quando ela mostra o que tem “Abaixo da superfície”, quando ela fornece “Exemplos”, “Geram conexão”, quando conseguimos “Gostar” daquela história, ou mesmo as “Histórias que deram certo”, quando me “Identifico”, gera “Motivação”, fornece “Novas Ideias” e “Novas possibilidades”, bem como quando eu consigo “Ter o entendimento da história” e fundamentalmente quando elas são “Verdadeiras”. Outro ponto que emerge são as histórias que inspiram ondem mostram o “Fracasso e Superação”, pois as histórias de fracasso geram “Empatia”, “Geram valor”, “Inspiração” e mostram a “Resiliência” do contador.

Já sobre as características das histórias que dificultam a geração de novos negócios, temos as histórias que “Fogem do contexto”, as histórias que são “Impostas”, as histórias que contenham “Inverdades”, bem como “Omissões”, algumas histórias que são “Não entendidas”, histórias com “Realidades diferentes” e, por fim, histórias “Tão duras que te bloqueiem“. O primeiro ponto a observar é em relação as histórias que dificultam a geração de novos negócios, apesar de neste ponto elas serem identificadas como um bloqueio, como por exemplo as

histórias que “Fogem do contexto”, para os entrevistados E10 e E15 “se é uma história que não está no meu contexto, não me inspira a nada” e “tem que fazer parte do meu contexto, senão eu não consigo me conectar e não tenho interesse”, o que é corroborado com os relatos abaixo.

[...] uma pessoa que conta uma história maravilhosa, mas não é o teu ponto de vista, não é uma coisa que tu foca então isso aí pode ser uma coisa que não dê muita vontade de empreender nessa, nessa área, nessa parte mais que não é do teu que tu acha interessante (ENTREVISTADO E5).

Mas às vezes tu ouviste uma história, aí eu volto lá à questão do contexto né, tu ouviste uma história dentro de um determinado contexto... tu seguir aquela história dentro de um contexto diferente do teu, pode te atrapalhar bastante né, ela não pode fugir do teu contexto (ENTREVISTADO E9).

Para os entrevistados as histórias que são “Impostas” como verdades absolutas ou impostas com uma lógica de hierarquia também dificultam, segundo o entrevistado E4 “dificultaria quando uma história que é meio assim de cima para baixo é meio contada ao contrário, totalmente imposta”, apoiado pelo relato do entrevistado E14 “a história não pode ser imposta goela abaixo, ela precisa gerar conexão, não pode ser obrigatória tipo pirâmide”. Outra subcategoria que emerge como história que dificulta, são as histórias que carregam “Omissões”, para o entrevistado E1 e E7 “ela vai dificultar no momento que você tem uma história, uma história não foi tão bem-sucedida que é uma história que teve omissões” e “pode dificultar quando a pessoa se dá conta de que a história que contaram para ela não é tão bonita quanto deveria ser, foi omissa”.

Nota de Memorando: a menção referente a pirâmide, no relato sobre as histórias que são impostas, fazem referência as pirâmides financeiras, e o marketing de multinível que alguns empresários vivenciaram.

Há também as histórias que contêm “Inverdades”, que para os entrevistados E5 e E6 são histórias que “podem dificultar quando a pessoa justamente se dá conta de que a história que contaram para ela não é tão bonita quanto deveria ser, não é verdadeira” e “dificulta quando tu acredita naquela história e depois de alguma forma esbarra em alguma coisa lá na frente que descobre que aquilo não se tratava de uma verdade”. O que é apoiado pelo entrevistado E16 onde afirma “lógico tem que avaliar se essa história é verdadeira ou não né, se não for esquece”. O que também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] pode dificultar a partir do momento que tu acha que essa história é verdade é verídica tu segue essa história tuas ideias a partir disso e não é uma história verdadeira então tu acaba dificultando esse processo de empreendedor (ENTREVISTADO E22).

[...] eu acho que quando a história é contada em algum momento é identificada uma

mentira, uma falha ali e que acaba causando o sentimento reverso né, que não era aquilo que tu queria passar através dela. Quando a história se torna uma mentira né? (ENTREVISTADO E29).

Outra subcategoria que emerge no estudo versa sobre as histórias que “Não são entendidas”, segundo os entrevistados E7 e E19 “tem que ter cuidado para que a história seja entendida” e “Olha se o empreendedor tiver dificuldade de entender o significado da história ele pode, ele vai fazer vai ser totalmente contrária aquilo que nós estamos estimulando ele a fazer né pela história”. O que também é corroborado pelo entrevistado E21 “a história provavelmente tenha que ser decodificada a história para que haja um entendimento“. É preciso também ter o entendimento que lida-se com empreendedores ou pessoas de diferentes níveis de compreensão. Um ponto a ser levado em conta nas histórias que podem dificultar a geração de negócios, é o que denominamos como “Realidades diferentes”, que para os entrevistados E10 e E25 “Eu acho que dificultar ele pode na verdade, às vezes projetar nele uma história do outro, tu entendeu? E as realidades são diferentes” e “uma pessoa que conta uma história, mas não é a tua realidade, então aquilo não te faz sentido e não te faz empreender”.

Ainda, a última subcategoria que emerge sobre as histórias que dificultam são as histórias que são “Tão duras que te bloqueiem”, para os entrevistados E15 e E18 “as vezes quando a história tem um final trágico ela não vai me dar coragem para de repente empreender” e “certas histórias são tão duras, que te paralisam te bloqueiam e tu fica sem atitude”. O que também é apoiado pelo relato do entrevistado E26 “é preciso que haja a superação naquela história, se ela só for triste, negativa, ela vai te bloquear”. Isto também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] ao mesmo tempo vendo pode também de repente bloquear alguma ideia que poderia ser boa, mas que aí tu toma assim como uma coisa muito dura ou muito concreta, ou muito fechada aquela ideia da ideia do que pode dar certo, e talvez tu deixa coisas de lado que poderiam ser inovadoras, que não necessariamente o que já foi feito tem que ser repetido (ENTREVISTADO E30).

[...] se a história ela for apenas uma história de fracasso que a pessoa ela tiver relatando uma experiência somente negativa, ela pode ser uma situação que ela vai criar na cabeça da pessoa um certo medo, um bloqueio e aí vai impedir ou atrasar esse desenvolvimento do empreendedorismo na pessoa (ENTREVISTADO E32).

Em contrapartida, existem também as “Histórias que facilitam” a geração de novos negócios, histórias que inspiram e que acabam promovendo este desejo de empreender. Para os empresários, para as histórias facilitarem a geração de novos negócios, é preciso primeiro “Gostar” da história, conforme os relatos dos entrevistados E5 e E12 “eu acho que

primeiramente tem que ser uma coisa que a gente goste para conseguir pegar essa história e transformar e tentar usar ao nosso lado pra empreender” e “eu preciso gostar daquela história, para aí sim ela me inspirar a gerar algo”. Há também aquela inspiração por meio das “Histórias que deram certo”, que para os entrevistados “são fundamentais, histórias que deram certo, estas te motivam, inspiram” e “quando tu escuta uma história boa que deu certo, tu vai ficar mais animado né” afirmam E7 e E18.

Também é preciso “Ter o entendimento da história” para que ela possa fazer sentido e gerar novos negócios, segundo o entrevistado E17 “é preciso entender a história, ao entender a história ele vai abraçar essa história conosco e vai querer fazer as coisas”, o que também é apoiado pelo entrevistado E21 “se o público não entender, ele não se motiva a empreender, ele precisa ter o entendimento do propósito daquela história, dos altos e baixos”. É preciso também que as histórias sejam “Verdadeiras”, para os entrevistados E9 e E29 “a história tem que ser uma verdade, não pode ser mentira, se for verdade ela pode gerar movimento em mim” e “verdadeiras histórias de empreendedores sempre inspiram o cara a empreender”, o que também é corroborado nos relatos abaixo.

Normalmente quando a história tem um sentido, uma lógica, uma verdade, quando ela traz uma verdade de alguém, ela é bastante importante assim, quando tu pega uma história de alguém que lidera um mercado, ou uma autoridade no assunto, ela inspira né, então aí é que entra esse aprendizado (ENTREVISTADO E12).

[...] histórias de empreendedorismo poderiam ajudar muito mais na história de outros empreendedores, muito mais se você se mostrar como passar pelos vales as histórias em que a pessoa não teve sucesso as histórias de fracasso são tão importantes quanto as histórias de sucesso, mas principalmente as histórias com verdades e não mentiras (ENTREVISTADO E27).

Depois de ter este entendimento e da história ser verdadeira, para os entrevistados as histórias que fazem gerar novos negócios são as que as pessoas se “Identificam”, conforme os relatos “se for uma história aonde eu me identifique com ela e com aquele enfrentamento, talvez ela facilite o meu ato como empreendedor” e “Eu acho que elas facilitam quando de alguma forma... desculpa a redundância, mas tu cria empatia na história quando se identifica”, afirmam os entrevistados E11 e E25. Ao se identificar com as histórias, é possível que elas “Gerem conexão”, conforme os relatos “essa conexão seria uma prerrogativa é um fator determinante para a pessoa estar aberta para ouvir a história e para te acompanhar ao longo da história” e “Estar envolvida com a história... porque ela teve um fato bom, um fim bom, uma coisa que deu certo”, afirmam E13 e E22. Corroborado pelos relatos abaixo.

[...] tem aquela coisa que gera conexão, que tem início meio e fim né, tu fica mais envolvido né com aquela coisa, tu vai ter mais vontade, mais coragem de repente de empreender (ENTREVISTADO E27).

[...] história facilita justamente quando ela, ela gera esta conexão ela deixa claro que as dificuldades existem e o enfoque é muito mais acho que precisa ser das histórias do empreendedorismo muito mais para passar pelos vales do que pelos picos (ENTREVISTADO E4).

A “Motivação” também é fundamental para as histórias que te fazem empreender, conforme os entrevistados E11 e E21 “são histórias que te motivam, estas te fazem gerar negócios” e “é a motivação que as histórias transmitem que te facilitam a criar e empreender”. Outro ponto que para os entrevistados deve ter na história para facilitar a geração de negócios, é quando ela mostra o que tem “Abaixo da superfície”, conforme os relatos dos entrevistados E4 e E14 “as histórias precisam mostrar mais do que os olhos podem ver, por baixo da superfície do palco” e “aquela história que te mostra não a ponta do iceberg mas a base dele, o que tem abaixo da superfície da água”, o que também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] vejo muito mais a história do empreendedor inspirando às vezes no intraempreendedorismo e na grande massa de empresas pequenas que a gente tem e que ali a história do empreendedor ela mostra o que tem por baixo, ela é nua e crua e colocada né assim é o cara ele exposto né fora do palco fora da maquiagem eles expôs no seu dia a dia e aí as pessoas que cercam ele vendo não só a coisa bonita mas também os fracassos a centralização o erro né aquela angústia eu acho que ali sim ele vai gerando muito mais inspiração do que esses grandes eventos assim (ENTREVISTADO E5).

[...] o empreendedorismo ele, ele seja muito mais visível pelos empreendedores de massa de multidão mas ele é muito mais sólido e consistente naquela camada abaixo do radar onde não é detectado as dores e anseios para chegar até ali (ENTREVISTADO E15).

Os “Exemplos” também são características de histórias que facilitam a geração de novos negócios, para os entrevistados E5, E8 e E9 “Uma história pode facilitar quando a gente consegue pegar nos exemplos verídicos e usar a nosso favor”, “sempre que tiver exemplo, essa questão de uma experiência ou de algo que já aconteceu com o outro vai facilitar” e “se tu tem uma experiência de outros empreendedores que passaram por isso, enfim, que tu possa seguir como exemplo, eu acho que isso ajuda muito”. Ou, também é possível que estes exemplos de histórias gerem “Novas Ideias” ou “Novas possibilidades”, conforme afirmam os entrevistados E13 e E6 “aquela história pode me gerar uma nova ideia, não necessariamente a mesma que ele está contando” e “são novas ideias, ou novas possibilidades que posso ter daquele exemplo da história”. O que também é evidenciado nos relatos abaixo.

[...] justamente pelo fato de ela ser uma experiência de uma outra pessoa numa outra situação né, porque não necessariamente as coisas se repetem né, porque tu é uma outra pessoa, o teu negócio, pensando assim, é um outro negócio, a tua realidade é outra, então pode facilitar porque pode te dar alguma boa ideia que tu não tinha tido ou algum artefato assim, alguma ferramenta para lidar com alguma dificuldade que tu não... enfim, não consegue sozinho, porque né, é claro que a gente precisa aprender com o outro, dentro das suas limitações tentar aprender com o que não é limitação do outro né, mas certeza que ela pode gerar novas ideias e possibilidades (ENTREVISTADO E11).

[...] eu acho que tipo o ato de contar histórias, ele acontece sei lá quantas vezes por dia ali, mas, mas enfim acontece o tempo todo né então uma história bem contada ou mal contada ela pode te levar para caminhos bem diferentes a mesma história pode te levar para né para possibilidades diferentes, uma nova ideia, aquele exemplo pode te levar longe (ENTREVISTADO E6).

Através do exemplo que ela traz, se for um exemplo bem empregado eu acredito que ela vá agregar, as hoje com a capacidade que as pessoas têm de discernimento é muito difícil desagregar, porque se é uma pessoa que já tem um nível cultural interessante, ela vai entender que é só um exemplo, que pode gerar novas ideias, ou do que não fazer também (ENTREVISTADO E12).

Um ponto que chama a atenção nas análises das histórias que facilitam a geração de novos negócios, é o “Fracasso e Superação” relatado pelos entrevistados como um fator que contribui muito para ser uma história facilitadora de novos negócios. Para os entrevistados “histórias de fracasso elas buscam uma superação, e a superação do fracasso é o que te inspira a empreender, te identifica, mexe contigo, sempre é uma história de superação”, “as histórias de fracassos são mais eficazes, porque o sucesso a gente não vê o caminho que teve” e “as histórias que são contadas pelo lado ruim para chegar no lado bom, eu acho que as pessoas elas criam mais empatia pela história”, afirmam os entrevistados E3, E12 e E24, respectivamente. Os relatos abaixo complementam esta perspectiva das histórias de fracasso e superação.

Cara, eu acho que as pessoas são mais inspiradas a empreender em histórias de superação, que história de sucesso não convence, entendeu? Pelo menos para mim, história de 100% sucesso não convence, é muito muito de aparecer em rede social né? Eu tenho uma história de um cara que eu sigo e com quem eu mais tenho aprendido a operar no mercado, em que ele conta a história dele, ele tinha um emprego excelente, ele saiu do emprego e aí ele foi querer trabalhar de... no mercado, enfim e ele perdeu dois milhões e meio em três semanas, com a esposa grávida de 7 meses, ou seja, ele quebrou, quebrou, quebrou todo dinheiro. Então, aí ele voltou a trabalhar e hoje só opera tipo assim, hoje em 6 meses ele deve ganhar isso aí, entendeu? Pelo menos, então é história de superação, entendeu? O cara contando a história dele, contando a história de como aconteceu, como não aconteceu e enfim, que inspira, então acho que o que inspirou é história de superação né? De ter falhado miseravelmente e conseguido vencer (ENTREVISTADO E10).

a gente conheceu a história do Geraldo Rufino, ele é um negro, pobre que já faliu umas 900 vezes, e eu acho que o que mais chamou atenção na história dele não foi o sucesso, foi o fracasso, e foi uma história que inspirou e tipo assim, cara, tinha empreendedor de palco aos montes lá, e foi ele que mais gerou valor nas pessoas porque foi... eu acho que as pessoas se identificaram com ele não pela história de sucesso, mas pela história do fracasso dele. Então esse é um exemplo assim que

marcou muito para mim, e que eu cito e que me inspirou também de alguma forma, porque as pessoas falam muito de sucesso, mas poucas falam de fracasso. (ENTREVISTADO E16)

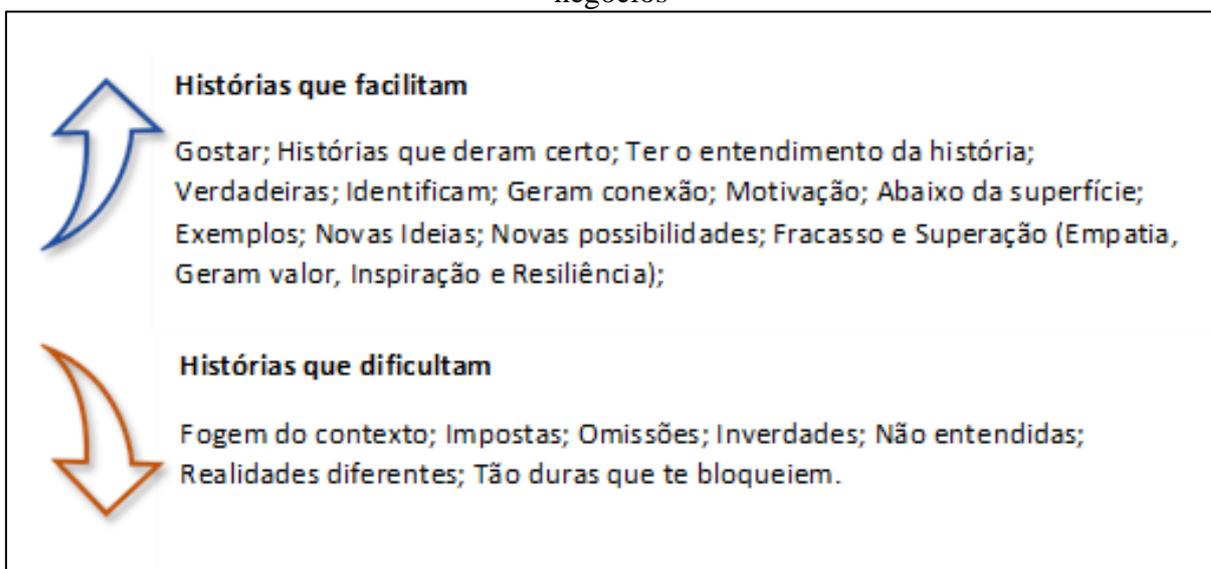
Do tipo “foi por onde eu comecei também, eu tive que me ferrar, tive que vim de ônibus, vender pneu, borracha, pra agora construir o império que eu tenho agora” que foi isso que ele fez, “ah eu vendi latinha, vendia latão”, tipo, eu acho que isso, o Início, o sofrimento, o fracasso inspira as pessoas a criar empatia pela história e dizer “não, eu também passei por isso”, então acaba gerando mais valor essa história de fracasso e superação (ENTREVISTADO E21).

Nota de Memorando: a partir das desconstruções de histórias de fracasso e superação foi possível identificar pontos chaves para estas histórias que possibilitem a geração de novos negócios

Estas histórias que apresentam o fracasso e a superação daquele fracasso, elas geram “Empatia”, conforme os relatos dos entrevistados E16 e E31 “Eu acho que fracassos eles causam mais empatia nas pessoas” e “são as superações do fracassos que te geram empatia”. Estas histórias também “Geram valor”, como afirmam os relatos “os fracassos eles acabam gerando mais valor para aquela história para aquele momento” e “superar aquilo faz com que agregue valor ao empresário, aquela história e te faz empreender mesmo”, do entrevistado E16 e E30. Outro resultado das histórias de fracasso e de superação é a “Inspiração”, que conforme E16 e E20 “eu acho que as pessoas são mais inspiradas a empreender em histórias de superação, que história de sucesso” e “o que inspira é a dor da superação daquele determinado erro, fracasso que tu ele teve na história”, e por fim, a última característica da geração de novos negócios por meio de histórias de fracasso e superação é o que denominamos como “Resiliência”, visto que “é aquela resiliência que o empresário teve para superar tudo” e “sem a resiliência do fracasso que ele teve ele teria desistido”, afirmam os entrevistados E11 e E29, o que também é evidenciado no relato abaixo.

[...] o que mais chamou atenção na história dele não foi o sucesso, foi o fracasso, porque ele fracassou milhões e milhões de vezes, ele teve resiliência empreendedora de se manter vivo e querer conquistar enfim tudo o que ele tem hoje (ENTREVISTADO E16).

Figura 47 – Histórias que facilitam versus histórias que dificultam a geração de novos negócios



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A figura acima, tem o objetivo de apresentar esta ligação entre as histórias que facilitam *versus* as histórias que dificultam a geração de novos negócios. A seguir, é apresentado a subseção sobre a contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE.

4.4.4 Contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor

Esta etapa da construção da teoria, tem como objetivo analisar as contribuições do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor, para isso, evidencia-se novamente os elementos do ciclo ERSSA, iniciando pela Experiência (vivenciada pelo Ato de Contar a história), abordada como elo entre os antecedentes e o ciclo ERSSA, a Reflexão (proporcionada pelo estímulo do *storytelling*), o Sentido criado a partir do ouvir as histórias (o sentido decorre de um ligar os pontos), o Significado construído com a relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente (SILVA; LARENTIS, 2020).

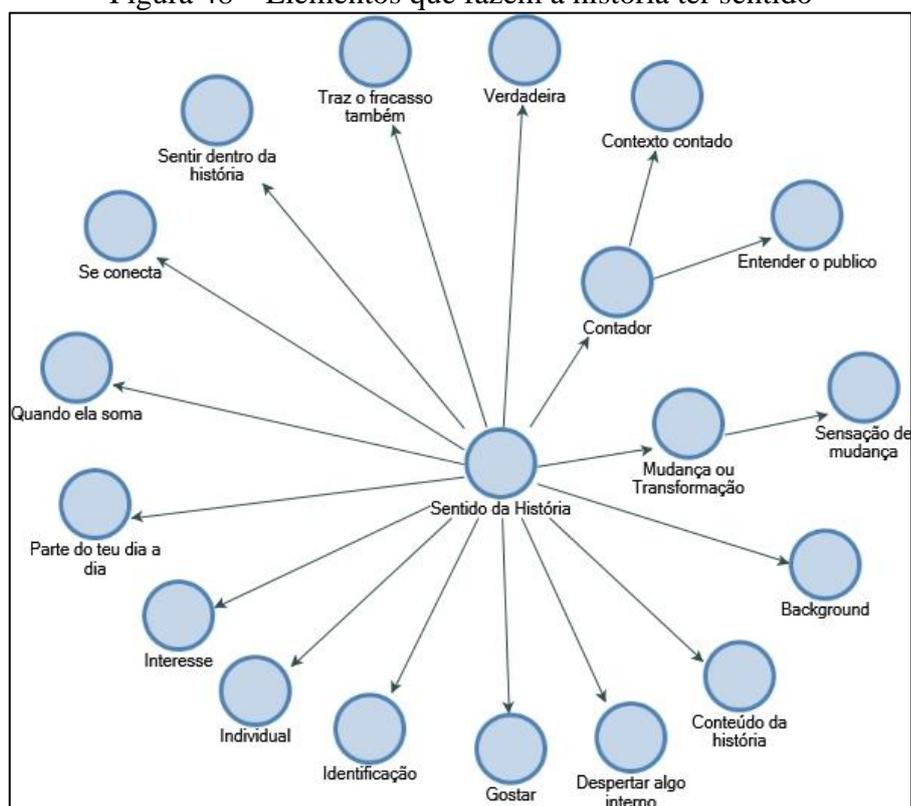
Esta contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor representa o quarto objetivo específico deste estudo, e para isso, foi preciso dividir esta etapa em quatro fases, que não são necessariamente uma ideia linear e direta de

contribuições individuais dos elementos do ciclo no desenvolvimento do comportamento empreendedor, mas sim uma lógica que conecta e ultrapassa as “fronteiras” entre os elementos do ciclo que continuamente promove e também é promovido para a contribuição do ciclo no comportamento empreendedor. A primeira etapa é o entendimento do que é necessário para uma história fazer sentido para as pessoas, seguida do significado das histórias, a terceira etapa é a análise da transformação da reflexão em aprendizado, e, por fim, o que denominamos como a contribuição do Ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor. A primeira etapa abordada refere-se ao fazer sentido das histórias.

4.4.4.1 O fazer sentido das histórias

Esta subseção aborda o “Sentido da História”, sendo a terceira etapa do Ciclo ERSSA, aqui foi possível identificar elementos que constroem o sentido dentro das histórias, para os entrevistados, o fazer sentido significa “o ponto da história quando ela te causa, quando ela te provoca a reflexão, aí é que ela faz grande sentido pra você”, afirma o entrevistado E5, o que é apoiado pelo entrevistado E8 “a história faz sentido quando ela começa a despertar algo em ti”. Os elementos que compõem o fazer sentido das histórias são construídos a partir do “Background” das pessoas, dependendo de forma “Individual”, dos “Interesses”, do “Gostar” daquela história, de ser uma história “Verdadeira”, depende também do próprio “Conteúdo da história”, ela deve também fazer “Parte do teu dia a dia”, para que possa “Despertar algo interno”, onde as pessoas possam ter uma “Identificação”, ou “Se conectar” com a história, que seja possível também se “Sentir-se dentro da história”, “Quando ela soma”, quando as histórias também “Trazem o fracasso”, quando elas geram uma “Mudança e Transformação”, e dependem do “Contador”, tais elementos podem ser evidenciados na Figura 48.

Figura 48 – Elementos que fazem a história ter sentido



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O primeiro elemento para uma história fazer sentido, é ter o entendimento que o fazer sentido é algo muito “Individual”, segundo os entrevistados E14 e E19 “o sentido ele é muito, muito particular com o que já vivi” e “o sentido ele é interno né o sentido é das minhas experiências né”, apoiado também pelo relato do entrevistado E4 “ela fazer sentido ou não né é um processo complexo porque sentido é uma coisa muito única né sentido ele só existe dentro da minha cabeça”, corroborado pelo entrevistado E12 “as vezes me pego pensando, cara mas como essa pessoa está fazendo isso, não faz sentido, aí eu entendo que sentido é para mim”. Se fazer sentido é algo que depende da pessoa, então também seja preciso levar em conta o “Background” desta pessoa, segundo o entrevistado E6 “Eu acho que a primeira coisa é entender o *background* da pessoa ou o próprio”, o que também é corroborado com os relatos abaixo.

[...] vai fazer sentido para cada pessoa quando aquilo criar relações porque o que o contador de histórias ele vai lançando filamentos assim que eu vou conectando com coisas da minha vida né porque não adianta eu agora querer ir lá numa determinada, num determinado público contar sei lá uma história sobre Nietzsche se os caras só ouvirem falar do Faustão entendeu não vai as coisas não vão, não e não é uma, um juízo de valor aqui né eu tenho que o sentido na cabeça dele é que sei lá que o Faustão fala os filamentos que eu jogo eles não vão se encontrar né ele não vão fechar (ENTREVISTADO E4).

De novo, tudo tem a ver com o *background* né? Então assim, ela faz sentido se ela preencher determinadas lacunas que estão sempre abertas né? Ou seja, as lacunas que me permitem fazer num sentido da minha linha de percepção da vida, então se eu tenho alguma experiência que me remonta à alguma coisa que eu li daqueles livros que eram interessantes, que mexeram comigo, que por alguma situação elas me chamar atenção, alguma coisa, e essa experiência pode se agregar àquilo que eu senti, ou àquilo que eu vi, isso é válido para mim (ENTREVISTADO E11).

Posterior, é preciso que o ouvinte tenha “Interesse” sobre aquele assunto ou tema abordado na história, para o entrevistado E5 e E12 “é fundamental que eu tenha interesse naquilo para me fazer sentido” e “precisa ter algum fato que eu tenha algum interesse sobre o assunto para fazer sentido”. Ainda é preciso também que o ouvinte “Goste” da história, conforme os entrevistados E7 e E18 “se eu não gostar não vai fazer sentido” e “para mim eu preciso gostar, aí vou entender e vai fazer sentido aquela história”. O fato de as histórias serem “Verdadeira” também deve ser considerado para que ela faça sentido, para os entrevistados E6 e E15 “Pra mim ela faz sentido se ela é real” e “quais são as possibilidades que tem essa história de ser verdadeira ou não isso faz com que tenha sentido a história ser verdadeira”. O que também é corroborado pelo entrevistado E21 “vamos dizer assim historinhas fajutas não colam né então eu sempre tento buscar alguma veracidade dos fatos ali, para mim é isso que faz sentido”.

Outro ponto a ser considerado para uma história fazer sentido é o “Conteúdo da história”, segundo os entrevistados E9 e E17 “pra ela fazer sentido ela tem que ter uma conexão com o conteúdo da história, ela tem que de alguma forma causar um impacto” e “Acho que é o conteúdo, uma das coisas que ela tá se referindo, essa é uma das coisas que faz ter sentido”. O que também é corroborado pelo entrevistado E23 “aquele conteúdo da história é o que vai depender que ela faça sentido ou não, ele tem que ser relevante”. Além do conteúdo ser relevante, ele precisa ser o que os entrevistados chamam de “Parte do teu dia a dia” para fazer sentido, como afirmam os entrevistados E5 e E27 “além de ela ser do teu interesse, ela fazer parte do teu dia a dia, aí vai ter sentido para você” e “Bom eu acho que essa história tenha que trazer algum fato do meu dia a dia, ou que eu consiga fazer a ligação”. O que também é evidenciado no relato abaixo.

Ela começa a fazer sentido a partir do momento que eu consigo fazer uma analogia dela, e eu consigo trazer ela para minha realidade, quando eu consigo trazer ela para minha realidade, eu consigo extrair algo de bom dela, quando eu consigo extrair algo de novo dela e adaptar para o meu dia a dia, adaptar para o meu futuro e para tomada das minhas decisões, essa história aí ela começa a se tornar muitas vezes ou um divisor de águas ou sempre aquela história que tu lembra e relembra dela na hora da tomada de decisão (ENTREVISTADO E14).

A história sempre começa a fazer sentido e desperta interesse a partir do momento em que ela tem fatores dentro dela que vão vir de acordo com situações minhas né do dia

a dia elementos meus do dia a dia vivências que estejam de acordo com coisas que esteja passando no momento e que desperte interesse em mim (ENTREVISTADO E31).

É preciso também que esta história consiga “Despertar algo interno”, o que para os entrevistados significa “se desperta algo interno, se aquilo para realmente interessar ela tem que dar um clique, faz sentido para o teu momento de vida também, conforme o conteúdo”, “eu acho que ela faz sentido quando ela te provoca alguma reflexão, quando ela te provoca tipo a tu repensar um processo, um caminho, desperte algo em ti” e “faz sentido quando acaba nos provocando essa, inquietação interna, quando a gente se sente provocado a refletir sobre alguma coisa que a gente pensava e agora vê que ela pode ser mudada”, afirmam os entrevistados E7, E14 e E23, respectivamente. O que também é evidenciado no relato abaixo.

[...] daqui a pouco essa história ela vai fazer com que desperte algo dentro de ti e tu reflita determinadas coisas, tipo que tu não está percebendo daqui a pouco uma reflexão não vai influenciar diretamente no meu senso empreendedor mas essa reflexão vai fazer com que mude alguma coisa, alguma característica em mim que indiretamente vai interferir no meu negócio daqui a pouco sabe ou eu vou me tornar mais aberto a isso tipo que eu não era ou eu vou prestar mais atenção naquilo que eu não estava prestando, e aí ela faz sentido para mim (ENTREVISTADO E29).

A “Identificação” emerge também como um elemento para as histórias fazerem sentido, visto que, segundo os entrevistados “ela tem sentido quando de alguma forma eu sinto empatia e me identifico por aquela história” e “Eu acho que ela começa a fazer sentido quando tu tem que ter alguma identificação com aquilo, seja com a pessoa, seja com o contexto, seja com o tipo de assunto”, afirmam os entrevistados E13 e E16. Ainda, as histórias precisam fazer com que tu “Se conecte” para fazerem sentido, afirmam os entrevistados E7 e E25 “Então eu acho que começa a fazer sentido no momento que tu te conecta com aquilo de alguma maneira assim algum interesse que tu tem, alguma coisa que tem a ver com a sua realidade” e “empatia de tipo se colocar no mínimo no lugar da pessoa, eu acho que quando... histórias humanizadas me chamam muita atenção assim, parece que tu se conecta”. O que também é corroborado pelo entrevistado E33 “Eu acho que tem que ter... eu acho que conexão é a palavra”.

Outro fator importante, é o “Sentir-se dentro da história”, para o entrevistado E5 as histórias começam a ter sentido “a partir do momento que tu se sente dentro da história consegue se imaginar nessa história quando tu tem uma ideia do que tu poderia fazer como tu agiria dentro dessa história começa a fazer mais sentido para mim”, apoiado pelo entrevistado E12 “vida real, o cara passou por aquilo e ele tá passando a experiência dele pra ti, normalmente é por tu se sentir dentro da história”. Esta história também precisa somar, para os entrevistados E15 e E16

a história faz sentido “Quando ela soma”, a história “só vai fazer sentido quando ela tem... ela vai somar alguma coisa na vida de outra pessoa né” e “de alguma forma a história pode somar e gerar valor para mim. Então eu escuto, capto aquilo lá”.

É preciso que a história também “Traga o fracasso” para fazer sentido, segundo os entrevistados E10 e E34 “a história faz sentido pra mim quando o cara conta a parte ruim também, entendeu? Quando o cara conta os seus fracassos né, quando ele expõe os fracassos” e “só faz sentido se falar dos fracassos. Eu acho que aí faz mais sentido, entendeu?”. As histórias que fazem mais sentido também falam sobre “Mudança e Transformação”, para o entrevistado E8 “Eu acho que uma história faz sentido para mim quando realmente a gente consegue perceber mudança e transformação naquele ambiente ou naquela pessoa”, apoiado pelo entrevistado E26 “faz sentido quando eu vejo uma transformação de uma pessoa, eu acho que quando muda o ambiente, ou quando muda uma pessoa, ou um comportamento aí faz sentido”. Há também os entrevistados que afirmam que as vezes não se trata da mudança em si, mas de uma “Sensação de mudança” nas pessoas ou nos contextos, afirma o entrevistado E7.

Outro ponto crucial para uma história fazer sentido é o fator “Contador”, para os entrevistados E4 e E6, para as histórias fazerem sentido “tem muito mais a ver daí com o contador e as experiencias que ele teve” e “é preciso que o contador entenda do que está falando”. O que é apoiado pelo relato do entrevistado E16 “para uma história fazer sentido é preciso saber da onde que vem essa história né, qual que é a fonte dessa história quem é a pessoa que tá contando essa história”. Ainda, dentro da seara contador de história emergem dois pontos fundamentais para o contador, que é o “Contexto contado” e o “Entender o público” para quem ele está contando, para os entrevistados E24 e E28 “o contexto e o público para qual o contador se dirige é tão importante quanto a mensagem que ele quer passar” e “para fazer sentido ele preciso analisar o contexto do público que ele vai contar”, o que também é apoiado pelo relato abaixo.

[...] essa questão de fazer sentido ou não fazer sentido tem muito mais a ver daí com o contador de entender o lugar onde ele tá e de falar linguagem daquele público né porque ele tem que entender as vezes que o público com quem tá conversando vai estar num determinado nível de entendimento de mundo né e de novo né não é um juízo de valores às vezes o cara tá é difícil de ir lá conversar, conversar sobre filosofia com o cara que tem que acordar às 5 horas da manhã pegar o ônibus para ir trabalhar, trabalha na prensa o dia inteiro aí sabe o cara tá cagando ele não quer saber, ele quer sobreviver né, é muito fácil de julgar né, mas o cara está sobrevivendo então eu como contador de história eu tenho que fazer sentido pra ele né eu tenho que entende que de repente aquela uma hora que eu vou conversar com ele é uma hora que ele deixou de dormir e amanhã vai fazer falta no trabalho então o sentido está muito mais no contador sabe de entender o público com quem ele está conversando pra fazer ou não fazer sentido (ENTREVISTADO E4).

Posterior as análises sobre aos elementos que fazem uma história ter sentido, apresenta-se abaixo, de maneira sumarizada, o quadro onde é descrito as subcategorias apresentadas.

Quadro 36 – Elementos que compõem o fazer sentido de uma história

Subcategoria	Uma história faz sentido quando...
Background	Bagagem anterior e construções de personalidades do indivíduo.
Individual	Necessidade de entendimento do sentido ser individual.
Interesse	Desejo ou intenção de que aquilo faça sentido.
Goste	Ser algo do seu interesse e que também seja algo que o ouvinte goste.
Verdadeira	Característica da história, precisa ser uma história verídica para fazer sentido.
Conteúdo da história	É preciso saber qual a mensagem que a história queira passar.
Parte do teu dia a dia	Esta história deva ser algo que possa ser referenciado com a realidade do ouvinte.
Despertar algo interno	Aquela história deve provocar reflexão, questionar alguma experiência prévia.
Identificação	Gerar uma identificação com a história e ou com a pessoa.
Se conecte	A história precisa fazer com que o ouvinte se conecte com ela.
Sentir-se dentro da história	Capacidade das histórias de envolverem e gerarem conexões.
Quando ela soma	A história deve ter um propósito para somar, agregar, gerar valor.
Trazer o fracasso	Não omitir as duras batalhas enfrentadas, os erros, falhas e fracassos também.
Mudança e transformação	Evidenciar o resultado que pode ser obtido com aquela história, as mudanças e transformações que podem ocorrer.
Contador	O contador é um elemento crucial para o fazer sentido, ele precisa entender o contexto e o seu público.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Além disso, foi possível identificar também quando uma história não faz sentido, para isso apresenta-se a próxima subseção com intuito de caracterizar alguns elementos que tornam uma história sem sentido.

4.4.4.1.1 Quando uma história não faz sentido

Esta subseção apresenta alguns elementos que compõem uma história quando ela não faz sentido alguns, para os empresários os elementos que tornam a história sem sentido iniciam com a percepção de que aquela história “Não é do meu interesse”, segundo os entrevistados E5 e E14 “Eu acho que quando não é do meu interesse quando coisas particularmente não me interessam então não vai ter sentido” e “se eu não tiver interesse, ela é descartável para mim”, o que também é corroborado pelo entrevistado E27 “se tiverem falando de uma coisa que seja totalmente fora do meu cotidiano e que eu não tenha interesse, não vou ver sentido na história”.

Outro elemento que emerge para uma história não fazer sentido é “Tu saber que é mentira”, quando as histórias contadas trazem inverdades, como afirma o entrevistado E10 “Cara, simples e rápido assim, quando o cara põe no Instagram que ele só ganha dinheiro no

mercado e que ele não perde, entendeu? tu sabe que é mentira”, o que é apoiado pelo entrevistado E12 e E16 “se ela for muito fictícia, muito folclore assim, deixa de fazer sentido” e “perde o sentido quando eu sei que é uma inverdade”. Há ainda os entrevistados que relatam que o próprio “Momento da vida” em que estão também influencia no fazer sentido daquela história, segundo o entrevistado E15 “não faz sentido porque naquele momento eu não esteja aberto a uma aprendizagem um pouco diferente”, apoiado também pelo entrevistado E20 “se eu não estiver em um momento da vida mais aberto, muito preocupado, não vai fazer sentido”, o relato abaixo também evidencia tal achado.

[...] muitas vezes você tem acesso à informação, você sabe como deveria fazer, você sabe como você tem acesso aquilo mas só que não tem um momento de vida na empresa ou pessoal tu não dá muita atenção porque tu não faz sentido para ti naquele momento (ENTREVISTADO E8).

O foco também foi considerado pelos entrevistados um elemento que acaba fazendo com que as histórias não tenham sentido, uma história “Sem foco”, significa “que a história se dispersa muito”, “quando ela não segue uma linha lógica” e “simplesmente começa a falar de uma coisa, vai para outra, pula novamente, volta e se perde... perde o sentido”, afirmam os entrevistados E9, E18 e E24, respectivamente. Para os entrevistados, quando uma história “Não soma”, ela também não faz sentido, segundo o entrevistado E15 “Quando ela não vai de encontro com o que eu penso ou quando ela não me soma em alguma coisa na vida”, corroborado pelo entrevistado E16 “quando não me gera valor nenhum, ela não tem sentido para mim”. O que também é evidenciado no relato abaixo.

As vezes as histórias, elas te trazem tipo uma experiência de uma pessoa que viveu no contexto dela viveu no momento dela e foi importante para ela naquele momento então é uma história bonita, tipo foi uma conversa bacana mas tipo acabou não me agregando nada sabe, não somou... para mim é quando uma história não faz sentido (ENTREVISTADO E2).

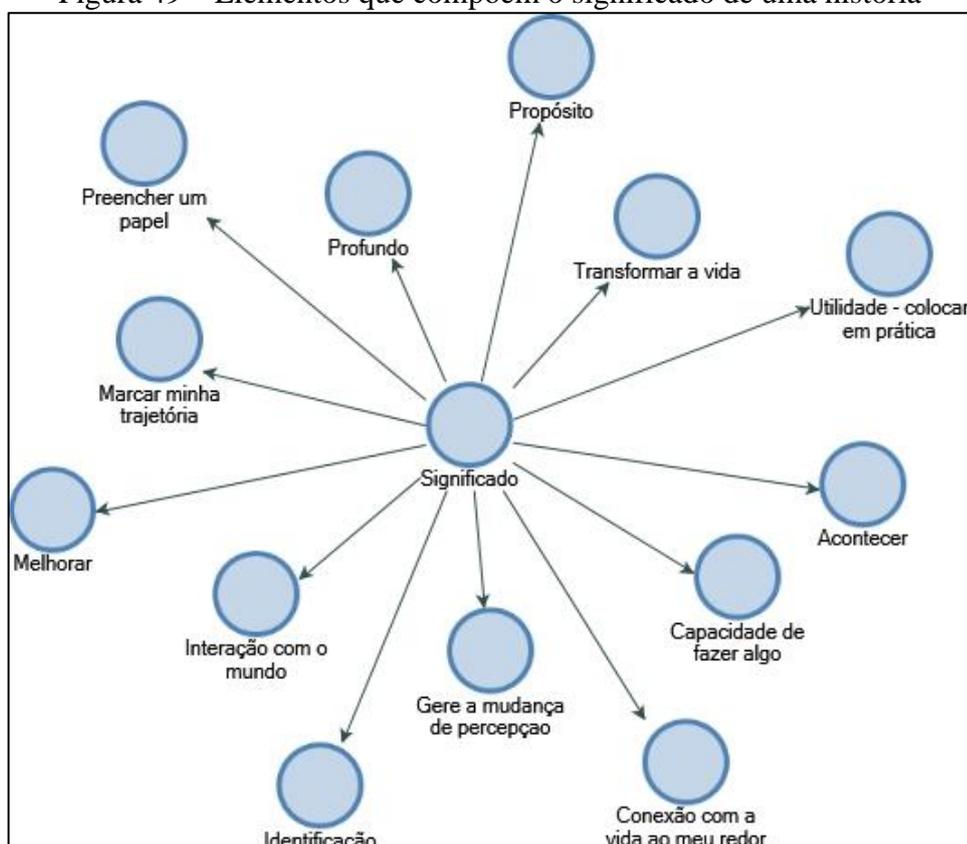
As histórias também precisam ter a capacidade de envolver os ouvintes, quando elas são “Sem envolvimento” acabem perdendo o sentido, segundo o entrevistado E9 “tem situações que a pessoa tá entusiasmada, mas ela não tem envolve na história dela, aí não cria um sentido”, o que é apoiado também pelo entrevistado E14 “a história não tem sentido quando eu não consigo encaixar ela, digo, ela não me envolve sabe? Quando ela não cria envolvimento”, já o entrevistado E16 afirma “quando eu não me conecto a essa história, ela não cria conexão, aí não tem envolvimento algum com ela e para mim não tem sentido aquela história” ou “não estou incluso dentro daquele cenário eu não vou dar bola para aquela história”, afirma o

entrevistado E29. A seguir, é apresentado a subseção do significado das histórias, outro elemento que compõe o Ciclo ERSSA.

4.4.4.2 O significado das histórias

A construção do significado das histórias, evidenciadas neste estudo, parte do pressuposto de um entendimento de significado como um nível mais profundo de reflexão e sentido, neste estudo o significado das histórias é construído a partir de elementos que demonstrem o nível de profundidade do significado como a categoria “Profundo”, que também possibilitem o “Acontecer”, que as histórias tenham a “Capacidade de fazer algo”, que elas consigam gerar uma “Conexão com a vida ao meu redor”, tenham uma “Interação com o mundo”, a história precisa ter a capacidade de “Gerar a mudança de percepção”, crie uma “Identificação”, consiga “Marcar minha trajetória”, a história deve permitir e me direcionar para um “Melhorar”, ela precisa “Preencher um papel”, ter um “Propósito”, busque “Transformar a vida” e possua uma “Utilidade - colocar em prática”, estas categorias emergiram no estudo e são apresentadas na Figura 49.

Figura 49 – Elementos que compõem o significado de uma história



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O primeiro elemento para a construção de significado das histórias é o que denominamos como “Profundo” ou como o nível de profundidade do significado, para os entrevistados “quando a gente fala em sentido, a gente fala de uma forma mais superficial e significado ele já é um pouco mais profundo” e “Esse significado ele é mais profundo pois ele vai ficar com uma memória definitiva e que eu não consigo mais apagar”, afirmam E8 e E14. O que também é evidenciado nos relatos dos entrevistados E26 e E31 “o significado, ela tem uma história imbuída... tem que ser profunda para ter significado” e “Em tudo isso, nas histórias mais profundas, do amago da pessoa, então isso tem significado.”, o relato abaixo também evidencia esta individualidade e profundidade da criação do significado.

O significado pra mim, por exemplo, eu te conto uma história, uma história simples sobre a casa que estou construindo e como ela é hoje, eu tenho coisas da minha sala que são coisas que eram da minha vó, então a máquina de costura, que me remontam coisas da minha vó, eu tenho lá coisas de antiquários na minha sala, eu tenho vários livros lá pendurados, isso é meu, porque isso tem um significado, e talvez possa gerar um significado para você se também tiver esta profundidade (ENTREVISTADO E11).

Talvez este seja um ponto comum na relação do sentido e do significado, visto que ambos precisam de o que os entrevistados chamam de “Identificação”, para os entrevistados além da história ser profunda e individual, ela precisa gerar uma identificação com aquilo, segundo o entrevistado E21 “Começa a ter significado a partir do ponto que eu olho para essa história e consiga me identificar”, apoiado também pelo entrevistado E32 “o significado começa quando me identifico” ou também que esta história tenha de alguma forma conseguido “Marcar minha trajetória”, segundo os entrevistados E29 e E31 “é preciso que aquela história marque minha trajetória, ela tem muito significado quando ela consegue isso” e “se de alguma forma marcar minha trajetória, que eu identifique isso, ela vai ter significado demais”, o que também é evidenciado no relato abaixo.

Quando ela me marca de alguma maneira, quando essa história ela consegue se chocar e se encaixar numa história que também marcou a minha trajetória nessa experiência como empreendedor. Quando as duas elas conseguem pegar um fato que me marcou demais na minha vida e essa história ela é semelhante a esse fato, as duas linkadas juntas, elas se tornam imprescindíveis na minha vida e é isso que tem gera o significado para mim daquela história (ENTREVISTADO E14).

O próximo ponto para uma história ter significado, é o “Acontecer” das histórias, para os entrevistados é preciso que “as história aconteçam, elas tem que sair do papel ou da

oralidade” e “A partir do momento em que as coisas começam a acontecer efetivamente aquilo que nós contamos e aquilo que nós trazemos, ai tem significado”, afirmam os entrevistados E21 e E7. O que também é corroborado pelo relato “o significado mora no que acontece na vida de cada uma de nós enquanto empreendedores” e “são os acontecimentos das nossas vidas que geram significados para as histórias”, afirmam os entrevistados E26 e E31. Há também o que os entrevistados chamam de “Transformar a vida”, que é quando “a história consegue mudar alguma coisinha na vida da pessoa, isso gera significado” e “uma história tem significado quando consegue transformar a vida das pessoas”, afirmam os entrevistados E18 e E36. Os relatos abaixo também apoiam esta ideia.

Acho que significado, acho que quando dá um resultado real assim, quando tu consegue realmente colocar aquilo que tu ouviu na vida real né, que passa da ideia para o “bom, eu aprendi isso porque eu ouvi lá e se transformou em tal coisa”, então acho que é isso, pode transformar a minha vida ou a de outra pessoa (ENTREVISTADO E13).

Quando eu consigo trazer aquelas histórias e de repente transformar a vida de uma pessoa, mudar né, de repente eu colocando no meu trabalho, quando a pessoa chega até mim eu consigo mudar os hábitos de vida dela, por exemplo, mesma coisa que acontecer se fosse o contrário né, comigo (ENTREVISTADO E15).

Outro elemento para a construção de um significado para as histórias, é a “Capacidade de fazer algo” que aquela história possui, para os entrevistados isso quer dizer “pra ela ter significado tu tem que ter uma execução, tem que ter uma ação a partir daquela história” e “quando ela faz o clique, eu acho que é quando ela realmente toca e consegue te envolver, ou tu consegue agir a partir daquilo, ela tem que ter dar a capacidade de fazer algo”, afirmam os entrevistados E9 e E22. O entrevistado E7 também corrobora afirmando sobre a “Interação com o mundo” que as histórias devem ter para ter significado, segundo ele “eu entendo que o significado ele tem muito mais a ver com a maneira como eu e interajo com o mundo por meio dos objetos que me cercam”, o que também é corroborado pelo entrevistado E21 “além da capacidade de fazer algo é preciso que aquela história tenha uma interação com o mundo, só assim terá significado mesmo”. Estes relatos são complementados pelos entrevistados E4 e E7 abaixo.

[...] a capacidade de estar fazendo daquela história algo significativo para sua vida e eu sempre digo para as pessoas que aquilo que se aprende não se aprende somente para empresa se aprende primeiro para vida, se não aprender para vida não vai conseguir aprender para empresa (ENTREVISTADO E7).

[...] eu vou dar significado vou dar significância para alguma coisa vamos dizer assim é muito mais da maneira com que eu me relaciono com o mundo então a história

começa a ter significado quando eu começo a criar não necessariamente de maneira física mas relações que saem de mim com objetos né não necessariamente os objetos físicos, mas coisas do mundo real (ENTREVISTADO E4).

Além desta história ter uma interação com o mundo, para gerar significado também é preciso que ela tenha uma “Conexão com a vida ao meu redor”, que segundo os entrevistados E6 e E13 “acho que é quando ela desperta não só interesse, por um crescimento ou por um aprendizado, mas também que tem relação ou que pode ter relação com a minha vida” e “o significado ele vai estar, nas conexões que eu vou fazer como eu vou fazer com o mundo externo”, o que também é corroborado pelo entrevistado E19 “talvez pro contador da história ele precisa conseguir fazer a conexão com o mundo real talvez o significado é o que leva ação”.

Outro ponto para gerar significado a partir das histórias é o “Gere a mudança de percepção”, segundo os entrevistados E3 e E9 “A história começa a ter significado a partir do momento em que ela gera uma mudança do que eu entendo como certo ou algum tipo de novo aprendizado diferente” e “mas que possa me motivar, gere uma mudança de percepção do que eu entendia antes”. O que também é corroborado pelo entrevistado E24 “quando eu consigo significar eu entendo que é quando gera uma mudança com a forma que eu vejo as coisas”. A subcategoria “Melhorar” também é evidenciada pelos entrevistados, eles afirmam que “o significado vai ser de um melhorar minha situação, aquela história precisa me melhorar” e “ela passa ter significado, quando ela me provoca a reflexão e eu, e eu percebo que eu preciso melhorar”, apontam E21 e E35. Os relatos abaixo também apontam tais ideias.

[...] eu acho que ela tem que começar a ter significado quando essa história começa a moldar a tua personalidade, quando ela vai lá dentro de você e que começa a moldar a maneira que você pensa o mundo aí realmente ela começa a ter significado e tu vai melhorar por causa disso (ENTREVISTADO E29).

[...] quando a gente acha, por exemplo, que é só com a gente que não, que as coisas não dão certo, ou só com a gente que é difícil, ou que para nós é difícil do que para todo mundo, sabe? Aí a gente vê e ouve histórias de que às vezes a gente nem sabe o que tá acontecendo com o outro, sabe? A gente tem a ideia que o cara tá lá super bem, com sucesso e o cara tá passando um perrengue fodido, sabe? Isso que passa a ter significado para mim, sabe? Eu acabo melhorando a forma com que eu vejo as coisas (ENTREVISTADO E34).

Dois pontos cruciais para as histórias terem significados, são descritos pelos empresários como ter um “Propósito” e “Preencher um papel”, para os entrevistados E5 e E19 “a história precisa ter um propósito real” e “histórias com propósitos são cheias de significados, geralmente trazem superação”, o que também é apoiado pelo entrevistado E21 “as histórias quando são embutidas de propósitos, elas tem um significado muito mais profundo, e tu nota”.

No mesmo sentido, emerge o “Preencher um papel”, que para os entrevistados E7 e E28 significa “aquela história te preenche, sabe? Ela consegue preencher um papel ou uma lacuna em ti e isso é o que constrói muito significado” e “o preenchimento do vazio que veio daquela história, ou do teu papel enquanto empreendedor gera significado para mim”. Os relatos dos entrevistados abaixo complementam tais observações.

Quando o cara conseguiu se superar, coisa assim, passou todas as dificuldades que a vida se impõe aí, de forma honesta, de forma limpa, entendeu? De forma dentro das regras do jogo e... passa a ter significado quando o cara tinha... como é que eu vou dizer? Quando... às vezes o cara tinha tudo para ser um grandessíssimo filha da puta e fazer da forma errada e mais fácil e ele fez da forma certa, essas histórias com propósitos é que tem significados para mim (ENTREVISTADO E17).

Quando ela faz referência, e ela tem um significado porque ela está preenchendo um papel naquela tua construção, isso é o significado, entendeu? Ela tá preenchendo um papel naquilo porque é tudo muito intuitivo, subjetivo, e eu acho que essa é a busca principal do ser humano né, tentar te entender, nós não... isso é Freudiano, mas tudo que tenha significado para ti, que te encaixa naquela construção que tu acha que é o mais real teu, aí as coisas tomam sentido na tua vida, entendeu? Tu não vai fazer algo “bah, vou fazer algo” que eu vejo muito que a gente surfa na superficialidade das coisas, mas o preencher um papel é o que te gera um significado daquela história (ENTREVISTADO E11).

Por fim, o último elemento que emerge no estudo que compõem o criar significado a partir de uma história é o que os empresários denominam como “Utilidade - colocar em prática”, para os entrevistados E5 e E8 “para aquela história ter significado tu tem que utilizar ela na vida real” e “passa a ter significado no momento que teve uma aprendizagem e depois daquela aprendizagem talvez tu consegue ter uma aplicabilidade”, o que também é apoiado pelos entrevistados E17 e E26 “significado é construído quando uma coisa que veio daquela história pode ser útil para mim” e “Ela começa a ter significado... no resultado né, quando tu sabe o resultado da história, colocando ela na prática, qual é a utilidade dela? Entende?”. O entrevistado E26 também concorda “o significado acontece quando eu consigo realmente trazer o conteúdo daquela história e colocar em prática na minha vida de alguma forma”. Posterior as análises sobre aos elementos que fazem uma história ter significado, apresenta-se abaixo, o quadro onde é descrito as subcategorias apresentadas.

Quadro 37 – Elementos que compõem a construção de significado de uma história

Subcategoria	Uma história tem significado quando...
Profundo (nível de profundidade do significado)	O significado é algo que está mais profundo na história, ligado ao indivíduo.
Identificação	Capacidade de gerar identificação com algo comum para mim.
Marcar minha trajetória	De alguma forma aquela história marcou um momento da minha vida, pessoal ou profissional.
Acontecer	Precisa existir algum movimento, alguma ação dentro da história para que ela tenha significado.
Transformar a vida	Gerar uma mudança a ponto de transformar a tua vida.
Capacidade de fazer algo	A história precisa gerar uma capacidade de ação no indivíduo.
Interação com o mundo	Aquela história precisa interagir com o mundo real.
Conexão com a vida ao meu redor	Ela também precisa ter uma conexão próxima a vida que levo ou ao meu contexto.
Gere a mudança de percepção	Mudar a forma como eu vejo as coisas, gerar uma mudança de percepção.
Melhorar	Ela precisa ter a capacidade de me fazer melhorar.
Propósito	Ser carregada com um propósito forte.
Preencher um papel	Ter a capacidade de preencher um papel na vida do ouvinte.
Utilidade - colocar em prática	Ter aplicabilidade, utilidade, ser de alguma forma prática.

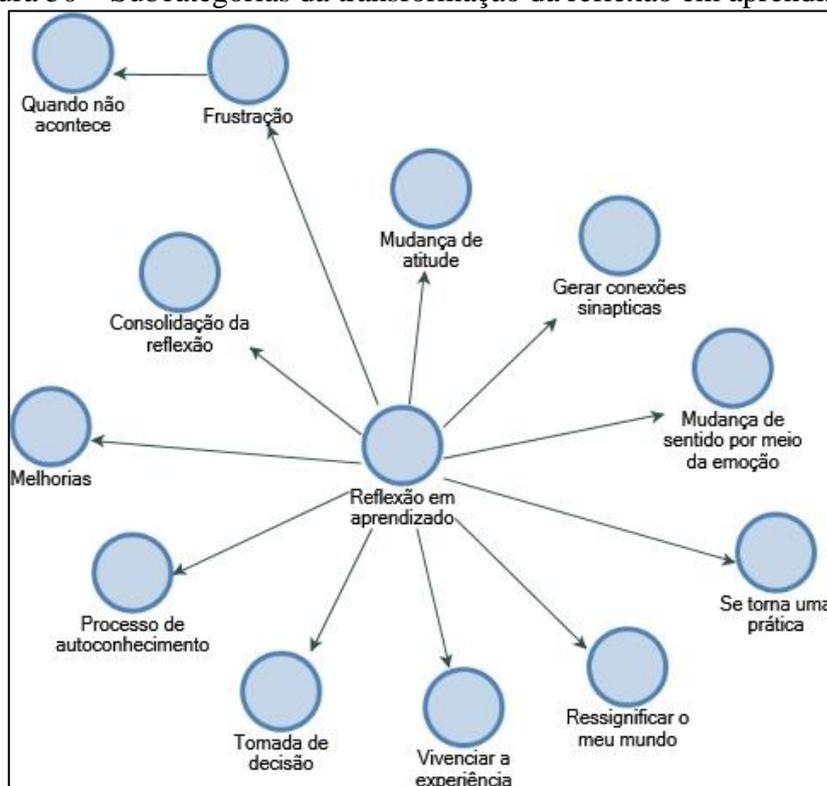
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A próxima subseção aborda o último elemento do Ciclo ERSSA, a transformação da reflexão em aprendizado.

4.4.4.3 Transformando a reflexão em aprendizado

Nesta etapa da análise, buscou-se evidenciar os elementos das histórias que contribuem para transformar a reflexão em aprendizado, para os empresários entrevistados, as histórias transformarem reflexão em aprendizado elas precisam gerar uma “Consolidação da reflexão”, “Gerar conexões sinápticas”, é preciso que haja também um “Buscar melhorias” a partir das histórias, “Mudança de atitude”, Mudança de sentido por meio da emoção”, um “Processo de autoconhecimento”, um “Ressignificar o meu mundo”, as histórias precisam “Se torna uma prática”, elas devem auxiliar na “Tomada de decisão”, é preciso também “Vivenciar a experiência”, e ainda há empresários que relacionam o aprendizado a partir da reflexão de “Frustração” ou quando algo planejado não acontece, conforme a Figura 50.

Figura 50 – Subcategorias da transformação da reflexão em aprendizado



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O primeiro elemento que emerge como subcategoria da transformação da reflexão em aprendizado é uma perspectiva um tanto quanto biológica, o “Gerar conexões sinápticas” é um fator para a transformação da reflexão em aprendizado, segundo os entrevistados E18 e E19 “tem uma explicação biológica para isso né que vai gerar novas conexões sinápticas lá no meu cérebro” e “são as conexões sinápticas que alimentam isso e transformam em aprendizado”, apoiado pelo relato do entrevistado E23 “eu acho que essa reflexão ela só vai virar um aprendizado quando essa reflexão fizer parte das conexões sinápticas do teu cérebro, aí tu vai aprender”. Outro fator é a “Consolidação da reflexão”, que para os entrevistados E24 e E33 “é preciso consolidar aquilo que tu pensou para ele virar um aprendizado” e “reflexão né intrínseca a experiência onde eu acabo tendo níveis de reflexão, e a consolidação daquela reflexão”. O que também é corroborado pelo relato abaixo.

[...] essa transformação ocorre a partir do momento em que não se passa só pelo processo reflexivo, tu reflete sim, mas a reflexão ela tem ainda que partir para uma outra etapa, que é a etapa de consolidar as ideias né de consolidar aquilo que eu tinha como fator que era realmente só aquela realidade que eu via e a partir da minha reflexão eu percebo que existem outras realidades que eu posso aprender mas essas realidades eu vou aprender elas a partir do momento em que as minhas ideias foram consolidadas né, a partir do momento em que aquilo que eu penso realmente é (ENTREVISTADO 14).

Há também o que os empresários denominam como uma busca por “Melhorias”, vista como pontos em que as histórias transformam as reflexões em aprendizado, conforme os entrevistados E5 e E8 “a gente consegue transformar a reflexão em aprendizado, quando começa a pensar o que poderia ter sido feito melhor e através disto tentar melhorar” e “o aprendizado tipo ele vem de reflexões quando tá aberto a aprender a tá sempre em constante aprendizado assim eu acho que ela te traz reflexões pra que tu consiga essa melhoria”, o que é apoiado pelo entrevistado E18 “a reflexão se torna aprendizagem quando tu se adapta e vai melhorando, é melhoria dia após dia”. O que também pode ser evidenciado no relato abaixo.

[...] refletindo o sentido em que tu pode o que que tu pode fazer de diferente, o que que tu pode ser melhor da próxima vez né, eu acho que vem muito nesse quesito assim até no momento de você pensar em conduzir uma equipe ou uma negociação de você verificar o que que aconteceu antes que não deu certo para poder refletir na sua próxima negociação ou abordagem com equipe (ENTREVISTADO E30).

As “Mudança de atitude” também emergiram no estudo como um fator importante para as histórias transformarem a reflexão em aprendizado, para o entrevistado E5 e E7 “mudar essa minha ação, minha atitude como base nessa ideia, nessa história que me levou a mudar o meu pensamento” e “de nada vale eu atuar, se você não introjetar essa ideia, se você não assimila isso, se você não perceber isso como algo que é um gerador de modificação para tua vida”, o que também é corroborado pelo entrevistado E26 quando afirma “aquelas histórias ela precisam gerar em mim uma mudança de atitude, se eu mudar quer dizer que eu transformei aquela reflexão em aprendizado”. O relato abaixo corrobora estes achados.

Eu acho que é total experiência né, e tu muda o comportamento com aquilo que tu aprende, que confuso né? Eu sacho que assim, sai do plano teórico, vai pra prática, aquilo é aprendizagem e através da aprendizagem tu vai criando resiliência e a resiliência é uma mudança de comportamento né? Então acho que é isso a minha reflexão vira aprendizado quando muda o meu comportamento (ENTREVISTADO E16).

Alguns entrevistados também enfatizam sobre a “Mudança de sentido por meio da emoção”, como uma forma de transformar a reflexão em aprendizado, para estes empresários esta mudança só acontece quando existe um sentimento, uma emoção, como afirmam os entrevistados E17 e E28 “eu acho que essa reflexão ela só vai gerar o aprendizado quando ela me impactar emocionalmente” e “só vai gerar aprendizado quando talvez ela por uma dor que ela gere ou sei lá uma sensação que talvez está muito relacionada a emoção”. Apoiado também pelos entrevistados E21 e E30 “eu acho que ela passa muito pela emoção né de imprimir na nossa maneira de ver o mundo um choque né quando a gente leva um choque” e “vai virar um

aprendizado quando aquela reflexão mexer comigo, com meus sentimentos com minha emoção”. O que também é visto no relato abaixo.

[...] é essa emoção que vai fazer vai gravar isso aí né sem entrar na questão biológica vai gravar a reflexão de que sei lá eu boto a mão no fogo queima, claro que ele por mais tosco que pareça isso gerou uma reflexão, reflexão que aquilo ali ele me gera um aprendizado de eu não botar mais a mão no fogo porque eu acho que aquilo ali gerou uma emoção né ele gravou algo na minha mente e ele realinou (ENTREVISTADO E4).

Outro elemento que contribuiu para as histórias transformarem a reflexão em aprendizado é o que os entrevistados denominam como “Processo de autoconhecimento”, segundo os entrevistados E10 e E21 “acho que é preciso passar por um processo aí de autoconhecimento, sabe? De conseguir se dar conta do que que tá acontecendo comigo” e “eu preciso me conhecer para fazer isso acontecer, sem um conhecimento próprio não vai ter aprendizado”. Nesta mesma linha do autoconhecimento, os empresários também citam a “Frustração” como um processo de levar a reflexão ao aprendizado, quando algo que foi planejado não acontece como eles previam, para os entrevistados E7 e E12 “me sinto frustrada quando eu vejo que não avança e aí me obrigo a encontrar novas formas para que se consolidem as ideias, para que haja aprendizado” e “A aprendizagem vai vir através disso né, me frustrei, precisei mudar, aprendi, me decepcionei, doeu mudei aprendi...”

Há também o processo de “Ressignificar o meu mundo”, segundo os entrevistados “quando ele vai resignificar o meu mundo né, isso transforma a minha reflexão em aprendizado” e “essa geração de modificação na tua vida e no teu mundo, resignificar isso, vai modificar a forma como tu vê como tu pensa, e tu acaba aprendendo”, afirmam os entrevistados E19 e E24. Ainda, para transformar a reflexão em aprendizado é preciso também que aquela história “Se torna uma prática”, isso significa “colocar em prática a experiência, e isso está muito atrelado a reflexão ela se transforma em aprendizado de fato” e “Quando eu coloco em prática aquilo que eu refleti, tiro do plano da reflexão, crio enfim uma estratégia prática e boto na experiência e vou lá”, afirmam os entrevistados E7 e E16.

[...] quando a tua reflexão sai do teórico, enfim, e se torna uma prática, independente da experiência dar certo ou dar errado, dessa estratégia dar certo ou dar errado, vira aprendizagem, daí eu acho que é isso (ENTREVISTADO E22).

[...] a reflexão se torna aprendizado quando é colocada na prática, a partir do momento que ela tem um impacto vamos dizer assim, que ela construa uma nova experiência, um novo sentido, uma nova forma de visualizar aquilo ali que tu está ganhando. (ENTREVISTADO E34).

A “Tomada de decisão” emerge no estudo também como uma ideia de tirar da teoria e colocar em prática, para os entrevistados E1 isso acontece de forma natural, o tempo todo, o aprendizado acaba vindo da tomada de decisão que é baseado naquela reflexão da história, para ele “você tem que se embasar 100% na reflexão das histórias para tomar decisão ele é full time, ele é o tempo todo, eu aprendo quando tomo decisões”, o que é corroborado pelo entrevistado E21 “eu acho que isso é intrínseco, é faz parte do cotidiano, é automático, você não consegue tomar nenhuma decisão hoje se você não buscar a história por trás daquilo entendeu”. O que também é corroborado pelo relato abaixo.

Eu pego essa reflexão, eu extraio sempre os pontos positivos e negativos, dessa reflexão, provavelmente de uma história que eu escutei, ou de um relato que eu escutei, eu busco conhecimento com outras pessoas, talvez de outras áreas, e a partir desse momento eu consigo criar um cenário para futuras tomadas de decisões ou consigo fazer adaptações da minha empresa ou no meu dia a dia baseado nesse contexto geral da situação (ENTREVISTADO E14).

Por fim, o último elemento que emerge no estudo como uma forma de transformar a reflexão em aprendizado é a capacidade que as histórias têm de “Vivenciar a experiência”, como afirmam os entrevistados E9 e E15 “tem que vivenciar, na verdade tu tem que ter vivido aquilo para transformar a reflexão em aprendizado” e “Colocando na prática, que só a teoria, o que a gente pensa não vale, tem que colocar na prática e sentir para aprender“. Estes relatos evidenciam o poder que as experiências têm na transformação da reflexão em aprendizado, segundo o entrevistado E12 “Normalmente tem que botar em prática, pode ser numa pequena escala, mas tu precisa ter uma experiência, precisa experienciar aquilo”, apoiado também pelo entrevistado E23 “é preciso viver a experiencia daquela reflexão, ver se isso deu certo ou deu errado, mas deu certo por que eu tive sorte ou deu certo por que fiz as coisas certas? Entendeu?”. Os relatos abaixo também evidenciam o vivenciar a experiencia como uma formar de transformar a reflexão em aprendizado.

Cara, é bem voltando ao início assim, é transformar a reflexão em uma questão de experiência, de tentativa e erro, sabe? E uma questão de fazer um... mesmo que seja mental, um fluxograma de organização de ideias, entendeu? Eu fiz isso, isso deu certo, eu fiz aquilo, isso deu errado, entendeu? Então eu tenho que tirar essas ações ou esse tipo de comportamento eu não posso ter, entendeu? Esse tipo de... o meu dia a dia vai me testando isso toda vez, entendeu? Isso é bastante forte para mim, todo dia o meu comportamento é posto à prova, o meu sangue frio é posto à prova, sabe? A minha racionalidade é posta à prova contra o meu medo ou a minha ganância, então eu também tive que passar Então é esses... processo de tentativa e erro, entendeu? Tipo assim errei, errei, logo: onde eu errei? Como não fazer para errar mais? Entendeu? É bem simples assim, bem (ENTREVISTADO E10).

Acredito que para tornar a reflexão aprendizado é a partir do momento em que a gente

assimila isso e aplica, vai trabalhar isso dentro da organização né você pegou aquela experiência tu assimilou a ela e aí a gente vai tornar isso um aprendizado e a partir desse momento eu vou levar ela para dentro da minha empresa e vou trabalhar ela de alguma maneira né vou ter recebido isso de uma maneira diferentes ideias inovadores e atividade com os funcionários, atividades que os funcionários devam desempenhar, dessa forma (ENTREVISTADO E31).

O quadro abaixo, apresenta de forma sumarizada os elementos que transformam a reflexão em aprendizado.

Quadro 38 – Elementos das histórias que compõem a transformação da reflexão em aprendizado

Subcategoria	Transforma reflexão em aprendizado quando...
Gerar conexões sinápticas	De forma biológica, as histórias precisam estimular a geração de conexões sinápticas.
Consolidação da reflexão	A partir do momento em que existe a reflexão, é preciso reforçar esta reflexão para que aconteça a consolidação daquela reflexão.
Buscar melhorias	Quando as histórias conseguem gerar melhorias na vida dos ouvintes.
Mudança de atitude	Deixa de ser reflexão e vira aprendizado quando existe uma mudança de atitude.
Mudança de sentido por meio da emoção	Mudar o sentido que entendemos daquilo por meio de sentimentos e emoções.
Processo de autoconhecimento	Ela gera em você um processo de autoconhecimento, um questionamento interno sobre você mesmo.
Frustração – quando não acontece	As frustrações nos obrigam a mudar o que estávamos fazendo para resultados melhores.
Ressignificar o meu mundo	A história consegue, mudar a forma como eu vejo o mundo, a forma como interajo com o mundo.
Se torna uma prática	A reflexão deixa de ficar no mundo dos pensamentos e é aplicada em algo, se torna prático na vida das pessoas.
Tomada de decisão	Transformo aquela reflexão em tomada de decisão, para guiar os novos caminhos.
Vivenciar a experiência	Consgo vivenciar a experiencia que aquela reflexão pode gerar, transformar os pensamentos em experiencias vivenciadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A próxima subseção aborda o último ponto da análise e discussão dos resultados, o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio do *storytelling*.

4.4.4.4 *Storytelling* desenvolve o comportamento empreendedor

Esta subseção busca evidências para apoiar as proposições já construídas anteriormente no estudo, onde apontam a contribuição do desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio do Ciclo ERSSA. As características que emergiram neste ponto são o “Estar aberto”, ser “Influenciável”, estar “Em busca”, mostrar o “Caminho”, “Leva a pensar no empreender de forma significativa”, evidenciar “O Aprender”, “Formar” novas personalidades, “Reforçar” ideias que já existem, “Ser duradouro”, mostrar “Exemplo a ser seguido”, “Tenha conexão com o seu mundo”, “Troca de ideias”, ter “Motivação”, gerar “Inspiração”, “Mudança

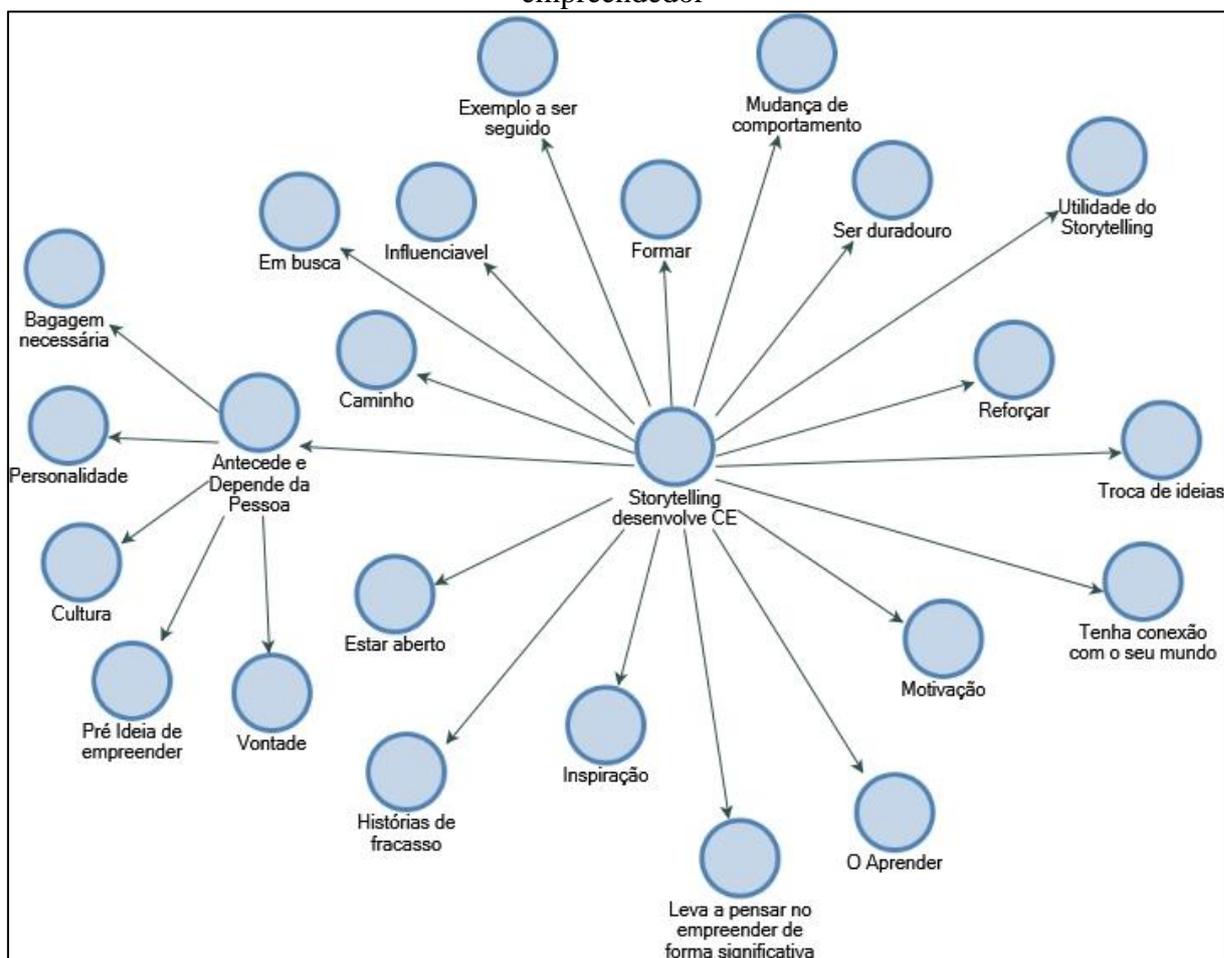
de comportamento” e as “Histórias de fracasso”, existem também variáveis que antecedem e dependem das pessoas para que haja o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio do *storytelling* conforme Figura 51, apresentada abaixo.

[...] eu acredito que as possibilidades de negócio, de empreendedorismo ali elas vem muito através de história né, se tu não tiver uma boa história, se tu não souber contar uma coisa boa tu não tem como, tu não tem como vender um negócio, vender uma possibilidade ou fazer com que essa pessoa crie essa possibilidade na cabeça né então acho que tem total relação das histórias com o desenvolver o comportamento de empresário sim com certeza (ENTREVISTADO E18).

Para os entrevistados o *storytelling* como “o ato de contar histórias ele pode desenvolver o teu comportamento a partir do momento em que aquela história contada te inspira, te motiva, contribui contigo” e “se tem relação se tem veracidade nos fatos ou se tem alguma possibilidade de gerar um novo negócio, ter enfim ganhos, pode contribuir sim”, afirmam os entrevistados E21 e E36. Apoiado também pelo entrevistado E5 que afirma que as histórias podem ter pontos positivos e negativos que podem contribuir com o desenvolvimento do CE “Então através de uma história tu consegue pegar os pontos que são positivos e negativos e através disso a gente consegue pensar uma coisa diferente para empreender”, o que também é corroborado pelo relato abaixo.

Eu acho que o ato de contar histórias ele tem muito a ver com vender, com vender o teu negócio, vender o teu produto, e eu acho que o ato de contar história ele é essencial na vida do empreendedor, porque o empreendedor ele vive de contar histórias né, seja pra organização tanto direta do empreendedor com o fornecedor, do empreendedor com o cliente, do empreendedor com a organização, porque tu vende o teu propósito para os teus funcionários também. Então eu acho que é essencial pro empreendedor porque toda organização, todo ciclo da organização ele gira em torno de uma história, de um propósito, de uma cultura, e tudo envolve pessoas, então acho que é essencial para o desenvolvimento do comportamento empreendedor (ENTREVISTADO E16).

Figura 51 – Elementos do *storytelling* que contribuem no desenvolvimento do comportamento empreendedor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O primeiro ponto a ser levando em consideração quando se tem como objetivo o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio do *storytelling*, é o que os entrevistados chamam de “Estar aberto”, segundo os entrevistados “vai gerar esse comportamento empreendedor a partir do momento em que um o ouvinte esteja no momento em que ele tá aberto a ouvir essa história” e “ele vai precisar estar aberto a história para poder gerar o comportamento empreendedor”, afirmam os entrevistados E4 e E24. Apoiado também pela afirmação do entrevistado E31 “o que é mais importante é estar aberto, se o ouvinte estiver a probabilidade que ele desenvolve um novo comportamento é maior”.

Há também a característica de que a própria história ela é “Influenciável”, para os entrevistados E15 e E23 “Eu acho que sim influencia né, é porque é influenciável né, o ato de contar histórias influencia acho que a vida de todo mundo né” e “as histórias influenciam o desenvolvimento por terem este poder de influenciar, é inato da própria história te influenciar”. Outra característica que emerge é o “Caminho”, que para os entrevistados significa “a história

para ter sucesso e desenvolver o comportamento empreendedor ela precisa ter um ponto a ser seguido que é um norte que a gente pode utilizar” e “que ela mostre o caminho que podemos perseguir para gerar o negócio e mudar o meu comportamento”, afirmam os entrevistados E20 e E31. Os relatos abaixo também evidenciam estes achados.

[...] estimular as pessoas para que elas visualizem o caminho dessa história né que elas possam estar concretizando a partir de uma forma nova de observar as coisas e as situações e ver o quanto daquilo pode avançar e se não avançou fazer a retomada e retomar quantas vezes forem necessárias para que ela realmente fique muito centrada na mente de cada um que teve acesso a história que foi contada para poder empreender (ENTREVISTADO E7).

Mostrar que todas as histórias elas precisam evidenciar o caminho a ser seguido, e que tem etapas a serem seguidas, tem coisas que precisam ser cumpridas, sendo elas boas ou ruins, a gente tem que passar por aquilo e fazer aquilo, isso vai desenvolver o comportamento empreendedor deles (ENTREVISTADO E9).

Há também o que os entrevistados chamam como “O Aprender”, para eles isso significa que “uma história precisa gerar um aprender, um aprendizado, isso faz com que eu desenvolva um comportamento, seja empreendedor ou não” e “essa aprendizagem tipo alguma coisa veio me agregando com o passar do tempo, vou aprender com aquilo e mudar”, afirmam os entrevistados E2 e E22. O que também é apoiado pelo entrevistado E7 “no momento em que nós aprendemos naquelas histórias de outras pessoas, nós conseguimos desenvolver o comportamento como empreendedor”. Porém, ainda é preciso que este ouvinte esteja “Em busca”, segundo os entrevistados E27 e E31 “ele precisa estar em busca disso para que absorva essa mudança e esse aprendizado” e “buscando, esse é o segredo se ele buscar ele vai aprender e mudar”, o que também é apoiado no relato abaixo.

Agora, o gatilho para isso é dentro daquela pessoa que tá querendo empreender, que está em busca, porque ela vai buscar e ela em algum momento, em alguma situação, ela vai encontrar, ela pode ter figuras prévias da formação dela né, que inspiram a ter determinados comportamentos, determinados olhares, uma pessoa, um professor que dava uma aula assim legal fantástica, que mexeu com ela, essas histórias vão fazer ela aprender e desenvolver o comportamento empreendedor (ENTREVISTADO E11).

As vezes também é preciso que a história “Leva a pensar no empreender de forma significativa”, para os entrevistados E10 e E25 “Cara, eu acho que o ato de contar história pode sim levar a reflexão das pessoas que vão levar a empreender” “as vezes uma história começa a te fazer pensar no empreender de forma significativa na tua vida, e isso é muito forte”, neste mesmo sentido há também o que os empresários chamam como “Formando”, que são histórias que acabam formando uma personalidade, ou um caráter com mais propensão a ter um CE, para

os entrevistados “a história ela te leva assim tipo tu pode sim formar um empreendedor, tu pode sim formar um grande ser humano de grande caráter tipo que vai empreender com a cabeça no lugar sabe” e “as histórias tem esse poder tipo de uma formação de caráter tipo acho que junto com o espírito empreendedor tu vai despertando muitas outras qualidades que um empreendedor precisa ter”. O relato abaixo também evidencia estes achados.

[..] me veio na mente agora o exemplo um filme, muito dos filmes é uma história, o filme é uma história que tão te contando, por exemplo, o filme com o Will Smith lá, À Procura da Felicidade, aquilo é um filme que... não te leva a empreender, mas te leva a pensar sobre empreender, sobre como é empreender, sobre o que é empreender, entendeu? Eu acho que tem vários... eu acho que nesse sentido, as vezes uma palestra, um workshop que alguém te conta a história, alguém te conta a história dela e a pessoa pode se identificar “porra, isso eu posso fazer também”, entendeu? Ou “isso eu posso melhorar” ou “eu posso fazer assim, diferente do que eu estava fazendo”, entendeu? Eu acho que sim, eu acho que é bem significativo, te forma, e te leva a empreender também (ENTREVISTADO E10).

Também é preciso “Reforçar” o *storytelling* e que ele seja “Duradouro”, para os entrevistados E8 e E15 “a questão das histórias e o *storytelling* ele vem para reforçar pela tua vontade porque o *storytelling* vai reforçar esse teu desejo ou vai fazer com que você realmente não empreenda” e “ter mais coragem para botar as novas ideias em prática, não sei, acho que isso, coragem, vai reforçar a tua coragem”. É preciso também que esta mudança ou este desejo reforçado seja duradouro, conforme afirmam os entrevistados E2 e E22 “essa mudança de comportamento ela seja duradoura né ou pelo menos mais, mais extensa” e “tem que durar para transformar esse ouvinte em alguém que consiga absorver as características do empreendedor daquela história”.

Além disso, é preciso que “Tenha conexão com o seu mundo”, segundo o entrevistado E4, “o contador de história né ele consegue, ele consegue fazer com que o ouvinte faça conexões no seu mundo interno e que sejam experiências que transformem aquele comportamento”, apoiado pelo entrevistado E24 “aquelas histórias têm que ter conexão com o teu mundo, isso vai promover um comportamento empreendedor se ela fizer essa conexão”. As histórias também precisam carregar um “Exemplo a ser seguido”, conforme afirmam os entrevistados E12 e E33 “vai ser um exemplo a seguir, a pessoa vai tomar um exemplo, talvez não de uma pessoa só, talvez de um conjunto de pessoas, num conjunto de estratégias que essas pessoas usaram” “é o exemplo a ser seguido que vai motivar ela a desenvolver o comportamento empreendedor”, o que também é corroborado pelo relato abaixo.

[...] eu acho que assim do aprendizado a gente precisa buscar pelo exemplo, fontes mais seguras, mais verídicas aonde a gente tem um aprendizado falando com essas

peças, com essas fontes têm esse aprendizado aonde esse aprendizado vai me causar reflexões e aí sim eu vou poder colocar isso em prática na minha, na minha empresa ou na minha vida de empreendedorismo (ENTREVISTADO E21).

O “Troca de ideias” também emerge no estudo como uma forma que pode levar o *storytelling* desenvolver o CE, para os entrevistados E2 e E32 “muito do conhecimento que a gente tem é justamente por essa troca de ideias com grandes empresários tipo do ramo” e “são as vivências comuns das histórias as trocas de ideias é que geram esse comportamento”. Nesta mesma seara ainda emerge a “Motivação”, que para os entrevistados é “um processo, as histórias começam um processo de motivação, e isso é o que nos desenvolve como empreendedores” e “ela vai te tornando daqui a pouco tipo te quebrando barreiras te mostrando tipo que, que existe um campo um campo vasto para ser explorado eu acho que história ela te traz essa motivação”, afirmam os entrevistados E17 e E27. Apoiado também pelo relato do entrevistado E5, onde afirma “a motivação é interior tua, e ela é despertada quando tu faz conexões com aquela história e isso pode te motivar a querer empreender mesmo”.

Outra característica que é evidenciada no estudo é o poder das histórias de inspirar, para os entrevistados a “Inspiração” podem levar “as pessoas a empreender por meio das histórias, eu acho que quando uma história ela te inspira” e “eu penso que as pessoas são inspiradas a empreender por meio das histórias porque as histórias estimulam muito, quando se conta uma história para alguém ela pode se inspirar naquilo”, afirmam os entrevistados E7 e E8. O que é apoiado pelo entrevistado E12, onde afirma que “a história normalmente é boa porque a pessoa vende bem e se a pessoa vende bem vai inspirar, e através da inspiração aquilo vai conseguir agregar no empreendedorismo”, os relatos abaixo também explora este viés.

[...] vamos dar um exemplo, você está em uma reunião com funcionários tá, numa reunião informal ou mesmo numa palestra que você vai estar conversando com funcionário, aí você conta histórias do dia a dia de anos anteriores de fatos que aconteceram, algumas pessoas vivenciaram isso outras não vivenciaram isso porque eram funcionários que foram contratados depois daquela situação em si, mas não tem uma pessoa que não se toque com aquilo, que realmente não se emocione com aquilo porque geralmente as histórias que são contadas de acontecimentos que passaram elas marcam demais a pessoa tá, então elas acabam sendo importantes nesses momentos de reflexão principalmente de você ver quanto você evoluiu né, quanto você está melhor hoje do que você estava no passado, então essas histórias tem essa função praticamente didática e acabam inspirando as pessoas até mesmo a empreender (ENTREVISTADO E1).

[...] eu tenho uma história que me inspirou de uma amiga que empreendeu em uma loja, essa história me inspirou muito e eu sempre gostei de moda enfim isso me inspirou bastante depois dessa questão de acabar escolhendo empreender e empreender com essa questão de roupas né de moda depois disso a loja dela acabou nesse tempo não deu certo, ela acabou fechando, hoje em dia ela trabalha em banco, mas enfim foi uma história uma pequena história que em um momento de crise da vida dela ela acabou inspirando para mim depois poder estar abrindo a loja nesse

segmento e gerou essa pequena experiência em mim que foi muito positiva (ENTREVISTADO E3).

E falando em inspiração, as “Histórias de fracasso” são relacionadas pelos empresários como fatores importantes para o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio das histórias. Segundo os entrevistados “através de uma história de fracasso a gente consegue ter uma ideia do caminho que não deve ser seguido o que que pode ser evitado para não cair no mesmo problema dessa história” e “são as histórias de fracasso e superação que te inspiram mais, elas mostram o caminho a ser seguido e isso aguça o meu comportamento empreendedor”. Outro ponto crucial também foi relatado como a “Mudança de comportamento”, para os entrevistados “a gente muda como pessoa tipo e aí indiretamente ela vai agregar tipo no meu material humano e eu vou aplicar no meu negócio também sabe ou até gerar um novo” e “as pessoas elas mudam o seu comportamento por meio das histórias, podem desenvolver novos comportamentos também”, afirmam os entrevistados E18 e E31. Os relatos abaixo também exploram a mudança do comportamento como um fator que desenvolve o CE pelo *storytelling*.

[...] às vezes tu percebe pelas histórias que está na hora de tu investir mais daqui a pouco tu percebe que, que é necessário tu fazer uma melhoria, então algumas coisas ela se fazem necessárias no momento e aí tu, tu vai perceber tipo as vezes tu perder um pouco o medo sabe e fazer aquilo que é necessário, justamente tipo pra que o negócio cresça, ele se faz necessário realmente e às vezes é tipo é muito quando tu muda (ENTREVISTADO E2).

[...] elas vão dar um norte de interpretação diferente para cada pessoa e esse norte de interpretação ele vai realmente dar e fazer a diferença naquela pessoa no momento em que ela sai de determinada sala, determinado lugar que tu está, porque se for uma história bem contada com entusiasmo, com realidade e trazendo para o contexto isso fica muito, muito presente na mente das pessoas e faz com que ela tenha uma mudança de comportamento e possa empreender (ENTREVISTADO E7).

Abaixo, é apresentado um quadro resumo dos elementos do *storytelling* que contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Quadro 39 – Elementos do *storytelling* que contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor

(continua)

Subcategoria	O <i>storytelling</i> desenvolve o comportamento empreendedor quando...
Estar aberto	Quem ouve a história está aberto ao novo, ao aprendizado, as possibilidades.
Influenciável	Ele consegue ser influenciável, como uma história que consegue influenciar nas novas decisões.
Caminho	Consegue mostrar o caminho a ser seguido, identificar as oportunidades naquele novo caminho.
O aprender	Carrega o aprendizado daquela história, e aponta o que aquele aprender possibilita.
Em busca	O ouvinte está em busca de um novo negócio ou do empreendedor.

(conclusão)

Subcategoria	O <i>storytelling</i> desenvolve o comportamento empreendedor quando...
Leva a pensar no empreender de forma significativa	As histórias têm a capacidade de fazerem com que os ouvintes comecem a pensar sobre o empreendedor de forma real e significativa em suas vidas.
Formando	Tem a capacidade de formar uma personalidade, desenvolver o a formação do ouvinte.
Reforçar	Elas têm a capacidade de reforçar a ideia que foi colocada, reforçar o pensamento.
Duradouro	As histórias precisam ser algo duradouras, não a curto prazo, além de reforçar elas precisam durar na cabeça dos ouvintes.
Tenha conexão com o seu mundo	As histórias fazem sentido e se conectam com o mundo do ouvinte, não ficam na abstração.
Exemplo a ser seguido	Elas mostram exemplos que podem ser seguidos, tanto positivos quanto negativos, mas exemplos que levaram ao empreender.
Troca de ideias	Demonstram um diálogo e uma troca de ideia, não pode ser um monólogo, precisa construir junto com o ouvinte, envolver.
Motivação	Elas despertam algo interno que motive os ouvintes, motivem a buscar algo novo.
Inspiração	Elas inspiram a empreender, são colocadas como uma fonte de inspiração para enfrentar o que for preciso.
Histórias de fracasso	Elas contam as dificuldades e superações das histórias de fracassos das pessoas, elas criam identificação e nos fazem querer também superar as nossas dificuldades.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Apesar das características apresentarem aspectos prescritivos, é importante ressaltar que se buscou refletir em uma percepção de níveis de desenvolvimento do comportamento empreendedor, desta forma, constata-se a segunda subproposição do estudo: *P2 – O comportamento empreendedor pode advir dos processos de aprendizagem por meio do storytelling quando o ouvinte está aberto ao novo, ou quando ele já está ou esteve em busca de empreender, pois o storytelling reforça a ideia, mostra o caminho por meio de um exemplo a ser seguido e o leva a pensar no empreender de forma significativa. Pensando ainda em uma lógica de níveis de desenvolvimento do comportamento empreendedor, o storytelling desenvolve o comportamento empreendedor quando a história contada tem conexão com o seu mundo, motiva e inspira a ponto de nos ensinar com suas experiências e reflexões.*

A próxima subseção aborda os relatos dos entrevistados que afirmam existir elementos que antecedem e dependem de cada pessoa para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

4.4.4.4.1 Antecede e depende da pessoa

Alguns elementos emergem no estudo como condicionantes para o desenvolvimento do comportamento do empreendedor por meio das histórias, como por exemplo, é preciso que os ouvintes tenham uma “Bagagem necessária” para poderem ter o entendimento daquela história ou da intenção do empreender, e isso pode advir da “Cultura” ou da própria

“Personalidade” que este ouvinte possui. Além disso, segundo os entrevistados, é preciso também o que eles chamam de uma “Pré Ideia de empreender” e muita “Vontade” para empreender e superar os desafios do empreendedorismo.

O primeiro ponto a ser explorado é a “Bagagem necessária”, que para os entrevistados E4 e E11, significa “ele precisa já ter a bagagem de vida necessária para fazer aquilo, para empreender, se for raso não vai conseguir” e “não é uma receita de bolo, ele precisa gerar um conteúdo prévio, uma bagagem para isso, de acordo com o que aquele alguém tem de história prévia”. Apoiado também pelos entrevistados E19 e E23 “tu até pode ser um cara motivado ou te motivar com a história, mas tu precisa ter um conhecimento anterior, uma bagagem na tua vida” e “as vezes tu tem interesse de usar essas ferramentas, procurar ferramentas que te possam melhorar tua condição de vida atual, mas tu precisa de conteúdo que de base para empreender”. Esta bagagem prévia pode depender também de dois fatores, o primeiro é a cultura.

Para os entrevistados a “Cultura”, é um elemento forte para a construção do sentido daquela situação em que possa existir o desejo de empreender, para os entrevistados E18 e E26 “a cultura pode influenciar nisso, as vezes a minha cultura é muito enraizada para ter CLT e isso sempre vai me impedir de empreender” e “não são todas as culturas que promovem o empreendedorismo, eu mesmo venho de uma família que empreender era passar fome”. O que também é apoiado pelo entrevistado E8 “ainda mais na nossa região é muito forte a questão de você entrar numa empresa e morrer naquela empresa, eu acho que vem muito a questão cultural”. Corroborado também pelo relato do entrevistado E29 “eu não acredito que aquele *insight* daquela palestra vá fazer toda a diferença, não é isso, é um conjunto de fatores, e principalmente da cultura daquela pessoa, ou da personalidade dela”.

A “Personalidade” também é evidenciada como um fator importante para essa construção, para os entrevistados “vai muito da questão da percepção da pessoa como ela recebe essa informação da própria personalidade né”, “isso vai depender da personalidade do ouvinte porque não podemos dizer que abrir um negócio é mil maravilhas” e “mas vai muito da personalidade dele, da forma em que a pessoa pega essas histórias e tira como aprendizado”, afirmam os entrevistados E3, E7 e E10. O que também é apoiado pelo relato do entrevistado E18, onde afirma “eu vejo que isso é muito da personalidade, da família que ele vêm de como construíram a personalidade que ele tem hoje”, os relatos abaixo também complementam esta ideia sobre a personalidade ser um fator condicionante para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Eu acho que tem um antecedente, tem algo que antecede para te dizer que a pessoa

vai ter, vai querer empreender ou tem a vontade, eu acho que parte muito da personalidade da pessoa, porque tem pessoas que querem ter seu próprio negócio assim como tem pessoas que jamais vão ter seu próprio negócio (ENTREVISTADO E8).

As histórias vão fazer com que ela vai procurar os elementos que vão inspirar ela ,porque ela tá vai tá procurando, se é uma pessoa que já tem uma personalidade que é empreendedora é uma pessoa que tá, ela tá procurando as ferramentas que vão preencher aquele desejo dela. Então vir de fora para dentro como algo isolado, eu acho muito mágico, um pensamento muito mágico esse, entendeu? Para mim é só bom para uma pessoa, não para as outras 500 que estão assistindo (ENTREVISTADO E11).

É preciso também ter o que os empresários chamam de uma “Pré Ideia de empreender”, para eles “Eu acho que o ouvinte ele já tá predisposto, aí ele escuta uma história, ele escuta o relato, ele extrai desse lado o melhor dele, tanto os pontos positivos quanto os negativos” e “se ele estiver uma pré ideia de empreender, ele sai da zona de conforto, e ele começa a tomar as primeiras atitudes para empreender, afirmam os entrevistados E14 e E22. O que também é corroborado pelos entrevistados E25 e E31 “Eu acho que o ouvinte para desenvolver o comportamento ele já tá predisposto com aquela ideia” e “pode desenvolver se tiver uma ideia anterior de empreender, aí vai inspirar e vai criar coragem”. Os relatos abaixo também complementam esta lógica do desenvolvimento do comportamento empreendedor pelas histórias caso exista uma pré ideia de empreender.

[...] talvez assim, quando tu presta atenção numa história que é contada ou tu vai buscar, por exemplo, naquele exemplo da palestra ou de alguém com mais experiência, ouvir uma história, eu acho que tu já tem uma ideia ou alguma coisa que tu percebe que vale para ti, que pode ser útil e pode oferecer para aquelas lacunas que eu falei, aquelas necessidades que tu percebe. Então, tu já tem esse interesse que aquela história já te chama atenção, e aí talvez esse fato de tu daí se conectar então com essa história porque tu já tem uma pré ideia de empreender, faz com que aquilo se torne relevante então para colocar em prática alguma coisa que seria a parte de empreender né, então de fazer alguma coisa com isso tudo (ENTREVISTADO E13).

Pode desenvolver, ele pode desenvolver se ele for rico em detalhes, se ele for... se a pessoa já tiver predisposta, ou se ela tiver alguma aptidão mesmo que essa pessoa ela tenha essa aptidão reprimida ou se ela tiver essa aptidão escondida, daqui a pouco essa história sendo rica de uma pessoa que consiga extrair dessa pessoa essa vontade, eu acredito que sim (ENTREVISTADO E30).

Por fim, além de todas estas características abordadas até agora, ainda é preciso que haja “Vontade” de empreender por parte do ouvinte. Para os entrevistados “é preciso ter vontade para empreender, porque tem pessoas que querem ter seu próprio negócio assim como tem pessoas que jamais vão ter seu próprio negócio” e “Eu acho que tem um antecedente, tem algo que antecede para te dizer que a pessoa vai ter, vai querer empreender, ela precisa ter a vontade, eu acho que parte muito da pessoa ter vontade de empreender”, afirmam os entrevistados E8 e

E27. O que também é corroborado pelos relatos dos entrevistados E17 e E21 “eu imagino que a pessoa já tem uma ideia anterior de alguma coisa que ela queira fazer, ou tenha vontade de fazer” e “normalmente essas palestras elas são histórias de sucesso, ou como eu saí do não sucesso para o sucesso, mas precisa ter vontade”.

4.4.5 Os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERRSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor - (re)visitando a literatura

Nesta seção é apresentada a teoria substantiva de forma propositiva e clara, a construção dos elementos que compõem a teoria fundamentada nos dados foi apresentada nas subseções anteriores. Em linhas gerais, esta teoria substantiva desenha uma lógica do fenômeno estudado, pela perspectiva de empresários, onde valorizam os antecedentes da aprendizagem, a construção dos elementos do ciclo ERSSA e a o próprio desenvolvimento do CE. Tal padrão de comportamento, que foi identificado nos dados, possibilitou a construção da proposição central da teoria substantiva, como: Os antecedentes da aprendizagem alimentam e se retroalimentam da constituição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Tal proposição é advinda das análises e sínteses das etapas interpretativas da construção da GT, seguindo os seus critérios de sensibilidade teórica e comparação constante. O primeiro ponto a ser observado é a utilização como bagagem teórica do modelo teórico proposto por Silva e Larentis (2020) sobre a matriz conceitual, identificando, suas bases, processos e resultados, advindos do ciclo ERSSA. A teoria substantiva e emergente apresentada nesta seção, utiliza os preceitos e achados dos autores Silva e Larentis (2020) para o aprofundamento do ciclo ERSSA, ainda utilizando da perspectiva social da aprendizagem organizacional onde o contexto em que ele atua são as organizações vistas como mundos sociais (ELKJAER, 2004). Desta forma, reforça-se aqui a pretensão deste estudo ao aprofundar os elementos que compõem o ciclo ERSSA, bem como a exploração do que são considerados os antecedentes da aprendizagem e posteriormente suas contribuições para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

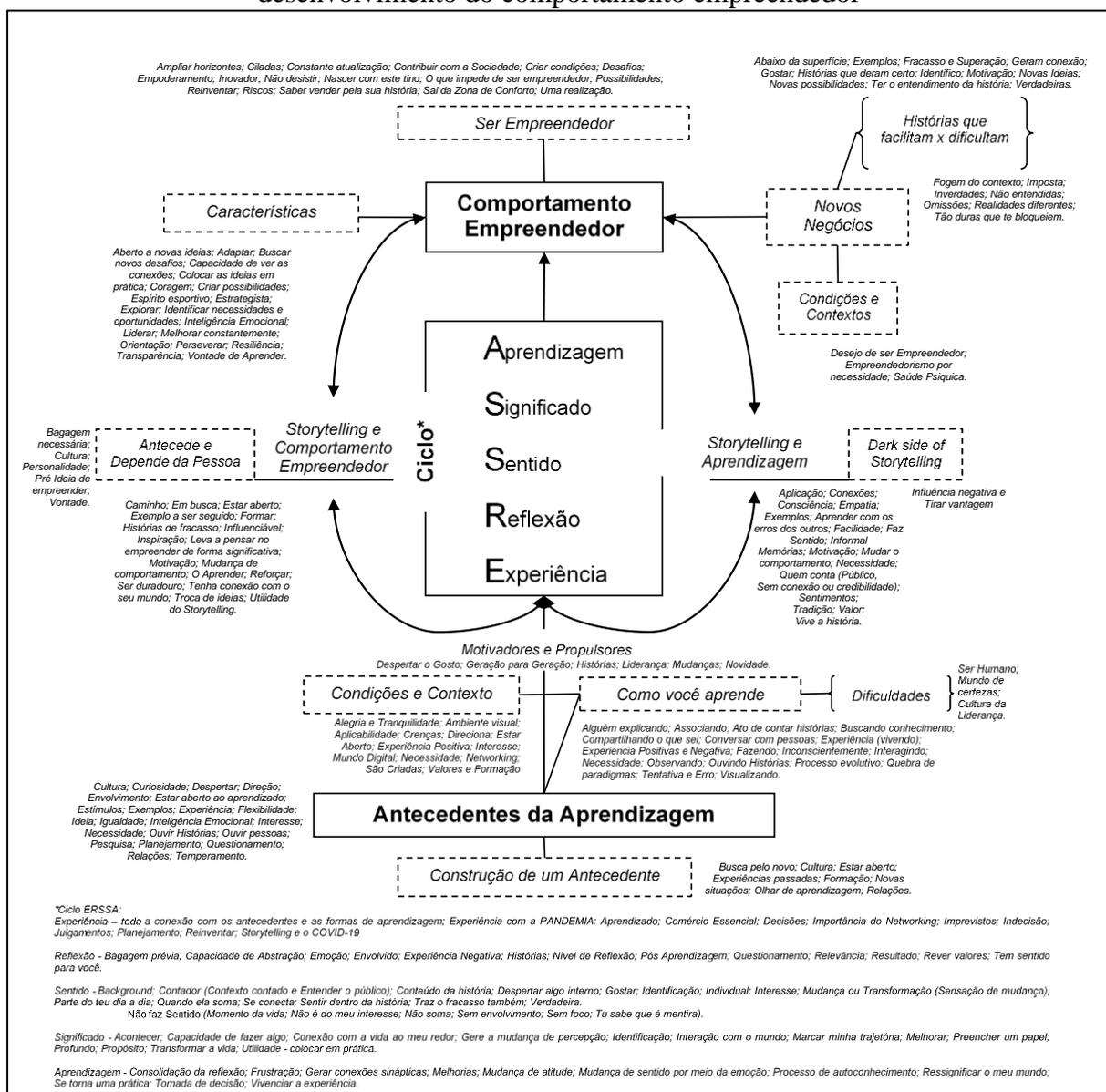
A figura abaixo representa o esquema conceitual dos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor (teoria substantiva emergente dos dados), proposto nesta tese, nele consta como sua base os Antecedentes da Aprendizagem e elementos que favorecem a Construção de um Antecedente, seguido da forma Como os Empresários Aprendem, bem como suas Condições, Contextos e Dificuldades, estes

itens são o elo de ligação com o que os autores Silva e Larentis (2020) chamam de processo, dentro da sua matriz conceitual, onde reside o ciclo ERSSA. A lógica desta ligação reside no fato dos Antecedentes da Aprendizagem e todas as suas propriedades expostas na base do esquema, sejam considerados como elementos de Experiência, que por sua vez é o primeiro elemento do ciclo ERSSA.

Já no centro do esquema, evidencia-se as propriedades de cada elemento restante do ciclo ERSSA, quais elementos fazem gerar a transformação das experiências em reflexão, as propriedades de uma história para a criação do sentido, as propriedades das histórias para terem significado, e por fim, o que leva a reflexão ao aprendizado. Ainda, é possível notar que dois elementos englobam o ciclo ERSSA nesta teoria que é o *Storytelling* e Aprendizagem (abordando os elementos que compõem um *storytelling* para que ele leve ao aprendizado) e o *Storytelling* e o Comportamento Empreendedor (demonstrando elementos que podem desenvolver um comportamento empreendedor advindo do *storytelling*), ambos retroalimentando o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Na parte superior do esquema conceitual, nota-se o Comportamento Empreendedor, o primeiro item a ser destacado é o que é Ser Empreendedor, seguido da apresentação das características que compõem um Comportamento Empreendedor. Tais características do comportamento empreendedor podem gerar o que denomina-se como Novos Negócios, que por sua vez também tem propriedades como Condições e Contextos. Ainda, para a construção de Novos Negócios foi possível identificar tipos de histórias, Histórias que Facilitam x Histórias que Dificultam a geração de novos negócios. A seguir é apresentado o esquema conceitual dos Antecedentes da Aprendizagem e o Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor.

Figura 52 – Esquema conceitual dos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A primeira parte a ser destacada do esquema conceitual refere-se aos Antecedentes da Aprendizagem evidenciados no estudo. Os elementos que emergem neste ponto se relacionam mais com as formas que antecedem a aprendizagem e não tanto quanto o aspecto do empreendedor em si, bem como aparecem mais elementos cognitivos de aprendizagem do que elementos sociais e emocionais, tais elementos surgiram e puderam ser observados de maneira indireta nas entrevistas. Para os empresários o primeiro antecedente da aprendizagem é o “Estar Aberto”, para eles é fundamental que as pessoas mantenham a mente aberta ao novo e tenham uma abertura para o aprendizado (LIN; SMYRNOS, 2015; TEGTMEIER; CLASSEN, 2017). Nesta mesma lógica, também emerge o “Interesse” como um precursor da aprendizagem, para

que haja aprendizagem é preciso que os indivíduos possuam vontade e interesse sobre determinado assunto ou temática (ELKJAER, 2009). É preciso também estar atento ou como os empresários afirmam “Despertar” para o novo ou para uma mudança (MAEMURA, 2016), bem como estar sempre buscando novas informações e conhecimento por meio da “Pesquisa” (VAN GRINSVEN; VISSER, 2011).

Outro antecedente que emerge no estudo é sobre a “Curiosidade”, onde os empresários afirmam que é preciso estar sempre curioso, saber como, onde e por que das coisas para que haja aprendizado, bem como o “Questionamento” vai gerar reflexão e aí pode gerar o aprendizado (SCHENSUL; LECOMPTE, 2013), mas isso também depende de um “Planejamento”, ou seja, ter um plano, pensar antes onde quer chegar e também vai depender da “Cultura” do indivíduo (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018). O “Temperamento” e a “Inteligência Emocional” também emergem no estudo como antecedentes da aprendizagem, sendo determinantes pela forma que cada indivíduo vai lidar com cada situação (EDMONDSON; DILLON; ROLOFF, 2007).

A “Necessidade” também emerge como um antecedente, visto que ela te impulsiona a buscar mais, a gerar mudança e muitas vezes a se adaptar, bem como as “Experiências” passadas também são consideradas como antecedentes (JOHANSON; VAHLNE, 2009; TEGTMEIER; CLASSEN, 2017). Os “Exemplos também foram considerados pelos empresários como antecedentes da aprendizagem, visto que eles são como uma ferramenta valiosa para o aprendizado (MAEMURA, 2016), e é a partir dos exemplos que pode-se identificar também a “Direção”, de onde se esta e aonde quer chegar, ou até mesmo as novas “Ideias” (LIN; SMYRNIOS, 2015). Os “Estímulos” também foram considerados antecedentes da aprendizagem, visto que são capazes de inspirar e gerar novos processos de aprendizagem (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018).

Ter relações pode ser a chave para ter novos insights e conhecimentos (EDMONDSON; DILLON; ROLOFF, 2007), para os empresários as “Relações” são consideradas antecedentes de aprendizagem, bem como a “Flexibilidade” e a “Igualdade” entre as pessoas que se relacionam (NEININGER et al., 2010). O escutar as pessoas ao teu redor, bem como o “Ouvir histórias”, sendo meios de transportes para o aprendizado (TEGTMEIER; CLASSEN, 2017), também foram considerados antecedentes da aprendizagem para os empresários, ambos com a capacidade de gerar “Envolvimento” (KANKANHALLI et al., 2012).

Também foi possível identificar o que foi denominado como elementos para a construção de um antecedente da aprendizagem, como por exemplo a “Formação” ou a

“Cultura” do indivíduo, pode ser considerado precursor e limitador ainda para a construção do antecedente de aprendizagem (O'REILLY; CHATMAN, 1996; SØRENSEN, 2002); ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018). É preciso também ter um permanente estado de espírito de “Busca pelo novo” (PALADINO, 2007), ou por “Novas Situações” que possam ser propulsoras de mudanças (CALANTONE; CAVUSGIL; ZHAO, 2002; CHAN, 2003).

O “Estar aberto” também emerge como uma forma de construção de um antecedente também, visto que gera uma constante reflexão em relação ao que está sendo enfrentado (DJATMIKA, 2009), tendo um “Olhar de aprendizagem”, onde é possível ver possibilidade de aprender em tudo que se enxerga (FLORES et al., 2012), analisar as “Relações”, ou interações sociais que seja possível a construção de um antecedente (AKGÜN et al., 2014), bem como suas “Experiências passadas” Usufruir das experiencias vividas para a construção dos antecedentes (KOSTOPOULOS; BOZIONELOS, 2011).

O resultado da reflexão sobre os antecedentes da aprendizagem, gerou um entendimento nos empresários, da forma com que eles aprendem, e diante disso foi possível perceber que a grande maioria dos empresários possui uma forma prática de aprendizado, o “Fazendo” é dito como uma forma de aprendizado, já que segundo os empresários eles aprendem executando aquilo que foi dito, que foi passado, colocando a mão na massa (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010), ou com “Tentativa e Erro” tentando, dia após dia, tenta avalia, tenta novamente, avalia, constantemente (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003). Também aprendem vivenciando a “Experiência” (CONLON, 2004), ou com outras “Experiencia Positivas e Negativa”, a partir do conhecimento das experiencias, sejam positivas ou negativas gera o aprendizado (LE CLUS, 2011; REICH; HAGER, 2014), de maneira geral eles afirmam que aprendem “Interagindo”, como uma troca com o outro, interagindo e trocando experiências (FLACH; ANTONELLO, 2011).

Há também os empresários que afirmam que aprendem com “Alguém explicando”, ou prestando atenção em alguém quando está explicando algo, ou mesmo “Associando”, fazendo um link com a vida, associar ela com algo real e tangível, uma ligação com o conhecimento prévio (SCHÖN, 1983; STRAMPEL; OLIVER, 2007). O ato de “Observar” também foi dito pelos empresários como uma forma de aprendizagem (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002), bem como “Visualizando”, onde se dá um passo para traz e olha o todo, visualizar o como estão as coisas (SÁ; MELLO, 2009). O “Buscando conhecimento” também emerge como uma forma de aprendizagem pelos empresários, segundo eles é preciso estar em uma constante busca pelo conhecimento (KIM, 1993; RUAS, 2001).

O “Compartilhando o que sei”, também emerge como forma de aprendizagem, visto

que eu compartilho o que sei, eu vou ensinando e aprendendo (LAVE; WENGER, 1991), há os empresários que afirmam que aprendem “Conversando com pessoas”, de forma informal (FLACH; ANTONELLO, 2011), nesta lógica mais informal há também o aprendizado do “Ouvir e Contar Histórias” provenientes dos relatos das experiências de vida das pessoas (DENNING, 2006; BOJE, 2008). Há ainda os empresários que afirmam que aprendem “Inconscientemente”, não se para pensar em como acontece, ou também aprende por “Necessidade” de novos conhecimentos (RASCHICK; MAYPOLE; DAY, 1998; MARSICK; WATKINS, 2001). Outra forma de aprendizagem é por meio da “Quebra de paradigmas”, onde é preciso mudar a forma antiga como pensava, romper a linha de pensamento que existia, bem como por um “Processo evolutivo”, um processo natural que depende do seu contexto e evolução (DEWEY, 1938; ANTONELLO, 2005).

Sobre as condições e contextos para que os empresários aprendam, também foi possível identificar os elementos “Interesse” e “Estar aberto”, nesta etapa como condicionantes para a aprendizagem (ELKJAER, 2009; DJATMIKA, 2009). Os “Valores e formação” bem como as “Crenças”, também são citadas como condicionadores (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018) a forma como os empresários afirmam aprender. O ambiente também é evidenciado como um condicionador (GNYAWALI; STEWART, 2003), seja ele um ambiente com “Alegria e tranquilidade”, um “Ambiente visual” ou até mesmo o “Mundo digital”. Mas é preciso ter um “Direcionamento” (RUSSO, 2001) e aproveitar o “Networking” (MAEMURA, 2016) com as suas “Experiência positiva” (ANTONELLO, 2005). Além disso, outro condicionante que emerge é a “Aplicabilidade” do que se está aprendendo bem como a “Necessidade” (MARSICK; WATKINS, 2001; SILVA, 2016) que se tem daquilo, e, por fim, segundo os empresários, as condicionantes “São criadas” para promover o aprendizado.

Emerge também algumas dificuldades para se ter o aprendizado, para os empresários existem dificuldades inerentes ao próprio “Ser Humano”, que são naturais do homem, bem como dificuldades ligadas a personalidade e a própria criação de crenças de cada indivíduo, denominado no estudo como “Mundo de Certezas”. Outra dificuldade que emerge é a “Cultura da Liderança”, o que é corroborado por Nyhan et al. (2004), que afirmam que a liderança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, apoiado também pelos autores Perin et al. (2006), que afirmam que a aprendizagem não acontece por si própria ela precisa de constantes práticas da cultura da organização bem como da liderança.

Estes elementos que antecedem o ciclo ERSSA no estudo, são caracterizados como as experiências vivenciadas pelo indivíduo ou por um terceiro, e estas experiências são o primeiro elemento do ciclo, pontos como o ter o interesse, estar aberto, despertar o gosto, as mudanças,

as novidades, a liderança ou até mesmo as histórias são consideradas motivadores e propulsores para o vivenciar esta experiência. Sendo a experiência como elo entre os antecedentes e o Ciclo ERSSA, discute-se aqui então a contribuição dos antecedentes para o ciclo, evidenciado a relação entre os antecedentes e a capacidade de transformar a experiência em reflexão dentro do ciclo ERSSA.

O primeiro grupo de antecedentes analisados é composto pelo “Estar aberto, Interesse, Despertar e Pesquisa” que transformam a experiência em reflexão pela sua “Capacidade de Abstração”, que permite ao indivíduo um raciocínio diferenciado em relação a experiência vivenciada (SILVA; LARENTIS, 2020). O segundo grupo de antecedentes é composto pela “Curiosidade, Planejamento e Questionamento”, que por sua vez geram o “Questionamento”, que é a capacidade do indivíduo questionar a informação, ou a si mesmo para gerar reflexão (SCHENSUL; LECOMPTE, 2013). O antecedente “Cultura” também contribui como “Bagagem prévia”, sendo um condicionador para transformar de experiência em reflexão (ORTEGÓN ALVAREZ et al., 2018), bem como os “Exemplos”, antecedentes que podem gerar uma reflexão como “Tem sentido para você”, pela reflexão da experiência relatada ou observada pelo antecedente exemplo

O antecedente denominado “Necessidade” também é evidenciado como um elemento que gera a reflexão a partir das experiências de acordo com a sua “Relevância” (TAYLOR, 2002; HARRIS; BARNES, 2006), bem como as “Relações, Ouvir pessoas e Ouvir histórias” são experiências que geram reflexão e são agrupadas na categoria “Histórias”, consideradas veículos que geram reflexão (POLLETTA; LEE, 2006; BRUSAMOLIN, 2011). Ter o “Envolvimento” gerou a “Emoção” e o estar “Envolvido” (MEZIRROW, 1998; PAPACHARISSI; OLIVEIRA, 2012), assim como os antecedentes “Direção e Estímulos” geraram o “Nível de Reflexão”, que são dimensões da reflexão de cada indivíduo (VINCE, 2002; GRAY, 2007; STRAMPEL; OLIVER, 2007).

Os antecedentes “Experiência, Ideia, Igualdade e Flexibilidade” são transformados nos elementos de experiência que geram reflexão sobre o “Resultado e Experiência Negativa” (CSIKSZENTMIHALYI; ROBINSON, 1990; GRIFFIN; O’LEARY-KELLY; PRITCHARD, 2004; O’GORMAN; GILLESPIE, 2010), assim como o antecedente considerado “Temperamento” de cada indivíduo gerou o “Rever valores”, sobre a capacidade de cada pessoa refletir sobre determinada situação (SWAP et al., 2001), e, por fim, a “Inteligência emocional” deu luz para o que chamamos de “Pós Aprendizagem” (CZARNIAWSKA, 1997; BOAL; SCHULTZ, 2007), esta pós aprendizagem também pode ser relacionado com o circuito duplo de Argyris e Schön (1996). E é a partir do exposto, que constata-se a primeira subproposição

do estudo que aborda a clara contribuição dos Antecedentes da aprendizagem para o Ciclo ERSSA.

O próximo elemento do ciclo ERSSA a ser aprofundado e explorado é o fazer sentido das histórias, pela perspectiva desta teoria, alguns elementos são fundamentais para que uma história faça sentido, como por exemplo a bagagem anterior e a construções de personalidade do indivíduo, o que denomina-se como “Background”, bem como o entendimento do sentido ser “Individual” e ser dependente do “Interesse”, desejo ou intenção de que aquilo faça sentido para o indivíduo (SCHENSUL; LECOMPTE, 2013). Para as histórias terem sentido também precisam ser algo que o ouvinte goste (ARMSTRONG, 1992), serem “Verdadeira”, como uma característica da história, precisa ser uma história verídica para fazer sentido (GABRIEL, 2015; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017).

O “Conteúdo da história” é um elemento que dá sentido a elas, é preciso saber qual a mensagem que a história queira passar (SILVA; LARENTIS; DIAS, 2018), elas também precisam ser “Parte do teu dia a dia”, esta história deva ser algo que possa ser referenciado com a realidade do ouvinte (SILVA, 2016), bem como “Despertar algo interno”, aquela história deve provocar reflexão, questionar alguma experiência prévia (LIMA, 2016). As histórias precisam gerar uma “Identificação” com as pessoas, precisam “Se conectar”, ela precisa fazer com que o ouvinte se conecte com ela, bem como se “Sentir-se dentro da história”, ou seja, ter a capacidade de envolverem e gerarem conexões (SILVA; LARENTIS, 2020).

As histórias para fazerem sentido também precisam “Trazer o fracasso”, não omitir as duras batalhas enfrentadas, os erros, as falhas e fracassos, pois isto é o que gera “Mudança e transformação”, pois evidencia o resultado que pode ser obtido com aquela história, as mudanças e transformações que podem ocorrer (KELLERMANN et al., 2008). Elas também precisam “Somar” algo, a história deve ter um propósito para somar, agregar, gerar valor (SILVA, 2016), e por fim, outro elemento crucial que faz com que as histórias tenham sentido é o próprio “Contador” das histórias, ele precisa entender o contexto e o seu público na hora de contar a história (CHEN, 2013).

Se estes são os elementos que uma história precisa ter para fazer sentido, questiona-se quais são os elementos que fazem uma história não ter sentido? Para responder este questionamento também foi evidenciado características das histórias que fazem com que elas não tenham sentido, sendo o “Momento da vida” em que o ouvinte está e o “Não é do meu interesse” dois elementos que chamam a atenção para que uma história não tenha sentido (MARTIN, 1982; GABRIEL, 1995; BOJE, 2008). Outro ponto importante é a veracidade das histórias, quando “Tu sabe que é mentira” a história também perde o sentido (SILVA;

LARENTIS, 2020), bem como quando ela fica “Sem foco” e passa a explorar de tudo um pouco sem propósito, além de quando a história “Não soma” em nada na vida (SILVA; LARENTIS; DIAS, 2018), ou também quando a história fica “Sem envolvimento”, sem gerar conexão e envolvimento com o seu ouvinte (KONNIKOVA, 2013).

O penúltimo elemento do Ciclo ERSSA analisado é quando uma história tem significado, ou a construção do significado daquela história, para isso leva-se em considerações alguns pontos que uma história precisa ter para gerar significado, como por exemplo, ela precisa ser “Profunda”, visto que o significado é algo que está mais profundo na história, ligado ao indivíduo, bem como aquela história precisa “Marcar minha trajetória”, de alguma forma aquela história marca um momento da vida, pessoal ou profissional do ouvinte para que gere “Identificação”, que a história tenha a capacidade de gerar identificação com algo comum para a vida do ouvinte (BOAL; SCHULTZ, 2007).

Precisa existir o “Acontecer” algum movimento, alguma ação dentro da história para que ela tenha significado e “Transformar a vida”, gerar uma mudança a ponto de transformar a vida do ouvinte (MARTIN; POWERS, 1983), fazendo com que ele tenha “Capacidade de fazer algo”, a história precisa gerar uma capacidade de ação no indivíduo (MEZIROW, 1998; MOON et al., 2003; SNOWDEN, 2005), gerando então uma “Interação com o mundo”, a história precisa interagir com o mundo real (BOAL; SCHULTZ, 2007). Tendo uma “Conexão com a vida ao meu redor”, ela cria significado quando tem uma conexão próxima a vida que levo ou ao meu contexto (MEZIROW, 1998; MOON, 1999).

É preciso também que essa história possibilite um “Melhorar”, bem como seja carregada de “Propósito” forte para que “Gere a mudança de percepção”, ou a forma como eu vejo as coisas (MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), que ela possa quem sabe “Preencher um papel”, ou seja, ter a capacidade de preencher um papel na vida do ouvinte (CUMMINGS; BROCKLESBY, 1997) e também que ela tenha “Utilidade”, que a partir da história contada ou ouvida seja possível colocar em prática, ter aplicabilidade, utilidade, ser de alguma forma prática.

Por fim, o último elemento do Ciclo ERSSA é a transformação da reflexão em aprendizado, aqui são explorado os elementos das histórias que compõem a transformação da reflexão em aprendizado, como por exemplo a “Geração de conexões sinápticas”, por uma perspectiva biológica, as histórias precisam estimular a geração de conexões sinápticas para transformarem a reflexão em aprendizado, bem como tenha a capacidade de “Consolidação da reflexão”, a partir do momento em que existe a reflexão, é preciso reforçar esta reflexão para que aconteça a consolidação daquela reflexão e a transforme em aprendizado.

É preciso que tenham reflexões de uma busca por “Melhorias”, quando as histórias conseguem gerar melhorias na vida dos ouvintes, por meio de “Mudança de atitude”, deixa de ser reflexão e vira aprendizado quando existe uma mudança de atitude, ou mesmo uma “Mudança de sentido por meio da emoção”, mudar o sentido que entendemos daquilo por meio de sentimentos e emoções. Há também um “Processo de autoconhecimento”, onde a história gera em você um processo de autoconhecimento, um questionamento interno sobre você mesmo. Onde você passa a “Ressignificar o meu mundo”, a história consegue mudar a forma como eu vejo o mundo, a forma como interajo com o mundo.

A “Frustração – quando não acontece”, também geram aprendizado por meio das reflexões, pois as frustrações nos obrigam a mudar o que estávamos fazendo para resultados melhores. Quando a reflexão “Se torna uma prática”, ela deixa de ficar no mundo dos pensamentos e discussões e é aplicada em algo, se torna prático na vida das pessoas. Ou quando existe a “Tomada de decisão”, quando transformo aquela reflexão em tomada de decisão, para guiar os novos caminhos e quando é possível “Vivenciar a experiência”, ou seja, consigo vivenciar a experiência que aquela reflexão pode gerar, transformar os pensamentos em experiências vivenciadas transformam a reflexão em aprendizado.

No esquema conceitual o ciclo ERSSA é envolto pelo *Storyelling* e Aprendizado e pelo *Storytelling* e Comportamento Empreendedor (apresentado posterior ao comportamento empreendedor), o *Storytelling* e Aprendizado emerge aqui enfatizando a capacidade que as histórias têm em ser um veículo de transmissão de conhecimento e aprendizado, com características “Informais” (SWAP et al., 2001; BOJE, 2008), tendo uma maior “Facilidade” de compreensão (SWAP et al., 2001), pelas histórias criarem linhas lógicas que fazem “Sentido” (BOJE, 2008), despertarem e gerarem novas “Memórias” (SNOWDEN, 2005), por serem carregadas de “Valor” para as pessoas (SCHUTTENBERG; GUTH, 2015; CANTINO et al., 2017), despertarem “Motivação” (MELO, 2014), e identificarem “Necessidade” em formato de situações vivenciadas (O’NEILL, 2002).

Pelas histórias possuem também uma certa “Consciência” (TAYLOR, 2002) onde os ouvintes conseguem “Viver a história” (BOJE, 2008), fazerem novas “Conexões” (CAINE et al., 2007), despertarem novos “Sentimentos” (GARCIA-LORENZO, 2010), gerarem “Empatia”, ou a capacidade de se colocar no lugar do contador ou do personagem da história (BOUD; WALKER, 1998; DENNING, 2008). Terem também “Aplicação”, ideias práticas advindo das histórias (BRUSAMOLIN; MORESI, 2008), pela capacidade de “Mudar o comportamento” dos ouvintes (BOAL; SCHULTZ, 2007; CZARNIAWSKA, 2011). Por meio dos “Exemplos” a serem seguidos pelas histórias, pela aprendizagem com os erros (SILVA;

LARENTIS, 2020) e por fim, pela influência e credibilidade do “Contador” da história, conseguindo entender o seu público (SILVA; LARENTIS, 2020).

Já a parte superior do esquema conceitual, é composto pela seara do empreendedorismo, suas características e elementos que constroem histórias que facilitam e histórias que dificultam a geração de novos negócios, o primeiro pronto a ser apresentado é o que significa Ser Empreendedor, sendo o “Contribuir com a sociedade” mencionado como uma capacidade do empreendedorismo em contribuir para a sociedade (KELLERMANN et al., 2008; AUTIO; PATHAK; WENBERG, 2013). Ser empreendedor também significa “Realização”, a efetiva realização e construção de um sonho de empreender (MOGHADAM; SALAMZADEH, 2018), é também sentir “Empoderamento” (BORASI; FINNIGAN, 2010; FOOTE, 2012).

Mas também é preciso “Sair da zona de conforto”, com a constante busca pelo novo, para não se acomodar e conseguir acompanhar o mercado, para isso é preciso “Ampliar horizontes” (WELTER; SMALLBONE, 2011), uma “Constante atualização” (SCHEINER, 2009; BANDURA, 2012) pois o ser empreendedor é envolto de “Ciladas”, situações que agradam aos olhos mas são perigosas (MINNITI, 2005; WU; KNOTT, 2006), “Riscos” são inerentes ao ato de empreender, assumir riscos é a moeda de troca do empreendedor (KOELLINGER; MINNITI; SCHADE, 2007) e também superar “Desafios”, que serão muitos, mas todos possíveis de superação (KATZ; GARTNER, 1988; WELTER; SMALLBONE, 2011).

Para isso os empresários precisam ser “Inovadores” (SEQUEIRA; MUELLER; MCGEE, 2007; DARMANTO; YULIARI, 2018), saber se “Reinventar” (SARASVATHY, 2001), perseverar e “Não desistir”, buscar a superação das dificuldades (BROWN et al., 2005). Tendo a capacidade de “Criar condições” favoráveis para o seu negócio (REYNOLDS; AUTIO; HAY, 2003; BLANCHFLOWER et al., 2014), entender e diversificar as “Possibilidades” (GRAY, 2007), é preciso também “Saber vender pela sua história”, ou seja, utilizar a história de vida do empreendedor para vender e conquistar seus objetivos. Esta necessidade de características que os empresários mencionam que precisam é evidenciada também na própria personalidade dos empresários, ou no conjunto de características que os tornaram empreendedores.

É preciso também ter a consciência de para quem é o empreendedorismo, essa personalidade deve gostar de adrenalina, sem rotina, gosta de desafio, viver em harmonia com o caos, estar preparado, aproveita os recursos que tem (SEQUEIRA; MUELLER; MCGEE, 2007; SCHEINER, 2009; MONSEN et al., 2010; DARMANTO; YULIARI, 2018). Por fim,

com o objetivo de desmistificar o empreendedorismo, foi possível identificar algumas características que impedem de ser empreendedor, como por exemplo a criação de uma ilusão de que é difícil de mais, impossível, ou algumas pessoas que pensam que ser empreendedor é algo intangível, de que as pessoas não poderão ser capazes de suportar. Emerge também as crenças das pessoas como limitações que acabam impedindo-as de empreenderem.

Ainda na parte superior do esquema conceitual, são apresentadas as características do CE, como o estar “Aberto a novas ideias”, com a mente sempre aberta para novas ideias. (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; RAMOGLU; TSANG, 2016), ter “Vontade de Aprender” e buscar “Melhorar constantemente”, a busca constante pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional (SCHEINER, 2009; BANDURA, 2012). Estar disposto a “Buscar novos desafios” (BOAL; SCHULTZ, 2007), bem como ter uma “Orientação” empreendedora (JONES, 2005; KURATKO et al., 2005) e “Criar possibilidades” para o enfrentamento das dificuldades e das novas situações (NISSLEY, 2008; GABRIEL, 2015).

Conseguir “Identificar necessidades e oportunidades” (BORASI; FINNIGAN, 2010; FOOTE, 2012), ter um perfil “Estrategista”, com a habilidade de desenhar diferentes rotas para dificuldades, probabilidades e cenários, bem como ter a “Capacidade de ver as conexões” (KELLERMANN; EDDLESTON, 2006) e “Colocar as ideias em prática”, conseguir tornar realidade o que está no papel (HAN; KHAN, 2008; CHEN, 2013). Ter “Resiliência” e capacidade para se “Adaptar” as situações que são apresentadas no dia a dia (BANDURA; WALTERS, 1977) bem como “Inteligência Emocional” para gerir as emoções no enfrentamento das situações do empreender e “Coragem” para continuar seguindo o caminho escolhido (MAN et al., 2008).

Não pode faltar “Espírito esportivo” e muito jogo de cintura para continuar a “Explorar” novos negócios, novas formas de ver determinada situação (WOOD; MCKINLEY, 2010), é preciso também saber “Liderar” para ser o exemplo de outros (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004), com muita “Transparência” com todos ao seu entorno, mostrando a realidade de cada situação e por fim, continuar a “Perseverar”, ou seja, ter a capacidade de continuar avançando mesmo com as dificuldades e obstáculos impostos (WU; KNOTT, 2006).

Ainda na parte superior do esquema conceitual, pode se observar a geração de novos negócios a partir do comportamento empreendedor, porém para isso ser possível, existem algumas condições e contextos como por exemplo o “Desejo de ser Empreendedor”, que é como um condicionante para novos negócios, as pessoas precisam desejar ser empreendedores, bem como criar um espírito de ambição para ter este desejo (AUTIO, et al., 2014; ZAHRA; WRIGHT, 2011). Já como contexto há o “Empreendedorismo por necessidade”, que é como

um motivador da geração de novos negócios, em função da situação em que as pessoas vivem, muitas vezes se empreende não por oportunidade, mas sim por necessidade para sobreviver (GEM, 2019). E por fim, também em relação ao contexto aparece no esquema conceitual a “Saúde Psíquica ou Background” de cada indivíduo, isso pois as histórias elas vão depender do background de quem as escutas para gerar novos negócios e depende da psique, da mente desta pessoa para que seja possível tomar decisões que te permitam empreender (BAGGIO; BAGGIO, 2015).

Logo depois dos condicionantes para a geração de novos negócios, é apresentado no esquema conceitual os tipos de histórias que facilitam e que dificultam a geração de novos negócios, o primeiro ponto a ser observado no esquema conceitual são as “Histórias que facilitam” a geração de novos negócios, e para isso é preciso primeiro que o ouvinte “Goste” daquela história (CARLSSON HAUFF et al., 2014), bem como seja expressadas “Histórias que deram certo”, por serem mais eficazes no envolvimento (GHERARDI; COZZA; POGGIO, 2018), também é preciso que as histórias tragam “Novas Ideias” e “Novas possibilidades” para o ouvinte (HYDE, 2008). As histórias, para facilitar a geração de novos negócios também precisam ser “Verdadeiras”, seja de experiências do contador ou de terceiro (DALIKIR, 2013).

Ainda, é preciso que os ouvintes consigam “Ter o entendimento da história”, da mensagem daquela história (SNOWDEN, 2000; CASSELL; CUNLIFFE; GRANDY, 2017). As histórias que apresentam o que está “Abaixo da superfície” (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016) além da parte bonita do empreendedor, bem como o “Fracasso e Superação”, com as dificuldades e a maneira como aquele empreendedor superou o fracasso, geram mais empatia, geram valor, inspiração e resiliência para os ouvintes (BOJE, 2008; GABRIEL, 2015), por meio dos seus “Exemplos” (SALMONS, 2010), contatos nas histórias, nas experiências das histórias, conseguem “Gerar conexão” (NISSLEY, 2008), onde o ouvinte possa se “Identificar” (HAYES; MASLEN, 2014) e ter “Motivação” (LINDE, 2001) para quem sabe empreender em um novo negócio.

Paralelo as histórias que facilitam a geração de novos negócios também há as histórias que dificultam esta geração, esta linha tênue entre facilitar e dificultar depende do contador da história e das próprias histórias contadas, como por exemplo, histórias que “Fogem do contexto” (ARMSTRONG; CRAGE, 2006; SCHWARTZ, 2009), acabam por perder a conexão ou o envolvimento com o ouvinte e o desestimulando, bem como aquelas histórias que são “Imposta”, parecidas como uma única linha do que fazer e do que pensar (SANNE, 2008; LAURELL; SÖDERMAN, 2018).

Há também as histórias que contém “Inverdades” (DALIKIR, 2013; SILVA;

LARENTIS; DIAS, 2018), ou “Omissões” (O’NEILL; HOUTMAN; AUPERS, 2014) de acontecimentos que acabam prejudicando o estímulo a geração de novos negócios. Ou ainda, histórias que “Não são entendidas”, pelos ouvintes (SNOWDEN, 2000), com “Realidades diferentes” das que os ouvintes estão acostumados a perceber em seu dia a dia (O’GORMAN; GILLESPIE, 2010). Por fim, algumas histórias dificultam a geração de novos negócios pois são “Tão duras que te bloqueiem”, o que vem a corroborar os estudos de Murphy Paul (2012) que afirma que o *storytelling* faz o receptor ativar a mesma parte do cérebro como se eles estivessem realmente experimentando o que é dito, e quando isso é tão duro, difícil e amedrontador pode te bloquear.

No esquema conceitual o segundo elemento que envolve o Ciclo ERSSA é o “*Storytelling* e o Comportamento Empreendedor”, são apresentados alguns elementos do *storytelling* que contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor, como por exemplo o “Estar aberto”, quem ouve a história precisa estar aberto ao novo, ao aprendizado, as possibilidades (SCHENSUL; LECOMPTE, 2013), o *storytelling* consegue ser “Influenciável”, como uma história que consegue influenciar nas novas decisões (GABRIEL, 2015), também tem a capacidade de mostrar o “Caminho” a ser seguido, identificar as necessidades e oportunidades naquele novo caminho.

O *storytelling* também desenvolve o comportamento empreendedor pela sua característica de “Aprender”, já que carrega o aprendizado daquela história, e aponta o que aquele aprender possibilita novas gerações, mas é preciso que o ouvinte esteja “Em busca” de um novo negócio ou do empreender (CORTESE, 2005). As histórias também têm a capacidade de “Leva a pensar no empreender de forma significativa” em suas vidas, fazendo com que seja começado a “Formar” uma personalidade, desenvolver o a formação do ouvinte (HULL; KATZ, 2006), ele também consegue “Reforçar” a ideia que foi colocada, reforçar o pensamento e ser “Duradouro”, as histórias precisam ser algo duradouras, não a curto prazo, além de reforçar elas precisam durar na cabeça dos ouvintes.

É preciso também que o *storytelling* “Tenha conexão com o seu mundo”, que as histórias façam sentido e se conectam com o mundo do ouvinte (MOON, 1999; NISSLEY, 2008), bem como transmita um bom “Exemplo a ser seguido”, tanto positivos quanto negativos, mas exemplos que levaram ao empreender (SWAP et al., 2001; MAEMURA, 2016). Além delas permitirem um diálogo, ou uma “Troca de ideia”, não pode ser um monólogo, precisa construir junto com o ouvinte, envolver. Ainda as histórias precisam gerar “Motivação”, despertar algo interno que motive os ouvintes, motivem a buscar algo novo (COLLINS; HANGES; LOCKE, 2004; WELTER; SMALLBONE, 2011).

Além de motivação é preciso servir de “Inspiração”, as histórias inspiram a empreender, são colocadas como uma fonte de inspiração para enfrentar o que for preciso e superar os desafios (BOJE, 2008; GABRIEL, 2015), e, por fim, o *storytelling* deve trazer as “Histórias de fracasso”, pois elas mostram as dificuldades e como as pessoas superam os seus fracassos, elas criam identificação e nos fazem querer também superar as nossas dificuldades (KELLERMANNNS et al., 2008). Diante do exposto, apoia-se a segunda subproposição do estudo, na qual afirma que o comportamento empreendedor pode advir dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*. Porém, ainda é preciso entender que existem fatores que também antecedem e depende de cada pessoa para desenvolver o comportamento empreendedor a partir do *storytelling*, como por exemplo, o que chamamos de bagagem necessária que é composta por elementos da cultura e da personalidade de cada indivíduo, e é preciso também existir uma ideia prévia de empreender, ou seja, uma vontade antecessora daquele indivíduo para empreender.

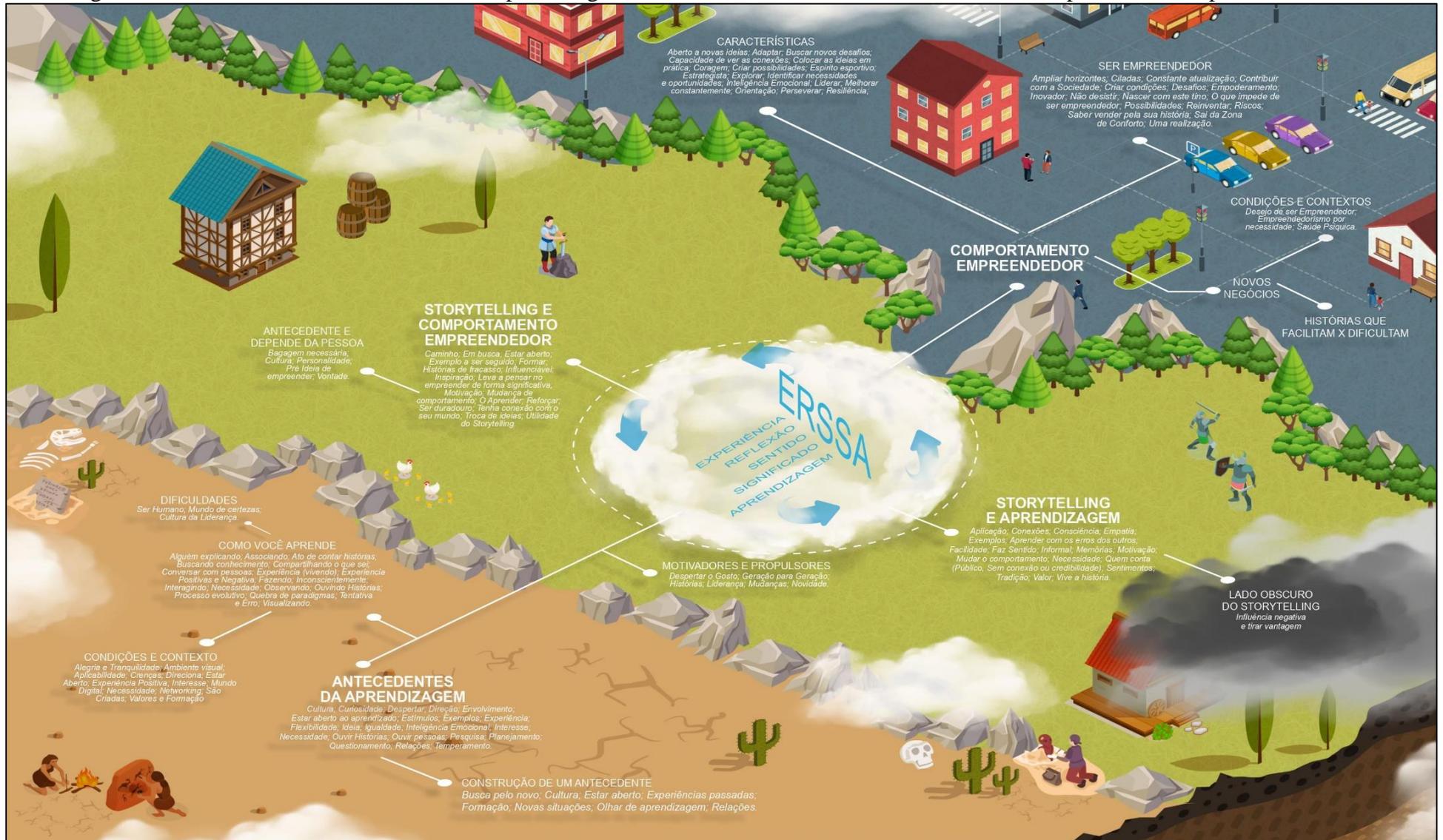
No esquema conceitual, temos a base sendo composta pelos antecedentes da aprendizagem, que é composto pela construção de um antecedente, e leva a identificação de como os empresários aprendem, levando em conta suas condições, contextos e dificuldades, esta base é a ligação entre o primeiro elemento do ciclo ERSSA, a experiência, visto que os antecedentes da aprendizagem são considerados motivadores e propulsores de novas experiências, onde pode-se destacar a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para com o ciclo. O ciclo ERSSA, continua tendo a perspectiva do *storytelling* como uma prática social (ALTERIO; MCDRURY, 2003), sendo que a aprendizagem ocorre por meio do pensamento reflexivo, de forma individual ou em conjunto (FLACH; ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), proporcionado pela reflexão estimulada, pela experiência direta da contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o *Storytelling*.

Os elementos do ciclo ERSSA, como a reflexão o sentido e o significado são partes inerentes e interrelacionadas do *storytelling* e são envoltos pelo *Storytelling* e a Aprendizagem e o *Storytelling* e o Comportamento Empreendedor, visto que ambos desenvolvem a experiência e a reflexão de forma contínua, e juntos permitem o desenvolvimento do comportamento empreendedor. Já o CE por sua vez, é composto pelo que é ser empreendedor e das características de um comportamento empreendedor, tais elementos podem vir a gerar novos negócios a partir de condições e contextos e histórias que facilitam o empreendedorismo.

Logo, os antecedentes da aprendizagem contemplam as experiências advindas dos indivíduos e dos grupos, sendo discernida e compartilhada através da prática social advinda do ciclo ERSSA, resultando na construção de sentido e significado por meio da reflexão das

histórias pelos indivíduos, levando assim a níveis mais profundos de aprendizagem bem como o desenvolvimento do comportamento empreendedor, o que caracteriza o desenvolvimento do comportamento empreendedor advindo da contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA. Este esquema conceitual relaciona os antecedentes da aprendizagem, o ciclo ERSSA e o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio de um processo, dialógico e participativo, em que as pessoas são capazes de desenvolver características do comportamento empreendedor por meio da exposição das experiências dos antecedentes da aprendizagem e da construção de sentido e significado da reflexão das histórias que facilitam o empreendedorismo. A seguir é apresentada uma perspectiva isométrica e tridimensional do *framework* e suas relações (Figura 53).

Figura 53 – Framework dos antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Ao olhar para o *framework* proposto pelo estudo, é preciso identificar alguns elementos importantes para facilitar a compreensão do *framework*. Primeiramente é preciso descrever sobre as camadas que compõem o solo do *framework*, evidenciadas no canto inferior direito. A primeira camada (representada no *framework* com uma coloração mais clara) é uma camada com uma composição maior de rocha fragmentada, mais dura e sedimentar, com poucos nutrientes, mas que dá a sustentação para todo o *framework*. São nossas crenças mais enraizadas, mais consolidadas pela nossa formação de personalidade, nossos dogmas e elementos mais difíceis de mudar. A segunda camada, é a camada do subsolo (representada no *framework* com uma coloração mais amarronzada) com mais minerais e nutrientes, esta camada é responsável por nutrir as raízes mais profundas bem como servir de alicerce para as construções. Aqui representa a nossa cultura, a nossa tradição, também são crenças enraizadas, mas mais suscetíveis a mudança ou a miscigenação da nossa cultura com culturas externas. Por fim, a terceira camada, mais próxima da superfície (representada com uma coloração mais escura), traz consigo as matérias orgânicas, rica em minerais e nutrientes, porém “solta” e suscetível a intempéries da natureza. Estas representam o conhecimento que somos expostos diariamente, o tsunami de informações que recebemos todos os dias, de forma mais superficial, mas mais sujeitas a mudanças, pode ser absorvido como esponja, mas também pode ser ignorado com facilidade.

O próximo detalhe importante do *framework* é a respeito da superfície acima das camadas do solo, o *framework* é dividido em três regiões, a primeira é o deserto (representado graficamente por um deserto de coloração clara), representando uma etapa com um clima mais árido, solo mais hostil e menos fértil. Esta superfície está associada aos Antecedentes de Aprendizagem, visto que, cronologicamente nossos antecedentes são construídos a partir de nossa infância, da nossa cultura, das percepções que são construídas a partir da relação com o contexto em que vivemos, assim como somos enquanto crianças (absorvemos o conhecimento o tempo todo), a areia do deserto está absorvendo qualquer partícula de água que possa aparecer para nutri-lo (a fertilização deste solo ocorre em todo o processo de construção e exploração de conhecimentos pela criança e sua interação com o mundo).

A segunda é uma planície (representada por uma coloração esverdeada), esta região é a transição entre o solo mais árido e um solo mais fértil, onde novas culturas (aprendizados) são semeadas e cultivadas, tal superfície está associada ao Ciclo ERSSA e suas variações. Aqui evidencia-se a lógica de um solo mais fértil, mas que necessita ser semeado e cultivado, como adolescentes, ou jovens adultos, esta é a fase em que aprendemos, desaprendemos e reaprendemos novos conhecimentos, novas perspectivas de mundo a partir da prática social e

das interrelações advinda do ciclo ERSSA.

E por fim, a terceira superfície (representada no *framework* por uma pavimentação asfáltica de coloração cinza escuro) traz os elementos de uma cidade, demonstrando uma lógica de civilização mais contemporânea, onde relaciona-se o Comportamento Empreendedor. E isso não quer dizer que esta parte é melhor ou pior do que o deserto (ele é mais hostil, mas tem suas belezas) ou a planície (solo rico em nutrientes, mas que precisa ser semeado e cultivado), são momentos que apesar de parecerem distintos, se complementam. Se relacionarmos o solo com a vida, esta fase seria a fase adulta, e mesmo que aqui evidencia-se uma lógica mais contemporânea ou madura, não significa que estamos prontos. Pelo contrário, a manta asfáltica dificulta que novos conhecimentos sejam semeados e cultivados, desta forma há uma resistência maior para se cultivar novos aprendizados nesta etapa.

Apesar do *framework* ser dividido entre as superfícies com formações rochosas, demonstrando uma lógica “distintas” entre elas, é importante salientar que a permeabilidade entre as superfícies está nas camadas que compõem o solo, ou seja, mesmo que a camada seja deserto, planície ou pavimentação asfáltica, ela é composta pelas três camadas de solo, tais camadas e suas interrelações com as superfícies sustentam e nutrem todo o *framework* simultaneamente. Ainda em tempo, apresenta-se aqui as propriedades do Ciclo ERSSA como as precipitações atmosféricas ou as correntes de ar que permeiam todo o *framework* (representadas visualmente pelas nuvens), estas correntes de ar são capazes de manter a vida na superfície com o oxigênio, mas também são capazes de nutrir mais profundamente o solo com as águas da chuva formada pelas nuvens, mudando percepções e culturas mais enraizadas em solos mais profundos, gerando novos aprendizados e mudança de comportamento.

Por outro lado, pode indicar faltas de chuvas, em função da combinação dessas correntes com outros elementos da natureza (no caso do *framework*, algumas formações rochosas podem impedir em alguns momentos as nuvens menos carregadas de chuvas a acessar diferentes terrenos ou fases). Aqui pode considerar os elementos de incerteza, volatilidade, mais ligados a uma lógica complexa de pensamento. Como por exemplo Morin e Lisboa (2007), que indicam que a lógica complexa vai além da lógica sistêmica, pois considera a recursividade e o aspecto hologramático (o todo que está na parte e a parte que está no todo, ou seja, as partículas de ar do ciclo ERSSA que são uma parte, mas que também contém o todo), que aborda a complexidade e a empresa. O *framework* traz a lógica das duas etapas da complexidade, a primeira é referente a termos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto, um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. A segunda é que o todo também pode ser menor do que a soma das partes, visto

que cada parte não é plenamente expressada ao se olhar o todo. Logo o todo é ao mesmo tempo mais e menos do que as partes (MORIN; LISBOA, 2007). O *framework* apresenta esta causalidade recursiva, visto que no processo recursivo os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera, logo, o produto é produtor do que o produz. Assim como a sociedade, por exemplo, é produzida pelas interações dos indivíduos que a constituem. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem e a escola. Assim os indivíduos, em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isto se faz num circuito espiral através da evolução histórica (MORIN; LISBOA, 2007).

Ou seja, é a partir do Ciclo ERSSA, com os seus elementos, por meio do *storytelling* que alimentamos e retroalimentamos a superfície e as camadas de solo expostas no terreno. Esta lógica de permeabilidade e continuidade entre o ar que respiramos, a superfície que vivemos e as camadas dos solos que nos sustentam, geram significado pela forma retroalimentada do *framework*. Por exemplo, apesar dos antecedentes estarem alocados em um deserto, onde o terreno seria mais hostil e menos fértil, é preciso reconhecer que este solo é nutrido e nutre os próximos solos e vice-versa. Isso significa que mesmo os antecedentes estando na primeira etapa do *framework*, eles acompanham o desenvolvimento de características do comportamento empreendedor até a última etapa, bem como o fenômeno Harmatão (o vento forte e constante que leva a areia, que por sua vez pode se misturar com outras terras e nutri-las com suas micropartículas carregadas de fósforo e outros nutrientes que não estão presentes em outros tipos de solo).

Diante do exposto, pode-se refletir sobre as relações e interações do *framework* dando subsídios para a construção das proposições do estudo, a qual afirma que os antecedentes da aprendizagem alimentam e se retroalimentam da constituição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor. A reflexão desta proposição leva ao questionamento sobre os Antecedentes da Aprendizagem contribuírem com o Ciclo ERSSA, e para isso foi preciso clarificar o entendimento sobre os antecedentes da aprendizagem e a relação com o ciclo. O resultado deste processo é a identificação de elementos que auxiliam na construção de um antecedente, dos seus condicionantes, elementos de contextos e de dificuldades, todos se relacionam com as formas de aprendizagem dos empresários e suas características cognitivas, sociais e emocionais, em diferentes níveis.

A principal contribuição deste entendimento é a caracterização do que denominamos como “experiências vivenciadas pelo indivíduo ou por um terceiro”, pois estas experiências são a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA, visto que a experiência

é a primeira etapa do ciclo (mesmo sendo cíclico, acredita-se que se inicia pela experiência, vivida ou contada por meio do *storytelling*), que vai levar a reflexão. Logo, a experiência (com todas as características cognitivas, sociais e emocionais identificadas nos antecedentes) é o elo entre os antecedentes e o ciclo ERSSA, esta é a contribuição dos antecedentes para o ciclo, evidenciando a relação entre os antecedentes da aprendizagem e sua capacidade de transformar a experiência em reflexão dentro do ciclo ERSSA.

Após estas considerações, é possível identificar então o questionamento referente a segunda subproposição do estudo, o qual versa sobre o comportamento empreendedor poder advir dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*. Para isso, foi preciso ressignificar as etapas do ciclo ERSSA por uma perspectiva de construção do comportamento empreendedor. Apesar de ter identificado a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo, agora é preciso entender o desenvolvimento do comportamento empreendedor a partir da contribuição do ciclo e dos processos de aprendizagem. A partir da identificação da experiência, como elo entre os antecedentes, busca-se identificar de forma clara e objetiva a contribuição dos outros elementos para com o processo de aprendizagem, sendo a reflexão a próxima etapa do ciclo. A reflexão é ponto crucial de transformação no que é externo para interno, os elementos cognitivos, sociais e emocionais, passam a coexistir dentro da cabeça do indivíduo, a contribuição anterior dos antecedentes, que podem vir por meio do *storytelling*, passa da experiência vivida ou contada para a reflexão, levando o indivíduo a níveis de reflexão para um ponto mais imersivo de construção de conhecimento.

Nesta etapa imersiva, os níveis de reflexão contribuem para os próximos elementos do ciclo, a construção de sentido e significado. A construção do sentido a partir de um *storytelling*, ou de um processo de aprendizagem, é explorado pela perspectiva desta teoria, por alguns elementos que são fundamentais para que uma história faça sentido ao indivíduo. Em uma dimensão mais superficial, o sentido é construído a partir de um entendimento e uma relação com o que está sendo vivenciado ou contado. Já a construção do significado, leva-se em considerações pontos mais profundos da vida do indivíduo, bem como da sua construção de sentido inicial. O significado de uma história é atribuído a níveis mais profundos de reflexão e ligado ao indivíduo de forma mais enraizada.

A partir deste entendimento, foi possível também explorar a última etapa do ciclo, a transformação da reflexão em aprendizado, apesar de entendermos que a aprendizagem é um processo e está imersa em todas as etapas do ciclo, foi possível explorar, por uma perspectiva mais utilitarista dos empresários, os elementos das histórias que compõem a transformação da reflexão em aprendizado, ou seja, a transformação daquela reflexão em aprendizado para os

indivíduos. No *framework*, o ciclo é envolto pelo *storytelling* e aprendizado e pelo *storytelling* e comportamento empreendedor, o *storytelling* e aprendizado é explorado enfatizando a capacidade que as histórias têm em ser um veículo de transmissão de conhecimento e aprendizado. Já no *storytelling* e o comportamento empreendedor, são explorados os elementos do *storytelling* que contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

E é diante do exposto, que se apoia a segunda subproposição do estudo, a qual afirma que o comportamento empreendedor pode advir dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*. É preciso clarificar também que existem fatores que também antecedem e depende de cada pessoa para desenvolver o comportamento empreendedor a partir do *storytelling*, como por exemplo, o que chamamos de bagagem necessária que é composta por elementos da cultura e da personalidade de cada indivíduo e é preciso também existir uma ideia prévia de empreender. A parte superior do *framework* é composto pela seara do empreendedorismo onde é apresentado, pela perspectiva dos empresários, o que significa ser empreendedor, este significado também busca contribuir com o entendimento de como o *storytelling* se relaciona com o comportamento empreendedor, identificando as características do comportamento empreendedor que podem proporcionar a geração de novos negócios.

É importante salientar ainda, que existem condições e contextos para que exista uma geração de novos negócios, além de que, existem tipos específicos de histórias que facilitam e que também dificultam a geração de novos negócios. Esta linha tênue entre facilitar e dificultar pode depender do contador da história e das próprias histórias contadas. Mas afinal, como se dá a contribuição da relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do comportamento empreendedor?

O ponto crucial é que esta contribuição da relação entre os antecedentes e o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do comportamento empreendedor, ocorre a partir de uma lógica de processo (ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade; seguimento, curso, decurso), dialógica (possui interação de alimentação e retroalimentação) e participativa (extremamente ligada e relacionado aos participantes que a envolvem) dos indivíduos com elementos cognitivos, sociais e emocionais. Tal lógica processual, dialógica e participativa é inerente ao processo de construção de conhecimento a partir do *storytelling*, sua perspectiva inicial de contribuição sustenta a proposição da contribuição dos antecedentes da aprendizagem para com o ciclo ERSSA no quesito experiência gerada pelo antecedente, bem como o desenvolvimento do comportamento empreendedor ocorre pela mesma lógica processual, dialógica e participativa dos elementos do ciclo ERSSA para com o comportamento empreendedor, também mediante a elementos cognitivos, sociais e emocionais do indivíduo.

Em suma, o *framework* pressupõe em uma lógica de processo, dialógica e participativa, que as pessoas são capazes de desenvolver características do comportamento empreendedor por meio da exposição das experiências dos antecedentes da aprendizagem e da construção de sentido e significado da reflexão das histórias que facilitam o empreendedorismo. Isto acontece, pois, os antecedentes da aprendizagem (experiências antecessoras advindas dos indivíduos e dos grupos), são discernidos e compartilhados através da prática social advinda do ciclo ERSSA, que resulta na consolidação de sentido e significado gerado a partir da reflexão do *storytelling*, que por sua vez gera aprendizagem e o desenvolvimento do comportamento empreendedor advindo da contribuição da relação dos antecedentes da aprendizagem e do ciclo ERSSA.

4.5 INTEGRIDADE DA TEORIA

Para mantermos a integridade da GT, esta tese enfocou duas áreas de avaliação da teoria fundamentada: (1) avaliar a integridade do processo de pesquisa; e (2) avaliar a teoria emergente fundamentada.

4.5.1 Avaliação do processo

Para avaliar a integridade do processo de pesquisa, seguiu-se os sete critérios de Strauss e Corbin (1990) que avaliam as categorias da teoria fundamentada, suas relações, variação incorporada na teoria e a seleção da categoria central, são eles: 1) descrição do processo de seleção da amostra e critérios; (2) descrição das principais categorias; (3) informações sobre incidentes que apontam para essas grandes categorias; (4) a justificativa para a amostragem teórica e seus resultados; (5) hipóteses sobre relações conceituais entre categorias; (6) informações sobre os casos em que as hipóteses (categorias) não correspondem aos dados e como essas discrepâncias foram contabilizadas; e (7) a justificativa para selecionar a categoria central.

O primeiro ponto da avaliação do processo da construção da teoria, diz respeito a descrição do processo de seleção da amostra e os critérios utilizados, tal descrição é relacionada neste estudo nos itens 3.2, onde abordam-se os participantes do estudo, que nesta tese, são pessoas que ocupam um cargo de gestão estratégica dentro das organizações, e/ou empresários. Os critérios utilizados para escolha, seguiram as diretrizes da amostragem teórica, a qual é um

caso específico de amostragem intencional e enraizada nas teorias da GT, bem como de forma complementar o uso da amostragem por bola de neve, cuja qual cada participante indica uma nova fonte de dados futuros.

Em relação ao segundo item de avaliação do processo, o que Strauss e Corbin (1990) chamam de descrição das principais categorias, foi possível explorar no item 4.1 na codificação aberta, a construção das principais categorias que emergem no estudo bem como as fases de da coleta e codificação aberta, o quadro 48 demonstra isso, seguido das principais categorias apresentadas no quadro 49, ambas no item 4.1.4 chamado de “síntese da codificação aberta”. Já a etapa das informações sobre incidentes que apontam para essas grandes categorias, são exploradas no item 4.4 referente a construção da teoria, divididas em quadro fases, começando pela identificação e descrição dos antecedentes da aprendizagem (4.4.1), seguida pela contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA (4.4.2), CE advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling* (4.4.3), e, por fim, a contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE (4.4.4).

A etapa da avaliação dos processos de construção da teoria que menciona a justificativa para a amostragem teórica e seus resultados, é justificada pelas escolhas de pessoas que ocupam um cargo de gestão estratégica dentro das organizações, e/ou empresários, visto que, conforme Oliveira (2009) estes são diretamente ligados e com o desempenho e performance das organizações. Cardoso (2009) e Silva e Silva (2011) também afirmam da importância do papel do empresário nas organizações, visto que são os tomadores de decisões, e tais decisões podem contribuir ou não para o sucesso da organização. Já a etapa das hipóteses sobre relações conceituais entre categorias, é explorada no item 4.2, na codificação axial, e apresentada detalhadamente na figura 28 e 29, onde abordam os conceitos por traz das relações entre categorias e subcategorias a respeito dos Antecedentes da Aprendizagem e das relações entre categorias e subcategorias em relação a macro categoria do CE advindo dos processos de Aprendizagem por meio do *Storytelling*.

Há também a etapa que refere-se as informações sobre os casos em que as hipóteses (categorias) não correspondem aos dados e como essas discrepâncias foram contabilizadas, no estudo, as categorias que emergem sobre pensamentos divergentes da construção da teoria, ou até mesmo da análise das categorias e códigos encontrados, são tratados de forma transparente, buscando coletar e analisar as evidências, as condições e contextos que justifiquem tais achados, um exemplo disso é o item 4.4.1.1.1 condições, contextos e dificuldades para o aprendizado, o item 4.4.2.2.1 experiências com a PANDEMIA, o item 4.4.4.1.1 quando uma história não faz sentido e também o 4.4.4.4.1 que refere-se ao desenvolvimento do

comportamento empreendedor de acordo com alguns precedentes e condicionantes que dependem da pessoa.

Por fim, a última etapa da avaliação do processo é a justificativa para selecionar a categoria central, esta que foi incansavelmente explorada no item 4.3 chamado “codificação seletiva”, e é evidenciada na figura 31. Nesta etapa foi possível integrar e refinar a teoria, a partir das interpretações das relações existentes entre as categorias que emergiram do estudo, e todas as etapas de codificação, emerge uma explicação fundamentada nos dados a qual foi denominada “Os Antecedentes de aprendizagem e o Ciclo ERSSA no desenvolvimento do Comportamento Empreendedor”. Esta categoria central ocorreu seguindo os critérios sugeridos por Corbin e Strauss (2015), esclarecendo uma lógica por trás da ordenação das categorias por meio das notas de campo, memorando, diagramações e mapeamento conceitual das categorias. A próxima subseção aborda a avaliação da teoria.

4.5.2 Avaliação da teoria emergente

Em relação a avaliação da teoria fundamentada, este estudo seguiu os pressupostos indicados pelos autores Bandeira-de-Mello e Cunha (2006) como critérios que devem ser verificados na avaliação da teoria emergente, para eles é preciso explicar: a) Grau de coerência; b) Integração; c) Funcionalidade; d) Relevância; e) Flexibilidade; e, f) Densidade. O primeiro ponto a ser destacado é o grau de coerência, isto significa que as categorias devem emergir dos dados e não do pensamento ou ideias anteriores do pesquisador, gera credibilidade a teoria, no estudo o grau de coerência é apresentado nas etapas de codificação aberta, os códigos que geram as categorias são provenientes dos dados analisados, muitas vezes “*in vivo*”, criados a partir da associação direta das citações.

O próximo ponto de avaliação da teoria é sobre a integração, onde os construtos que são gerados precisam estar relacionados a categoria central e explicados em formato de proposições advindas de um modelo ou esquema conceitual, este processo diminui erros e falhas na explicação da teoria. Ela pode ser evidenciada pelas relações apresentados no estudo entre a categoria central gerada na etapa de codificação seletiva e as demais categorias na figura 31, onde mostra o diagrama com o esboço da construção da categoria central e sua associação com as outras macros categorias.

A funcionalidade, também é evidenciada no estudo pelo comparecimento dos incidentes nos relatos dos entrevistados que comprovam as diversas nuances e variações dos elementos e suas categorias, bem como a explicação destas variações dos dados e suas relações

com os conceitos criados, conforme a etapa da codificação axial e posterior o seu aprofundamento na construção da teoria.

A relevância também é um ponto a ser considerado na hora da avaliação da teoria emergente, isso significa que a teoria precisa ser fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, onde vai precisar definir a categoria central e a explicação do fenômeno. Neste estudo é possível identificar o passo a passo para a construção da categoria central e da teoria na etapa da codificação seletiva, bem como a explicação do fenômeno estudado no subcapítulo da construção da teoria. A teoria se torna relevante ao ponto que a categoria central começa a ter significado para os empresários. Há também que se considerar a flexibilidade da teoria, a teoria emergente nos dados está aberta a novas modificações, tendo a possibilidade de enriquecimento por novos casos, possibilidades e categorias. A capacidade de aprimoramento da teoria construída com sua utilização em novos contextos, novos cenários é substancialmente significativo e lógico, para aumentar ainda mais a capacidade de generalização da teoria.

O último elemento de avaliação da teoria, diz respeito a densidade da teoria, onde é possível evidenciá-la com poucas macros categorias, mas diversas subcategorias e elementos relacionados, conferindo assim uma maior robustez aos conceitos construídos (MACIEL, 2011). Neste estudo é possível identificar a densidade da construção da teoria no subcapítulo da codificação aberta, onde apresenta-se a síntese da codificação aberta, no quadro 48, onde é apresentado a evolução das citações (incidentes) e categorias criadas, ao todo foram 1.892 incidentes, 269 categorias e subcategorias de análise e mais de 200 notas de campo, memorandos, observações e apontamentos das entrevistas e das análises.

Mesmo com esta quantidade de categorias, incidentes e observações de campo, a teoria é construída a partir de 3 macro categorias, Antecedentes da Aprendizagem, Ciclo ERRSA e o Comportamento Empreendedor, cada categoria composta em média por quatro subcategorias, e cada subcategoria composta em média por 19,71 códigos (cada código em média é composto por 8 incidentes). É importante enfatizar, que de uma maneira natural a teoria por ser muito mais do que apenas a redução dos dados, ela consegue construir o entendimento, ou uma explicação razoável do fenômeno estudado (CORBIN; STRAUSS, 2015). A seguir são abordadas as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se aqui as considerações finais do estudo, sendo que é por meio das análises dos resultados desta pesquisa que procura-se refletir a respeito das contribuições do estudo. Objetivando sistematizar tais reflexões, divide-se este capítulo em contribuições e implicações teóricas, implicações práticas e por fim, as limitações e sugestões de estudos futuros. Na primeira subseção das considerações finais, a qual abordam-se as contribuições e implicações teóricas, apresenta-se a reflexão dos resultados encontrados, advindos da construção do estudo com o intuito de responder o objetivo geral e aos objetivos específicos desta tese, bem como a reflexão do esquema conceitual proposto no estudo.

A segunda parte aborda as implicações práticas do estudo, ou seja, de que maneira esta pesquisa poderá contribuir para com as organizações, e por fim, abordam-se as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras relacionadas aos temas pesquisados. É de suma importância enfatizar, que as discussões e evidências apresentadas ao longo deste estudo objetivam estimular e contribuir ainda com o debate acadêmico e com a busca de complementações sobre as temáticas estudadas. O principal objetivo é contribuir com a construção do conhecimento específico, os quais por sua vez possibilitam influenciar, não só teoricamente, mas também ações práticas, com aplicações no dia a dia, e políticas, com normas e diretrizes que guiam as organizações.

5.1 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Esta subseção das considerações finais tem o objetivo de explicitar as contribuições que esta tese gera para a teoria, bem como a identificação das respostas das lacunas teóricas que foram apresentadas na justificativa do estudo. Diante disso, este estudo busca responder à questão norteadora de como a relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA contribuem para o desenvolvimento do comportamento empreendedor. Para isso, buscou-se responder os objetivos específicos e conseqüentemente o objetivo geral do estudo, por meio de uma perspectiva ontológica de sujeito-objeto, que visa a construção do mundo por uma perspectiva social, a partir de uma perspectiva epistemológica construcionista e pós-modernista, que busca a evidenciação da construção do significado a partir da interação entre características do objeto e dos processos mentais do indivíduo.

Estas duas abordagens juntas, nos inclinam para a nossa visão paradigmática adotada neste estudo e em nosso ser, enquanto pesquisador, a construção paradigmática construcionista

e pós-modernista, é a que melhor preenche a forma com que enxergamos as visões filosóficas que sustentam a pesquisa realizada, na primeira lógica construcionista se deve há perspectiva da realidade como emergente, incompleta e consistindo em micro práticas de interação social, apesar de existirem diferenças entre o construcionismo (construções que o indivíduo elabora coletivamente) e o construtivismo (construção de estruturas cognitivas elaboradas no decorrer do seu desenvolvimento), nosso viés absorve ambas as perspectivas na construção da visão paradigmática deste estudo. Já a perspectiva pós-modernista prevê uma lógica de dissenso e uma crença de que é impossível criar uma explicação precisa da verdade, porque não há realidade objetiva nem verdades universais. Em nenhuma circunstância, a inclinação da ontologia, epistemologia ou do paradigma de pesquisa deste estudo exclui-se ou deixa de permear as fronteiras de outras bases, visto que ambos são evidenciados como visões de mundos adotados ou que norteiam os pesquisadores e seus estudos de acordo com seu espaço/tempo.

Outro ponto importante para ser enfatizado, é a definição adotada pelo estudo sobre Aprendizagem, em razão da escolha deste estudo sobre a AO ser a aprendizagem dos indivíduos no contexto organizacional, e sua perspectiva social da aprendizagem nas organizações, conceitua-se que as organizações sejam mundos sociais de múltiplas camadas, ou entidades que incluem atores humanos e não humanos compartilhando perspectivas, atividades e discursos, logo considera-se a AO como a aprendizagem derivada dos indivíduos e suas interações com o contexto organizacional. Estes posicionamentos evidenciam a natureza e a inclinação do autor desta tese, que com esta bagagem, optou pela utilização da *Grounded Theory* para a construção de uma teoria substantiva com o objetivo de responder o objetivo geral do estudo, que buscou analisar a contribuição da relação entre os antecedentes da aprendizagem e o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Este posicionamento e direcionamento nos trazem para uma evidenciação da contribuição teórica deste estudo de forma metodológica, visto que esta tese buscou evidenciar todos os passos, com rigor metodológico, apresentando diretrizes para a confecção de cada etapa que rege a pesquisa qualitativa. Todos os procedimentos metodológicos construídos neste estudo, dão subsídios de direcionamento para outros estudos que optem por seguir tais metodologias utilizadas, como por exemplo, a abordagem qualitativa seguida da estratégia de pesquisa da *Grounded Theory* com a codificação aberta, axial e seletiva (e a construção de cada uma das codificações), a amostragem teórica da GT complementada pela amostragem por bola de neve, a utilização das técnicas de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, da entrevista narrativa, sendo complementadas com a observação direta e as notas de campos, pré-memorandos e memorandos. Propõem-se também que o trabalho pode servir como guia para a

análise de dados da GT, com critérios e sugestões bem definidas de construção teoria seguindo as perspectivas da GT, bem como a avaliação da integridade da teoria, avaliando o processo e a teoria emergente em si.

Uma das principais contribuições teóricas desta tese é a construção da teoria substantiva, derivada de uma série de elaborações de esquemas e conceituações sobre as propriedades e dimensões das categorias emergente dos dados, constituída pelos elementos cruciais ao cerne de uma pesquisa GT, como as etapas de codificação aberta, axial e seletiva, conforme estabelecido na operacionalidade da GT e recomendada por Corbin e Strauss (2008). Dado o instante em que os dados revelam fortes evidências sobre os antecedentes de aprendizagem, bem como os elementos do ciclo ERSSA e o comportamento empreendedor, é definido os três eixos teóricos que sustentam a categoria central do estudo que por sua vez consolida a proposição central do estudo como, os antecedentes da aprendizagem alimentam e se retroalimentam da constituição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Esta contribuição teórica vem ao encontro das indicações de estudos futuros de Ochs et al. (1992), onde sugerem novas pesquisas que utilizem o *storytelling* como criação de teorias. Para os empresários entrevistados, os antecedentes da aprendizagem são as experiências que estimulam o ciclo ERSSA, a proporcionarem histórias que façam sentido, construam significados e geram aprendizados, e a partir deste processo de aprendizagem por meio do *storytelling* possa ser desenvolvido o comportamento empreendedor. Desta forma, é esta perspectiva dos antecedentes da aprendizagem como experiências com sentido específico de utilidade e aplicabilidade direta que gera o resultado da ação do *storytelling* na construção de sentido e significado pelo ouvinte que por sua vez geram aprendizado e o desenvolvimento do comportamento empreendedor a partir de uma série de características evidenciadas pelas histórias.

Outra contribuição valiosa desta tese encontra-se em relação ao primeiro objetivo específico, o qual busca identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem, neste estudo foi evidenciado elementos que são considerados pelos empresários como antecedentes a sua aprendizagem, bem como as condições, contextos e dificuldades com que eles aprendem, isso vem ao encontro das indicações de estudos futuros que identificassem os antecedentes de aprendizagem, como por exemplo, Lukas, Hult e Ferrell (1996), Harvey e Denton (1999), Calantone, Cavusgil e Zhao (2002), Djatmika (2009), Van Grinsven e Visser (2011), Flores et al. (2012), Siqueira (2013), Rohr (2015), Lin e Smyrniotis (2015), Musyoki (2018) e Alvarez, Afuah e Gibson (2018).

O segundo objetivo específico, que busca analisar a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA, também é uma contribuição e implicação teórica, visto que evidencia a contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA, sendo considerado a conexão com o primeiro elemento do ciclo, a experiência, aqui é evidenciado a primeira sub proposição do estudo, a qual afirma que os antecedentes da aprendizagem contribuem para o ciclo ERSSA. Estes achados também corroboram com as sugestões de estudos futuros propostas por Flores et al. (2012), os quais sugerem novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre os antecedentes da AO bem como suas influências. Atende também as sugestões de Rübenich (2016), que sugere pesquisas futuras que aprofundem o conhecimento sobre os antecedentes da AO e suas relações, bem como os estudos de Silva e Larentis (2020), os quais sugerem novos estudos que relacionem o ciclo ERSSA com outras variáveis e contextos.

É importante refletir sobre estes achados por uma perspectiva que nos faz pensar sobre o que se considera como antecedentes e a própria experiência em si. Esta experiência pode ter como contribuição a mudança de como os indivíduos pensam e se comportam, da mentalidade, de um hábito ou até mesmo de rejeitar antigas crenças. Poder questionar padrões ou colocar dúvidas e problemas em perspectivas, transformando a experiência em algo subjetivo e em novos insights e ideias é algo que chama a atenção, porém, é preciso também questionar-se sobre a dimensão e a capacidade que temos em refletir sobre a experiência, pois na maior parte das nossas vidas, nos movimentamos com um raciocínio de familiaridade, ou da nossa vivência do ser com o mundo (SWAN; SCARBROUGH; NEWELL, 2010), normalmente a tendência é simplesmente reafirmar ou confirmar o que já temos conhecimento, ou o que pensamos que temos conhecimento (HAALAND, 2016), é preciso questionar-se acerca da nossa interpretação de fenômenos e eventos, se ela não está sendo tendenciosa pelo próprio conhecimento que acreditamos ter. Em muitos momentos os indivíduos estão tão sobrecarregados pela sua cultura organizacional (que só tem olhos para sua empresa) e suas rotinas que dificilmente conseguem discerni-las, estão imersos no seu próprio mundo de conhecimento limitado (HAALAND, 2016).

O terceiro objetivo específico também é considerado uma contribuição teórica desta tese, visto que busca caracterizar e analisar o comportamento empreendedor advindo dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*. Nesta etapa foi possível identificar o que significa ser um empreendedor na visão dos empresários, bem como as características que compõem um comportamento empreendedor. Estes achados veem ao encontro com as sugestões de estudos futuros de autores como Hurley e Hult (1998), Kim (1998), Collins,

Hanges e Locke (2004), Welter e Smallbone (2011), Boas (2015), Lima (2016), Darmanto e Yuliari (2018) e Yaseen, Somogyi e Bryceson (2018), os quais sugerem novos estudos para evidenciar e caracterizar o comportamento empreendedor bem como o empreendedorismo.

Ressalta-se também o que se evidencia como uma perspectiva da idealização do empreendedor, muito dos achados reforçam o que chamamos de “rosas” e não demonstram também a totalidade dos “espinhos”. É importante questionarmos sobre esta idealização e a sua real comparação com o empresário de “carne e osso”, o dia a dia do empresário bem como suas características. As afirmações dos empresários sobre a sua constante atualização, constante busca por conhecimento, por inovação, em muitos momentos percebe-se que há mais do que os olhos podem ver ou do que os ouvidos podem ouvir, questiona-se também o quanto disso é narrativa e o quanto é vida real. E isto não significa que os achados do estudo não contribuem com a literatura, pelo contrário, fica evidenciado ainda mais a sua contribuição, pois indiretamente emergem elementos obscuros. É preciso também refletir que o “Ser empreendedor” também poderia significar, em algumas situações, “patrolar” sentimentos, ter que lidar com o ego, considerar-se superior, perder o senso da humildade, querer sempre ganhar, não conseguir lidar com as perdas entre tantas outras reflexões que são oportunas para este momento. Uma alternativa é enxergarmos os aspectos negativos dentro do que seria positivo, analisar as características para serem vistas em níveis, onde a diferença entre o remédio e o veneno é na dose. Por exemplo, muita coragem pode indicar uma morte prematura, pouca coragem pode indicar uma resistência maior, as vezes querer perseverar demais pode levar a um “patrolamento” de emoções a arrogância.

Ainda no terceiro objetivo específico, outra contribuição importante do estudo são as condições e contextos que geram os novos negócios, e as histórias que facilitam e dificultam a criação de novos negócios a partir do comportamento empreendedor, estes achados contribuem com a teoria, conforme sugerem os autores Solórzano e Yosso (2001), Misoczky e Imasato (2005), que sugerem novos estudos que aprofundem o *storytelling* como gerador de conhecimento, Boal e Schultz (2007), Eddleston, Kellermanns e Zellweger (2012), aos quais sugerem a relação do *storytelling* com o empreendedorismo e o desenvolvimento do CE. Rauch e Hulsink (2015), Elrod (2017) e Baker (2017), também haviam sugerido como sugestões de estudos futuros um maior aprofundamento em pesquisas que envolvem o *storytelling*, as novas experiências e os fatores que podem influenciar o CE. É a partir destes achados e da discussão da construção deste desenvolvimento do comportamento empreendedor advindo do *storytelling* que evidencia a segunda subproposição do estudo, a qual afirma que o comportamento empreendedor pode advir dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*.

Outra importante contribuição do estudo versa sobre o quarto objetivo específico que busca analisar a contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor, onde foi possível identificar a contribuição da reflexão das histórias (experiências estimuladas pelos antecedentes da aprendizagem), os elementos que uma história precisa ter para a construção de sentido, quando uma história não faz sentido, bem como os elementos que constroem significado naquela história. Tais achados contribuem com as indicações de estudos futuros que aprofundem as pesquisas utilizando as histórias nos estudos organizacionais como forma de propagar informações, conhecimento e gerar aprendizado, feitas por Duarte e Feitosa (1998), Sztompka (1999) e Kivipõld e Hoffman (2016) ainda sugeriu a condução de estudos que relacionem o CE e a AO e busque explicar a contribuição e as diferenças perceptuais dos processos de AO.

Esta lógica do comportamento empreendedor advir dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*, e da contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do comportamento empreendedor, é motivada pela reflexão das histórias, porém é preciso refletir que também existem elementos que podem contribuir com esta reflexão que vão facilitar, inspirar ou as vezes simplesmente provocar. Tanto quanto não se deve criar uma idealização do empreendedor, também seria um equívoco pensar que como em um passe de mágica, o *storytelling* gere o comportamento empreendedor, porém as evidências demonstram que eles têm a capacidade de contribuir com este desenvolvimento, provocando, tirando da zona de conforto, o ciclo ERSSA consegue mexer tanto com a reflexão como com a motivação dos indivíduos. Por outro lado, há também o “*dark side*” ou o lado obscuro do *storytelling*, evidenciando elementos que também podem prejudicar ser usados para tirar vantagem sobre alguém ou ter algum tipo de influência negativa. Fica evidente os aspectos do empreendedor como indivíduo que aprende, tanto na sua ordem tácita como de maneira coletiva por meio do *storytelling*. Mas, e quando a história serve somente para confirmar e reforçar as convicções passadas? Óbvio que este questionamento é para refletirmos, mas entende-se que assim com o existe o lado obscuro do *storytelling* também há o “*dark side*” do empreendedor.

Além disso, ainda foi possível identificar os elementos que geram a transformação da reflexão em aprendizado e os elementos que um *storytelling* precisa ter para desenvolver o comportamento empreendedor, tais como é preciso mostrar o caminho a ser seguido, provocar e instigar a reflexão bem como o conhecimento e o aprendizado, leva a pensar no empreender de forma significativa, reforce convicções, tenha conexão com o seu mundo, traga um exemplo a ser seguido, motive e inspire. Estas contribuições vem ao encontro das sugestões de pesquisas futuras indicadas por Becherer e Maurer (1999), Santos (2004), Friedlaender (2004), Levesque

e Minniti (2006) e Moghadam e Salamzadeh (2018), que sugerem novos estudos que identifiquem tendências ambientais e seus efeitos no comportamento empreendedor, bem como suas variáveis, seus vieses e o que o influencia.

Ainda, é possível enfatizar as contribuições e implicações teóricas referentes a relação entre a aprendizagem e o CE encontradas nesta tese, com os elementos que envolvem os antecedentes da aprendizagem, a contribuição do ciclo ERSSA e o próprio desenvolvimento do comportamento empreendedor. Estas contribuições respondem as sugestões dos estudos de Warren (2004), Kellermanns et al. (2008) e Boas (2015) que sugerem novas pesquisas sobre o caráter do aprendizado empreendedor e desenvolver um entendimento sobre as condições facilitadoras para o CE. Os achados deste estudo também contribuíram com a teoria e respondem as sugestões de estudos futuros dos autores Kivipõld e Hoffman (2016) e Cantino et al. (2017), que indicaram a busca por novos caminhos de pesquisa nas áreas de Empreendedorismo e da AO que incentiva a abordagem interdisciplinar do empreendedorismo, bem como relacionem o CE e a AO.

Além disso, é preciso destacar também os aspectos ligados ao tempo em que esta tese se realizou, diante de um contexto de pandemia, os empresários que fizeram parte desta pesquisa, subsidiam suas respostas dentro de uma realidade peculiar vivenciada pela humanidade. O Covid-19 é um fator que não abalou somente as estruturas no âmbito da saúde mundial, mas também a saúde econômica das organizações que passam por este período. É sabido dos riscos inerentes a empreender, mas a pandemia potencializou tais riscos. Isto foi evidenciado em diversos momentos durante as entrevistas realizadas, que por muitas vezes se situa em uma negação ou alteração da realidade (alimentada por narrativas construídas por governantes). O fato é que esta foi uma situação muito complicada, negócios foram muito prejudicados sem dúvida, mas as pessoas procuram buscar explicações racionais para algo que não se entende bem o que é, buscando um viés da confirmação.

O parágrafo acima vem para reforçar a lógica do empreendedor de carne e osso, suscetível ao erro e as situações do contexto e não do empreendedor idealizado, no empreendedor que tem a veia de resolver as coisas, de seguir adiante, mas que por outro lado não consegue lidar com a possibilidade e risco de fechar o negócio diante de uma pandemia. Então busca-se ouvir histórias que confortem nossas formas de ver as coisas, mas evita-se outras que vão contra nossas convicções (evitar no sentido também de não querer entender). Outro ponto também é o de como explicar a situação de alguns empresários na pandemia, que ao invés de ir em busca da criação de situações diferentes, pensar em inovação e formas de, por exemplo, vender online, ficaram única e exclusivamente reclamando das restrições, talvez simplesmente

outro dogma do ser humano, o costume de reclamar. Há também a mística sobre o empreender e o que impede as pessoas de ser empreendedores, muitas pessoas possuem uma ilusão de que empreender é difícil de mais, que não tem capacidade, mas isso está muito mais ligado as nossas crenças limitantes do que ao fato de empreender, afinal, o real empreendedor de carne e osso não é diferente do que eu ou você, ele é um ser humano, com muitas falhas e defeitos, mas também com determinação e disciplina para superar os desafios impostos todos os dias.

Diante das contribuições e implicações teóricas expostas e das análises e discussões dos resultados cabe enfatizar que o objetivo geral, bem como os objetivos específicos do estudo, tal como estão descritos anteriormente, acabaram sendo atingidos, visto que foi possível identificar e descrever os antecedentes da aprendizagem, bem como sua contribuição para com o ciclo ERSSA. Além de evidenciarmos o CE advindo dos processos de aprendizagem resultantes do *storytelling* e a contribuição do ciclo ERSSA no desenvolvimento do CE.

Esta contribuição do estudo é subsidiada pela construção da teoria, que indica que os antecedentes da aprendizagem contemplam as experiências advindas dos indivíduos e dos grupos, sendo discernida e compartilhada através da prática social advinda do ciclo ERSSA, resultando na construção de sentido e significado por meio da reflexão das histórias pelos indivíduos, levando assim a níveis mais profundos de aprendizagem bem como o desenvolvimento do CE, o que caracteriza o desenvolvimento do comportamento empreendedor advindo da contribuição dos antecedentes da aprendizagem para o ciclo ERSSA.

Esta teoria relaciona os antecedentes da aprendizagem, o ciclo ERSSA e o desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio de um processo, dialógico e participativo, em que as pessoas são capazes de desenvolver características do comportamento empreendedor. É importante salientar que o método utilizado nesta tese, não tem o objetivo de testar teorias, mas sim de evidenciar e construir proposições fundamentadas nos dados para a construção da teoria substantiva, que por sua vez pode vir a ser testada em outras pesquisas.

5.2 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Esta tese fornece evidências, como contribuições práticas, ao ponto que mapeia os antecedentes da aprendizagem dos empresários entrevistados, como por exemplo, as características condicionantes do indivíduo sendo preciso estar aberto, possuir interesse, ter um despertar, a própria curiosidade e o questionamento. É evidenciado também elementos inerentes aos indivíduos, como a cultura, as experiências e a sua inteligência emocional, entre outras. Estas características auxiliam os indivíduos a ter a consciência sobre os seus antecedentes da

aprendizagem. Aqui também é possível afirmar a implicação prática do estudo ao evidenciar os elementos necessários para a construção destes antecedentes pelos indivíduos nas organizações.

Considera-se uma contribuição prática pois permite que outros indivíduos trabalhem no desenvolvimento destas características para a construção de antecedentes de aprendizagem que acabam promovendo a aprendizagem. Elementos como a cultura, a formação do indivíduo e as experiências passadas são consideradas primordiais para esta construção de um antecedente da aprendizagem, bem como ter um olhar de aprendizagem e o enfrentamento de novas situações. Há também fortes indicadores das variáveis que compõem o aprendizado dos empreendedores, tais variáveis que demonstram como os empresários aprendem é uma importante contribuição prática deste estudo, visto que permite o mapeamento das formas de aprendizagem dos empresários. A maior parte de formas de aprendizagem reside na utilidade prática do conhecimento ou na informação adquirida, para os empresários o aprendizado deriva de uma busca por conhecimento por meio de experiências, interação e tentativa e erro.

Ao mesmo tempo evidenciou-se também as condições e contextos que podem ser condicionadores ou propulsores daquela forma de aprendizado, este também é um resultado que pode ser levado para a prática, visto que são criadas condições que permitem a forma de aprendizagem dos empresários, como por exemplo, a necessidade de fazer ou aprender algo, as crenças e valores do indivíduo, as experiências vivenciadas bem como o estar aberto ao aprendizado e ter o interesse sobre aquele novo aprendizado. Além disso, foi evidenciado as dificuldades que existem na forma como os empresários aprendem, como por exemplo a cultura da liderança, o mundo de certezas e as dificuldades inerentes ao próprio ser humano mesmo.

A tese ainda fornece evidências como contribuição prática do estudo o uso das histórias como forma de aprendizagem, bem como os elementos que uma história precisa ter para gerar o aprendizado, sendo que os elementos que compõem o ciclo ERSSA no estudo, podem ser considerados momentos ou etapas do ciclo, onde é possível a absorção das experiências pelos indivíduos, bem como a construção de sentido e de significado daquela história a partir da reflexão que os empresários fazem para a construção da aprendizagem por meio do *storytelling*.

Cada elemento que compõem o ciclo ERSSA foi neste estudo aprofundado, desta forma pode ser visto como uma contribuição prática do estudo, sendo que oferece elementos para a construção de um *storytelling* que tenha a capacidade de criar sentido para os ouvintes, bem como construir novos significados e gerar aprendizado. Os elementos que compõem o ciclo ERSSA pode ser utilizado pelos empresários como forma de potencializar ainda mais o *storytelling* para atingir os seus objetivos.

O estudo ainda fornece fortes evidências do desenvolvimento do comportamento empreendedor por meio do *storytelling*, permitindo a construção de características que desenvolvam o comportamento empreendedor dos ouvintes por meio das histórias. Ainda, é possível relatar como contribuição prática, as características do comportamento empreendedor, bem como o significado do que é ser empreendedor para os empresários. Além disso, outra contribuição prática é a possibilidade de os indivíduos construírem uma história com as características que uma história precisa ter para gerar e estimular a geração de novos negócios.

O esquema conceitual com as proposições da contribuição da relação dos antecedentes da aprendizagem com o ciclo ERSSA para o desenvolvimento do CE também é uma contribuição prática no estudo, visto que pode servir de mapa para o desenvolvimento de características do comportamento empreendedor bem como da geração de novos negócios. Ainda em tempo, acredita-se que outra forte contribuição prática do estudo, seja a maneira como esta tese apresenta o empreendedor de carne e osso, não como alguém idealizado por livros, revistas ou rede social. Se tornar empreendedor não são só flores, há os espinhos, há as condições do tempo, do solo, é preciso nutrir e cultivar antes de colher. Esta reflexão do que é ser e tornar-se empreendedor, das dificuldades, da questão de ter que lidar consigo mesmo, com o contexto, os momentos de negação e de falta de humildade, como lidar com o ego, os aspectos do poder e políticos relacionados ao empreender são evidenciados nesta tese também como contribuição prática. A seguir, serão abordadas as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Esta tese busca fornecer evidências empíricas sobre o desenvolvimento do comportamento empreendedor advindo da contribuição dos antecedentes da aprendizagem com o ciclo ERSSA, de modo com que os indivíduos possam compartilhar experiências e estimular a reflexão por meio do *storytelling*. Acredita-se no meio acadêmico que todos os estudos necessitam ser aprofundados a fim de comprovar sua eficácia e melhorar seus resultados. Na construção de um documento, apesar do cuidado ao desenvolvê-lo, fatores de dúvidas e inquietações vão surgindo ao longo do processo e acabam por corresponderem como limitações, ou como oportunidade.

O fato é que dificilmente um agrupamento de métodos e técnicas, seja ele qual for tem a capacidade de capturar por meio da investigação e análise todos os aspectos relacionados ao fenômeno estudado. Muitas vezes as próprias técnicas associadas aos métodos sofrem de

limitações por causa dos procedimentos que são inerentes a operacionalização daquelas técnicas. Neste sentido reflete-se aqui em relação as etapas realizadas pelo pesquisador, como por exemplo, o processo de escolha da amostra, mesmo seguindo os critérios da amostragem teórica indicada pelo GT, muitos estudos apontam como limitações a escolha do pesquisador em relação aos seus respondentes.

A nossa escolha e, a subsequente obtenção de acesso é, invariavelmente, carregada de problemas, bem como, sujeitas a desafios. Embora possamos coletar dados de participantes específicos, isso dependerá da capacidade de obter acesso a essas pessoas (mesmo para os participantes de organizações em que o acesso físico para coletar dados foi concedido, ainda haverá a necessidade de manter esse acesso e gerar acesso cognitivo a cada participante) (SAUNDERS; TOWNSEND, 2016). Além disso, o tempo e os recursos financeiros disponíveis para nossa pesquisa também podem restringir os dados que poderemos coletar e analisar posteriormente, destacando novamente, a necessidade de escolher um subgrupo de participantes (SAUNDERS et al., 2016).

Para tentar superar esta limitação, neste estudo adotou-se além da amostragem teórica critérios como o entrevistado ser empresário ou estar em uma posição estratégica na organização por mais de 10 anos, ainda foi adotada a estratégia de seleção de diferentes setores e tamanhos de organização, além disso, foi utilizada a amostragem por bola de neve, o que possibilitou a inclusão de novos empresários de acordo com as indicações de seus pares. Ainda, houve a triangulação de dados com a comparação constante em relação aos resultados de cada empresário ao longo de 10 meses.

Outro ponto a ser destacado é o processo de coleta de dados, pode-se indicar algumas limitações da própria técnica, a entrevista semiestruturada, mesmo que por meio da profundidade da entrevista busca-se a compreensão mais detalha do fenômeno estudado, em geral, há a tendência do entrevistado em omitir certos fatos julgados comprometedores. Com o objetivo de superar essa limitação, construiu-se um clima de confiança entre o pesquisador e os empresários. Mesmo assim foi uma dificuldade fazer com que os empresários percebessem e compartilhassem questões mais negativas da própria atuação deles no dia a dia das suas organizações. Além disso, comparou-se constantemente as entrevistas, bem como suas transcrições, para aumentar ainda mais a validade utilizou-se da observação direta, notas de campo, memorando e posteriormente a entrevista narrativa para buscar a dimensão grupal, tais estratégias culminaram por fim na triangulação de método.

Há ainda as limitações inerentes também a abordagem da pesquisa, ou seja, o uso de métodos qualitativos, mesmo estando mais popularizado nos últimos anos, métodos qualitativos

ainda sofrem devido à falta de diretrizes para a sua consolidação, os estudos qualitativos dão a possibilidade e a liberdade ao pesquisador para estudar o fenômeno e seus detalhes. O problema é que tal liberdade é vista por outros pesquisadores como pouca credibilidade, o que torna responsável cada pesquisador por aumentar o rigor metodológico da sua pesquisa e consequentemente a credibilidade do método utilizado. Esta tese buscou evidenciar de maneira clara e objetiva cada passo da sua construção, priorizando o rigor metodológico com a transparência de cada escolha tomada pelo pesquisador, pode-se observar que cada etapa construída da tese busca evidenciar buscando o rigor metodológico necessário, todas as suas variáveis e possibilidades, deixando clara onde o pesquisador estava e como ele chegou nos seus achados.

Ainda, faz-se necessário apontar aqui algumas limitações percebidas no que tange a estratégia de pesquisa utilizada nesta tese, a GT, que culminou com a geração da teoria substantiva. O primeiro ponto a ser observado, é que a grande maioria dos estudos disponíveis que se intitulam como estudos da GT pecam pela falta de clareza nas etapas de construção das codificações bem como na teoria substantivas, é comum encontrar estudos que utilizam a GT que apontem a construção das proposições que dão sustento a teoria substantiva, mas falham em demonstrar a construção da própria teoria substantivas, omitindo os seus passos.

Com o objetivo de superar esta limitação, e também servir de modelo a ser seguido, ou até mesmo uma base como exemplo, buscou-se nesta tese evidenciar com clareza e detalhamento cada etapa da construção da teoria, desde a codificação aberta (com suas etapas), codificação axial (com o mapeamento conceitual das categorias), a codificação seletiva (dando luz a categoria central) seguida da construção da teoria emergente a partir dos dados, com cada subtópico dando luz as subproposições que sustentam a teoria substantiva. Ademais, a teoria substantiva gerada neste trabalho, pode ser um ponto de partida para avançar em outros estudos futuros, discutidos a seguir.

No decorrer do estudo, dúvidas e inquietações identificadas como lacunas na teoria apontadas na justificativa deste documento são respondidas pela pesquisa, e por sua vez dão à luz a novas lacunas de pesquisa, vistas aqui como uma série de oportunidades para novas pesquisas ou estudos futuros, que possam relacionar as temáticas estudadas aqui bem como suas variáveis e dimensões em outros contextos. Segue a relação de algumas oportunidades de pesquisas qualitativas a serem realizadas no futuro com base nos resultados desta tese:

- a) replicar este estudo para explorar e aprofundar ainda mais as características dos antecedentes da aprendizagem e sua contribuição na forma como os indivíduos aprendem e comparar os resultados com este estudo;

- b) aprofundar as formas como os empresários aprendem bem como suas condições, contextos e dificuldades identificadas nesta pesquisa e a comparação com este estudo;
- c) outros estudos que utilizem o ciclo ERSSA de aprendizagem, e o aprofundamento dos seus elementos, buscando evidenciar maiores contribuições na prática e a comparação dos resultados com este estudo;
- d) outras pesquisas que utilizem como base as características das histórias para o desenvolvimento do comportamento empreendedor, incluindo o lado obscuro do *storytelling*;
- e) o aprofundamento do que é ser empreendedor bem como suas motivações para a geração de novos negócios;
- f) pesquisas que testem e validem as características de histórias que facilitam novos negócios bem como das características das histórias que dificultam a geração de novos negócios;
- g) novas pesquisas qualitativas buscando o aprofundamento do conhecimento gerado pela teoria substantiva apresentada nesta tese;
- h) e estudo longitudinal para determinar se os benefícios, observados neste estudo, são sustentados, corroborados ou até mesmo contrapostos no decorrer do tempo.

Além destas sugestões acima, qualitativas, há também sugestões de oportunidades de pesquisas quantitativas a serem realizadas no futuro, que podem vir a atender outras posições paradigmáticas com base nos resultados desta tese:

- a) construir uma escala com base nos pressupostos dos Antecedentes da Aprendizagem, bem como das condições, contextos e dificuldades para com que os empresários aprendem, para sustentar novas pesquisas na área quantitativa;
- b) construir uma escala com base em cada elemento do ciclo ERSSA, buscando testar e validar as contribuições deste estudo com o objetivo de explorar novas pesquisas na área quantitativa;
- c) construir uma escala com base nos achados deste estudo sobre o que é ser empreendedor, bem como sobre o comportamento empreende e as características das histórias que facilitam novos negócios;
- d) após a construção destas escalas, realizar pesquisas quantitativas envolvendo as temáticas aqui estudadas e suas variações em outros contextos;
- e) medir o desempenho da capacidade das histórias de gerarem novos negócios, por meio de uma *survey*;

- f) realizar um estudo para testar os resultados desta pesquisa, avaliando os impactos do *storytelling* para os empresários. Os pesquisadores podem aplicar o ciclo de aprendizagem ERSSA bem como os elementos que desenvolveram o seu comportamento empreendedor;
- g) realizar um experimento comparando a eficácia do *storytelling* para a geração de novos negócios dentro de um congresso, palestra ou workshop, questionando os ouvintes a respeito do desejo de empreender posteriormente a história contada pelo palestrante (aqui será possível identificar diferentes contextos com a mesma história, buscando diferenças na interpretação das histórias).

Além dessas sugestões, mais pesquisas podem ser realizadas para avaliar os resultados encontrados nesta tese, observando se os resultados deste estudo podem se reincidir, se concretizar ou até mesmo se contradizer.

REFERÊNCIAS

ABMA, T. A. Learning by telling: Storytelling workshops as an organizational learning intervention. **Management Learning**, v. 34, n. 2, p. 221-240, 2003.

ACHROL, R. S. Evolution of the marketing organization: new forms for turbulent environments. **Journal of marketing**, v. 55, n. 4, p. 77-93, 1991.

ACS, Z. J. et al. **Global entrepreneurship monitor: 2004 executive report**. London: Babson College and London Business School, 2005.

ACS, Z. J.; VIRGILL, N. Entrepreneurship in developing countries. In: ACS, Z. J.; AUDRETSCH, D. B. **Handbook of entrepreneurship research**. New York: Springer, 2010.

ADLER, P. S.; CLARK, K. B. Behind the learning curve: A sketch of the learning process. **Management science**, v. 37, n. 3, p. 267-281, 1991.

AGGER, B. Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. **Annual review of sociology**, v. 17, n. 1, p. 105-131, 1991.

AGHAEI CHADEGANI, A. et al. A comparison between two main academic literature collections: Web of Science and Scopus databases. **Asian social science**, v. 9, n. 5, p. 18-26, 2013.

AHMAD, N.; HOFFMANN, A. **A framework for addressing and measuring entrepreneurship**. Paris: OECD Publishing, 2008.

AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behaviour**. London: Pearson, 1980.

AKGÜN, A. E. et al. Emotional and learning capability and their impact on product innovativeness and firm performance. **Technovation**, v. 27, n. 9, p. 501-513, 2007a.

AKGÜN, A. E. et al. Knowledge networks in new product development projects: A transactive memory perspective. **Information & management**, v. 42, n. 8, p. 1105-1120, 2005.

AKGÜN, A. E. et al. Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 6, p. 794-812, 2007b.

AKGÜN, A. E. et al. The mediator role of learning capability and business innovativeness between total quality management and financial performance. **International Journal of Production Research**, v. 52, n. 3, p. 888-901, 2014.

AKGÜN, A. E.; KESKIN, H.; BYRNE, J. C. Procedural justice climate in new product development teams: Antecedents and consequences. **Journal of Product Innovation Management**, v. 27, n. 7, p. 1096-1111, 2010.

AKGÜN, A. E.; LYNN, G. S.; BYRNE, J. C. Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams. **Journal of Product Innovation Management**, v. 23, n. 1, p. 73-88, 2006.

ALDRICH, H. E.; CLIFF, J. E. The pervasive effects of family on entrepreneurship: Toward a family embeddedness perspective. **Journal of Business Venturing**, v. 18, n. 5, p. 573-596, 2003.

ALDRICH, H. E.; RUEF, M. Unicorns, gazelles, and other distractions on the way to understanding real entrepreneurship in the United States. **Academy of Management Perspectives**, v. 32, n. 4, p. 458-472, 2018.

ALLAHYARI, T. et al. Development and evaluation of a new questionnaire for rating of cognitive failures at work. **International journal of occupational hygiene**, v. 3, n. 1, p. 6-11, 2011.

ALLAIRE, Y.; FIRSIROTU, M. E. Theories of organizational culture. **Organization studies**, v. 5, n. 3, p. 193-226, 1984.

ALLBON, C. “Down the rabbit hole”–”curiouser and curiouser” using autoethnography as a mode of writing to re-call, re-tell and re-veal bodily embodiment as self-reflexive inquiry. **Journal of Organizational Ethnography**, v. 1, n. 1, p. 62-71, 2012.

ALLEN, R. B.; ACHESON, J. Browsing the structure of multimedia stories. In: **Proceedings of the fifth ACM conference on Digital libraries**. ACM, 2000. p. 11-18.

ALSOS, G. A.; CARTER, S.; LJUNGGREN, E. (Ed.). **The handbook of research on entrepreneurship in agriculture and rural development**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2011.

ALTERIO, M.; MCDRURY, J. **Learning through storytelling in higher education: using reflection and experience to improve learning**. London: Routledge, 2003.

ALVAREZ, S. A.; BARNEY, J. B. Discovery and creation: alternative theories of entrepreneurial action. **Strategic Entrepreneurship Journal**, v. 1, n. 1-2, p. 11-26, 2007.

ALVAREZ, S. A.; BARNEY, J. B. Entrepreneurship and epistemology: The philosophical underpinnings of the study of entrepreneurial opportunities. **Academy of Management annals**, v. 4, n. 1, p. 557-583, 2010.

ALVAREZ, S. A.; BARNEY, J. B.; ANDERSON, P. Forming and exploiting opportunities: The implications of discovery and creation processes for entrepreneurial and organizational research. **Organization Science**, v. 24, n. 1, p. 301-317, 2013.

ALVAREZ, S. A.; BUSENITZ, I. W. The entrepreneurship of resource-based theory. **Journal of management**, v. 27, n. 6, p. 755-775, 2001.

ALVAREZ, S.; AFUAH, A.; GIBSON, C. Editors' comments: should management theories take uncertainty seriously?. **Academy Managers Review**, v. 3, n. 2, p. 169-172, 2018.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. **Critical theory and postmodernism approaches to organisation studies**. Thousand Oaks: Handbook of Organization Studies, 1996.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds..) **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives.** Boston: Allyn & Bacon, 2001.

ANDREWS, K. M.; DELAHAYE, B. L. Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. **Journal of Management studies**, v. 37, n. 6, p. 797-810, 2000

ANGELONI, M. T.; DAZZI, M. C. S.; Compreendendo o Significado e a Importância da Comunicação em seu Compartilhamento: um Estudo de Caso. **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 28, 2004.

ANGELONI, M. T.; STEIL, A. V. Alinhamento de estratégias, aprendizagem e conhecimento organizacional. **Aprendizado organizacional**, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2011.

ANNELLS, M. Grounded theory method: philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. **Qualitative health research**, v. 6, n. 3, p. 379-393, 1996.

ANTONACOPOULOU, E. P. On the practise of practice: In-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: BARRY, D.; HANSEN, H. **Handbook of new approaches to organization studies.** London: Sage, 2008.

ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 3, p. 327-350, 2001.

ANTONACOPOULOU, E. P. Training does not imply learning: the individual's perspective. **International Journal of Training and Development**, v. 3, n. 1, p. 14-33, 1999.

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

ANTONELLO, C. S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Alcance**, v. 12, n. 2, p. 183-209, 2005.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.

ARAM, E.; NOBLE, D. Educating prospective managers in the complexity of organizational life. **Management learning**, v. 30, n. 3, p. 321-342, 1999.

AREGLADO, R. J. et al. **Learning for life: creating classrooms for self-directed learning.** Corwin Press: Thousand Oaks, 1996.

ARGOTE, L. Organizational learning research: Past, present and future. **Management learning**, v. 42, n. 4, p. 439-446, 2011.

ARGOTE, L. **Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge.** New York: Springer Science & Business Media, 2012.

ARGOTE, L.; MCEVILY, B.; REAGANS, R. Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. **Management science**, v. 49, n. 4, p. 571-582, 2003.

ARGOTE, L.; MCGRATH, J. E. Group processes in organizations: continuity and change. **International review of industrial and organizational psychology**, v. 8, n. 1993, p. 333-389, 1993.

ARGOTE, L.; MIRON-SPEKTOR, E. Organizational learning: from experience to knowledge. **Organization science**, v. 22, n. 5, p. 1123-1137, 2011.

ARGYRIS, C. Actionable knowledge: design causality in the service of consequential theory. **The Journal of applied behavioral science**, v. 32, n. 4, p. 390-406, 1996.

ARGYRIS, C. Overcoming organizational defenses. **The Journal for Quality and Participation**, v. 15, n. 2, p. 26, 1992.

ARGYRIS, C. **Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge**. UK: Oxford University Press on Demand, 2004.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Aprendizagem organizacional: uma perspectiva da teoria da ação**. MA: Addison-Wesley, 1978.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. **Reis**, v. 77, n. 77/78, p. 345-348, 1997.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. Organizational learning II: theory, method and practice. **Reading: Addison Wesley**, v. 305, n. 2, p. 38-45, 1996.

ARIAS, B. E. H. **Gestão de conhecimento, aprendizagem organizacional e inovação em empresas colombianas que adotam o teletrabalho**. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

ARMSTRONG, A.; FOLEY, P. Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. **The learning organization**, v. 10, n. 2, p. 74-82, 2003.

ARMSTRONG, D. **Managing by storying around: a new method of leadership**. New York: Doubleday, 1992.

ARMSTRONG, E. A.; CRAGE, S. M. Movements and memory: the making of the Stonewall myth. **American sociological review**, v. 71, n. 5, p. 724-751, 2006.

ARTHUR, J. B.; AIMAN-SMITH, L. Gainsharing and organizational learning: an analysis of employee suggestions over time. **Academy of Management Journal**, v. 44, n. 4, p. 737-754, 2001.

ATKINSON, J. W. **Motives in fantasy, action, and society: a method of assessment and study**. New Jersey: D. Van Nostrand Company, 1958.

ATKINSON, R. **The life story interview**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

ATKINSON, R.; FLINT, J. Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. **Social research update**, v. 33, n. 1, p. 1-4, 2001.

ATRASH, A. **Modeling a system of expertise capitalization to support organizational learning within small and medium-sized enterprises**. 2015. Tese de Doutorado (Heuristique et Diagnostic des Systèmes Complexes) – Université de Technologie de Compiègne, 2015.

ATTIA, A.; ESSAM ELDIN, I. Organizational learning, knowledge management capability and supply chain management practices in the Saudi food industry. **Journal of Knowledge Management**, v. 22, n. 6, p. 1217-1242, 2018.

AUDRETSCH, D. B.; GRILO, I.; THURIK, A. Roy. Globalization, entrepreneurship, and the region. In: **Handbook of research on entrepreneurship and regional development**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2011.

AUTIO, E. et al. Entrepreneurial innovation: The importance of context. **Research policy**, v. 43, n. 7, p. 1097-1108, 2014.

AUTIO, E.; PATHAK, S.; WENNERBERG, K. Consequences of cultural practices for entrepreneurial behaviors. **Journal of International Business Studies**, v. 44, n. 4, p. 334-362, 2013.

AVEY, J. B. The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 21, n. 2, p. 141-149, 2014.

BAFFA, A. C. E. **Storytelling based on audience social interaction**. 2015. 91 f. Tese (Doutorado em Informática) – Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de empreendedorismo, inovação e tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2015.

BAGOZZI, R. P.; BAUMGARTNER, J.; YI, Y. An investigation into the role of intentions as mediators of the attitude-behavior relationship. **Journal of Economic psychology**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 1989.

BAKER, A. C.; JENSEN, P. J.; KOLB, D. A. **Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation**. Connecticut: Greenwood Publishing Group, 2002.

BAKER, R. Problem-solving. In: Baker, R. **Agile UX storytelling**. Berkeley: Apress, 2017.

BAKER, S. E.; EDWARDS, R. **How many qualitative interviews is enough**. 2012. Disponível em: http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

BAKER, T.; MINER, A. S.; EESLEY, D. T. Improvising firms: bricolage, account giving and improvisational competencies in the founding process. **Research policy**, v. 32, n. 2, p. 255-276, 2003.

- BAKER, T.; NELSON, R. E. Creating something from nothing: resource construction through entrepreneurial bricolage. **Administrative science quarterly**, v. 50, n. 3, p. 329-366, 2005.
- BAKER, W. E.; SINKULA, J. M. The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. **Journal of the academy of marketing science**, v. 27, n. 4, p. 411-427, 1999.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. **Personnel psychology**, v. 41, n. 1, p. 63-105, 1988.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, CJC de A. Grounded theory. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R, SILVA, AB (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, v. 28, n. 1, p. 9-44, 2012.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning theory**. New Jersey: Prentice-hall, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARNARD, C. **The functions of the executive**. Cambridge: Harvard University Press, 1938.
- BARNES, M. **Understanding the sustainability of a planned change: a case study using an organizational learning lens**. 2018. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – The George Washington University. Washington, 2018.
- BARNEY, J. B. Strategic factor markets: expectations, luck, and business strategy. **Management science**, v. 32, n. 10, p. 1231-1241, 1986.
- BARNEY, J. B.; KETCHEN JR, D. J.; WRIGHT, M. The future of resource-based theory: revitalization or decline?. **Journal of management**, v. 37, n. 5, p. 1299-1315, 2011.
- BARON, R. A. Opportunity recognition as pattern recognition: how entrepreneurs “connect the dots” to identify new business opportunities. **Academy of management perspectives**, v. 20, n. 1, p. 104-119, 2006.
- BARON, R. A. The cognitive perspective: a valuable tool for answering entrepreneurship's basic “why” questions. **Journal of business venturing**, v. 19, n. 2, p. 221-239, 2004.
- BARON, R. A.; WARD, T. B. Expanding entrepreneurial cognition's toolbox: potential contributions from the field of cognitive science. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 28, n. 6, p. 553-573, 2004.
- BARR, P. S.; HUFF, A. S. Seeing isn't believing: understanding diversity in the timing of strategic response. **Journal of management studies**, v. 34, n. 3, p. 337-370, 1997.

BARRETT, F. J.; THOMAS, G. F.; HOCEVAR, S. P. The central role of discourse in large-scale change: a social construction perspective. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 31, n. 3, p. 352-372, 1995.

BARRINGER, B. R.; JONES, F. F.; LEWIS, P. S. A qualitative study of the management practices of rapid-growth firms and how rapid-growth firms mitigate the managerial capacity problem. **Journal of Developmental Entrepreneurship**, v. 3, n. 2, p. 97-122, 1998.

BARRIOS, S.; OUATTARA, B.; STROBL, E. The impact of climatic change on agricultural production: is it different for Africa?. **Food policy**, v. 33, n. 4, p. 287-298, 2008.

BARRY, D. Telling changes: from narrative family therapy to organizational change and development. **Journal of Organizational Change Management**, v. 10, n. 1, p. 30-46, 1997.

BARRY, D.; ELMES, M. Strategy retold: toward a narrative view of strategic discourse. **Academy of management review**, v. 22, n. 2, p. 429-452, 1997.

BARTEL, C. A.; GARUD, R. The role of narratives in sustaining organizational innovation. **Organization science**, v. 20, n. 1, p. 107-117, 2009.

BARTHES, R.; HOWARD, R. **The pleasure of the text**. São Paulo: Macmillan, 1975.

BASS, B. M. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. **Organizational dynamics**, v. 18, n. 3, p. 19-31, 1990.

BASS, B. M. Two decades of research and development in transformational leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. São Paulo: Macmillan, 1985.

BAUDRILLARD, J. **Simulacra and simulation**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**. São Paulo: Imagem e Som, 2002.

BAUM, J. R.; LOCKE, E. A.; SMITH, K. G. A longitudinal study of the causes of technology adoption and its effect upon new venture growth. **Frontiers of entrepreneurship research**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2000.

BAUMOL, W. J. Quality changes and productivity measurement: hedonics and an alternative. **Journal of Accounting, Auditing & Finance**, v. 5, n. 1, p. 105-117, 1990.

BECHERER, R. C.; MAURER, J. G. The proactive personality disposition and entrepreneurial behavior among small company presidents. **Journal of small business management**, v. 37, n. 1, p. 28-36, 1999.

BECKER, B. K. A geografia e o resgate da geopolítica. **Espaço Aberto**, v. 2, n. 1, p. 117-150, 2012.

BECKER, G. S. Front matter, human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. In: BECKER, G. S. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis**. NY: NBER, 1975.

BECKHARD, R. **Organizational development: strategies and models**. Reading MA: Addison_Wesley, 1969.

BENDIG, D. et al. On micro-foundations of dynamic capabilities: a multi-level perspective based on CEO personality and knowledge-based capital. **Long Range Planning**, v. 51, n. 6, p. 797-814, 2018.

BENJAMIN, W. **The task of the translator**. New York: Illuminations, 1968.

BERCOVITZ, J.; FELDMAN, M. Academic entrepreneurs: organizational change at the individual level. **Organization science**, v. 19, n. 1, p. 69-89, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. New York: Anchor, 1966.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge**. New York: Anchor books, 1967.

BERNAL, D. D. Using a Chicana feminist epistemology in educational research. **Harvard Educational Review**, v. 68, n. 4, p. 555-583, 1998.

BETTLEHEIM, B. **The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales**. New York: Knopf, 1975.

BEVIR, M. Governance as theory, practice, and dilemma. In: BEVIR, M. **The SAGE handbook of governance**. London: Sage, 2011.

BEVIR, M.; RHODES, R. A. W. (Ed.). **Routledge handbook of interpretive political science**. London: Routledge, 2015.

BHATNAGAR, J.; SHARMA, A. The Indian perspective of strategic HR roles and organizational learning capability. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 16, n. 9, p. 1711-1739, 2005.

BIRD, B. Implementing entrepreneurial ideas: the case for intention. **Academy of management Review**, v. 13, n. 3, p. 442-453, 1988.

BIRD, B.; SCHJOEDT, L. Entrepreneurial behavior: its nature, scope, recent research, and agenda for future research. In: CARSUD, A. L.; BRÄNNBACK, M. **Understanding the entrepreneurial mind**. New York: Springer, 2009.

BISPO, M. S. Educating qualitative researchers in management: toward performative judgements. **Revista de Administração de Empresas**, v. 57, n. 2, p. 158-169, 2017.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

- BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 110-112, 2006.
- BLANCHFLOWER, D. G. et al. The happiness trade-off between unemployment and inflation. **Journal of Money, Credit and Banking**, v. 46, n. S2, p. 117-141, 2014.
- BLANCHFLOWER, D. G. Self-employment: more may not be better. **Swedish Economic Policy Review**, v. 11, n. 1 p. 15-73, 2004.
- BLANCHFLOWER, D. G.; OSWALD, A. J. What makes an entrepreneur?. **Journal of labor Economics**, v. 16, n. 1, p. 26-60, 1998.
- BLUCK, S.; HABERMAS, T. The life story schema. **Motivation and emotion**, v. 24, n. 2, p. 121-147, 2000.
- BOAL, K. B.; HUNT, J. J. G.; JAROS, S. J. Order is free: on the ontological status of organizations. In: WESTWOOD, R.; CLEGG, S. **Debating organization: point-counterpoint in organizations studies**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003.
- BOAL, K. B.; SCHULTZ, P. L. Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. **The Leadership Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 411-428, 2007.
- BOAS, F. **Arte primitiva**. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2015.
- BOGDAN, R. et al. Qualitative research approaches. In: LICHTMAN, M. **Understanding and evaluating qualitative educational research**. London: SAGE Publications, 2011.
- BOJE, D. M. Consulting and change in the storytelling organisation. **Journal of organizational change management**, v. 4, n. 3, p. 7-17, 1991a.
- BOJE, D. M. Organizational storytelling: the struggles of pre-modern, modern and postmodern organizational learning discourses. **Management learning**, v. 25, n. 3, p. 433-461, 1994.
- BOJE, D. M. Phenomenal complexity theory and change at DisneyResponse to Letiche. **Journal of Organizational Change Management**, v. 13, n. 6, p. 558-566, 2000.
- BOJE, D. M. Reflections: what does quantum physics of storytelling mean for change management?. **Journal of Change Management**, v. 12, n. 3, p. 253-271, 2012.
- BOJE, D. M. Stories of the storytelling organization: a postmodern analysis of Disney as "Tamara-Land". **Academy of Management journal**, v. 38, n. 4, p. 997-1035, 1995.
- BOJE, D. M. The storytelling organization: a study of story performance in an office-supply firm. **Administrative science quarterly**, v. 36, n. 1, p. 106-126, 1991b.
- BOJE, D. M. **Narrative methods for organizational & communication research**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

- BOJE, D. M. **Storytelling organizational practices: managing in the quantum age**. London: Routledge, 2014.
- BOJE, D. M. **Storytelling organizations**. Thousand Oaks: Sage, 2008.
- BOJE, D. M.; FEDOR, D. B.; ROWLAND, K. M. Myth making: a qualitative step in OD interventions. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 18, n. 1, p. 17-28, 1982.
- BOLAND JR, R. J.; TENKASI, R. V. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. **Organization science**, v. 6, n. 4, p. 350-372, 1995.
- BOLÍVAR-RAMOS, M. T.; GARCÍA-MORALES, V. J.; GARCÍA-SÁNCHEZ, E. Technological distinctive competencies and organizational learning: effects on organizational innovation to improve firm performance. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 29, n. 3, p. 331-357, 2012.
- BOLTON, G. **Reflective practice: writing and professional development**. Thousand Oaks: Sage publications, 2010.
- BONDS, C. **Best storytelling practices in education**. 2016. 693 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pepperdine University. 2016.
- BONTIS, N.; CROSSAN, M. M.; HULLAND, J. Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. **Journal of management studies**, v. 39, n. 4, p. 437-469, 2002.
- BORASI, R.; FINNIGAN, K. Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. **The New Educator**, v. 6, n. 1, p. 1-29, 2010.
- BOSMA, N.; PRAAG, M. V.; WIT, G. **Determinants of successful entrepreneurship: research report 0002/E**. 2000. Disponível em: <https://ondernemerschap.panteia.nl/pdf-ez/h200002.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- BOTHA, E.; REYNEKE, M. To share or not to share: the role of content and emotion in viral marketing. **Journal of Public Affairs**, v. 13, n. 2, p. 160-171, 2013.
- BOUCHIKHI, H. A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. **Organization Studies**, v. 14, n. 4, p. 549-570, 1993.
- BOUD, D.; GARRICK, J.; GREENFIELD, K. Understanding learning at work. **Performance Improvement**, v. 39, n. 10, p. 45-47, 2000.
- BOUD, D.; WALKER, D. Barriers to experience. In: BOUND, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (eds) **Using Experience for Learning**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2000.
- BOUD, D.; WALKER, D. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 191-206, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.; NICE, R. **Education, society and culture**. Trans. Richard Nice. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1977.

BOUWEN, R.; STEYAERT, C. **Telling stories of entrepreneurship: towards a narrative-contextual epistemology for entrepreneurial studies.** United Kingdom: Ashgate, 1997.

BOWEN, D. D.; HISRICH, R. D. The female entrepreneur: a career development perspective. **Academy of management review**, v. 11, n. 2, p. 393-407, 1986.

BOWLES, M. L. Myth, meaning and work organization. **Organization Studies**, v. 10, n. 3, p. 405-421, 1989.

BOYCE, M. E. Collective centring and collective sense-making in the stories and storytelling of one organization. **Organization Studies**, v. 16, n. 1, p. 107-137, 1995.

BOYCE, M. E. Organizational story and storytelling: a critical review. **Journal of organizational change management**, v. 9, n. 5, p. 5-26, 1996.

BOYCHUK DUCHSCHER, J. E.; MORGAN, D. Grounded theory: reflections on the emergence vs. forcing debate. **Journal of advanced nursing**, v. 48, n. 6, p. 605-612, 2004.

BOYD, B. **On the origin of stories.** Cambridge: Harvard University Press, 2009.

BOYD, N. G.; VOZIKIS, G. S. The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 18, n. 4, p. 63-77, 1994.

BRESMAN, H.; ZELLMER-BRUHN, M. The structural context of team learning: effects of organizational and team structure on internal and external learning. **Organization Science**, v. 24, n. 4, p. 1120-1139, 2013.

BRIGGS, C. L. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. **Current Anthropology**, v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007.

BRINKMANN, S. Doing without data. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 6, p. 720-725, 2014.

BRINKMANN, S.; KVALE, S. **InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing.** Thousand Oaks: Sage, 2015.

BRINKMANN-CHEN, S. et al. General approach to reversing ketol-acid reductoisomerase cofactor dependence from NADPH to NADH. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 110, n. 27, p. 10946-10951, 2013.

BROCKHAUS, R. H. **Psychological and environmental factors which distinguish the successful from the unsuccessful entrepreneur: a longitudinal study.** Academy of Management, 1980. p. 368-372. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/ambpp.1980.4977943>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BROCKHAUS, R. H. The psychology of the entrepreneur. In: KENT, C. A.; SEXTON, D. L.; VESPER, K. H. (Eds). **Encyclopedia of entrepreneurship.** New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

BROCKHAUS, R. H.; HORWITZ, P. A. The psychology of the entrepreneur. In: SEXTON, D. A.; SMILOR, R. W. (Eds.). **The art and science of entrepreneurship.** Cambridge, MA: Ballinger, 1986.

- BROCKHAUS, R. H.; NORD, W. R. An exploration of factors affecting the entrepreneurial decision: personal characteristic vs. environmental conditions. In: **Academy of Management proceedings**. 1979. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/ambpp.1979.4977621>. Acesso em: 06 maio 2020.
- BROMBERG, M.; FINE, G. A. Resurrecting the red: Pete Seeger and the purification of difficult reputations. **Social Forces**, v. 80, n. 4, p. 1135-1155, 2002.
- BROOKES, M.; ALTINAY, L. Knowledge transfer and isomorphism in franchise networks. **International Journal of Hospitality Management**, v. 62, n. 1, p. 33-42, 2017.
- BROWN, A. D. Narrative, politics and legitimacy in an IT implementation. **Journal of Management Studies**, v. 35, n. 1, p. 35-58, 1998.
- BROWN, A. D.; GABRIEL, Y.; GHERARDI, S. Storytelling and change: An unfolding story. **Organization**, v. 16, n. 3, p. 323-333, 2009.
- BROWN, J. S. et al. **Storytelling in organizations: why storytelling is transforming 21st century organizations and management**. London: Routledge, 2005.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Balancing act: How to capture knowledge without killing it. **Harvard business review**, v. 78, n. 3, p. 73-80, 2000.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: A social-practice perspective. **Organization science**, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- BROWN, M. H. Defining stories in organizations: characteristics and functions. **Annals of the International Communication Association**, v. 13, n. 1, p. 162-190, 1990.
- BROWNING, L. D. Lists and stories as organizational communication. **Communication Theory**, v. 2, n. 4, p. 281-302, 1992.
- BROWNING, L. D. Organisational narratives and organisational structure. **Journal of Organizational Change Management**, v. 7, n. 3, p. 167-186, 1991.
- BRÜDERL, J.; PREISENDÖRFER, P. Network support and the success of newly founded business. **Small business economics**, v. 10, n. 3, p. 213-225, 1998.
- BRUNER, E. M. Experience and its expressions. **The anthropology of experience**, v. 3, n. 1, p. 32, 1986.
- BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

- BRUSAMOLIN, V. Narrativas de histórias na aprendizagem organizacional. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 9, São Paulo. **Anais [...] São Paulo: USP**, 2013.
- BRUSAMOLIN, V. Narrativas para a gestão de mudanças: um estudo de caso na indústria vidreira. **Transinformação**, v. 23, n. 1, p. 15-28, 2011.
- BRUSAMOLIN, V.; MORESI, E. Narrativas de histórias: um estudo preliminar na gestão de projetos de tecnologia da informação. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 1, p. 37-52, 2008.
- BRUYAT, C.; JULIEN, P.-A. Defining the field of research in entrepreneurship. **Journal of business venturing**, v. 16, n. 2, p. 165-180, 2001.
- BRYANT, A. Re-grounding grounded theory. **Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)**, v. 4, n. 1, p. 7, 2002.
- BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (Ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- BRYANT, P. **Perception and understanding in young children: an experimental approach**. London: Routledge, 2017.
- BRZOZOWSKI, J.; CUCCULELLI, M.; PERUZZI, V. Firms' proactiveness during the crisis: evidence from european data. **Entrepreneurship Research Journal**, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2019.
- BUCKNER, M. J. **Investigating digital storytelling as an assessment practice in study abroad programs**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Arizona. Arizona, 2015.
- BULGACOV, S.; CANHADA, D. I. D.; BULGACOV, Y. L. M. A comparação dos processos de acompanhamento acadêmico e de ensino de Administração em duas universidades brasileiras e duas estrangeiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 355-372, 2010.
- BUNDERSON, J. S.; BOUMGARDEN, P. Structure and learning in self-managed teams: Why “bureaucratic” teams can be better learners. **Organization Science**, v. 21, n. 3, p. 609-624, 2010.
- BURNES, B.; COOPER, C.; WEST, P. Organisational learning: the new management paradigm?. **Management decision**, v. 41, n. 5, p. 452-464, 2003.
- BURRELL, G. M. G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.
- BUSENITZ, L. W. et al. Entrepreneurship research (1985–2009) and the emergence of opportunities. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 5, p. 1-20, 2014.
- BYRNE, M.; FLOOD, B. Exploring the antecedents of learning approaches: a study of international business students. **International Journal of Management**, v. 6, n. 2, p. 45, 2007.

CAINE, A. et al. Prenatal detection of Down's syndrome by rapid aneuploidy testing for chromosomes 13, 18, and 21 by FISH or PCR without a full karyotype: a cytogenetic risk assessment. **The Lancet**, v. 366, n. 9480, p. 123-128, 2005.

CAINE, S. B. et al. Lack of self-administration of cocaine in dopamine D1 receptor knock-out mice. **Journal of Neuroscience**, v. 27, n. 48, p. 13140-13150, 2007.

CALANTONE, R. J.; CAVUSGIL, S. T.; ZHAO, Y. Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. **Industrial marketing management**, v. 31, n. 6, p. 515-524, 2002.

CALIENDO, M.; KRITIKOS, A. S. Is entrepreneurial success predictable? An ex-ante analysis of the character-based approach. **Kyklos**, v. 61, n. 2, p. 189-214, 2008.

CALTON, J. M.; KURLAND, N. B. A theory of stakeholder enabling: Giving voice to an emerging postmodern praxis of organizational discourse. In: BOJE, D. M.; GEPHART JR. R. P.; THATCHENKERY, T. J. **Postmodern management and organization theory**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

CAMANHO, M. M. **A model for stream-based interactive storytelling**. 2014. 92 f. Tese (Doutorado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 4-42, 2010.

CAMPBELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. **Psychological bulletin**, v. 56, n. 2, p. 81, 1959.

CAMPION, M. A.; MEDSKER, G. J.; HIGGS, A. C. Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. **Personnel psychology**, v. 46, n. 4, p. 823-847, 1993.

CAMPS, J.; RODRÍGUEZ, H. Transformational leadership, learning, and employability: Effects on performance among faculty members. **Personnel Review**, v. 40, n. 4, p. 423-442, 2011.

CANGELOSI, V. E.; DILL, W. R. Organizational learning: observations towards a theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.

CANTINO, V. et al. Place-based network organizations and embedded entrepreneurial learning: emerging paths to sustainability. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 23, n. 3, p. 504-523, 2017.

CARDOSO, R. F. **Formação profissional e empreendedorismo: o caso do Centro de Juventude de S. Vicente**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Global) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2009.

CARLAND, J. W. et al. Differentiating entrepreneurs from small business owners: a conceptualization. **Academy of management review**, v. 9, n. 2, p. 354-359, 1984.

CARLAND, J. W.; HOY, F.; CARLAND, J. A. C. "Who is an entrepreneur?" is a question worth asking. **American journal of small business**, v. 12, n. 4, p. 33-39, 1988.

CARLSSON HAUFF, J. et al. Storytelling as a means to increase consumers' processing of financial information. **International Journal of Bank Marketing**, v. 32, n. 6, p. 494-514, 2014.

CARLSSON, B. et al. The evolving domain of entrepreneurship research. **Small Business Economics**, v. 41, n. 4, p. 913-930, 2013.

CARMONA, L. J. M. **Influência da capacidade de aprendizagem organizacional, da capacidade de inovação organizacional e da orientação empreendedora no desempenho inovador e organizacional**. 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis e Administração) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2018.

CARSRUD, A. L.; JOHNSON, R. W. Entrepreneurship: a social psychological perspective. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 1, n. 1, p. 21-31, 1989.

CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. **Group dynamics**. London: Tavistock Publications, 1968.

CASSELL, C.; CUNLIFFE, A. L.; GRANDY, G. (Ed.). **The SAGE handbook of qualitative business and management research methods**. Thousand Oaks: Sage, 2017.

CASSON, M. **The entrepreneur: an economic theory**. New Jersey: Barner and Noble, 1982.

CHAN, A. T. Commuter exposure and indoor–outdoor relationships of carbon oxides in buses in Hong Kong. **Atmospheric Environment**, v. 37, n. 27, p. 3809-3815, 2003.

CHAPMAN, D. G.; CASTILLO, R.; CAMPBELL, J. A. Evaluation of protein in foods: 1. A method for the determination of protein efficiency ratios. **Canadian Journal of Biochemistry and Physiology**, v. 37, n. 5, p. 679-686, 1959.

CHARLES, H. **The age of unreason**. Boston: Harvard Business School Press, 1989.

CHARMAZ, K. Constructionism and the grounded theory method. **Handbook of constructionist research**, v. 1, n. 1, p. 397-412, 2008.

CHARMAZ, K. Grounded theory methods in social justice research. **The Sage handbook of qualitative research**, v. 4, n. 1, p. 359-380, 2011.

CHARMAZ, K. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 1, p. 509-535, 2000.

CHARMAZ, K. The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. **Qualitative inquiry**, v. 23, n. 1, p. 34-45, 2017.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 2014.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

CHARMAZ, K.; KELLER, R. A personal journey with Grounded Theory methodology. In: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.**, v. 17, n. 1, 2016.

CHARMAZ, K.; MCMULLEN, L. M. **Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry**. New York: Guilford Press, 2011.

CHARMAZ, K.; THORNBERG, R.; KEANE, E. **Evolving grounded theory and social justice inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

CHAU, A. Y. **Miraculous response: doing popular religion in contemporary China**. CA: Stanford University Press, 2008.

CHEGUS, M. **The influence of technology on organizational performance: the mediating effects of organizational learning**. 2018. 96 f. Tese (Doutorado em Administração) – Université d'Ottawa. Ottawa, 2018.

CHELL, E. The nascent entrepreneur, business development and the role of human resources. In: BARRETT, R.; MAYSON, S. (eds.). **International handbook of entrepreneurship and HRM**. Cheltenham, U.K.: Edward Elgar Publishing Limited, 2008.

CHELL, E.; BAINES, S. Networking, entrepreneurship and microbusiness behaviour. **Entrepreneurship & regional development**, v. 12, n. 3, p. 195-215, 2000.

CHELL, E.; HAWORTH, J.; BREARLEY, S. **The entrepreneurial personality**. London: Routledge, 1991.

CHEN, K. K. Storytelling: an informal mechanism of accountability for voluntary organizations. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 42, n. 5, p. 902-922, 2013.

CHEN, W. F. (Ed.). **Limit analysis and soil plasticity**. Amsterdam: Elsevier, 2013.

CHENG, E. W. L.; HO, D. C. K. A review of transfer of training studies in the past decade. **Personnel review**, v. 30, n. 1, p. 102-118, 2001.

CHEW, W.; LEONARD-BARTON, D.; BOHN, R. Beating Murphy's law. **Sloan Management Review**, v. 32, n. 3, p. 5, 1991.

CHIA, R. From modern to postmodern organizational analysis. **Organization studies**, v. 16, n. 4, p. 579-604, 1995.

CHIA, R. Ontology: organization as "world-making". In: WESTWOOD, R.; CLEGG, S. (Eds.). **Debating organization: point-counterpoint in organization studies**. UK: Blackwell Publishing Ltd, 2003.

CHILES, T. H.; BLUEDORN, A. C.; GUPTA, V. K. Beyond creative destruction and entrepreneurial discovery: a radical Austrian approach to entrepreneurship. **Organization Studies**, v. 28, n. 4, p. 467-493, 2007.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. **Management learning**, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CHIVA, R.; GRANDÍO, A.; ALEGRE, J. Adaptive and generative learning: implications from complexity theories. **International Journal of Management Reviews**, v. 12, n. 2, p. 114-129, 2010.

CHO, S. H. et al. How the organizational learning process mediates the impact of strategic human resource management practices on performance in Korean organizations. **Performance Improvement Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 23-42, 2013.

CHOI, M.; RUONA, W. EA. Individual readiness for organizational change and its implications for human resource and organization development. **Human resource development review**, v. 10, n. 1, p. 46-73, 2011.

CHRISMAN, J. J. et al. Are family managers agents or stewards? An exploratory study in privately held family firms. **Journal of Business research**, v. 60, n. 10, p. 1030-1038, 2007.

CHRISTENSEN, P. S.; PETERSON, R.; MADSEN, O. Ø. **Opportunity identification: the contribution of entrepreneurship to strategic management**. Institute of Management, University of Aarhus, 1989.

CHUA, J. H.; CHRISMAN, J. J.; CHANG, E. PC. Are family firms born or made? An exploratory investigation. **Family Business Review**, v. 17, n. 1, p. 37-54, 2004.

CHURCHILL, N.; BYGRAVE, W. D. The entrepreneur ship paradigm (I): a philosophical look at its research methodologies. **Entrepreneurship Theory and practice**, v. 14, n. 1, p. 7-26, 1989.

CHURCHILL, S. D. Explorations in teaching the phenomenological method: challenging psychology students to “grasp at meaning” in human science research. **Qualitative Psychology**, v. 5, n. 2, p. 207, 2018.

CLARK, C.; RUMBOLD, K. **Reading for pleasure: a research overview**. National Literacy Trust, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

CLARKE, A. E. From grounded theory to situational analysis: What’s new? Why? How?. In: MORSE, J. M. et al. **Developing grounded theory**. London: Routledge, 2021. p. 223-266.

CLARKE, A. E.; FRIESE, C. Grounded theorizing using situational analysis. **The Sage handbook of grounded theory**. London: Sage, 2010.

CLARKE, J. New Labour’s citizens: activated, empowered, responsabilized, abandoned?. **Critical social policy**, v. 25, n. 4, p. 447-463, 2005.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de administração Mackenzie [recurso eletrônico]**, v. 15, n. 3, p. 221-252, 2014.

CLOUZOT, O.; BLOCH, A. **Apprendre autrement**. Paris: Les Editions d’Organisation, 1997.

COBO, M. J. et al. 25 years at knowledge-based systems: a bibliometric analysis. **Knowledge-based systems**, v. 80, n. 2, p. 3-13, 2015.

COE, D. P. et al. Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 38, n. 8, p. 1515-1519, 2006.

COFFIELD, F. (Ed.). **Learning at work**. England: Policy Press, 1998.

COGO, A. L. P. et al. Tecnologias digitais no ensino de graduação em enfermagem: as possibilidades metodológicas por docentes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 13, n. 4, p. 657-64, 2011.

COLLINS, C. J.; HANGES, P. J.; LOCKE, E. A. The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. **Human performance**, v. 17, n. 1, p. 95-117, 2004.

COLLINS, P. H. Shifting the center: race, class, and feminist theorizing about motherhood. In: _____. **Mothering**. London: Routledge, 2016.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European industrial training**, v. 28, n. 3/4/5, p. 283-295, 2004.

CONWAY, B. New directions in the sociology of collective memory and commemoration. **Sociology Compass**, v. 4, n. 7, p. 442-453, 2010.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization science**, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of management inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

COOPER, R. Modernism, post modernism and organizational analysis 3: The contribution of Jacques Derrida. **Organization studies**, v. 10, n. 4, p. 479-502, 1989.

COOPER, R.; BURRELL, G. Modernismo, pós-modernismos e análise organizacional: uma introdução. **RAE Clássicos**, v. 46, n. 1, pp. 87-101, 2006.

COOPER, R.; FOX, S. The 'texture' of organizing. **Journal of Management Studies**, v. 27, n. 6, p. 575-582, 1990.

COOPEY, J.; BURGOYNE, J. Politics and organizational learning. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 869-886, 2000.

COPE, J.; WATTS, G. Learning by doing—an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 6, n. 3, p. 104-124, 2000.

CORBETT, A. C. Learning asymmetries and the discovery of entrepreneurial opportunities. **Journal of business venturing**, v. 22, n. 1, p. 97-118, 2007.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 2015.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Strategies for qualitative data analysis. In: CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. London: Sage, 2008.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Strategies for qualitative data analysis. In: CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research. techniques and procedures for developing grounded theory**. London: Sage, 2008.

CORLEY, K. G. A commentary on “what grounded theory is...” engaging a phenomenon from the perspective of those living it. **Organizational Research Methods**, v. 18, n. 4, p. 600-605, 2015.

CORNELISSEN, J. P. et al. Putting communication front and center in institutional theory and analysis. **Academy of Management Review**, v. 40, n. 1, p. 112-117, 2015.

CORREIA-LIMA, B. C. Aprendizagem organizacional, aprendizagem individual e suportes organizacionais: evidências de validação de escalas e testes de relações interníveis. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

CORTESE, C. G. Learning through teaching. **Management Learning**, v. 36, n. 1, p. 87-115, 2005.

COULDRY, N. Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. **New media & society**, v. 10, n. 3, p. 373-391, 2008.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. Strategic management of small firms in hostile and benign environments. **Strategic management journal**, v. 10, n. 1, p. 75-87, 1989.

COWAN, R.; DAVID, P. A.; FORAY, D. The explicit economics of knowledge codification and tacitness. **Industrial and corporate change**, v. 9, n. 2, p. 211-253, 2000.

CRAMER, J. S. et al. Low risk aversion encourages the choice for entrepreneurship: an empirical test of a truism. **Journal of economic behavior & organization**, v. 48, n. 1, p. 29-36, 2002.

CREED, W. E. D.; SCULLY, M. A.; AUSTIN, J. R. Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. **Organization Science**, v. 13, n. 5, p. 475-496, 2002.

CRESWELL, J. W. **Qualitative research and research design: choosing among five traditions**. London: Thousand Oaks, 1998.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating**. London: Pearson, 2013.

CRESWELL, J. W.; POTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2016.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of management review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

CROSSAN, M. M.; MAURER, C. C.; WHITE, R. E. Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning?. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, p. 446-460, 2011.

CROTTY, J. The neoliberal paradox: the impact of destructive product market competition and impatient finance on nonfinancial corporations in the neoliberal era. **Review of Radical Political Economics**, v. 35, n. 3, p. 271-279, 2003.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; ROBINSON, R. E. **The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter**. Los Angeles: Getty Publications, 1990.

CUMMINGS, J. N. Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. **Management science**, v. 50, n. 3, p. 352-364, 2004.

CUMMINGS, S.; BROCKLESBY, J. Towards demokratia-myth and the management of organizational change in ancient Athens. **Journal of Organizational Change Management**, v. 10, n. 1, p. 71-95, 1997.

CUNLIFFE, A. L. Orientations to social constructionism: Relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management learning**, v. 39, n. 2, p. 123-139, 2008.

CURRAN, J.; STANWORTH, J. Education and training for enterprise: problems of classification, evaluation, policy and research. **International Small Business Journal**, v. 7, n. 2, p. 11-22, 1989.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. A behavioral theory of the firm. **A Behavioral Theory of the Firm**, v. 1, n. 1, p. 1-53, 1992.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. A behavioural theory of the firm. **Journal of Finance**, v. 57, n. 1, p. 461-483, 1963.

CZARNIAWSKA, B. (Ed.). **A narrative approach to organization studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

CZARNIAWSKA, B. 8.1 On processes. **Process, sensemaking, and organizing**, v. 1, n. 1, p. 140, 2010.

CZARNIAWSKA, B. Anthropology and organizational learning. In: DIERKES, M. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CZARNIAWSKA, B. Forbidden knowledge: organization theory in times of transition. **Management learning**, v. 34, n. 3, p. 353-365, 2003.

CZARNIAWSKA, B. Organizing: how to study it and how to write about it. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 3, n. 1, p. 4-20, 2008.

CZARNIAWSKA, B. **Cyberfactories: how news agencies produce news**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2011.

CZARNIAWSKA, B. **Narratives in social science research**. Thousand Oaks: Sage, 2004.

CZARNIAWSKA, B.; GAGLIARDI, P. **Narratives we organize by**. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 2003.

CZARNIAWSKA-JOERGES, B. **Exploring complex organizations: a cultural perspective**. Newbury Park: Sage, 1992.

DAFT, R. L. **Organization theory and design**. Massashuttes: Cengage Learning, 2007.

DAFT, R. L. **Organization theory and design**. Massashuttes: Cengage Learning, 2015.

DAFT, R. L.; LENGEL, R. H. Organizational information requirements, media richness and structural design. **Management science**, v. 32, n. 5, p. 554-571, 1986.

DAFT, R. L.; MACINTOSH, N. B. A tentative exploration into the amount and equivocality of information processing in organizational work units. **Administrative science quarterly**, v. 26, n. 1, p. 207-224, 1981.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of management review**, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. London: Routledge, 2013.

DALMINA, R. R. **A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil**. 2020. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2020.

DANDRIDGE, T. C.; MITROFF, I.; JOYCE, W. F. Organizational symbolism: a topic to expand organizational analysis. **Academy of management review**, v. 5, n. 1, p. 77-82, 1980.

DARMANTO, S.; YULIARI, G. Mediating role of entrepreneurial self efficacy in developing entrepreneurial behavior of entrepreneur students. **Academy of Entrepreneurship Journal**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2018.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam seu capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAVID, H.; VICTOR, T. Learning within the context of communities of practices: a re-conceptualization of tools, rules and roles of the activity system. **Educational Media International**, v. 39, n. 3-4, p. 247-255, 2002.

DAVIDS, L. E. **Characteristics of small business founders in Texas and Georgia**. Athens, Ga.: Bureau of Business Research, University of Georgia, 1963.

DAVIDSSON, P. Entrepreneurial opportunities and the entrepreneurship nexus: A reconceptualization. **Journal of Business Venturing**, v. 30, n. 5, p. 674-695, 2015.

DAVIDSSON, P. The domain of entrepreneurship research: Some suggestions. In: **Cognitive approaches to entrepreneurship research**. UK: Emerald Group Publishing Limited, 2003.

DAVIDSSON, P. **Nascent entrepreneurship: empirical studies and developments**. Massachusetts: Now publishers inc, 2006.

DAVIDSSON, P.; WIKLUND, J. Values, beliefs and regional variations in new firm formation rates. **Journal of Economic psychology**, v. 18, n. 2-3, p. 179-199, 1997.

DAVIS, K. **Human Behavior at work: organizational behavior**. New York: McGraw-Hill Inc., 1989.

DAVIS, T. R. V.; LUTHANS, F. A social learning approach to organizational behavior. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 2, p. 281-290, 1980.

DAVIS, T. R. V.; LUTHANS, F. Behavioral self-management—The missing link in managerial effectiveness. **Organizational dynamics**, v. 8, n. 1, p. 42-60, 1979.

DAYAN, M.; DI BENEDETTO, C. A.; COLAK, M. Managerial trust in new product development projects: its antecedents and consequences. **R&D Management**, v. 39, n. 1, p. 21-37, 2009.

DE CAROLIS, D. M.; SAPARITO, P. Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: a theoretical framework. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 30, n. 1, p. 41-56, 2006.

DE CERTEAU, M. **The practice of everyday life, trans**. Berkeley: University of California Press, 1984.

DEAL, T. E.; KENNEDY, A. A. **The new corporate cultures: revitalising the workplace after downsizing, mergers and reengineering**. London: Texere, 2000.

DECARLO, J. F.; LYONS, P. R. A Comparison of Selected Personal Characteristics of Minority and Non-Minority Female Entrepreneurs. In: **Academy of Management Proceedings**. Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management, 1979. p. 369-373.

DEETZ, S. Crossroads-describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. **Organization science**, v. 7, n. 2, p. 191-207, 1996.

DEMARRAIS, K. Elegant communications: sharing qualitative research with communities, colleagues, and critics. **Qualitative inquiry**, v. 10, n. 2, p. 281-297, 2004.

DEMARTINI, E. E. Spawning success of the male plainfin midshipman. I. Influences of male body size and area of spawning site. **Journal of Experimental Marine Biology and Ecology**, v. 121, n. 2, p. 177-192, 1988.

DENISI, A. S.; HITT, M. A.; JACKSON, S. E. **Managing knowledge for sustained competitive advantage: designing strategies for effective human resource management**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

DENNING, D. E. Activism, hacktivism, and cyberterrorism: The Internet as a tool for influencing foreign policy. **Networks and netwars: The future of terror, crime, and militancy**, v. 239, n. 1, p. 288, 2001.

DENNING, D. E. Cyberterrorism: Testimony before the special oversight panel on terrorism committee on armed services US House of Representatives. **Focus on Terrorism**, v. 9, n. 1, p. 71-76, 2000.

DENNING, M. **Culture in the age of three worlds**. London: Verso, 2004.

DENNING, P. et al. Wikipedia risks. **Communications of the ACM**, v. 48, n. 12, p. 152-152, 2005.

DENNING, P. J. Beyond computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 52, n. 6, p. 28-30, 2009.

DENNING, S. The secret language of leadership. How leaders inspire action through narrative. **Strategic Direction**, v. 25, n. 1, p. 122-129, 2008.

DENNING, S. Transformational innovation: a journey by narrative. **Strategy & Leadership**, v. 33, n. 3, p. 11-16, 2005.

DENNING, S. **The leader's guide to storytelling**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2006.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Chicago: Aldine, 1970.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw Hill, 1978.

DENZIN, N. K. **Interpretive biography**. Thousand Oaks: Sage, 1989.

DENZIN, N. K. **Performance autoethnography: critical pedagogy and the politics of culture**. London: Routledge, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Strategies of inquiry. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 1, p. 367-378, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of qualitative research**. 5 ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The qualitative manifesto: a call to arms**. London: Routledge, 2018.

- DESS, G. G. et al. Emerging issues in corporate entrepreneurship. **Journal of management**, v. 29, n. 3, p. 351-378, 2003.
- DETIENNE, D. R.; CHANDLER, G. N. Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. **Academy of management learning & education**, v. 3, n. 3, p. 242-257, 2004.
- DEWAH, P.; MUTULA, S. M. Knowledge retention strategies in public sector organizations: Current status in sub-Saharan Africa. **Information Development**, v. 32, n. 3, p. 362-376, 2016.
- DEWEY, J. Education, democracy, and socialized economy. **Teachers College Record**, v. 5, n. 40, p. 71-72, 1938.
- DEY, A. et al. G. de With and NAJM Sommerdijk. **Nat. Mater**, v. 9, n. 1, p. 1010-1014, 2010.
- DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C.; GOULD, J. M. Understanding organizational learning capability. **Journal of management studies**, v. 33, n. 3, p. 361-379, 1996.
- DICKSON, P. H.; SOLOMON, G. T.; WEAVER, K. M. Entrepreneurial selection and success: does education matter?. **Journal of small business and enterprise development**, v. 15, n. 2, p. 239-258, 2008.
- DICKSON, P. R. Toward a general theory of competitive rationality. **Journal of marketing**, v. 56, n. 1, p. 69-83, 1992.
- DIMOV, D. From opportunity insight to opportunity intention: the importance of person–situation learning match. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 31, n. 4, p. 561-583, 2007.
- DJATMIKA, D. Downtoners in Journalistic Articles. **Kajian Linguistik dan Sastra**, v. 21, n. 1, p. 49-54, 2009.
- DJATMIKA, E. T.; SOETJIPTO, B. E. Asesmen Kebutuhan Pengembangan Karir Tenaga Kependidikan: Analisis Perbedaan Gender dan Pengaruh Perspektif untuk Berubah. **Journal Penelitian Kependidikan**, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2004.
- DJATMIKA, E.T. Perspektif untuk Berubah, Nilai-nilai Motivasi Kewirausahaan dan Pengaruhnya terhadap Orientasi dalam Pengembangan Karir. **Jurnal Penelitian Pendidikan**, v. 12, n. 2, p. 192-204, 2002.
- DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. 30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2010.
- DONALDSON, J. G. Multiple roles for Arf6: sorting, structuring, and signaling at the plasma membrane. **Journal of Biological Chemistry**, v. 278, n. 43, p. 41573-41576, 2003.
- DÖÖS, M.; WILHELMSON, L. Collective learning: interaction and a shared action arena. **Journal of Workplace learning**, v. 23, n. 8, p. 487-500, 2011.

DRACH-ZAHAVY, A.; SOMECH, A. Understanding team innovation: the role of team processes and structures. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, v. 5, n. 2, p. 111, 2001.

DRUCKER, P. F. The rise of the knowledge society. **The Wilson Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 52-72, 1993.

DRUCKER, P. F. **A nova era da administração**. São Paulo: Pioneira, 1992.

DUARTE, F.; FEITOSA, V. **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

DUFFIELD, S.; WHITTY, S. J. How to apply the Systemic Lessons Learned Knowledge model to wire an organisation for the capability of storytelling. **International Journal of Project Management**, v. 34, n. 3, p. 429-443, 2016.

DUNCAN, R. B. The ambidextrous organization: designing dual structures for innovation. **The management of organization**, v. 1, n. 1, p. 167-188, 1976.

DUNCAN, R. Organizational learning: implications for organizational design. **Research in organizational behavior**, v. 1, n. 1, p. 75-123, 1979.

DUNNING, D. Trait importance and modifiability as factors influencing self-assessment and self-enhancement motives. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 21, n. 12, p. 1297-1306, 1995.

DUNPHY, D.; TURNER, D.; CRAWFORD, M. Organizational learning as the creation of corporate competencies. **Journal of management development**, v. 16, n. 4, p. 232-244, 1997.

EASTERBY-SMITH, M. et al. Organizational learning: current debates and opportunities. **Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of management studies**, v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Re-reading Organizational Learning: Selective memory, forgetting, and adaptation. **Academy of Management Perspectives**, v. 17, n. 2, p. 51-55, 2003.

EASTERBY-SMITH, M.; PRIETO, I. M. Dynamic capabilities and knowledge management: an integrative role for learning?. **British journal of management**, v. 19, n. 3, p. 235-249, 2008.

ECCLES J. S.; HAROLD, R. D. **Gender differences in educational and occupational patterns among the gifted**. Unionville, NY: Trillium, 1992

EDDLESTON, K. A.; KELLERMANN, F. W.; ZELLWEGER, T. M. Exploring the entrepreneurial behavior of family firms: does the stewardship perspective explain differences?. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 36, n. 2, p. 347-367, 2012.

EDMONDSON, A. C. et al. Learning how and learning what: Effects of tacit and codified knowledge on performance improvement following technology adoption. **Decision Sciences**, v. 34, n. 2, p. 197-224, 2003.

EDMONDSON, A. C.; DILLON, J. R.; ROLOFF, K. S. 6 three perspectives on team learning: outcome improvement, task Mastery, and group process. **The academy of management annals**, v. 1, n. 1, p. 269-314, 2007.

EDMONDSON, A. C.; MCMANUS, S. E. Methodological fit in management field research. **Academy of management review**, v. 32, n. 4, p. 1246-1264, 2007.

EDMONDSON, A. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative science quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

EDMONDSON, A.; MOINGEON, B. From organizational learning to the learning organization. **Management learning**, v. 29, n. 1, p. 5-20, 1998.

EDVARDSSON, M. **Startups: a project environment with human-oriented knowledge management for organizational learning: a qualitative case study**. 2020. 40 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Karlstad Business School. Suécia, 2020.

EINHORN, H. J.; HOGARTH, R. M. Ambiguity and uncertainty in probabilistic inference. **Psychological review**, v. 92, n. 4, p. 433, 1985.

ELFVING, J. et al. **Contextualizing entrepreneurial intentions: a multiple case study on entrepreneurial cognition and perception**. 2009. Disponível em: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43823/ElfvingJennie.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2019.

ELKJAER, B. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

ELKJAER, B. Learning and getting to know: the case of knowledge workers. **Human Resource Development International**, v. 3, n. 3, p. 343-359, 2000.

ELKJAER, B. Organizational learning: the 'third way'. **Management learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

ELKJAER, B. Pragmatism: A learning theory for the future. In: ILLERIS, K. **Contemporary theories of learning**. London: Routledge, 2009.

ELKJAER, B.; HUYSMAN, M. Social worlds theory and the power of tension. In: BARRY, D.; HANSEN, H. (Eds.) **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**. London: Sage Publications, 2008.

ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Pragmatism: a lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory?. In: TSOUKAS, H.; CHIA, R. **Philosophy and organization theory**. Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited, 2011.

- ELKJAER, M. E-health: Web-guided therapy and disease self-management in ulcerative colitis. Impact on disease outcome, quality of life and compliance. **Danish medical journal**, v. 59, n. 7, p. B4478-B4478, 2012.
- ELLIS, J. D. et al. Oviposition by small hive beetles elicits hygienic responses from Cape honeybees. **Naturwissenschaften**, v. 90, n. 11, p. 532-535, 2003.
- ELLSBERG, D. Risk, ambiguity, and the Savage axioms. **The quarterly journal of economics**, v. 75, n. 4, p. 643-669, 1961.
- ELROD, M. J. **Exploring mathematics teacher education fieldwork experiences through storytelling**. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – University of South Florida, 2017.
- EMDEN, C.; SANDELOWSKI, M. The good, the bad and the relative: conceptions of goodness in qualitative research: part two. **International Journal of Nursing Practice**, v. 5, n. 1, p. 2-7, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. et al. Activity theory and individual and social transformation. **Perspectives on activity theory**, v. 19, n. 38, p. 1-19, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- EPPLE, D.; ARGOTE, L.; DEVADAS, R. Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 58-70, 1991.
- ESCALAS, J. E. Narrative processing: Building consumer connections to brands. **Journal of consumer psychology**, v. 14, n. 1-2, p. 168-180, 2004.
- EVANS, D. S.; JOVANOVIĆ, B. An estimated model of entrepreneurial choice under liquidity constraints. **Journal of political economy**, v. 97, n. 4, p. 808-827, 1989.
- EVANS, N.; EASTERBY-SMITH, M. Three types of organizational knowledge: implications for the tacit-explicit and knowledge creation debates. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Organizational learning and knowledge management**. New Jersey: Blackweel Publish, 2001.
- EWICK, P.; SILBEY, S. Narrating social structure: stories of resistance to legal authority. **American journal of sociology**, v. 108, n. 6, p. 1328-1372, 2003.
- EWICK, P.; SILBEY, S. S. Subversive stories and hegemonic tales: Toward a sociology of narrative. **Law & Soc'y Rev.**, v. 29, n. 2, p. 197, 1995.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2001.
- FAIRHURST, G. T.; COOREN, F. Organizational language in use: interaction analysis, conversation analysis, and speech act schematics. In: GRANT, D. et al. **The Sage handbook of organizational discourse**. London: Sage, 2004.

FALLGATTER, M. J. Zum Erfahrungsobjekt „Entrepreneurship“—Einige Überlegungen zu tragfähigen Konturen und zur Institutionalisierung als betriebswirtschaftliche Teil-Disziplin. In: **Theorie des Entrepreneurship**. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 2002. p. 11-74.

FARRELL, M. A. Antecedents and consequences of a learning orientation. **Marketing Bulletin-Department of Marketing Massey University**, v. 10, n. 1, p. 38-51, 1999.

FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.

FENWICK, T. J. Toward a critical HRD in theory and practice. **Adult Education Quarterly**, v. 54, n. 3, p. 193-209, 2004.

FENWICK, T. Workplace learning: emerging trends and new perspectives. **New directions for adult and continuing education**, v. 2008, n. 119, p. 17-26, 2008.

FEY, C. F.; BIRKINSHAW, J. External sources of knowledge, governance mode, and R&D performance. **Journal of Management**, v. 31, n. 4, p. 597-621, 2005.

FIET, J. O.; PISKOUNOV, A.; PATEL, P. C. Still searching (systematically) 1 for entrepreneurial discoveries. **Small business economics**, v. 25, n. 5, p. 489-504, 2005.

FINE, G. A. Reputational entrepreneurs and the memory of incompetence: Melting supporters, partisan warriors, and images of President Harding. **American Journal of Sociology**, v. 101, n. 5, p. 1159-1193, 1996.

FINEMAN, S. **Understanding emotion at work**. Thousand Oaks: Sage, 2003.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, and behavior: an introduction to theory and research**. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1975.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, p. 155-175, 2011.

FLEMING, P.; SPICER, A. Working at a cynical distance: Implications for power, subjectivity and resistance. **Organization**, v. 10, n. 1, p. 157-179, 2003.

FLETCHER, G. P. **The basic concepts of legal thought**. Oxford: Oxford University Press 1996.

FLICK, U. (Ed.). **The psychology of the social**. CA: Cambridge University Press, 1998.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. London: Sage, 2018.

FLICK, U. Mapping the field. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London: Sage, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed editora, 2008.

- FLORES, L. G. et al. Organizational learning: Subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents. **Journal of Management**, v. 38, n. 2, p. 640-667, 2012.
- FONTANELLA, B. J. B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de saúde pública**, v. 27, n. 1, p. 388-394, 2011.
- FOOTE, C. S. Photosensitized Oxidation and Singlet Oxygen: Consequences in. **Free radicals in biology**, v. 2, n. 1, p. 85, 2012.
- FORLANI, D.; MULLINS, J. W. Perceived risks and choices in entrepreneurs' new venture decisions. **Journal of business Venturing**, v. 15, n. 4, p. 305-322, 2000.
- FOSTER, S.; DE BONO, S.; WANWEN, A. D. Components of Organizational Learning. In: **ECLO Annual Seminar, Dublin, Ireland**. 2004.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. In: **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 1984.
- FOX, S. Communities of practice, Foucault and actor-network theory. **Journal of management studies**, v. 37, n. 6, p. 853-868, 2000.
- FRANCIS, D. **A study of organizational learning in a University Efficiency initiative**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Saskatchewan. Saskatoon, 2015.
- FRANK, A. W. The standpoint of storyteller. **Qualitative health research**, v. 10, n. 3, p. 354-365, 2000.
- FRANK, H. et al. The concept of “familiness”: Literature review and systems theory-based reflections. **Journal of Family Business Strategy**, v. 1, n. 3, p. 119-130, 2010.
- FRIEDLAENDER, G. E. Osteogenic protein-1 in treatment of tibial nonunions: current status. **Surgical technology international**, v. 13, n. 1, p. 249-252, 2004.
- FROST, P. J. et al. (Ed.). **Reframing organizational culture**. Thousand Oaks: Sage, 1991.
- GABRIEL, Y. (Ed.). **Myths, stories, and organizations: premodern narratives for our times**. Oxford: Oxford University Press on Demand, 2004.
- GABRIEL, Y. Meeting God: When organizational members come face to face with the supreme leader. **Human Relations**, v. 50, n. 4, p. 315-342, 1997.
- GABRIEL, Y. On organisational stories and myths: Why it is easier to slay a dragon than to kill a myth. **International Sociology**, v. 6, n. 4, p. 427-442, 1991.
- GABRIEL, Y. Organizational nostalgia: reflections on the golden age. In: FINEMAN, S. (Ed.). **Emotion in organizations**. London: Sage, 1993.
- GABRIEL, Y. Reflexivity and beyond—a plea for imagination in qualitative research methodology. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 10, n. 4, p. 332-336, 2015.

GABRIEL, Y. The unmanaged organization: Stories, fantasies and subjectivity. **Organization studies**, v. 16, n. 3, p. 477-501, 1995.

GABRIEL, Y. Turning facts into stories and stories into facts: A hermeneutic exploration of organizational folklore. **Human Relations**, v. 44, n. 8, p. 857-875, 1991b.

GABRIEL, Y. **Storytelling in organizations: facts, fictions, and fantasies: Facts, fictions, and fantasies**. Oxford: OUP Oxford, 2000.

GAGLIO, C. M.; KATZ, J. A. The psychological basis of opportunity identification: Entrepreneurial alertness. **Small business economics**, v. 16, n. 2, p. 95-111, 2001.

GALBRAITH, J. R. **Organization design**. Addison-wesley: Reading, 1977.

GARAVAN, T. N.; MCCARTHY, A. Collective learning processes and human resource development. **Advances in developing human resources**, v. 10, n. 4, p. 451-471, 2008.

GARCIA, V. L.; DE SOUZA, A. N. A narrativa e a pesquisa qualitativa. In: SILVA, R. M. et al. **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações**. Sobral: Edições UVA, 2018.

GARCIA-LORENZO, L. Framing uncertainty: narratives, change and digital technologies. **Social science information**, v. 49, n. 3, p. 329-350, 2010.

GARCÍA-MORALES, V. J.; JIMÉNEZ-BARRIONUEVO, M. M.; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, L. Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. **Journal of business research**, v. 65, n. 7, p. 1040-1050, 2012.

GARTNER, L. P. **Tratado de histologia em cores**. São Paulo: Elsevier Brasil, 2007.

GARTNER, W. B. "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. **American journal of small business**, v. 12, n. 4, p. 11-32, 1988.

GARTNER, W. B. Some suggestions for research on entrepreneurial traits and characteristics. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 14, n. 1, p. 27-38, 1989.

GARTNER, W. B.; BIRD, B. J.; STARR, J. A. Acting as if: Differentiating entrepreneurial from organizational behavior. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 16, n. 3, p. 13-32, 1992.

GARTNER, W. B.; VESPER, K. H. Experiments in entrepreneurship education: successes and failures. **Journal of business Venturing**, v. 9, n. 3, p. 179-187, 1994.

GARTNER, W. C. Image formation process. **Journal of travel & tourism marketing**, v. 2, n. 2-3, p. 191-216, 1994.

GARUD, R.; GEHMAN, J.; GIULIANI, A. P. Contextualizing entrepreneurial innovation: a narrative perspective. **Research Policy**, v. 43, n. 7, p. 1177-1188, 2014.

- GARUD, R.; SCHILDT, H. A.; LANT, T. K. Entrepreneurial storytelling, future expectations, and the paradox of legitimacy. **Organization Science**, v. 25, n. 5, p. 1479-1492, 2014.
- GARVIN, D. A. Manufacturing strategic planning. **California Management Review**, v. 35, n. 4, p. 85-106, 1993.
- GASPARINI, L. V. L. **Capacidades dinâmicas a partir da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional**: em busca de desempenhos superiores. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.
- GASPARINI, P. Autoficção é o nome de quê. In: _____. **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- GEM. **Empreendedorismo no Brasil**. 2018. Curitiba: IBQP, 2019.
- GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. **Narrative inquiry**, v. 16, n. 1, p. 122-130, 2006.
- GEPHART JR, R. P. Qualitative research and the Academy of Management Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.
- GEPHART JR, R. P. Succession sensemaking and organizational change: a story of a deviant college president. **Journal of Organizational Change Management**, v. 4, n. 3, p. 35-44, 1991.
- GEPHART JR, R. P. The textual approach: Risk and blame in disaster sensemaking. **Academy of management Journal**, v. 36, n. 6, p. 1465-1514, 1993.
- GERGEN, K. J. The social constructionist movement in modern psychology. **American psychologist**, v. 40, n. 3, p. 266, 1985.
- GERGEN, K. J.; THATCHENKERY, T. J. Organization science as social construction: postmodern potentials. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 32, n. 4, p. 356-377, 1996.
- GHERARDI, S. Learning as problem-driven or learning in the face of mystery?. **Organization studies**, v. 20, n. 1, p. 101-123, 1999.
- GHERARDI, S. **Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations**. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.
- GHERARDI, S. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise. BARRY, D.; HANSEN, H. (Eds.) **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**. London: Sage Publications, 2008.
- GHERARDI, S. **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. New Jersey: John Wiley & Sons, 2009.
- GHERARDI, S.; COZZA, M.; POGGIO, B. Organizational members as storytellers: on organizing practices of reflexivity. **The Learning Organization**, v. 25, n. 1, p. 51-62, 2018.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance?. **Journal of Management Studies**, v. 39, n. 4, p. 419-436, 2002.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. **Management learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GHORBANI, M.; HAJINEZHAD, A.; ZADEGAN, V. The relationship between knowledge management and development in individual entrepreneurship at industrial. **World Applied Sciences Journal**, v. 18, n. 6, p. 745-753, 2012.

GHOSH, A. Learning in strategic alliances: a Vygotskian perspective. **The Learning Organization**, v. 11, n. 4/5, p. 302-311, 2004.

GIBB, A. A. Enterprise culture—its meaning and implications for education and training. **Journal of european industrial training**, v. 11, n. 2, p. 2-38, 1987.

GIBBS, G. R. Using software in qualitative analysis. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London: Sage, 2014.

GIBSON, C.; VERMEULEN, F. A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 202-239, 2003.

GIDDENS, A. Hermeneutics and social theory. In: **Profiles and critiques in social theory**. London: Palgrave, 1982, p. 1-17.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory: action, structure, and contradiction in social analysis**. Bekerley: Univ of California Press, 1979.

GIDDENS, A. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Bekerley: Univ of California Press, 1984.

GILLIAM, D. A.; ZABLAH, A. R. Storytelling during retail sales encounters. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 20, n. 5, p. 488-494, 2013.

GINTER, P. M.; WHITE, D. D. A social learning approach to strategic management: Toward a theoretical foundation. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 2, p. 253-261, 1982.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic management journal**, v. 12, n. 6, p. 433-448, 1991.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. **Organizational research methods**, v. 16, n. 1, p. 15-31, 2013.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. **Academy of management review**, v. 15, n. 4, p. 584-602, 1990.

GIORGI, S.; LOCKWOOD, C.; GLYNN, M. A. The many faces of culture: Making sense of 30 years of research on culture in organization studies. **The academy of management annals**, v. 9, n. 1, p. 1-54, 2015.

GLÄNZEL, W. **Bibliometrics as a research field**: a course on theory and application of bibliometric indicators (Course Handouts), 2003. Disponível em: https://www.cin.ufpe.br/~ajhol/futuro/references/01%23_Bibliometrics_Module_KUL_BIBLIOMETRICS%20AS%20A%20RESEARCH%20FIELD.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

GLASER, B. et al. What Grounded Theory Is.... In: **Academy of Management Proceedings**. Briarcliff Manor: Academy of Management, 2013. p. 11290.

GLASER, B. G. **The grounded theory perspective III**: theoretical coding. Crambridge: Sociology Press, 2005.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research. **American Behavioral Scientist**, v. 8, n. 6, p. 5-12, 1965.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter; 1967.

GLASER, B. Prehistorically modified soils of central Amazonia: a model for sustainable agriculture in the twenty-first century. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 362, n. 1478, p. 187-196, 2006.

GLASER, B. Theoretical sensitivity. **Advances in the methodology of grounded theory**. Crambridge, The Sociology Press 1978.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Global Report 2017/18**. Global Entrepreneurship Research Association (GERA): London, UK, 2018.

GLYNN, M. A. Beyond constraint: How institutions enable identities. **The Sage handbook of organizational institutionalism**, v. 41, n. 2, p. 3-430, 2008.

GLYNN, M. A.; LANT, T. K.; MILLIKEN, F. J. Mapping learning processes in organizations: A multi-level framework linking learning and organizing. **Advances in managerial cognition and organizational information processing**, v. 5, n. 1, p. 43-83, 1994.

GNYAWALI, D. R.; STEWART, A. C. A contingency perspective on organizational learning: integrating environmental context, organizational learning processes, and types of learning. **Management Learning**, v. 34, n. 1, p. 63-89, 2003.

GOBO, G. Re-conceptualizing generalization: old issues in a new frame. **The Sage handbook of social research methods**. London: Sage, 2008.

GOFFIN, K.; KONERS, U. Tacit knowledge, lessons learnt, and new product development. **Journal of Product Innovation Management**, v. 28, n. 2, p. 300-318, 2011.

GOH, S. C.; ELLIOTT, C.; QUON, T. K. The relationship between learning capability and organizational performance: a meta-analytic examination. **The learning organization**, v. 19, n. 2, p. 92-108, 2012.

- GOLD, J.; HOLMAN, D. Let me tell you a story: an evaluation of the use of storytelling and argument analysis in management education. **Career development international**, v. 6, n. 7, p. 384-395, 2001.
- GOLD, J.; HOLMAN, D.; THORPE, R. The role of argument analysis and storytelling in facilitating critical thinking. **Management Learning**, v. 33, n. 3, p. 371-388, 2002.
- GOLDINGAY, S.; EPSTEIN, S.; TAYLOR, D. Simulating social work practice online with digital storytelling: challenges and opportunities. **Social Work Education**, v. 37, n. 6, p. 790-803, 2018.
- GOODWIN, C. 10. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKISON, M.; HERITAGE, J. (Eds.) **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Google Acadêmico. **Página de busca**. 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 03 maio 2021.
- GOSENPUD, J.; WASHBUSH, J. Correlates of learning in simulations. In: **Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the annual ABSEL conference**. 1996.
- GOTTWALD, G. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico: estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil**. 2001. 150f. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- GRAHAM, J. R. Proxies for the corporate marginal tax rate. **Journal of Financial Economics**, v. 42, n. 2, p. 187-221, 1996.
- GRANT, D.; IEDEMA, R.; OSWICK, C. Discourse and critical management studies. In: ALVESSON, M.; BRIDGMAN, T.; WILLMOTT, H. (Ed.). **The Oxford handbook of critical management studies**. Oxford Handbooks, 2009.
- GRAY, B.; BOUGON, M. G.; DONNELLON, A. Organizations as constructions and destructions of meaning. **Journal of Management**, v. 11, n. 2, p. 83-98, 1985.
- GRAY, J. **Enlightenment's wake: politics and culture at the close of the modern age**. London: Routledge, 2007.
- GRECO, J. Stories for executive development: An isotonic solution. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 5, p. 43-74, 1996.
- GRÉGOIRE, D. A.; BARR, P. S.; SHEPHERD, D. A. Cognitive processes of opportunity recognition: The role of structural alignment. **Organization science**, v. 21, n. 2, p. 413-431, 2010.
- GRIEGO, O. V.; GEROY, G. D.; WRIGHT, P. C. Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner's perspective. **The Learning Organization**, v. 7, n. 1, p. 5-12, 2000.
- GRIFFIN, R. W.; O'LEARY-KELLY, A.; PRITCHARD, R. D. **The dark side of organizational behavior**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

- GRIN, J.; LOEBER, A. Theories of policy learning: agency, structure, and change. In: FISCHER, F.; MILLER, G. J. SIDNEY, M. S. **Handbook of public policy analysis**. London: Routledge, 2007.
- GROBMAN, G. M. Complexity theory: a new way to look at organizational change. **Public Administration Quarterly**, v. 29, n. 3/4, p. 350-382, 2005.
- GROHMANN, C. H. Morphometric analysis in geographic information systems: applications of free software GRASS and R. **Computers & Geosciences**, v. 30, n. 9-10, p. 1055-1067, 2004.
- GUBA, E. G. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. Los Angeles: University of California, 1978.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 1989.
- GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. Narrative ethnography. In: LEAVI, P.; HESSE-BIBER, S. **Handbook of emergent methods**. New York. The Guilford Press, 2008.
- GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. **Encontro Nacional de Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, p. 18, 2005.
- GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field methods**, v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006.
- GUINOT, J.; CHIVA, R.; MALLÉN, F. Linking altruism and organizational learning capability: A study from excellent human resources management organizations in Spain. **Journal of Business Ethics**, v. 138, n. 2, p. 349-364, 2016.
- HAALAND, T. L. The limits to learning in military operations: Bottom-up adaptation in the Norwegian army in northern Afghanistan, 2007–2012. **Journal of Strategic Studies**, v. 39, n. 7, p. 999–1022, 2016.
- HABERMAS, J. **Bewußtmachende oder rettende Kritik-die Aktualität Walter Benjamins**. Suhrkamp: Ed. Siegfried Unseld, 1972.
- HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1987.
- HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1984.
- HAFFORD-LETCHFIELD, T.; DAYANANDA, A.; COLLINS, D. Digital storytelling for interprofessional collaborative practice to develop quality and service improvements. **Social Work Education**, v. 37, n. 6, p. 804-812, 2018.
- HAHO, P. **Learning enablers, learning outcomes, learning paths, and their relationships in organizational learning and change**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – University of Oulu. Oulu, 2014.
- HAINES, S. **Sustaining high performance: the strategic transformation to a customer-focused learning organization**. Florida: CRC Press, 1995.

HAMBRICK, D. C.; MASON, P. A. Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. **Academy of management review**, v. 9, n. 2, p. 193-206, 1984.

HAMILTON, E. Narratives of enterprise as epic tragedy. **Management Decision**, v. 44, n. 4, p. 536-550, 2006.

HAMLIN, D. W. Epistemology, history of. In: HONDERICH, T. **The Oxford companion to philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

HAMMERSLEY, M. Some notes on the terms 'validity' and 'reliability'. **British Educational Research Journal**, v. 13, n. 1, p. 73-82, 1987.

HANBIDGE, M. **Proposed strategies for incident information flow, organizational learning, and incident-driven quality improvement in health care**. 2013. 178 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Biomedicina) – University of Toronto. Toronto, 2013.

HANSEN, C. D.; KAHNWEILER, W. M. Storytelling: An instrument for understanding the dynamics of corporate relationships. **Human Relations**, v. 46, n. 12, p. 1391-1409, 1993.

HANSEN, D. J.; SHRADER, R.; MONLLOR, J. Defragmenting definitions of entrepreneurial opportunity. **Journal of Small Business Management**, v. 49, n. 2, p. 283-304, 2011.

HANVANICH, S.; SIVAKUMAR, K.; HULT, G. T.; M. The relationship of learning and memory with organizational performance: the moderating role of turbulence. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 34, n. 4, p. 600-612, 2006.

HARDY, C.; CLEGG, S. Relativity without relativism: reflexivity in post-paradigm organization studies. **British Journal of Management**, v. 8, n. 1, p. 5-17, 1997.

HARPER, D. Institutional conditions for entrepreneurship. **Advances in Austrian economics**, v. 5, n. 1, p. 241-275, 1998.

HARRIS, J.; BARNES, K. B. Leadership storytelling. **Industrial and commercial training**, v. 38, n. 7, p. 350-353, 2006.

HARRISON, M. I.; SHIROM, A. **Organizational diagnosis and assessment: bridging theory and practice**. Thousand Oaks: Sage, 1999.

HARRISON, R. T.; LEITCH, C. M. Entrepreneurial learning: Researching the interface between learning and the entrepreneurial context. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 29, n. 4, p. 351-371, 2005.

HARVEY, C.; DENTON, J. To come of age: the antecedents of organizational learning. **Journal of management studies**, v. 36, n. 7, p. 897-918, 1999.

HASLANGER, S. Distinguished lecture: Social structure, narrative and explanation. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2015.

HASSAN, S.; AL-HAKIM, L. A. Y. The relationships among critical success factors of knowledge management, innovation and organizational performance: A conceptual framework.

HASSARD, J. Multiple paradigms and organizational analysis: A case study. **Organization Studies**, v. 12, n. 2, p. 275-299, 1991.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 3-4, 1995.

HATCH, M. J. **Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HATCH, M. J. The dynamics of organizational culture. **Academy of management review**, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Methodology by metaphor: Ways of seeing in painting and research. **Organization Studies**, v. 29, n. 1, p. 23-44, 2008.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretive science. In: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. **The oxford handbook of organization theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

HAUSKNECHT, J. P.; RODDA, J.; HOWARD, M. J. Targeted employee retention: Performance-based and job-related differences in reported reasons for staying. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 48, n. 2, p. 269-288, 2009.

HAWES, J. M. **The children's rights movement: a history of advocacy and protection**. Boston: Twayne Pub, 1991.

HAYEK, F. A. The use of knowledge in society. **The American economic review**, v. 35, n. 4, p. 519-530, 1945.

HAYES, J.; MASLEN, S. Experts under the microscope: the Wivenhoe Dam case. **Environment Systems and Decisions**, v. 34, n. 2, p. 183-193, 2014.

HAYTON, J. C.; KELLEY, D. J. A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 45, n. 3, p. 407-427, 2006.

HEATH, H.; COWLEY, S. Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. **International journal of nursing studies**, v. 41, n. 2, p. 141-150, 2004.

HEDBERG, B. L. T. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H. (Eds.). **Handbook of Organizational Design**. Oxford: Oxford University Press. 1981.

HENRY, C.; HILL, F.; LEITCH, C. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. **Education+ Training**, v. 47, n. 2, p. 98-111, 2005.

HENWOOD, K. et al. Researching risk: Narrative, biography, subjectivity. **Historical Social Research/Historische Sozialforschung**, v. 46, n. 2, p. 251-272, 2011.

- HERNES, T. Actor-network theory, callon's scallops and process-based organization studies. In: HERNES, T.; MAITLIS, S. **Process, sensemaking and organizing**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- HERNES, T. **The spatial construction of organization**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2004.
- HILLON, Y. C.; BOJE, D. M. The Fifth Epoch: Socio-Economic Approach to Sustainable Capitalism. **Markets, Globalization & Development Review**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2017.
- HISRICH, R. D.; O'BRIEN, M. The woman entrepreneur from a business and sociological perspective. **Frontiers of entrepreneurship research**, v. 21, n. 11, p. 19-23, 1981.
- HITT, M. A. et al. Partner selection in emerging and developed market contexts: Resource-based and organizational learning perspectives. **Academy of Management journal**, v. 43, n. 3, p. 449-467, 2000.
- HODGETTS, R. M.; KURATKO, D. F. **Effective small business management**. Fort Worth: Dryden Press, 1998.
- HOE, S. L.; MCSHANE, S. Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning: An exploratory analysis. **The Learning Organization**, 2010.
- HOEGL, M.; SCHULZE, A. How to support knowledge creation in new product development: an investigation of knowledge management methods. **European Management Journal**, v. 23, n. 3, p. 263-273, 2005.
- HOLLWAY, W.; JEFFERSON, T. The free association narrative interview method. In: GIVEN, LISA M. **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. Sevenoaks, California: Sage, 2008.
- HOLMQVIST, M. Experiential learning processes of exploitation and exploration within and between organizations: An empirical study of product development. **Organization science**, v. 15, n. 1, p. 70-81, 2004.
- HOLTON, J. A.; WALSH, I. Foundational pillars of classic grounded theory. **Classic Grounded Theory: Applications with qualitative and quantitative data**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.
- HOOD, C. What happens when transparency meets blame-avoidance?. **Public Management Review**, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2007.
- HORNADAY, J. A.; ABOUD, J. Characteristics of successful entrepreneurs 1. **Personnel psychology**, v. 24, n. 2, p. 141-153, 1971.
- HORNSBY, J. S. et al. An interactive model of the corporate entrepreneurship process. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 17, n. 2, p. 29-37, 1993.
- HOSKING, D. M. Telling tales of relations: Appreciating relational constructionism. **Organization Studies**, v. 32, n. 1, p. 47-65, 2011.

- HUBER, G. P. Organizational learning: The contributing processes and the literatures. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.
- HUBER, G. P.; DAFT, R. L. The information environments of organizations. 1987.
- HULL, G. A.; KATZ, M.-L. Crafting an agentive self: case studies of digital storytelling. **Research in the Teaching of English**, v. 41, n. 1, p. 43, 2006.
- HULT, G. T. M. et al. Global organizational learning in the supply chain: a low versus high learning study. **Journal of International Marketing**, v. 8, n. 3, p. 61-83, 2000.
- HULT, G. T. M. et al. Organizational learning in global purchasing: a model and test of internal users and corporate buyers. **Decision sciences**, v. 31, n. 2, p. 293-325, 2000.
- HULT, G. T. M.; HURLEY, R. F.; KNIGHT, G. A. Innovativeness: its antecedents and impact on business performance. **Industrial marketing management**, v. 33, n. 5, p. 429-438, 2004.
- HUMPHREYS, M.; BROWN, A. D. Narratives of organizational identity and identification: a case study of hegemony and resistance. **Organization Studies**, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2002.
- HUNTER, K. **Gendering organizational learning: describing gendered patterns in formal and informal organizational learning**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Prescott College. New York, 2016.
- HURLEY, L. H. DNA and its associated processes as targets for cancer therapy. **Nature Reviews Cancer**, v. 2, n. 3, p. 188, 2002.
- HURLEY, R. F.; HULT, G. T. M. Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. **Journal of marketing**, v. 62, n. 3, p. 42-54, 1998.
- HUSAIN, Z.; DAYAN, M.; DI BENEDETTO, C. A. The impact of networking on competitiveness via organizational learning, employee innovativeness, and innovation process: A mediation model. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 40, n. 2, p. 15-28, 2016.
- HYDE, P. Working with stories: diverse tales of organizational life. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 3, n. 2, p. 147-158, 2008.
- IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- IMAS, J. M.; WILSON, N.; WESTON, A. Barefoot entrepreneurs. **Organization**, v. 19, n. 5, p. 563-585, 2012.
- INMAN, P. L.; VERNON, S. Assessing workplace learning: new trends and possibilities. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 75, p. 75-85, 1997.
- IRELAND, R. D. et al. Integrating entrepreneurship and strategic management actions to create firm wealth. **Academy of Management Perspectives**, v. 15, n. 1, p. 49-63, 2001.

IRELAND, R. D.; COVIN, J. G.; KURATKO, D. F. Conceptualizing corporate entrepreneurship strategy. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 33, n. 1, p. 19-46, 2009.

IYIGUN, M. F.; OWEN, A. L. Risk, entrepreneurship, and human-capital accumulation. **The American Economic Review**, v. 88, n. 2, p. 454-457, 1998.

JABEEN, F.; FAISAL, M. N. Imperatives for improving entrepreneurial behavior among females in the UAE: an empirical study and structural model. **Gender in Management: An International Journal**, v. 33, n. 3, p. 234-252, 2018.

JACK, S. L.; ANDERSON, A. R. The effects of embeddedness on the entrepreneurial process. **Journal of business Venturing**, v. 17, n. 5, p. 467-487, 2002.

JACKSON, N.; CARTER, P. In defence of paradigm incommensurability. **Organization studies**, v. 12, n. 1, p. 109-127, 1991.

JACKSON, P. J. Organizational change and virtual teams: strategic and operational integration. **Information Systems Journal**, v. 9, n. 4, p. 313-322, 1999.

JACOMOSSI, R. R. **Aprendizagem organizacional para a inovação ambiental**: desafios, perspectivas e determinantes a partir de um estudo multicasos. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015

JAKUPEC, V.; GARRICK, J. (Ed.). **Flexible learning, human resource and organisational development**: putting theory to work. Unid Kingdom: Psychology Press, 2000.

JANESICK, V. J. The choreography of qualitative research design. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

JANOWICZ-PANJAITAN, M.; NOORDERHAVEN, N. G. Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. **Research Policy**, v. 37, n. 8, p. 1337-1355, 2008.

JANSEN J. J. P. et al. Exploratory innovation, exploitative innovation, and performance: effects of organizational antecedents and environmental moderat. **Management Science**, v. 52, n. 11, p. 1661-1674, 2006.

JASHAPARA, A. Cognition, culture and competition: an empirical test of the learning organization. **The Learning Organization**, v. 10, n. 1, p. 31-50, 2003.

JAW, B.-S.; LIU, W. Promoting organizational learning and self-renewal in Taiwanese companies: the role of HRM. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 42, n. 3, p. 223-241, 2003.

JEFFERSON, G. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: JEFFERSON, G. **Studies in the organization of conversational interaction**. New York: Academic Press, 1978.

- JEREZ-GOMEZ, P.; CESPEDES-LORENTE, J.; VALLE-CABRERA, R. Organizational learning capability: a proposal of measurement. **Journal of business research**, v. 58, n. 6, p. 715-725, 2005.
- JIANG, K. et al. Hedgehog-regulated atypical PKC promotes phosphorylation and activation of Smoothed and Cubitus interruptus in Drosophila. In: **Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.** v. 111, n. 45, 2014.
- JIMÉNEZ- JIMÉNEZ, D.; CEGARRA-NAVARRO, J. G.; MARTÍNEZ-CONESA, E. Á. Implementing e-business through organizational learning: an empirical investigation in SMEs. **International Journal of Information Management**, v. 27, n. 3, p. 173-186, 2007.
- JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, D.; CEGARRA-NAVARRO, J. G. The performance effect of organizational learning and market orientation. **Industrial Marketing Management**, v. 36, n. 6, p. 694-708, 2007.
- JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, D.; SANZ-VALLE, R. Innovation, organizational learning, and performance. **Journal of Business Research**, v. 64, n. 4, p. 408-417, 2011.
- JINDRA, I. W.; JINDRA, M. Connecting poverty, culture, and cognition: the bridges out of poverty process. **Journal of Poverty**, v. 22, n. 1, p. 42-64, 2018.
- JOHANSON, J.; VAHLNE, J.-E. The Uppsala internationalization process model revisited: From liability of foreignness to liability of outsidership. **Journal of international business studies**, v. 40, n. 9, p. 1411-1431, 2009.
- JOHNSON, T. J. **Professions and power (Routledge Revivals)**. London: Routledge, 2016.
- JONES, C.; SPICER, A. **Unmasking the entrepreneur**. Massachusetts: Edward Elgar, 2009.
- JONES, O. Manufacturing regeneration through corporate entrepreneurship: Middle managers and organizational innovation. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 25, n. 5, p. 491-511, 2005.
- JORDAN, A. T. Critical incident story creation and culture formation in a self-directed work team. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 5, p. 27-35, 1996.
- JORDAN, J. A. **Structures of memory: understanding urban change in Berlin and beyond**. CA: Stanford University Press, 2006.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Narrative interviewing. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. London: Sage, 2000.
- JUFRI, M. et al. Improving attitudes and entrepreneurial behaviour of students based on family environment factors at Vocational high school in Makassar. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 21, n. 2, p. 1-14, 2018.
- JUNG, J.-Y. et al. Internet connectedness and inequality beyond the “divide”. **Communication Research**, v. 28, n. 4, p. 507-535, 2001.

KAHN, J. B. **At the intersection of self and society: learning, storytelling, and modeling with big data.** 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Vanderbilt University. Nashville, 2017.

KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. On the interpretation of intuitive probability: a reply to Jonathan Cohen. **Cognition**, v. 7, n. 4, p. 409-411, 1979.

KALLMUENZER, A.; PETERS, M. Innovativeness and control mechanisms in tourism and hospitality family firms: A comparative study. **International Journal of Hospitality Management**, v. 70, n. 3, p. 66-74, 2018.

KANE, G. C.; ALAVI, M. Information technology and organizational learning: An investigation of exploration and exploitation processes. **Organization Science**, v. 18, n. 5, p. 796-812, 2007.

KANG, S.-C.; MORRIS, S. S.; SNELL, S.A. Relational archetypes, organizational learning, and value creation: Extending the human resource architecture. **Academy of management review**, v. 32, n. 1, p. 236-256, 2007.

KANKANHALLI, A. et al. Gamification: a new paradigm for online user engagement. 2012. **International Conference on Information Systems, ICIS 2012.**

KANTER, R. M. The new managerial work. **Harvard business review**, v. 67, n. 6, p. 85, 1989.

KANTER, R. M. Transcending business boundaries: 12,000 world managers view change. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 3, p. 151-164, 1991.

KARATAŞ-ÖZKAN, M.; MURPHY, W. D. Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: a paradigmatic review of organizational learning literature. **International Journal of Management Reviews**, v. 12, n. 4, p. 453-465, 2010.

KARLSSON, C.; ACS, Z. J.; CARLSSON, B. The linkages among entrepreneurship, SMEs and the macroeconomy. **Small Business Economics**, v. 13, n. 1, p. 27–56, 1999.

KASIM, A. et al. Impact of market orientation, organizational learning and market conditions on small and medium-size hospitality enterprises. **Journal of Hospitality Marketing & Management**, v. 27, n. 7, p. 855-875, 2018.

KATZ, J. A.; SHEPHERD, D. A. **Cognitive approaches to entrepreneurship research.** UK: Emerald Group Publishing Limited, 2003.

KATZ, J.; GARTNER, W. B. Properties of emerging organizations. **Academy of management review**, v. 13, n. 3, p. 429-441, 1988.

KAUFMANN, J. B.; PRATT, M. G.; ELSBACH, K. Re-examining the link between organizational image and member attraction. In: ELSBACH, K., D. **Qualitative organizational research: best papers from the Davis Conference on qualitative research.** IAP: London, 2005. p. 75-112.

KAUFMANN, P. J.; DANT, R. P. Franchising and the domain of entrepreneurship research. **Journal of Business Venturing**, v. 14, n. 1, p. 5-16, 1999.

KAYE, B; JACOBSON, B. True tales and tall tales: The power of organizational storytelling. **Training & Development**, v. 53, n. 3, p. 44-51, 1999.

KEARNEY, R. **On stories**. London: Routledge, 2002.

KELLE, U. The development of categories: Different approaches in grounded theory. **The Sage handbook of grounded theory**, v. 2, n. 1, p. 191-213, 2010.

KELLERMANNNS, F. W. et al. An exploratory study of family member characteristics and involvement: Effects on entrepreneurial behavior in the family firm. **Family Business Review**, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2008.

KELLERMANNNS, F. W.; EDDLESTON, K. A. Corporate entrepreneurship in family firms: A family perspective. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 30, n. 6, p. 809-830, 2006.

KENEALY, G. Management research and grounded theory: a review of grounded theory building approach in organisational and management research. **The Grounded Theory Review**, v. 7, n. 2, p. 95-117, 2008.

KIHLSTROM, R. E.; LAFFONT, J.-J. A general equilibrium entrepreneurial theory of firm formation based on risk aversion. **Journal of political economy**, v. 87, n. 4, p. 719-748, 1979.

KIM, Daniel H. The link between individual and organizational learning. **The strategic management of intellectual capital**, v. 41, n. 2, p. 62-68, 1998.

KIM, H. Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. **Journal of Advanced Nursing**, v. 29, n. 5, 1205-2012, 1999.

KIM, K. J. et al. Inhibition of vascular endothelial growth factor-induced angiogenesis suppresses tumour growth in vivo. **Nature**, v. 362, n. 6423, p. 841, 1993.

KIM, M.-S.; HUNTER, J. E. Relationships among attitudes, behavioral intentions, and behavior: A meta-analysis of past research, part 2. **Communication research**, v. 20, n. 3, p. 331-364, 1993.

KIRZNER, I. **Competition and entrepreneurship**. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

KIRZNER, I. M. **Perception, opportunity, and profit**: studies in the theory of entrepreneurship. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

KIVIPÕLD, K.; HOFFMAN, R. C. Organizational learning in context of part-time employment: A case study of an Estonian media company. **International Journal of Organizational Analysis**, v. 24, n. 4, p. 650-672, 2016.

KNIGHT, F. H. Cost of production and price over long and short periods. **Journal of Political Economy**, v. 29, n. 4, p. 304-335, 1921.

KNIGHT, L.; PYE, A. Network learning: An empirically derived model of learning by groups of organizations. **Human Relations**, v. 58, n. 3, p. 369-392, 2005.

KOELLINGER, P.; MINNITI, M.; SCHADE, C. "I think I can, I think I can": Overconfidence and entrepreneurial behavior. **Journal of economic psychology**, v. 28, n. 4, p. 502-527, 2007.

KOGUT, B.; ZANDER, U. Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. **Organization science**, v. 3, n. 3, p. 383-397, 1992.

KOHTAMÄKI, M.; BOURLAKIS, M. Antecedents of relationship learning in supplier partnerships from the perspective of an industrial customer: the direct effects model. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 27, n. 4, p. 299-310, 2012.

KOLB, B. Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review. **Brain Research Reviews**, v. 8, n. 1, p. 65-98, 1984.

KOLVEREID, L.; MOEN, Ø. Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference?. **Journal of European industrial training**, v. 21, n. 4, p. 154-160, 1997.

KONNIKOVA, M. **Mastermind**: how to think like Sherlock Holmes. London: Penguin, 2013.

KOPP, D. M. et al. "Relaaax, I remember the recession in the early 1980s...": organizational storytelling as a crisis management tool. **Human resource development quarterly**, v. 22, n. 3, p. 373-385, 2011.

KOPP, D. M.; DESIDERIO, K. P. Training's woeful countenance. **Human Resource Development Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 135-142, 2009.

KOSTOPOULOS, K. C.; BOZIOELOS, N. Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. **Group & Organization Management**, v. 36, n. 3, p. 385-415, 2011.

KRAAIJENBRINK, J.; SPENDER, J.-C.; GROEN, A. J. The resource-based view: a review and assessment of its critiques. **Journal of management**, v. 36, n. 1, p. 349-372, 2010.

KRUEGER JR, N. F.; REILLY, M. D.; CARSRUD, A. L. Competing models of entrepreneurial intentions. **Journal of business venturing**, v. 15, n. 5-6, p. 411-432, 2000.

KUABARA, P. S. S. **Aprendizagem organizacional, práticas de diversidade para pessoas com deficiência e cerimonialismo em empresas multinacionais**. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. 3 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

KUPERS, W. Embodied "inter-learning"—an integral phenomenology of learning in and by organizations. **The Learning Organization**, v. 15, n. 5, p. 388-408, 2008.

- KURATKO, D. F. A tribute to 50 years of excellence in entrepreneurship and small business. **Journal of small business management**, v. 44, n. 3, p. 483-492, 2006.
- KURATKO, D. F. et al. A model of middle-level managers' entrepreneurial behavior. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 29, n. 6, p. 699-716, 2005.
- KURATKO, D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 29, n. 5, p. 577-597, 2005.
- KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S. Corporate entrepreneurship and middle managers: a model for corporate entrepreneurial behavior. USASBE Conference, Reno, NV. 2001.
- KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S.; COVIN, J. G. Diagnosing a firm's internal environment for corporate entrepreneurship. **Business Horizons**, v. 57, n. 1, p. 37-47, 2014.
- LA ROSA, F.; PATERNOSTRO, S.; PICCIOTTO, L. Exploring the determinants of anti-mafia entrepreneurial behaviour: an empirical study on southern Italian SMEs. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 30, n. 1-2, p. 81-117, 2018.
- LACHMANN, L. M. From Mises to Shackle: an essay on Austrian economics and the kaleidic society. **Journal of economic literature**, v. 14, n. 1, p. 54-62, 1976.
- LAM, A. Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. **Organization studies**, v. 21, n. 3, p. 487-513, 2000.
- LAMANNA, C. A Storytelling approach: insights from the Shambaa. **Journal of Medical Humanities**, v. 39, n. 3, p. 377-389, 2018.
- LAMBERT, L. **Leadership capacity for lasting school improvement**. Alexandria: ASCD, 2003.
- LAMNEK, S. N. **Qualitative sozialforschung: methoden und techniken**. 2. Hrsg. München: s.n, 1989.
- LÄMSÄ, A.-M.; SINTONEN, T. A narrative approach for organizational learning in a diverse organisation. **Journal of Workplace Learning**, v. 18, n. 2, p. 106-120, 2006.
- LANG, G. E.; LANG, K. Recognition and renown: The survival of artistic reputation. **American journal of sociology**, v. 94, n. 1, p. 79-109, 1988.
- LANT, T. K.; MEZIAS, S. J. An organizational learning model of convergence and reorientation. **Organization science**, v. 3, n. 1, p. 47-71, 1992.
- LAPERRIÈRE, A. **The internationalization of small professional service firms: an organizational learning perspective**. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Administração) – Université d'Ottawa/University of Ottawa. Ottawa, 2013.
- LARENTIS, F. et al. Organizational learning and interorganizational relationships: a multiple case study. **BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 11, n. 4, p. 347-366, 2014.

- LAURELL, C. **Commercialising social media: a study of fashion (blog) spheres.** 2014. 95 f. Tese (Doutorado em Administração) – Stockholm University. Escandinávia, 2014.
- LAURELL, C.; SANDSTRÖM, C. Disruption and social media - entrant firms as institutional entrepreneurs. **International Journal of Innovation Management**, v. 18, n. 03, p. 1440006, 2014.
- LAURELL, C.; SÖDERMAN, S. Sports, storytelling and social media: a review and conceptualization. **International Journal of Sports Marketing and Sponsorship**, v. 19, n. 3, p. 338-349, 2018.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** England: Cambridge university press, 1991.
- LAW, J. **Organizing modernity.** Oxford: Blackwell, 1994.
- LE CLUS, M. TaME tracking and measuring engagement: a review of the literature. **Australian Universities Community Engagement Alliance**, v. 7, n. 1, p. 1-47, 2011.
- LEARNED, K. E. What happened before the organization? A model of organization formation. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 17, n. 1, p. 39-48, 1992.
- LEE, P. K. C et al. An empirical study of transformational leadership, team performance and service quality in retail banks. **Omega**, v. 39, n. 6, p. 690-701, 2011.
- LEE, R. M. **Doing research on sensitive topics.** Thousand Oaks: Sage, 1993.
- LEE, S.-K. et al. A study on the influence of dimensions of learning organization to job satisfaction: mediating effect of self-efficacy. **Journal of Digital Convergence**, v. 12, n. 7, p. 113-121, 2014.
- LEE, Y.-J.; ROTH, W.-M. The individual| collective dialectic in the learning organization. **The Learning Organization**, v. 14, n. 2, p. 92-107, 2007.
- LEEDOM, D. K. **Final report: sensemaking symposium.** Vienna: Evidence Based Research, 2001.
- LEHESVIRTA, T. Learning processes in a work organization: from individual to collective and/or vice versa?. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 1/2, p. 92-100, 2004.
- LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2004.
- LEITHWOOD, K.; AITKEN, R.; JANTZI, D. **Making schools smarter: leading with evidence.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.
- LELIC, S. Fuel your imagination-KM and the art of storytelling. **Knowledge Management**, v. 20, n. 9, p. 1-3, 2001.
- LEVESQUE, M.; MINNITI, M. The effect of aging on entrepreneurial behavior. **Journal of business venturing**, v. 21, n. 2, p. 177-194, 2006.

- LEVINTHAL, D. A. Adaptation on rugged landscapes. **Management science**, v. 43, n. 7, p. 934-950, 1997.
- LEVINTHAL, D. A.; MARCH, J. G. The myopia of learning. **Strategic management journal**, v. 14, n. S2, p. 95-112, 1993.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual review of sociology**, v. 14, n. 1, p. 319-338, 1988.
- LEWIN, K. **Field theory in social science: selected theoretical papers**. London: Routledge, 1951.
- LEWIS, M. W.; GRIMES, A. I. Metatriangulation: Building theory from multiple paradigms. **Academy of management review**, v. 24, n. 4, p. 672-690, 1999.
- LI, Y. et al. Managerial ties, organizational learning, and opportunity capture: a social capital perspective. **Asia Pacific Journal of Management**, v. 31, n. 1, p. 271-291, 2014.
- LIAO, X. et al. Aspirin use, tumor PIK3CA mutation, and colorectal-cancer survival. **New England Journal of Medicine**, v. 367, n. 17, p. 1596-1606, 2012.
- LIEN, B. Y.-H.; HUNG, R. Y.; MCLEAN, G. N. Organizational learning as an organization development intervention in six high-technology firms in Taiwan: an exploratory case study. **Human resource development quarterly**, v. 18, n. 2, p. 211-228, 2007.
- LILES, S. L. Single-unit responses of caudate neurons to stimulation of frontal cortex, substantia nigra and entopeduncular nucleus in cats. **Journal of neurophysiology**, v. 37, n. 1, p. 254-265, 1974.
- LIM, S. B.; RIBEIRO, D.; LEE, S. M. Factors affecting the performance of entrepreneurial service firms. **The Service Industries Journal**, v. 28, n. 7, p. 1003-1013, 2008.
- LIMA, E. E. S. **Video-based interactive storytelling**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Informática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014b.
- LIMA, L. G. **Comportamento empreendedor à luz do constructo do capital psicológico e da teoria social cognitiva, na perspectiva da agência humana**. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2016.
- LIMA, R. B. **Manual de processo penal**. Salvador: Editora JusPodivm, 2014a.
- LIN, C. T. S.; SMYRNIOS, K. X. Antecedents of organizational learning in fast-growth firms. In: **Marketing, technology and customer commitment in the new economy**. Boston: Springer, 2015.
- LIÑÁN, F.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C.; RUEDA-CANTUCHE, J. M. Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. **International entrepreneurship and management Journal**, v. 7, n. 2, p. 195-218, 2011.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Establishing trustworthiness. **Naturalistic inquiry**, v. 289, n. 1, p. 331, 1985.

- LINDE, C. Narrative and social tacit knowledge. **Journal of knowledge management**, v. 5, n. 2, p. 160-171, 2001.
- LOCKE, K. **Grounded theory in management research**. London: Sage, 2001.
- LOCKWOOD, M. G. **Refining the art of coaching: organizational learning on a district data inquiry team**. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Harvard University. Massachusetts, 2017.
- LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. F. Aprendizagem no processo de seleção de ferramenta CASE para o estado da Bahia. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 145-166, 2002.
- LONGWORTH, N. **Making lifelong learning work: learning cities for a learning century**. Unid Kingdom: Psychology Press, 1999.
- LOPEZ, N. et al. On the origin of the catalytic activity of gold nanoparticles for low-temperature CO oxidation. **Journal of Catalysis**, v. 223, n. 1, p. 232-235, 2004.
- LOTKA, A. J. Elements of physical biology. **Science Progress in the Twentieth Century (1919-1933)**, v. 21, n. 82, p. 341-343, 1926.
- LOUNSBURY, M.; ANN GLYNN, M. A. Cultural entrepreneurship: stories, legitimacy, and the acquisition of resources. **Strategic management journal**, v. 22, n. 6-7, p. 545-564, 2001.
- LOUNSBURY, M.; GEHMAN, J.; ANN GLYNN, M. Beyond homo entrepreneurus: judgment and the theory of cultural entrepreneurship. **Journal of Management Studies**, v. 56, n. 6, p. 1214-1236, 2019.
- LOUTRARI, A.; TSELEKIDOU, F.; PROIOS, H. Phrase-final words in Greek storytelling speech: a study on the effect of a culturally-specific prosodic feature on short-term memory. **Journal of psycholinguistic research**, v. 47, n. 4, p. 947-957, 2018.
- LOW, M. B.; ABRAHAMSON, E. Movements, bandwagons, and clones: Industry evolution and the entrepreneurial process. **Journal of business venturing**, v. 12, n. 6, p. 435-457, 1997.
- LOWENBERG, B.; TOUW, I. P. Hematopoietic growth factors and their receptors in acute leukemia. **Blood**, v. 81, n. 2, p. 281-292, 1993.
- LUKAS, B. A.; HULT, G. T. M.; FERRELL, O. C. A theoretical perspective of the antecedents and consequences of organizational learning in marketing channels. **Journal of Business Research**, v. 36, n. 3, p. 233-244, 1996.
- LUMPKIN, G. T.; DESS, G. G. Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. **Academy of management Review**, v. 21, n. 1, p. 135-172, 1996.

LUXMI. Organizational learning act as a mediator between the relationship of knowledge management and organizational performance. **Management and Labour Studies**, v. 39, n. 1, p. 31-41, 2014.

MACHADO, A. **A ilusão especular**. São Paulo: Editorial Gustavo Gili, 2015.

MACIEL, D. A. G. C. Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

MACRAE, A. Teaching narrative, genre and point of view' integrating. In: English Annual Conference. **Anais [...]** University of Nottingham, UK, 19 June 2014.

MADDEN, T. J.; ELLEN, P. S.; AJZEN, I. A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 18, n. 1, p. 3-9, 1992.

MAEHL, W. H. **Lifelong learning at its best: innovative practices in adult credit programs**. jossey-bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

MAEMURA, M. M. D. **Análise de processos de aprendizagem do tipo bottom-up e seus resultados nas organizações**. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

MAHONEY, M. J. **Cognition and behavior modification**. Pensacola: Ballinger, 1974.

MALCOLM, J.; HODKONSON, P.; COLLEY, H. The Inter-relationship Between Informal and Formal Learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, 313-318, 2003.

MALLON, M.; COHEN, L. Time for a change? Women's accounts of the move from organizational careers to self-employment. **British Journal of Management**, v. 12, n. 3, p. 217-230, 2001.

MANDELBAUM, J. Couples sharing stories. **Communication Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 144-170, 1987.

MANDYSOVÁ, P. 5th international conference quality and its perspectives, with the subtitle: multidisciplinary approach to patient care (April 18, 2018). In: **5th International Conference Quality and Its Perspectives**. University of Pardubice, 2018.

MANNELL, J.; AHMAD, L.; AHMAD, A. Narrative storytelling as mental health support for women experiencing gender-based violence in Afghanistan. **Social Science & Medicine**, v. 214, n. 1, p. 91-98, 2018.

MANTERE, S. et al. Narrative attributions of entrepreneurial failure. **Journal of Business Venturing**, v. 28, n. 4, p. 459-473, 2013.

MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and choice in organizations** Universit ets for laget. Bergen: Norway, 1976.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. The new institutionalism: organizational factors in political life." **American Political Science Review**, v. 78 (September), n. 1, p. 734-49, 1984.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. **European journal of political research**, v. 3, n. 2, p. 147-171, 1975.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Organizations**. New York: John Wiley & Sons, 1958.

MARCUSE, H. **Eros and civilization**. Boston: Beacon, 1955.

MARKOWSKA, M.; LOPEZ-VEGA, H. Entrepreneurial storytelling: winepreneurs as crafters of regional identity stories. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 19, n. 4, p. 282-297, 2018.

MARLOW, S.; MARTINEZ DY, A. Annual review article: is it time to rethink the gender agenda in entrepreneurship research?. **International small business journal**, v. 36, n. 1, p. 3-22, 2018.

MARSHALL, B. et al. Does sample size matter in qualitative research?: a review of qualitative interviews in IS research. **Journal of Computer Information Systems**, v. 54, n. 1, p. 11-22, 2013.

MARSHALL, N.; ROLLINSON, J. Maybe Bacon had a point: the politics of interpretation in collective sensemaking. **British Journal of Management**, v. 15, n. S1, p. 71-86, 2004.

MARSICK, V. J. Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult education quarterly**, v. 38, n. 4, p. 187-198, 1988.

MARSICK, V. J.; O'NEIL, J. The many faces of action learning. **Management learning**, v. 30, n. 2, p. 159-176, 1999.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in developing human resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, 2003.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning. **New directions for adult and continuing education**, v. 2001, n. 89, p. 25-34, 2001.

MARSICK, V. J.; YATES, J. L. Informal learning and complex problem solving of radiologic technologists transitioning to the workplace. In: HOU, H. **New Research on Knowledge Management Applications and Lesson Learned**. Croatia: InTech, 2012.

MARTIN, B. C.; MCNALLY, J. J.; KAY, M. J. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. **Journal of Business Venturing**, v. 28, n. 2, p. 211-224, 2013.

MARTIN, J. et al. The uniqueness paradox in organizational stories. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 438-453, 1983.

MARTIN, J. Symbolic responses to layoffs in a software manufacturing firm: managing the meaning of an event. In: OWEN JONES, M. **Inside organizations: understanding the human dimension**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

MARTIN, J.; POWERS, M. E. Truth or corporate propaganda: The value of a good war story. In: PONDY, L. R. et al. **Organizational symbolism**. Greenwich, CT: JAI Press, 1983.

MARTINELLI, A. The social and institutional context of entrepreneurship. **Crossroads of entrepreneurship**, v. 3, n. 1, p. 53-73, 2004.

MAYNARD, A. Can competition enhance efficiency in health care? Lessons from the reform of the UK National Health Service. **Social Science & Medicine**, v. 39, n. 10, p. 1433-1445, 1994.

MAYRING, P. **Qualitative inhaltsanalyse: grundlagen und techniken**. Weinheim: Beltz, 1983.

MAYS, N.; POPE, C. Qualitative research: rigour and qualitative research. **Bmj**, v. 311, n. 6997, p. 109-112, 1995.

MCBRIDE, G. Storytelling, behavior planning, and language evolution in context. **Frontiers in psychology**, v. 5, n. 1, p. 1131, 2014.

MCCARTHY, J. F. Short stories at work: storytelling as an indicator of organizational commitment. **Group & Organization Management**, v. 33, n. 2, p. 163-193, 2008.

McCLELLAND, D. C. **The achieving society**. Princeton: D. Van Norstrand Company. Inc., 1961.

McGILL, M. E.; SLOCUM JR, J. W.; LEI, D. Management practices in learning organizations. **Organizational dynamics**, v. 21, n. 1, p. 5-17, 1992.

McLELLAN, H. Corporate storytelling perspectives. **The Journal for Quality and Participation**, v. 29, n. 1, p. 17, 2006.

McMULLEN, J. S.; PLUMMER, L. A.; ACS, Z J. What is an entrepreneurial opportunity?. **Small Business Economics**, v. 28, n. 4, p. 273-283, 2007.

MELO, E. V. **De narrativas e aprendizagem organizacional: reflexões a partir de debates sobre temas estratégicos entre gerentes da Companhia Imobiliária de Brasília - Terracap**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B.; CLARK, M. C. Learning from life experience: What makes it significant?. **International journal of lifelong education**, v. 12, n. 2, p. 129-138, 1993.

MERRIAM, S. B.; TISDEL E. J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 5. ed. San Francisco, CA: Jossey, Bass, 2016.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. Designing your study and selecting a sample. **Qualitative research: A guide to design and implementation**, v. 67, n. 1, p. 73-104, 2016.

MESSENGER, M. R. **Millennials and the changing workplace**: the process of organizational learning. 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Artes e Comunicação) – Université d'Ottawa/University of Ottawa. Ottawa, 2017.

MEYER, D. Claiming credit: stories of movement influence as outcomes. **Mobilization: An International Quarterly**, v. 11, n. 3, p. 281-298, 2006.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J.; GELLATLY, I. R. Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. **Journal of applied psychology**, v. 75, n. 6, p. 710, 1990.

MEYERSON, D. E.; KOLB, D. M. Moving out of the armchair': developing a framework to bridge the gap between feminist theory and practice. **Organization**, v. 7, n. 4, p. 553-571, 2000.

MEZIROW, J. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

MEZIROW, J. On critical reflection. **Adult education quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998.

MILL, J. S. **The collected works of John Stuart Mill, volume ii: the principles of political economy with some of their applications to social philosophy**. Online Library of Liberty, 1848.

MILLER, D. The correlates of entrepreneurship in three types of firms. **Management science**, v. 29, n. 7, p. 770-791, 1983.

MILLER, P. J. et al. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. **Child development**, v. 68, n. 3, p. 557-568, 1997.

MILTON, J. **Tradução-teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MINER, A. S.; MEZIAS, S. J. Ugly duckling no more: Past and futures of organizational learning research. **Organization science**, v. 7, n. 1, p. 88-99, 1996.

MINNITI, M. Entrepreneurship and network externalities. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 2005.

MINTZBERG, H. Strategy-making in three modes. **California management review**, v. 16, n. 2, p. 44-53, 1973.

MISCHEL, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. **Psychological review**, v. 80, n. 4, p. 252, 1973.

MISOCZKY, M. C.; IMASATO, T. Narrativas e histórias nos estudos organizacionais: um diálogo sobre referências e práticas. **Revista Economia & Gestão**, v. 5, n. 11, p. 77-96, 2005.

MISRA, S.; KUMAR, E. S. Resourcefulness: A proximal conceptualisation of entrepreneurial behaviour. **The Journal of Entrepreneurship**, v. 9, n. 2, p. 135-154, 2000.

MITROFF, I. I.; KILMANN, R. H. Stories managers tell: A new tool for organizational problem solving. **Management Review**, v. 64, n. 7, p. 18-28, 1975.

MOGHADAM, S. J.; SALAMZADEH, A. Do senior bankers care about entrepreneurial behaviour?: case of senior managers of Iranian vanguard banks. **World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, v. 14, n. 1-2, p. 271-287, 2018.

MOHRMAN, S. A.; TENKASI, R. V.; MOHRMAN JR, A. M. The role of networks in fundamental organizational change: A grounded analysis. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 39, n. 3, p. 301-323, 2003.

MONROE, M. C.; KAPLAN, S. When words speak louder than actions: Environmental problem solving in the classroom. **The Journal of Environmental Education**, v. 19, n. 3, p. 38-41, 1988.

MONSEN, E. W. et al. Explaining entrepreneurial intent and behavior: moderating effects of efficacy and control beliefs (summary). **Frontiers of Entrepreneurship Research**, v. 30, n. 5, p. 13, 2010.

MOON, J. A. **Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development**. London: Routledge, 2006.

MOON, N. **Opinion polls: history, theory and practice**. Manchester: Manchester University Press, 1999.

MOON, Y. J. et al. Aeroacoustic tonal noise prediction of open cavity flows involving feedback. **Computational mechanics**, v. 31, n. 3-4, p. 359-366, 2003.

MORAES, A. C. R. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XVI**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORGAN, G.; SPICER, A. Critical approaches to organizational change. In: ALVESSON, M.; BRIDGMAN, T.; WILLMOTT, H. (Ed.). **The Oxford handbook of critical management studies**. Oxford: Oxford Handbooks, 2009.

MORGAN, S.; DENNEHY, R. F. The power of organizational storytelling: a management development perspective. **Journal of Management development**, v. 16, n. 7-8, p. 494-512, 1997.

MORIN, E.; LISBOA, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORRILL, C.; OWEN-SMITH, J. The emergence of environmental conflict resolution: subversive stories and the construction of collective action frames and organizational fields. In: HOFMANN, A. J.; VENTRESCA, M. J. **Organizations, policy and the natural environment: institutional and strategic perspectives**. Stanford: Stanford University Press, 2002.

MORRIS, A. D. **The origins of the civil rights movement: black communities organizing for change.** NY: Illustrated, 1984.

MORSE, J. M. (Ed.). **Critical issues in qualitative research methods.** Thousand Oaks: Sage, 1994.

MORSE, J. M. et al. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. **International journal of qualitative methods**, v. 1, n. 2, p. 13-22, 2002.

MOTT, N. F. Conduction in non-crystalline systems IX. the minimum metallic conductivity. **Philosophical Magazine**, v. 26, n. 4, p. 1015-1026, 1972.

MÜLLER, G. F.; GAPPISCH, C. Personality types of entrepreneurs. **Psychological Reports**, v. 96, n. 3, p. 737-746, 2005.

MURPHY, G. B.; TRAILER, J. W.; HILL, R. C. Measuring performance in entrepreneurship research. **Journal of business research**, v. 36, n. 1, p. 15-23, 1996.

MUSYOKI, S. M. **Organizational resources, strategy, and environmental turbulence in Kenya Airways Limited.** 2018. 78 f. Tese (Doutorado em Administração) – University of Nairobi. Nairobi, 2018.

NAQSHBANDI, M. M.; TABCHE, I. The interplay of leadership, absorptive capacity, and organizational learning culture in open innovation: testing a moderated mediation model. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 133, n. 1, p. 156-167, 2018.

NATHANIEL, A.; GIBSON, B.; HARTMAN, J. Book review: remodeling GT once again. **The Grounded Theory Review**, v. 13, n. 1, p. 65-67, 2014.

NAVIS, C.; GLYNN, M. A. Legitimate distinctiveness and the entrepreneurial identity: Influence on investor judgments of new venture plausibility. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, p. 479-499, 2011.

NEDER, R. Tecnologia Social. Contribuições conceituais e metodológicas de Renato Dagnino (2014). **Critical Reviews on Latin American Research-CROLAR**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2016.

NEININGER, A. et al. Effects of team and organizational commitment—A longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior**, v. 76, n. 3, p. 567-579, 2010.

NEMBHARD, I. M.; EDMONDSON, A. C. Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. **Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior**, v. 27, n. 7, p. 941-966, 2006.

NEUHAUSER, P. **Corporate legends and lore: the power of storytelling as a management tool.** New York: McGraw-Hill Companies, 1993.

NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J.; GOULD, J. M. An evolutionary theory of economic change. **Journal of Management**, v. 14, n. 1, p. 15-42, 1995.

NEWAY, L. R.; ZAHRA, S. A. The evolving firm: how dynamic and operating capabilities interact to enable entrepreneurship. **British Journal of Management**, v. 20, n. s1, p. S81-S100, 2009.

NGUYEN, C. C. **Leveraging the power of social media to maximize organizational learning and drive performance**. 2014. Tese de Doutorado. Pepperdine University.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Introduction in knowing in organizations**. Armonk: ME Sharpe, 2003.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human relations**, v. 48, n. 7, p. 727-746, 1995.

NISSLEY, N. Framing arts-based learning as an intersectional innovation in continuing management education. In: WANKEL, C.; DEFILLIPPI, R. **University and corporate innovations in lifelong learning**. North Caroline: Information Age Publishing, 2008.

NOE, R. A.; FORD, J. K. Emerging issues and new directions for training research. **Research in personnel and human resources management**, v. 10, n.1, p. 345-384, 1992.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional. **Cadernos Ebape. BR**, v. 13, n. 1, p. 83-102, 2015.

NOH, I. J. **Essays on drivers of quality and compliance performance in the pharmaceutical industry: policy, manufacturing strategy, and organizational learning perspectives**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – The Ohio State University. Ohio, 2020.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation**. Oxford: Oxford university press, 1995.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. Criação do conhecimento como processo sintetizador. In: NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, p. 90-117, 2008.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten**. New Jersey: Scriptum, 1996.

NYHAN, B. et al. European perspectives on the learning organisation. **Journal of European industrial training**, v. 28, n. 1, p. 67-92, 2004.

O'NEILL, C.; HOUTMAN, D.; AUPERS, S. Advertising real beer: Authenticity claims beyond truth and falsity. **European Journal of Cultural Studies**, v. 17, n. 5, p. 585-601, 2014.

OCHS, E. et al. Storytelling as a theory-building activity. **Discourse processes**, v. 15, n. 1, p. 37-72, 1992.

O'GORMAN, K. D.; GILLESPIE, C. The mythological power of hospitality leaders? A hermeneutical investigation of their reliance on storytelling. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 22, n. 5, p. 659-680, 2010.

OLIVEIRA, C. M. F. V. **Licenciamento ambiental**. 2012. 123f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito Ambiental) – Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Direito. Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, E. N. **Articulação entre os construtos aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação em organizações intensivas em conhecimento**. 2017. 209f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, F. A. C. **Aprendizagem organizacional em práticas de sustentabilidade à luz da teoria da racionalidade**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: SciELO-Editora UNESP, 2009.

OLSON, A. E. **The accreditation-related self-study and its potential for organizational learning: a comparative case study**. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 2016.

O'NEILL, O. **A question of trust: the BBC Reith Lectures 2002**. England: Cambridge University Press, 2002.

O'REILLY, C. A.; CHATMAN, J. A. **Culture as social control: corporations, cults, and commitment**. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Eds.). **Research in organizational behavior: an annual series of analytical essays and critical reviews**. vol. 18. Amsterdam: Elsevier Science/JAI Press, 1996.

O'REILLY, C. Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. **California management review**, v. 31, n. 4, p. 9-25, 1989.

ORLIKOWSKI, W. J.; BAROUDI, J. J. Studying information technology in organizations: Research approaches and assumptions. **Information systems research**, v. 2, n. 1, p. 1-28, 1991.

ORTEGÓN ALVAREZ, A. M. et al. **Processo de aprendizagem de equipes de projeto: uma abordagem baseada na experiência**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

OSWICK, C. et al. A dialogic analysis of organizational learning. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 887-902, 2000.

OTTENSMEYER, E. J. Too strong to stop, too sweet to lose: aesthetics as a way to know organizations. **Organization**, v. 3, n. 2, p. 189-194, 1996.

- OYEKU, O. M. et al. On entrepreneurial success of small and medium enterprises (SMEs): A conceptual and theoretical framework. **Journal of Economics and Sustainable Development**, v. 5, n. 16, p. 14-23, 2014.
- PACANOWSKY, M. E.; O'DONNELL-TRUJILLO, N. Organizational communication as cultural performance. **Communications Monographs**, v. 50, n. 2, p. 126-147, 1983.
- PALADINO, S. F. Úlcera de membros inferiores na anemia falciforme. **Rev. bras. hematol. hemoter**, v. 29, n. 3, p. 288-290, 2007.
- PALMER, T. N. The maltase, glucoamylase and transglucosylase activities of acid α -glucosidase from rabbit muscle. **Biochemical Journal**, v. 124, n. 4, p. 713-724, 1971.
- PAPACHARISSI, Z.; OLIVEIRA, M. F. Affective news and networked publics: The rhythms of news storytelling on# Egypt. **Journal of Communication**, v. 62, n. 2, p. 266-282, 2012.
- PARADA, M. J.; VILADAS, H. Narratives: a powerful device for values transmission in family businesses. **Journal of Organizational Change Management**, v. 23, n. 2, p. 166-172, 2010.
- PARK, S.; KIM, E.-J. Fostering organizational learning through leadership and knowledge sharing. **Journal of Knowledge Management**, v. 22, n. 6, p. 1408-1423, 2018.
- PARRY, K. W.; HANSEN, H. The organizational story as leadership. **Leadership**, v. 3, n. 3, p. 281-300, 2007.
- PARSONS, T. Illness and the role of the physician: a sociological perspective. **American Journal of orthopsychiatry**, v. 21, n. 3, p. 452, 1951.
- PARTINGTON, D. (Ed.). **Essential skills for management research**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- PATNAIK, B. et al. Organizational learning in educational settings (technical): an Indian perspective. **The Learning Organization**, v. 20, n. 2, p. 153-172, 2013.
- PATRIOTTA, G. Sensemaking on the shop floor: Narratives of knowledge in organizations. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 2, p. 349-375, 2003.
- PATTON, M. Q. **Creative evaluation**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2015.
- PEARCE II, J. A.; KRAMER, T. R.; ROBBINS, D. K. Effects of managers' entrepreneurial behavior on subordinates. **Journal of Business Venturing**, v. 12, n. 2, p. 147-160, 1997.
- PEET, M. Leadership transitions, tacit knowledge sharing and organizational generativity. **Journal of knowledge management**, v. 16, n. 1, p. 45-60, 2012.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers**: science and philosophy and reviews, correspondence, and bibliography. Boston: Belknap Press of Harvard University Press, 1958.
- PEREIRA, F. L. et al. Modelling interception loss from evergreen oak Mediterranean savannas: application of a tree-based modelling approach. **Agricultural and Forest Meteorology**, v. 149, n. 3-4, p. 680-688, 2009

- PÉREZ LÓPEZ, S.; MONTES PEÓN, J. M.; VAZQUEZ ORDÁS, C. J. Organizational learning as a determining factor in business performance. **The learning organization**, v. 12, n. 3, p. 227-245, 2005.
- PERIN, L. et al. Burkholderia silvatlantica sp. nov., a diazotrophic bacterium associated with sugar cane and maize. **International Journal of Systematic and Evolutionary Microbiology**, v. 56, n. 8, p. 1931-1937, 2006.
- PESCHL, M. F. Triple-loop learning as foundation for profound change, individual cultivation, and radical innovation. Construction processes beyond scientific and rational knowledge. **Constructivist Foundations**, v. 2, n. 2-3, p. 136-145, 2007.
- PETERMAN, N. E.; KENNEDY, J. Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 28, n. 2, p. 129-144, 2003.
- PETERS, L. D.; GASSENHEIMER, J. B.; JOHNSTON, W. J. Marketing and the structuration of organizational learning. **Marketing Theory**, v. 9, n. 3, p. 341-368, 2009.
- PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H.; JONES, I. **In search of excellence: lessons from America's best-run companies**. London: Harper & Row. Piscopo, 1982.
- PETRAKIS, P. E. Risk perception, risk propensity and entrepreneurial behaviour: The Greek case. **Journal of American Academy of Business**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2005.
- PETTIGREW, J. D. Binocular visual processing in the owl's telencephalon. **Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences**, v. 204, n. 1157, p. 435-454, 1979.
- PETTIGREW, T. F. Generalized intergroup contact effects on prejudice. **Personality and social psychology bulletin**, v. 23, n. 2, p. 173-185, 1997.
- PING, Q.; CHEN, C. LitStoryTeller+: An interactive system for multi-level scientific paper visual storytelling with a supportive text mining toolbox. **Scientometrics**, v. 116, n. 3, p. 1887-1944, 2018.
- PINK, S. Walking with video. **Visual studies**, v. 22, n. 3, p. 240-252, 2007.
- PINTO, J. S. **Alicerces à construção da resiliência nas empresas no Porto Digital: estratégias baseadas em capacidades e recursos organizacionais à luz da Tecnologia da Informação e Comunicação e da aprendizagem organizacional**. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- POLANYI, M. **The tacit dimension doubleday and co**. New York: Garden City, 1966.
- POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. New York: Suny Press, 1988.
- POLLETTA, F.; LEE, J. Is telling stories good for democracy? Rhetoric in public deliberation after 9/11. **American sociological review**, v. 71, n. 5, p. 699-721, 2006.

POLLY, L. M. **Social exchange and customer service**: the relationship between perceived organizational support, leader-member exchange, and customer service behavior. Louisiana: Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 2002.

POPOVA-NOWAK, I. V. **In the Sandbox: Individuals and Collectives in Organizational Learning as Sense-Making through Play**. 2014. 121 f. Tese (Doutorado em Administração) – The George Washington University. Washington, 2014.

POPOVA-NOWAK, I. V.; CSEH, M. The meaning of organizational learning: a meta-paradigm perspective. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 3, p. 299-331, 2015.

POTTER, J.; HEPBURN, A. Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. **Qualitative research in Psychology**, v. 2, n. 4, p. 281-307, 2005.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competing for the future**. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: ELKJAER, B. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

PROBST, G.; BÜCHEL, B. S. T. **Organizational learning**: the competitive advantage of the future. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

PRODAN, I.; DRNOVSEK, M. Conceptualizing academic-entrepreneurial intentions: an empirical test. **Technovation**, v. 30, n. 5-6, p. 332-347, 2010.

PRUSAK, B. **Nowoczesne metody prognozowania zagrożenia finansowego przedsiębiorstw**. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285926919_Nowoczesne_metody_prognozowania_zagrozenia_finansowego_przedsiębiorstw. Acesso em: 03 maio 2021.

PUTHENVEETIL, J. P. **An assessment of the role of scenario-based anticipatory organizational learning in strategy development**: an organization development perspective. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Benedictine University. Lisle, 2017.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais**: do indizível ao dizível. Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vertice, 1988.

RAE, D. Understanding entrepreneurial learning: a question of how?. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 6, n. 3, p. 145-159, 2000.

RAE, D.; CARSWELL, M. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. **Education+ training**, v. 42, n. 4/5, p. 220-228, 2000.

RAELIN, J. A. “I don’t have time to think!” versus the art of reflective practice. **Reflections**, v. 4, n. 1, p. 66-79, 2002.

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

RAISCH, S.; BIRKINSHAW, J. Organizational ambidexterity: antecedents, outcomes, and moderators. **Journal of management**, v. 34, n. 3, p. 375-409, 2008.

RAMOGLU, S.; TSANG, E. WK. A realist perspective of entrepreneurship: opportunities as propensities. **Academy of Management Review**, v. 41, n. 3, p. 410-434, 2016.

RASCHICK, M.; MAYPOLE, D. E.; DAY, P. A. Improving field education through Kolb learning theory. **Journal of Social Work Education**, v. 34, n. 1, p. 31-42, 1998.

RASHMAN, L.; WITHERS, E.; HARTLEY, J. Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, n. 4, p. 463-494, 2009.

RAUCH, A. et al. Entrepreneurial orientation and business performance: an assessment of past research and suggestions for the future. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 33, n. 3, p. 761-787, 2009.

RAUCH, A.; FRESE, M. Let's put the person back into entrepreneurship research: a meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. **European Journal of work and organizational psychology**, v. 16, n. 4, p. 353-385, 2007.

RAUCH, A.; HULSINK, W. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. **Academy of management learning & education**, v. 14, n. 2, p. 187-204, 2015.

REAGANS, R.; ARGOTE, L.; BROOKS, D. Individual experience and experience working together: predicting learning rates from knowing who knows what and knowing how to work together. **Management science**, v. 51, n. 6, p. 869-881, 2005.

REAMY, T. Imparting knowledge through storytelling, part 1 of a two-part article. **KMWorld Magazine**, v. 11, n. 6, p. 1-11, 2002.

REED, M. A. et al. Conductance of a molecular junction. **Science**, v. 278, n. 5336, p. 252-254, 1997.

REICH, A.; HAGER, P. Problematising practice, learning and change: practice-theory perspectives on professional learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 26, n. 6/7, p. 418-433, 2014.

REICHERTZ, J. **Abduction: The logic of discovery of grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 2007.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

RENKO, M. et al. Meta-analysis of the significance of asymptomatic bacteriuria in diabetes. **Diabetes care**, v. 34, n. 1, p. 230-235, 2011.

REYNOLDS, P.; AUTIO, E.; HAY, M. **Global Entrepreneurship Monitor Report**. Kansas City: EM Kauffmann Foundation, 2003.

REZAZADE MEHRIZI, M. H. Organizational learning from information system-related incidents. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universitat Ramon Llull. Barcelona, 2014.

RHODES, C. The legitimation of learning in organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v. 10, n. 1, p. 10-21, 1997.

RHODES, C.; BROWN, A. D. Narrative, organizations and research. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 3, p. 167-188, 2005.

RHODES, R. A. W. **Everyday life in British government**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

RIBEIRO JR., A. **A privataria Tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1993.

RIVERA, T. **Cinema, imagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ROBIN, B. R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into practice**, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008.

ROBINSON, O. C. Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. **Qualitative research in psychology**, v. 11, n. 1, p. 25-41, 2014.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROGERS, R. W. A protection motivation theory of fear appeals and attitude change1. **The journal of psychology**, v. 91, n. 1, p. 93-114, 1975.

ROGLIO, K. **O executivo reflexivo**: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais. 2006. 273f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ROHR, B. **Examining organizational learning conditions and student outcomes using the Programme of International Student Assessment (PISA)**: a Canada and Saskatchewan School context. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Administração) – University of Saskatchewan. Saskatoon, 2015.

ROSENTHAL, G. The healing effects of storytelling: on the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. **Qualitative Inquiry**, v. 9, n. 6, p. 915-933, 2003.

ROSENTHAL, P. J. Cysteine proteases of malaria parasites. **International journal for parasitology**, v. 34, n. 13-14, p. 1489-1499, 2004.

ROSILE, G. A. Restorying for strategic organizational planning and development: the case of the Sci Fi organization. **Retrieved on line January**, v. 4, n. 1, p. 2007, 1998.

ROSSATO, J. **Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional**. 2017. 229f. Tese (doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2017.

ROTH, G.; KLEINER, A. Developing organizational memory through learning histories. **Organizational dynamics**, v. 27, n. 2, p. 43-60, 1998.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological monographs: General and applied**, v. 80, n. 1, p. 1, 1966.

ROWLINSON, M. et al. Social remembering and organizational memory. **Organization studies**, v. 31, n. 1, p. 69-87, 2010.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: OLIVEIRA JUNIOR, M. M.; FLEURY, M. T. L. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

RÜBENICH, N. V. **Antecedentes da aprendizagem organizacional em cursos superiores de tecnologia: a experiência brasileira**. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Caxias do Sul, 2016.

RUBINO, I.; BARBERIS, C.; MALNATI, G. Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: a mixed-methods analysis of users' participation, perspectives and practices. **Interactive Learning Environments**, v. 26, n. 7, p. 882-894, 2018.

RUEL, S. An open letter to the Universe: a reflection on conducting “good” research. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 14, n. 1, p. 55-74, 2019.

RUSSO, A.. E-learning everywhere. **School Administrator**, v. 58, n. 9, p. 6-13, 2001.

SÁ, M. G.; MELLO, S. C. B. Aprendendo com as narrativas num estudo sobre reflexividade e articulação empreendedora. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 1, n. 43, p. 175-205, jan./fev. 2009.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SACKS, H. An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In: SHERZER, J.; BAUMAN, R. **Explorations in the ethnography of speaking**. London: Cambridge University Press, 1974.

SACKS, H. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972.

SADLER-SMITH, E.; SPICER, D. P.; CHASTON, I. Learning orientations and growth in smaller firms. **Long range planning**, v. 34, n. 2, p. 139-158, 2001.

SAGIE, A.; KOSLOWSKY, M. Participation and empowerment in organizations. **Team Performance Management**, v. 6, n. 1/2, p. 37-38, 2000.

SALMONS, J. **Online interviews in real time**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

SALVATO, C. Predictors of entrepreneurship in family firms. **The Journal of Private Equity**, v. 7, n. 3, p. 68-76, 2004.

SANNE, J. M. Incident reporting or storytelling? Competing schemes in a safety-critical and hazardous work setting. **Safety Science**, v. 46, n. 8, p. 1205-1222, 2008.

SANNE, J. M. **Creating safety in air traffic control**. 1999. 98 f. Tese (Doutorado em Administração) – Linköping University. Linköping, 1999.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTOS, D. V. **Facilitando a aprendizagem organizacional em melhoria de processo de software**. 2014. 454 f. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. et. al (org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, M. S. **Método para investigação do comportamento empreendedor**. 2004. 224f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

SANTOS, V. C. B. **Aprendizagem organizacional como instrumento de gestão de pessoas sob a ótica da competência em informação**. 2020. 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2020.

SANTOS-VIJANDE, M. L.; LÓPEZ-SÁNCHEZ, J. Á.; TRESPALACIOS, J. A. How organizational learning affects a firm's flexibility, competitive strategy, and performance. **Journal of Business Research**, v. 65, n. 8, p. 1079-1089, 2012.

SARASVATHY, S. D. Effectual reasoning in entrepreneurial decision making: existence and bounds. In: _____. **Academy of management proceedings**. New York: Academy of Management, 2001.

SAUNDERS, D. H. et al. Physical fitness training for stroke patients. **Cochrane Database of systematic reviews**, v. 3, n. 3, p. CD003316, 2016.

SAUNDERS, M. N. K.; TOWNSEND, K. Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. **British Journal of Management**, v. 27, n. 4, p. 836-852, 2016.

SCHANK, R. C. Where's the AI?. **AI magazine**, v. 12, n. 4, p. 38-38, 1991.

- SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. Knowledge and memory: the real story. In: R. S. WYER JR., R. S. (Ed.). **Advances in social cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- SCHEIN, E. H. Culture: The missing concept in organization studies. **Administrative science quarterly**, v. 41, n. 2, p. 229-240, 1996.
- SCHEIN, E. H. **Career anchors**. San Diego: University Associates, 1985.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2010.
- SCHEINER, T. C. M. Museologia ou Patrimoniologia: reflexões. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P.; LOUREIRO. **MLNM Museu e Museologia: interfaces e perspectivas**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 43-59, 2009.
- SCHENSUL, J. J.; LECOMPTE, M. D. **Sampling in ethnographic Research – essential ethnographic methods: a mixed methods approach**. Lanham: AltaMira, 2013.
- SCHERER, R. F. et al. Role model performance effects on development of entrepreneurial career preference. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 13, n. 3, p. 53-72, 1989.
- SCHERER, R. F.; BRODZINSKI, J. D.; WIEBE, F. A. Entrepreneur career selection and gender: a socialization approach. **Journal of small business management**, v. 28, n. 2, p. 37, 1990.
- SCHERER-WARREN, I. Redes de movimentos sociais na América Latina-caminhos para uma política emancipatória?. **Caderno Crh**, v. 21, n. 54, p. 505-517, 2009.
- SCHNEIDERHAN, E.; KHAN, S. Reasons and inclusion: The foundation of deliberation. **Sociological Theory**, v. 26, n. 1, p. 1-24, 2008.
- SCHÖN, D. **Educating reflective practitioners**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. San Francisco: New York: Basic Books Jossey-Bass, 1983.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Maurice Temple Smith, 1983.
- SCHREIBER, G. **Knowledge engineering and management (mit press)**. Publisher: MIT Press, 2001.
- SCHULZ, M. The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flows. **Academy of management journal**, v. 44, n. 4, p. 661-681, 2001.
- SCHUMPETER, J. A. Capitalism. **Socialism and democracy**, v. 3, n. 1, p. 167, 1942.
- SCHUMPETER, J. A. **Change and the entrepreneur**. NJ: Essays of JA Schumpeter, 1934.

SCHUTTENBERG, H.; GUTH, H. Seeking our shared wisdom: a framework for understanding knowledge coproduction and coproductive capacities. **Ecology and Society**, v. 20, n. 1, p. 1-11, 2015.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue praxis**, v. 13, n. 3, p. 283-293, 1983.

SCHÜTZE, F. **Die technik des narrativen interviews in interaktionsfeldstudien:** dargestellt an einem project zurerforschung von kommunalenmachtstrukturen. Published manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHWANDT, D.; MARQUARDT, M. J. **Organizational learning**. Florida: CRC Press, 1999.

SCHWANDT, T. A. et al. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. **Handbook of qualitative research**, v. 1, n. 1994, p. 118-137, 1994.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 1, p. 189-213, 2000.

SCHWARTZ, H. M. **Subprime nation:** American power, global capital, and the housing bubble. New York: Cornell University Press, 2009.

SCOTT, B. B. Organizational learning: A literature review. **IRC Research Program**, v. 126, n. 1, p. 1-26, 2011.

SCOTT, H. G. Phase relationships in the zirconia-yttria system. **Journal of Materials Science**, v. 10, n. 9, p. 1527-1535, 1975.

SCOTT, J. C. **Domination and the arts of resistance:** hidden transcripts. Connecticut: Yale university press, 1990.

SCULLY, M. A.; CREED, W. E. D. Subverting our stories of subversion. In: DAVIS, G. F. et. al. (eds.). **Social movements and organization theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SENGE, P. M. et al. **A quinta disciplina:** arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENGE, P. M.; STERMAN, J. D. Systems thinking and organizational learning: acting locally and thinking globally in the organization of the future. **European journal of operational research**, v. 59, n. 1, p. 137-150, 1992.

SEQUEIRA, J.; MUELLER, S. L.; MCGEE, J. E. The influence of social ties and self-efficacy in forming entrepreneurial intentions and motivating nascent behavior. **Journal of Developmental Entrepreneurship**, v. 12, n. 03, p. 275-293, 2007.

SEXTON, D. L.; BOWMAN, N. B. Comparative entrepreneurship characteristics of students: preliminary results. **Frontiers of entrepreneurship research**, v. 3, n. 1, p. 213-232, 1983.

SHANE, S. A. **A general theory of entrepreneurship: the individual-opportunity nexus**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2003.

SHANE, S. Reflections on the 2010 AMR decade award: delivering on the promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of Management Review**, v. 37, n. 1, p. 10-20, 2012.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of management review**, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000.

SHAPERO, A.; SOKOL, L. The social dimensions of entrepreneurship. KENT, C. A.; SEXTON, D. L.; VESPER, K. H. (Eds). **Encyclopedia of entrepreneurship**. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

SHARMA, A.; KHANDEKAR, A. HRD practices within strategic HRM paradigm: developing a culture for organizational performance in global organizations in India. In: **5th International Conference of HRD Research and Practice across Europe, UFHRD/AHRD Conference, Limerick, May**. 2004. p. 27-28.

SHEINGATE, A. D. Political entrepreneurship, institutional change, and American political development. **Studies in American Political Development**, v. 17, n. 2, p. 185-203, 2003.

SHEPHERD, D. A.; DETIENNE, D. R. Prior knowledge, potential financial reward, and opportunity identification. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 29, n. 1, p. 91-112, 2005.

SHEPHERD, D. A.; WIKLUND, J.; HAYNIE, J. M. Moving forward: balancing the financial and emotional costs of business failure. **Journal of business venturing**, v. 24, n. 2, p. 134-148, 2009.

SHEPHERD, D. N. et al. Maize streak virus-resistant transgenic maize: a first for Africa. **Plant Biotechnology Journal**, v. 5, n. 6, p. 759-767, 2007.

SHIN, E. **Constructivist learning environments in digital storytelling workshops: an interview with Joseph Lambert**. 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pepperdine University. Malibu, 2016.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of management studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILINS, H. C.; MULFORD, W. R.; ZARINS, S. Organizational learning and school change. **Educational Administration Quarterly**, v. 38, n. 5, p. 613-642, 2002.

SILVA, E. R.; LARENTIS, F. Storytelling from experience to reflection: ERSML cycle of organizational learning. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2020.

SILVA, E. R.; LARENTIS, F.; DIAS, D. T. Á. O Lado negro do storytelling nas organizações: a importância da reflexão. **RAIMED: Revista de Administração IMED**, v. 8, n. 1, p. 51-77, 2018.

SILVA, E. R.; ZANANDREA, G.; LARENTIS, F. Reflexão e experiência: elos para storytelling e aprendizagem organizacional. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 18, n. 1, p. 91-110, 2019.

SILVA, F. A. G. **Emotions in plots with non-deterministic planning for interactive storytelling**. 2015. Tese (Doutorado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, G. V. **Reis, santos e feiticeiros: constâncio II e os fundamentos místicos da basílica 337-361**. Vitória: Edufes, 2015.

SILVA, I. B. G. O Banco Mundial e as políticas educacionais. **Ciclo Revista**, v. 1, n. 2, p. 1-5, 2016.

SILVA, L. B.; SILVA, A. B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 1, p. 55-89, 2011.

SIMMONS, J. Guinness and the role of strategic storytelling. **Journal of Strategic Marketing**, v. 14, n. 1, p. 11-18, 2006.

SIMON, H. A. The architecture of complexity. In: KLIR, G. J. **Facets of systems science**. Boston: Springer, 1991.

SIMON, M.; HOUGHTON, S. M.; AQUINO, K. Cognitive biases, risk perception, and venture formation. **Journal of Business Venturing**, v. 15, n. 2, p. 113-134, 1999.

SIMONIN, B. L.; ÖZSOMER, A. Knowledge processes and learning outcomes in MNCs: an empirical investigation of the role of HRM practices in foreign subsidiaries. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 48, n. 4, p. 505-530, 2009.

SIMS, C. A. Implications of rational inattention. **Journal of monetary Economics**, v. 50, n. 3, p. 665-690, 2003.

SIMS, G. P. et al. HMGB1 and RAGE in inflammation and cancer. **Annual review of immunology**, v. 28, n. 1, p. 367-388, 2009.

SINKULA, J. M. Market information processing and organizational learning. **Journal of marketing**, v. 58, n. 1, p. 35-45, 1994.

SINKULA, J. M.; BAKER, W. E.; NOORDEWIJER, T. A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 25, n. 4, p. 305, 1997.

SIRMON, D. G.; HITT, M. A. Managing resources: Linking unique resources, management, and wealth creation in family firms. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 27, n. 4, p. 339-358, 2003.

SJÖBERG, L. E. **Least squares modification of Stokes' and Vening Meinesz' formulas by accounting for errors of truncation, potential coefficients and gravity data**. University of Uppsala, Institute of Geophysics, Department of Geodesy, 1984.

ŠKERLAVAJ, M. et al. Organizational learning culture—the missing link between business process change and organizational performance. **International journal of production economics**, v. 106, n. 2, p. 346-367, 2007.

ŠKERLAVAJ, M.; DIMOVSKI, V. Organizational learning and performance in two national cultures: A multi-group structural equation modeling approach. In: KING, W. R. **Knowledge management and organizational learning**. Boston: Springer, 2009.

SLATER, S. F.; NARVER, J. C. Market orientation and the learning organization. **Journal of marketing**, v. 59, n. 3, p. 63-74, 1995.

SMITH, P. A. C. Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 31-47, 2001.

SMITH, P. K. Cyberbullying: challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 9, n. 5, p. 553-558, 2012.

SMITH, S. B. et al. Regulation of fat and fatty acid composition in beef cattle. **Asian-Australasian Journal of Animal Sciences**, v. 22, n. 9, p. 1225-1233, 2009.

SNOWDEN, D. Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. **Journal of knowledge management**, v. 6, n. 2, p. 100-111, 2002.

SNOWDEN, D. J. A leader's framework for decision making. **Harvard Business Review**, v. 85, n. 11, p. 69-76, 2006.

SNOWDEN, D. **Narrative patterns**. Knowledge Management ARK, 2001. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/2526963/4qfie3ysu8x2wz0-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628488015&Signature=J1Hb4KcZWn0eK99VjsFrQj5TD31cElTqKDLjYXMsjt7Ku1bk90hSaYFzAn~j8I8ZDhNYmpKTBr33ffJ8Me~tKbCe5kzlWE1B~iyF2qpLUHZgKWHAOW3m2ujmTVdsxQbtszywb7UXyTNP40L7qWUTve2dm2OaFdgDJ2cfoXggAFk3An~hHoguUDAY-1PC82CprXicbeiWOSlg~00w2Ue77Q5DRYorByT~nVHJa1udpPWXfjukT0EDKQtqE~HBnRDHvnenLklAnNeXiCabh0qraVWku6t-Ja4jEEHAAAXVMhxy5sn-IZseiwFR7QWtQFYs0UD8heT8mYw5RftcbzfYIw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 03 jun. 2020.

SNOWDEN, D. Story telling: an old skill in a new context. **Business Information Review**, v. 16, n. 1, p. 30-37, 1999.

SNOWDEN, D. **Storytelling**: a new skill in an old context. Originally published in Business Information Review, v. 16, n. 1, p. 30-37, 1999. Reprint Edition 2005.

SNOWDEN, D. The art and science of story or 'are you sitting uncomfortably?' **Business Information Review**, v. 17, n. 3, p. 147-156, 2000.

SNYDER, W. M. **Organization learning and performance**: an exploration of the linkages between organization learning, knowledge, and performance. 1996. 128 f. Tese (Doutorado em Administração) – University of Southern California. Ann Arbor, MI: 1996.

SOLE, D.; WILSON, D. G. Storytelling in organizations: the power and traps of using stories to share knowledge in organizations. **LILA, Harvard, Graduate School of Education**, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2002.

SOLÓRZANO, D. G.; YOSSO, T. J. Critical race and LatCrit theory and method: counter-storytelling. **International journal of qualitative studies in education**, v. 14, n. 4, p. 471-495, 2001.

SOLÓRZANO, D. G.; YOSSO, T. J. Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research. **Qualitative inquiry**, v. 8, n. 1, p. 23-44, 2002.

SOONSAWAD, P. Facing crisis: saving a company via cultural transformation. **International Journal of Business and Management**, v. 5, n. 2, p. 52, 2010.

SØRENSEN, J. B. The strength of corporate culture and the reliability of firm performance. **Administrative science quarterly**, v. 47, n. 1, p. 70-91, 2002.

SOUTARIS, V.; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business venturing**, v. 22, n. 4, p. 566-591, 2007.

SPECTOR, J. M.; DAVIDSEN, P. I. How can organizational learning be modeled and measured?. **Evaluation and program planning**, v. 29, n. 1, p. 63-69, 2006.

SPENDER, J. C. Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. **Strategic management journal**, v. 17, n. S2, p. 45-62, 1996.

SPINUZZI, C. **Network**: theorizing knowledge work in telecommunications. England: Cambridge University Press, 2008.

STACEY, R. D. The science of complexity: an alternative perspective for strategic change processes. **Strategic management journal**, v. 16, n. 6, p. 477-495, 1995.

STADLER, M. A.; FRENCH, P. A. **Handbook of implicit learning**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 1998.

STEARNS, T. M.; HILLS, G. E. Entrepreneurship and new firm development: a definitional introduction. **Journal of business research**, v. 36, n. 1, p. 1-4, 1996.

STÉEN, F.; HANSSON, A. **Can we teach old dogs new tricks?:** a case study on organizational learning for corporate sustainability within the swedish property sector. 2019. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1319077/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

STEFFY, B.; GRIMES, A. Personnel. **Organisational Psychology: A critique of the Discipline**, 1986.

STEIER, L. P.; CHRISMAN, J. J.; CHUA, J. H. Entrepreneurial management and governance in family firms: An introduction. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 28, n. 4, p. 295-303, 2004.

STEIN, A. A. Coordination and collaboration: regimes in an anarchic world. **International organization**, v. 36, n. 2, p. 299-324, 1982.

STERN, D. N. **Forms of vitality**: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Oxford: Oxford University Press, 2010.

STERN, S. Two dynamic discrete choice estimation problems and simulation method solutions. **The Review of Economics and Statistics**, v. 76, n. 4, p. 695-702, 1994.

STEVENSON, H. H.; JARILLO, J. M. A paradigm of entrepreneurship. **Strategic management journal**, v. 11, n. 1, p. 17-27, 1990.

STEVENSON, W. B.; GREENBERG, D. N. The formal analysis of narratives of organizational change. **Journal of Management**, v. 24, n. 6, p. 741-762, 1998.

STEWART JR, W. H.; ROTH, P. L. Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review. **Journal of applied psychology**, v. 86, n. 1, p. 145, 2001.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STEWART, W. H.; CARLAND, J. C.; CARLAND, J. W. Empirically defining the entrepreneur. **Journal of Business and Entrepreneurship**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 1996.

STIVERS, T. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. **Research on language and social interaction**, v. 41, n. 1, p. 31-57, 2008.

STONE, B. Towards a writing without power: notes on the narration of madness. **Auto/Biography**, v. 12, n. 1, p. 16, 2004.

STRAMPEL, K.; OLIVER, R. Using technology to foster reflection in higher education. In: **ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007**. 2007.

STRANGE, J. M.; MUMFORD, M. D. The origins of vision: effects of reflection, models, and analysis. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 121-148, 2005.

STRAUSS, A. A social world perspective. **Studies in symbolic interaction**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 1978.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage publications, 1990.

SUGIYAMA, M. S. Narrative theory and function: Why evolution matters. **Philosophy and literature**, v. 25, n. 2, p. 233-250, 2001.

SUNWOLF, J. D. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do storytelling nas tradições religiosas. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 3, p. 305-325, 2005.

SUTTON, P. **Country**: aboriginal boundaries and land ownership in Australia. Canberra: Aboriginal History, 1995.

SWAN, J.; SCARBROUGH, H.; NEWELL, S. Why don't (or do) organizations learn from projects?. **Management Learning**, v. 41, n. 3, p. 325-344, 2010.

SWAP, W. et al. Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. **Journal of management information systems**, v. 18, n. 1, p. 95-114, 2001.

SWIDLER, A. Culture in action: Symbols and strategies. **American sociological review**, v. 51, n. 2, p. 273-286, 1986.

SZTOMPKA, P. **Trust**: a sociological theory. England: Cambridge University Press, 1999.

TAN, C. S. L.; SMYRNIOS, K. X. Entrepreneurial fast-growth firms: relationships between competitive advantage and performance. **Regional frontiers of entrepreneurship research**, p. 561-587, 2004.

TANNENBAUM, S. I. Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 36, n. 4, p. 437-452, 1997.

TASCA, Jorge Eduardo et al. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European industrial training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

TAYLOR, G. S.; TEMPLETON, G. F.; BAKER, L. T. Factors influencing the success of organizational learning implementation: A policy facet perspective. **International Journal of Management Reviews**, v. 12, n. 4, p. 353-364, 2010.

TAYLOR, J. R.; VAN EVERY, E. J. **The situated organization**: case studies in the pragmatics of communication research. London: Routledge, 2010.

TAYLOR, M. J. Non-spatial attentional effects on P1. **Clinical neurophysiology**, v. 113, n. 12, p. 1903-1908, 2002.

TAYLOR, S. S.; FISHER, D.; DUFRESNE, R. L. The aesthetics of management storytelling: A key to organizational learning. **Management Learning**, v. 33, n. 3, p. 313-330, 2002.

TEECE, D. J. Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets. **California management review**, v. 40, n. 3, p. 55-79, 1998.

TEGTMEIER, S.; CLASSEN, C. How do family entrepreneurs recognize opportunities? Three propositions. **Review of International Business and Strategy**, v. 27, n. 2, p. 199-216, 2017.

- TENKASI, R. V.; BOLAND, R. J. Locating meaning making in organizational learning: the narrative basis of cognition. **Research in organizational change and development**, v. 7, n. 1, p. 77-103, 1993.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Editora Negócio, 2000.
- THEODOSIUS, C. **Emotional labour in health care: the unmanaged heart of nursing**. London: Routledge, 2008.
- THOMAS, B. M. B. **Girl talk: a dialogic approach to oral narrative storytelling analysis in English as a foreign language research**. United States: The University of Arizona, 2014.
- THOMAS, J. B.; TREVINO, L. K. Information processing in strategic alliance building: A multiple-case approach. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 5, p. 779-814, 1993.
- THOMPSON, E. **Mind in life**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- THORNBERG, R. Informed grounded theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 56, n. 3, p. 243-259, 2012.
- THORNBERG, R.; PERHAMUS, L. M.; CHARMAZ, K. Grounded theory. **Handbook of Research Methods in Early Childhood Education Volume I: Research Methodologies**, p. 405, 2014.
- THORNTON, P. H. The sociology of entrepreneurship. **Annual review of sociology**, v. 25, n. 1, p. 19-46, 1999.
- THORNTON, P. H.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. **The institutional logics perspective: a new approach to culture, structure, and process**. Oxford: Oxford University Press on Demand, 2012.
- TILLY, C. Why and how history matters. **The Oxford handbook of contextual political analysis**, v. 5, n. 1, p. 417, 2006.
- TIMMONS, J. A. Characteristics and role demands of entrepreneurship. **American journal of small business**, v. 3, n. 1, p. 5-17, 1978.
- TIMMONS, M. **Morality without foundations: a defense of ethical contextualism**. Oxford: Oxford University Press on Demand, 1999.
- TIPPINS, M. J.; SOHI, R. S. IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link?. **Strategic management journal**, v. 24, n. 8, p. 745-761, 2003.
- TISCOSKI, D. E. Tratamento permanente em solo argiloso com aditivo Con-Aid® CBRPlus® da Rua José Bartochack localizada em Içara-SC. 2016. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2016.
- TKACHEV, A.; KOLVEREID, L. Self-employment intentions among Russian students. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 11, n. 3, p. 269-280, 1999.

- TOMPKINS, T. C. Role of diffusion in collective learning. **The International Journal of Organizational Analysis**, v. 3, n. 1, p. 69-85, 1995.
- TOMS, S.; WILSON, N.; WRIGHT, M. Innovation, intermediation, and the nature of entrepreneurship: A historical perspective. **Strategic Entrepreneurship Journal**, v. 14, n. 1, p. 105-121, 2020.
- TORBERT, W. R. **The power of balance: transforming self, society, and scientific inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1991.
- TOSEY, P.; VISSER, M.; SAUNDERS, M. NK. The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: A critical review. **Management Learning**, v. 43, n. 3, p. 291-307, 2012.
- TSAI, W. Social capital, strategic relatedness and the formation of intraorganizational linkages. **Strategic management journal**, v. 21, n. 9, p. 925-939, 2000.
- TSOUKAS, H. Introduction: chaos, complexity and organization theory. **The Sage handbook of qualitative research**, v. 5, n. 3, p. , 1998.
- TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: Rethinking organizational change. **Organization science**, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.
- TURNER, B. A. The symbolic understanding of organizations. **Rethinking organization: New directions in organization theory and analysis**, p. 46-66, 1992.
- TUSHMAN, M. L.; ANDERSON, P. Technological discontinuities and organizational environments. **Administrative science quarterly**, v. 31, n. 3, p. 439-465, 1986.
- TVERSKY, A.; KAHNEMAN, D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. **Journal of Risk and uncertainty**, v. 5, n. 4, p. 297-323, 1992.
- UJUNWA, A.; SALAMI, O. P.; UMAR, H. A. The global financial crisis: Realities and implications for the Nigerian capital market. **American Journal of Social and Management Sciences**, v. 2, n. 3, p. 341-347, 2011.
- ULRICH, D.; JICK, T.; VON GLINOW, M. A. High-impact learning: Building and diffusing learning capability. **Organizational dynamics**, v. 22, n. 2, p. 52-66, 1993.
- URBIZAGÁSTEGUI, R. A. Lotka Law in the Brazilian bibliometry. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 14-20, 2002.
- VAARA, E. On the discursive construction of success/failure in narratives of post-merger integration. **Organization studies**, v. 23, n. 2, p. 211-248, 2002.
- VAARA, E.; SONENSHEIN, S.; BOJE, D. Narratives as sources of stability and change in organizations: approaches and directions for future research. **Academy of Management Annals**, v. 10, n. 1, p. 495-560, 2016.
- VAILL, P. B. **Managing as a performing art: new ideas for a world of chaotic change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

- VALENTINE, M.A. Renegotiating spheres of obligation: The role of hierarchy in organizational learning. **Administrative Science Quarterly**, v. 63, n. 3, p. 570-606, 2018.
- VAN DAM, K.; SCHIPPER, M.; RUNHAAR, P. Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 965-971, 2010.
- VAN DE VEN, A. H.; JOHNSON, P. E. Knowledge for theory and practice. **Academy of management review**, v. 31, n. 4, p. 802-821, 2006.
- VAN DER VEGT, G. S.; BUNDERSON, J. S. Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. **Academy of management Journal**, v. 48, n. 3, p. 532-547, 2005.
- VAN GELDEREN, P.; DE ZWART, J. A.; DUYN, J. H. Pitfalls of MRI measurement of white matter perfusion based on arterial spin labeling. **Magnetic Resonance in Medicine: An Official Journal of the International Society for Magnetic Resonance in Medicine**, v. 59, n. 4, p. 788-795, 2008.
- VAN GRINSVEN, M.; VISSER, M. Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning. **The learning organization**, v. 18, n. 5, p. 378-391, 2011.
- VAN MAANEN, H. M. Th. Being old does not always mean being sick: perspectives on conditions of health as perceived by British and American elderly. **Journal of Advanced Nursing**, v. 13, n. 6, p. 701-709, 1988.
- VAN MAANEN, J. The fact of fiction in organizational ethnography. **Administrative science quarterly**, v. 24, n. 4, p. 539-550, 1979.
- VAN RAAN, A. F. J. Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. **Scientometrics**, v. 62, n. 1, p. 133-143, 2005.
- VANCE, C. M. Formalising storytelling in organisations: A key agenda for the design of training. **Journal of Organizational Change Management**, v. 4, n. 3, p. 52-58, 1991.
- VANCE, S. C.; GRAY, C. F. Use of a performance evaluation model for research in business gaming. **Academy of Management Journal**, v. 10, n. 1, p. 27-37, 1967.
- VELHO, A. G. **Do desabafo ao sonho: storytelling como ferramenta de construção de sistema-produto-serviço para MPEs**. 2019. 125f. Tese (doutorado em design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade De Arquitetura Escola De Engenharia, Porto Alegre, 2019.
- VENESAAR, U.; LOOMETS, P. The role of entrepreneurship in economic development and implications for SME Policy in Estonia. In: **14th Nordic Conference on Small Business Research, Stockholm, Sweden**. 2006. p. 1-17.
- VENKATARAMAN, S. The distinctive domain of entrepreneurship research: advances in Entrepreneurship. **Firm Emergence and Growth**, v. 3, n. 1, p. 119-138, 1997.

- VERA, D.; CROSSAN, M. Improvisation and innovative performance in teams. **Organization science**, v. 16, n. 3, p. 203-224, 2005.
- VERA, D.; CROSSAN, M. Strategic leadership and organizational learning. **Academy of management review**, v. 29, n. 2, p. 222-240, 2004.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VINCE, R. Organizing reflection. **Management learning**, v. 33, n. 1, p. 63-78, 2002.
- VINITZKY-SEROUSSI, V.; TEEGER, C. Unpacking the unspoken: Silence in collective memory and forgetting. **Social forces**, v. 88, n. 3, p. 1103-1122, 2010.
- VIRANY, B.; TUSHMAN, M. L.; ROMANELLI, E. Executive succession and organization outcomes in turbulent environments: An organization learning approach. **Organization Science**, v. 3, n. 1, p. 72-91, 1992.
- VOIGT, A.; SHALABY, A.; SABA, S. Rising rates of cardiac rhythm management device infections in the United States: 1996 through 2003. **Journal of the American College of Cardiology**, v. 48, n. 3, p. 590-591, 2006.
- VOIGT, K.; BREM, A. Integrated idea management in emerging technology ventures. In: **2006 IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology**. IEEE, 2006. p. 211-215.
- VON HEISELER, T. N. Language Evolved for Storytelling in a Super-Fast Evolution. In: **Evolution of Language: Proceedings of the 10th International Conference (EVOLANG10)**. 2014. p. 114-121.
- VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento: reiventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- VON SCHLIPPE, A.; GROTH, T. The Power of Stories-Zur Funktion von Geschichten in Familienunternehmen. **Kontext**, v. 38, n. 1, p. 26-47, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. **The concept of activity in Soviet psychology**, v. 137, n. 3, p. 143, 1981.
- WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational memory. **Academy of management review**, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.
- WAMBA, S. F. et al. Big data analytics and firm performance: Effects of dynamic capabilities. **Journal of Business Research**, v. 70, n. 1, p. 356-365, 2017.
- WANG, C. L. Entrepreneurial orientation, learning orientation, and firm performance. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 32, n. 4, p. 635-657, 2008.
- WANG, C. L.; RAFIQ, M. Organizational diversity and shared vision: Resolving the paradox of exploratory and exploitative learning. **European Journal of Innovation Management**, v. 12, n. 1, p. 86-101, 2009.

WANG, X. **A genre theory perspective on digital storytelling**. Nashville: Vanderbilt University, 2013.

WANG, Y.-L.; ELLINGER, A. D. Organizational learning: Perception of external environment and innovation performance. **International Journal of Manpower**, v. 32, n. 5/6, p. 512-536, 2011.

WARREN, L. A systemic approach to entrepreneurial learning: an exploration using storytelling. **Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research**, v. 21, n. 1, p. 3-16, 2004.

WASHBUSH, J.; GOSEN, J. An exploration of game-derived learning in total enterprise simulations. **Simulation & Gaming**, v. 32, n. 3, p. 281-296, 2001.

WASHBUSH, J.; GOSENPUD, J. The relationship between total enterprise simulation performance and learning. In: **Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference**. 1993.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Adult educators and the challenge of the learning organization. **Adult learning**, v. 7, n. 4, p. 18-20, 1996.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. **International journal of lifelong education**, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.

WATSON, L. A.; GIRARD, F. M. Establishing integrity and avoiding methodological misunderstanding. **Qualitative health research**, v. 14, n. 6, p. 875-881, 2004.

WATSON, T. J. Beyond managism: Negotiated narratives and critical management education in practice. **British Journal of Management**, v. 12, n. 4, p. 385-396, 2001a.

WATSON, T. J. **In search of management: culture, chaos and control in managerial work**. Massachusetts: Cengage Learning EMEA, 2001b.

WATSON, Tony J. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001c.

WEAVER, G. R.; GIOIA, D. A. Paradigms lost: incommensurability vs structurationist inquiry. **Organization Studies**, v. 15, n. 4, p. 565-589, 1994.

WEAVER, I. C. G.; MEANEY, M. J.; SZYF, M. Maternal care effects on the hippocampal transcriptome and anxiety-mediated behaviors in the offspring that are reversible in adulthood. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 103, n. 9, p. 3480-3485, 2006.

WEAVER, M.; DICKSON, P.; SOLOMON, G. Entrepreneurship and education: what is known and not known about the links between education and entrepreneurial activity. **The small business economy: a report to the president**, v. , n. , p. 113-156, 2006.

WEBER, E. U.; MILLIMAN, R. A. Perceived risk attitudes: Relating risk perception to risky choice. **Management science**, v. 43, n. 2, p. 123-144, 1997.

WEEKS, J. **Unpopular culture: the ritual of complaint in a British bank**. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

WEI, O. J.; ISMAIL, H. B. Revisiting personality traits in entrepreneurship study from resource-based perspective. **Business Renaissance Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 97, 2008.

WEICK, K. E. Cosmos vs. chaos: sense and nonsense in electronic contexts. **Organizational Dynamics**, v. 14, n. 2, p. 51-64, 1985.

WEICK, K. E. Introductory essay—Improvisation as a mindset for organizational analysis. **Organization science**, v. 9, n. 5, p. 543-555, 1998.

WEICK, K. E. Leadership as the legitimization of doubt. In: BENNIS, W.; SPREITZER, G. M.; CUMMINGS, T. G. (Eds.), **The future of leadership: today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 91–102, 2001.

WEICK, K. E. Organizational design and the Gehry experience. **Journal of Management Inquiry**, v. 12, n. 1, p. 93-97, 2003.

WEICK, K. E. The collapse of sensemaking in organizations: the mann gulch disaster. **Administrative science quarterly**, v. 38, n. 4, p. 628-652, 1993.

WEICK, K. E. **The social psychology of organizing (topics in social psychology series)**. Columbus: McGraw-Hill Humanities, 1979.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

WEICK, K. E.; BROWNING, L. D. Argument and narration in organizational communication. **Journal of Management**, v. 12, n. 2, p. 243-259, 1986.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective mind in organizations: heedful interrelating on flight decks. **Administrative science quarterly**, v. 38, n. 3, p. 357-381, 1993.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization science**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2005.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oximoro. In: **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, p. 361-388, 2004.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Organizational learning: Affirming an Oxymoron." i Handbook of organization studies, red SR Clegg, C. Hardy, WR Nord. 1996.

WEINBERG, D. **Contemporary social constructionism: key themes**. Philadelphia: Temple University Press, 2014.

WEISNER, R.; MCDONALD, J. 2000. "The Human Side of Small and Medium Enterprises". **Journal of the Australian and New Zealand Academy of Management**, v. 7, n. 2, p. 58–69, 2000.

WELDY, T. G.; GILLIS, W. E. The learning organization: variations at different organizational levels. **The Learning Organization**, v. 17, n. 5, p. 455-470, 2010.

WELSH, J. A.; WHITE, J. F. Converging on characteristics of entrepreneurs. **Frontiers of entrepreneurship research**, v. , n. , p. 504-515, 1981.

WELTER, F. Contextualizing entrepreneurship—conceptual challenges and ways forward. **Entrepreneurship theory and Practice**, v. 35, n. 1, p. 165-184, 2011.

WELTER, F.; SMALLBONE, D. Institutional perspectives on entrepreneurial behavior in challenging environments. **Journal of Small Business Management**, v. 49, n. 1, p. 107-125, 2011.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Londres, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENNEKERS, S.; THURIK, R. Linking entrepreneurship and economic growth. **Small business economics**, v. 13, n. 1, p. 27-56, 1999.

WERTZ, J. R.; EVERETT, D. F.; PUSCHELL, J. J. (Ed.). **Space mission engineering: the new SMAD**. Hawthorne: Microcosm Press, 2011.

WEST, M. A.; ANDERSON, N. R. Innovation in top management teams. **Journal of Applied psychology**, v. 81, n. 6, p. 680, 1996.

WESTHEAD, P.; UCBASARAN, D.; WRIGHT, M. Information search and opportunity identification: The importance of prior business ownership experience. **International Small Business Journal**, v. 27, n. 6, p. 659-680, 2009.

WHITE, M.; WIJAYA, M.; EPSTON, D. **Narrative means to therapeutic ends**. New York: WW Norton & Company, 1990.

WHOLEY, D. R.; BRITAIN, J. Characterizing environmental variation. **Academy of Management Journal**, v. 32, n. 4, p. 867-882, 1989.

WICKS, A. C.; FREEMAN, R. E. Organization studies and the new pragmatism: Positivism, anti-positivism, and the search for ethics. **Organization science**, v. 9, n. 2, p. 123-140, 1998.

WIDDERSHOVEN, G. A. M.; SOHL, C. Interpretation, action and communication: four stories about a supported employment program. **TA Abma, Telling tales. On narrative and evaluation. Advances in Program Evaluation**, v. 6, p. 109-130, 1999.

WILDEMUTH, B. M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. **The Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 450-468, 1993.

WILKINS, A. L. The creation of company cultures: The role of stories and human resource systems. **Human Resource Management**, v. 23, n. 1, p. 41-60, 1984.

WILKINS, A. L.; THOMPSON, M. P. On getting the story crooked (and straight). **Journal of Organizational Change Management**, v. 4, n. 3, p. 369-396, 1991.

WILLIAMS, M. H. **The monk and the book**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

WILLIAMSON, A. et al. Reflection in adult learning with particular reference to learning in action. **Australian Journal of Adult and Community Education**, v. 37, n. 2, p. 93, 1997.

WILLMOTT, H. Breaking the paradigm mentality. **Organization studies**, v. 14, n. 5, p. 681-719, 1993.

WILLMOTT, H. Organizational theory as a critical science? Forms of analysis and new organizational forms. **The Oxford handbook of organization theory**, p. 88-112, 2003.

WILLS, G. **Lincoln at Gettysburg: the words that remade America**. New York: Simon and Schuster, 1992.

WINTER, D. G. **The power motive**. 1973.

WOLFE, J. N. Risk for breast cancer development determined by mammographic parenchymal pattern. **Cancer**, v. 37, n. 5, p. 2486-2492, 1976.

WOOD, M. S.; MCKINLEY, W. The production of entrepreneurial opportunity: a constructivist perspective. **Strategic entrepreneurship journal**, v. 4, n. 1, p. 66-84, 2010.

WOODSIDE, A. CABS: Consumer archetype brand storytelling. In: **Annual Meeting of The Society For Marketing Advances**. 2006. p. 66-72.

WOODSIDE, A. G.; SOOD, S.; MILLER, K. E. When consumers and brands talk: Storytelling theory and research in psychology and marketing. **Psychology & Marketing**, v. 25, n. 2, p. 97-145, 2008.

WORTMAN JR, M. S. Rural entrepreneurship research: an integration into the entrepreneurship field. **Agribusiness**, v. 6, n. 4, p. 329-344, 1990.

WU, B.; KNOTT, A. M. Entrepreneurial risk and market entry. **Management science**, v. 52, n. 9, p. 1315-1330, 2006.

YAMMARINO, F. J.; BASS, B. M. Transformational leadership and multiple levels of analysis. **Human relations**, v. 43, n. 10, p. 975-995, 1990.

YANOW, D. Seeing organizational learning: A cultural view. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 247-268, 2000.

YANOW, D. Translating local knowledge at organizational peripheries. **British journal of management**, v. 15, n. S1, p. S9-S25, 2004.

YASEEN, A.; SOMOGYI, S.; BRYCESON, K. Entrepreneurial behaviour formation among Farmers: Evidence from the Pakistani dairy industry. **Journal of Agribusiness in Developing and Emerging Economies**, v. 8, n. 1, p. 124-143, 2018.

YASEEN, T.; PU, H.; SUN, D.-W. Functionalization techniques for improving SERS substrates and their applications in food safety evaluation: a review of recent research trends. **Trends in Food Science & Technology**, v. 72, n. 1, p. 162-174, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YONNIE, T. **Traditional navajo storytelling as an educational strategy: student voices**. 2016. Tese de Doutorado. Arizona State University.

YOON, J.; KAYES, D. C. Employees' self-efficacy and perception of individual learning in teams: The cross-level moderating role of team-learning behavior. **Journal of Organizational Behavior**, v. 37, n. 7, p. 1044-1060, 2016.

YUKL, G. A. **Leadership in organizations**. Uttar Pradesh: Pearson Education India, 1998.

ZAFIROVSKI, M. Probing into the social layers of entrepreneurship: outlines of the sociology of enterprise. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 11, n. 4, p. 351-371, 1999.

ZAGORŠEK, H.; DIMOVSKI, V.; ŠKERLAVAJ, M. Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. **Journal for East European Management Studies**, v. 14, n. 2, p. 144-165, 2009.

ZAHRA, S. A. Entrepreneurial risk taking in family firms. **Family business review**, v. 18, n. 1, p. 23-40, 2005.

ZAHRA, S. A. Governance, ownership, and corporate entrepreneurship: The moderating impact of industry technological opportunities. **Academy of management journal**, v. 39, n. 6, p. 1713-1735, 1996.

ZAHRA, S. A. Organizational learning and entrepreneurship in family firms: Exploring the moderating effect of ownership and cohesion. **Small business economics**, v. 38, n. 1, p. 51-65, 2012.

ZAHRA, S. A. Predictors and financial outcomes of corporate entrepreneurship: An exploratory study. **Journal of business venturing**, v. 6, n. 4, p. 259-285, 1991.

ZAHRA, S. A.; HAYTON, J. C.; SALVATO, C. Entrepreneurship in family vs. non-family firms: a resource-based analysis of the effect of organizational culture. **Entrepreneurship theory and Practice**, v. 28, n. 4, p. 363-381, 2004.

ZAHRA, S. A.; NEUBAUM, D. O.; HUSE, M. Entrepreneurship in medium-size companies: Exploring the effects of ownership and governance systems. **Journal of management**, v. 26, n. 5, p. 947-976, 2000.

ZAHRA, S. A.; WRIGHT, M. Entrepreneurship's next act. **Academy of Management Perspectives**, v. 25, n. 4, p. 67-83, 2011.

ZARPELLON, S. C. O empreendedorismo e a teoria econômica institucional. **Revista Iberoamericana de Ciências Empresariais y Economía**, v. 1, n. 1, p. 47-55, 2010.

ZELLMER-BRUHN, M.; GIBSON, C. Multinational organization context: Implications for team learning and performance. **Academy of management journal**, v. 49, n. 3, p. 501-518, 2006.

ZERUBAVEL, E. **The elephant in the room: silence and denial in everyday life**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

ZHAO, E. Y.; ISHIHARA, M.; LOUNSBURY, M. Overcoming the illegitimacy discount: Cultural entrepreneurship in the US feature film industry. **Organization Studies**, v. 34, n. 12, p. 1747-1776, 2013.

ZHU, Z. After paradigm: why mixing-methodology theorising fails and how to make it work again. **Journal of the Operational Research Society**, v. 62, n. 4, p. 784-798, 2011.

ZILBER, T. B. Stories and the discursive dynamics of institutional entrepreneurship: The case of Israeli high-tech after the bubble. **Organization Studies**, v. 28, n. 7, p. 1035-1054, 2007.

ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization science**, v. 13, n. 3, p. 339-351, 2002.

ZUPIC, I.; ČATER, T. Bibliometric methods in management and organization. **Organizational Research Methods**, v. 18, n. 3, p. 429-472, 2015.

**APÊNDICE A – AUTORES UTILIZADOS PARA JUSTIFICATIVA DO ESTUDO,
IDENTIFICADO ÀS LACUNAS E SUGESTÕES DE PESQUISAS**

Autor (Data)	Lacuna Teórica	Sugestão de Pesquisas Futuras
Ochs et al. (1992)	<i>Storytelling</i> , criação de teorias	Novas pesquisas que utilizem o <i>storytelling</i> como criação de teorias
Cook e Yanow (1993)	Cultura Organizacional e AO	O aprofundamento em pesquisas sobre a Cultura Organizacional e a AO
Lukas, Hult, Ferrell (1996)	Antecedentes da AO	Pesquisas para descobrir novas formas de antecedentes da AO e sua relação com os canais de marketing
Sinkula, Baker e Noordewier (1997)	Orientação de Aprendizagem, Comportamento de processamento de Informações, Ação Organizacional e Desempenho Organizacional	Pesquisas futuras devem explorar as ligações entre orientação de aprendizagem, comportamentos de processamento de informações de mercado, ação organizacional e desempenho organizacional.
Pearce, Kramer e Robbins (1997)	CE e Desempenho Organizacional	Pesquisas futuras devem explorar as relações entre os comportamentos empreendedores e as medidas objetivas de desempenho nos níveis de grupo e individual.
Duarte e Feitosa (1998)	Narrativa e <i>storytelling</i> nos estudos organizacionais	Como forma de propagar informações e conhecimento
Hurley e Hult (1998)	Inovação, Orientação para o Mercado, AO e Empreendedorismo	Os autores fazem recomendações para incorporar construtos relacionados à inovação na pesquisa sobre orientação para o mercado e aprendizado organizacional assim como o empreendedorismo
Kim (1998)	Crises, AO, CE	Pesquisas que aprofundem a relação entre as crises e a AO, assim como o CE de equipes energéticas e diálogos efetivos para transformar as crises em aprendizado rápido
Sztompka (1999)	<i>Storytelling</i> no ambiente organizacional	Como forma de propagar informações e conhecimento
Crossan, Lane e White (1999)	AO	Pesquisar as ligações entre os níveis e as tensões inerentes à AO.
Becherer e Maurer (1999)	Antecedentes do CE	Pesquisas futuras devem aprofundar o entendimento pelas variáveis que influenciam o CE
Harvey e Denton (1999)	Antecedentes da AO	Pesquisas que aprofundem e explicitem os antecedentes da AO
Moraes (2000)	Aprendizagem Formal e Informal; A influência da Aprendizagem e da Reflexão	Aprofundamento das práticas formais e informais e sua interação; Identificar o papel da reflexão e sua influência para a aprendizagem
Hitt et al. (2000)	AO e Alianças Estratégicas	Pesquisas para examinar o processo de aquisição e alavancagem de recursos entre parceiros de alianças estratégicas e a relação com a AO
Gottwald (2001)	AI e Organizacional	Novas pesquisas para compreender o fenômeno da AI e da AO
Bitencourt (2001)	Aprendizagem Formal e Informal	Aprofundamento das práticas formais e informais e sua interação assim como estudos que superem tais práticas
Schulz (2001)	Conhecimento Organizacional, AO	Pesquisas sobre os recursos avançados para descobrir com eficiência e avaliar com precisão a relevância de novos conhecimentos para a AO
Swap et al. (2001)	<i>Storytelling</i> ; Mentoring; Conhecimento Tácito	Pesquisas futuras que abordem o <i>storytelling</i> como mecanismos de compartilhamento de conhecimento tácito
Solórzano e Yosso (2001)	<i>Storytelling</i> ; Emergenciais temas	Pesquisas que aprofundem o <i>storytelling</i> com temas emergentes e difíceis de lidar
Taylor (2002)	<i>Storytelling</i> e AO	Mais estudos sobre o <i>storytelling</i> organizacional e sua relação com a AO

Bontis, Crossan e Hulland (2002)	AO e Desempenho	Novas pesquisas buscando a relação entre a aprendizagem e o desempenho, ou em outras culturas.
Solórzano e Yosso (2002)	<i>Storytelling</i>	Pesquisas que aprofundem o <i>storytelling</i> que objetivem as questões de minorias
Calantone, Cavusgil e Zhao (2002)	Antecedentes da AO	sugerem que futuros estudos poderão identificar os antecedentes da orientação para aprendizagem e construir um framework para compreender tanto os antecedentes como as consequências.
Fineman (2003)	Emoções e histórias na AO	Pesquisas que relacionem as emoções (sentimentos) com as histórias dentro da AO
Tippins e Sohi (2003)	AO e Competencias	Mais pesquisas concentrando sua atenção na intervenção dos processos como AO para determinar de quais benefícios estão emergindo no contexto organizacional e suas competencias
Gnyawali e Stewart (2003)	Condições para a AO	Aplicação do modelo proposto sobre novos tipos e condições de AO
Grohmann (2004)	AI e Organizacional; Aprendizagem e Reflexão	Novas pesquisas para a AI e AO assim como sua interação; A reflexão no aprendizado
Warren (2004)	Empreendedorismo e Aprendizagem Empreendedora	Pesquisas futuras sobre o processo e o caráter do aprendizado empreendedor; Um estudo mais aprofundado do potencial surgimento da aprendizagem em rede e com empreendedores a partir da AO
Collins, Hanges e Locke (2004)	Motivação e CE	Pesquisas adicionais são necessárias para determinar se a motivação de realização ainda manteria um papel significativo no CE
Santos (2004)	CE	Novas pesquisas que explorem os vieses do CE
Friedlaender (2004)	CE	Pesquisas que explorem o CE na formação de novos alunos
Sunwolf (2005)	<i>Storytelling</i>	Naturalidade do ser humano em contar histórias nas organizações
Misoczky e Imasato (2005)	<i>Storytelling</i>	Como forma de propagar informações e conhecimento
Cortese (2005)	aprendizagem ao longo da vida; treinamento gerencial; aprendizado organizacional; reflexividade; narrativa	O aprofundamento das temáticas aprendizagem ao longo da vida; treinamento gerencial; aprendizado organizacional; reflexividade; narrativa
Lämsä e Sintonen (2006)	<i>Storytelling</i> ; Emoções e histórias na AO.	Como forma de propagar informações e conhecimento; Atenção das narrativas na AO e a pesquisa do ato de contar história como uma forma de aprender através da reflexão
Roglio (2006)	Prática Reflexiva na AO	Aprofundamento das práticas de Reflexão na AO
Levesque e Minniti (2006)	Características do CE	Aprofundar as pesquisas sobre outras características que emergem de forma não intencional do dinamismo do CE
Hull E Katz (2006)	Aprendizagem; <i>storytelling</i>	Pesquisar e explorar como criar espaços de aprendizagem onde indivíduos e grupos expressão seu conhecimento por meio do <i>storytelling</i>
Reis (2007)	Reflexão na aprendizagem	Reflexão na aprendizagem com outras áreas
Boal e Schultz (2007)	AO, <i>storytelling</i> e Liderança Estratégica	A aproximação da liderança estratégica com o <i>storytelling</i> promovendo a Aprendizagem
Gray (2007)	Reflexão; Aprendizagem e <i>storytelling</i>	Novas pesquisas que aprofundem a reflexão crítica; aprendizagem facilitada; desenvolvimento de gestão; mentoring; ferramentas reflexivas como o contar histórias
Koellinger, Minniti E Schade (2007)	CE	Pesquisas que aprofundem o CE e seus vieses
Brusamolin e Moresi (2008)	<i>Storytelling</i>	<i>Storytelling</i> individual e coletivo

Sanne (2008)	<i>Storytelling</i> e AO	More research's in Non-reporting; <i>storytelling</i> ; Accident etiology; Organizational learning; Breakdowns; Occupational communities
Kellermanns et al., (2008)	CE; CEO's; Condições para o CE	Pesquisas futuras devem examinar o efeito dos CEO's no CE; Outra pesquisa deve investigar a relação entre o CE e o crescimento da organização por meio de um estudo longitudinal; Pesquisas futuras também devem desenvolver um entendimento sobre as condições facilitadoras para o CE
Stivers (2008)	Comunicação visual e <i>storytelling</i>	Novos estudos que relacionem a comunicação visual do indivíduo que pratica o <i>storytelling</i>
Couldry (2008)	<i>Storytelling</i>	Aprofundamento do campo do <i>storytelling</i> no meio digital
Robin (2008)	<i>Storytelling</i> ; Motivação e Aprendizagem	Buscar identificar os benefícios do <i>storytelling</i> digital na sala de aula, e novas formas de motivarem e envolverem os alunos
Bartel e Garud (2009)	<i>Storytelling</i>	Pequeno conhecimento aprofundado da academia sobre o ato de contar histórias nas organizações
Djatkika (2009)	Antecedentes da AO	Novas pesquisas para aprofundar o modelo teórico proposto dos antecedentes da AO na vida organizacional
Antonello (2011)	Influência da reflexão na aprendizagem	Aprofundamento da AR (reflexão como uma forma de aprendizagem)
Silva e Silva (2011)	Compreender a natureza dinâmica da reflexão	Reflexão e AO
Brusamolín (2011)	<i>Storytelling</i> e reflexão	Contar histórias e sua relação com a reflexão e as mudanças
Kopp et al. (2011)	<i>Storytelling</i> organizational and Learning	aprofundamento da narrativa organizacional como ferramenta de recursos humanos
Welter E Smallbone (2011)	Ambiente desafiadores para o CE; Confiança x CE	Pesquisar dentro do empreendedorismo o comportamento do empreendedor em ambientes desafiadores, levando em conta seu contexto social; o papel da confiança como influência no CE precisa ser investigado
Van Grinsven e Visser (2011)	Antecedentes da AO	A busca pelos antecedentes da AO
Allbon (2012)	AO; Reflexividade e <i>storytelling</i> .	buscar desenvolver atividades de AO procurando aumentar a reflexividade do seu próprio trabalho e o equilíbrio dinâmico entre as mudanças do bem estar individual além de buscar outras formas de desenvolver a arte metodológica de contar histórias
Eddleston, Kellermanns e Zellweger (2012)	CE	Buscar o aprofundamento de estudos que analisem até que ponto o CE podem ser intencionalmente introduzidos em um negócio.
Papacharissi e Oliveira (2012)	<i>Storytelling</i> e Mídias Sociais	Novos estudos que relacionem o <i>storytelling</i> e sua força nas mídias sociais
Flores et al. (2012)	AO, Antecedentes da AO e da Cultura Organizacional	Novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre os antecedentes da AO bem como da Cultura Organizacional e suas influencias.
Brusamolín (2013)	<i>Storytelling</i> e reflexão	Contar histórias e sua relação com a reflexão
Chen (2013)	AO e <i>storytelling</i>	Utilizar o <i>storytelling</i> em organizações, buscando práticas que incentivem a participação na organização e preservar o interesse dos membros fomentando a aprendizagem
Autio, Pathak e Wennberg (2013)	Cultura e CE	Pesquisar a relação e influencia dos elementos culturais para o comportamento empreendedor
Ribeiro Jr (2013)	AO e Gestão do Conhecimento	Novas pesquisas que contribuam com o diagnóstico da AO para a Gestão do Conhecimento

Hanbidge (2013)	Aprendizagem de Incidentes	avaliando as estratégias recomendadas de aprendizagem de incidentes e o fluxo de informações em diversas organizações de saúde (por exemplo, hospitais comunitários) e em regiões com legislações e regulamentações diferentes.
Laperrière (2013)	Aprendizagem Empreendedora; Pequenas Empresas; Capacidades Dinâmicas	Primeiro, mais trabalho empírico deve visar examinar o processo de aprendizagem empreendedora. ; mais trabalho empírico deve examinar como as pequenas empresas desenvolvem capacidades dinâmicas
Wang (2013)	<i>Storytelling</i> e Cultura	Pesquisas que aprofundem e relacionem o uso de <i>storytelling</i> e a cultura
Siqueira (2013)	Antecedentes da Aprendizagem Organizacional	Outra possibilidade para futuras pesquisas é o teste de outros construtos e variáveis como antecedentes da AO, tais como cultura organizacional, comportamento organizacional e liderança.
Melo (2014)	AO	Sugere novas pesquisas aprofundadas da AO
Gasparini (2014)	AO; Gestão do Conhecimento e Empresarios	Próximas pesquisas podem se aprofundar na análise dos mecanismos de AO integrados à gestão do conhecimento e seus efeitos para obter as percepções e o conhecimento tácito dos altos executivos
Santos (2014)	AO, Gestão do Conhecimento	Pesquisas que relacionem a AO, Gestão do Conhecimento e a evolução da ferramenta de apoio a execução do processo de diagnóstico
Popova-Nowak (2014)	AO; Níveis; Construção de Sentido; Aprendizagem de adultos; Múltiplos paradigmas na AO	Pesquisas sobre AO, seus níveis, a construção de sentido, a aprendizagem de adultos, e novos estudos que envolvam múltiplos paradigmas de pesquisa em AO
Haho (2014)	Inovação; AO; Facilitadores de Aprendizagem; Resultados de Aprendizagem;	Mais pesquisas são necessárias para entender completamente o que acontece durante a criação de inovações de processo e quais são as relações entre facilitadores de aprendizado, resultados de aprendizado e caminhos de aprendizado; Qual é o papel do aprendizado para inovações de processo simples ou complexas? Existem diferenças? Como o assunto em desenvolvimento influencia os facilitadores de aprendizado e os caminhos de aprendizado?
Nguyen (2014)	AO; Mídias Sociais e Marketing	Novas pesquisas que relacionem a influência das mídias sociais na AO; medir o impacto da tecnologia na aprendizagem e na produtividade
Rezazade Mehrizi (2014)	AO, Aprendizagem por incidentes;	Pesquisar as diferenças entre os tipos de organização, diferentes setores, diferentes contextos, diferentes culturas, e analisar a sua influência na forma que as organizações aprendem com os incidentes
Seidle (2014)	AO	Aumentar a percepção sobre os efeitos finais de diversas formas de aprendizado organizacional, seu uso sequencial e sua natureza complementar ou substitutiva
Lima (2014a)	<i>Storytelling</i>	Pesquisas futuras que aprofundem o conhecimento sobre o <i>storytelling</i>
Camanho (2014)	<i>Storytelling</i>	Novas pesquisas que analisem o impacto do <i>storytelling</i>
Thomas (2014)	<i>Storytelling</i>	O aprofundamento do uso do <i>storytelling</i> na construção da linguagem
Rauch E Hulsink (2015)	Intenções e fatores moderadores do CE	Pesquisas futuras devem se concentrar em outras fontes de intenções e comportamentos; faz sentido avaliar os fatores moderadores que influenciam o CE.
Machado (2015)	AO; Desempenho em Inovação de Produto; Capacidades Dinâmicas	novas pesquisas que relacionem a AO com o Desempenho em Inovação de Produtos sob o efeito moderador das Capacidades Dinâmicas

Francis (2015)	AO, Eficiência, CEOs	Estudos futuros que relacionem a eficiência e a AO e CEOs
Rohr (2015)	AO; Condições que a promovem;	pesquisas futuras incluiriam o refinamento e o aprimoramento das condições que promovem a AO.
Atrash (2015)	Tecnologias; AO	Pesquisas que utilizem da tecnologia para aprofundar e melhorar a AO
Baffa (2015)	<i>Storytelling</i>	O objetivo é experimentar minuciosamente um amplo espectro de histórias e audiências
Silva (2015)	<i>Storytelling</i> e Tecnologias	Analisar a influência do uso da tecnologia no <i>storytelling</i>
Buckner (2015)	<i>Storytelling</i>	Pesquisas que aprofundem o <i>storytelling</i> com a reflexão e avaliação
Boas (2015)	CE	Novas pesquisas que analisem e identifiquem o CE e suas variáveis
Lin e Smyrnios (2015)	Antecedentes da AO	Aprofundar as pesquisas sobre os Antecedentes da AO
Kivipõld e Hoffman (2016)	AO e o CE	conduzir um estudo que relacionem o CE e a AO e busque explicar as diferenças perceptuais dos processos de AO
Dewah e Mutula (2016)	Conhecimento, AO	Aprofundamento da relação entre conhecimento, AO em outros setores além do público
Duffield e Whitty (2016)	AO	Esta pesquisa apoia a premissa de que para gerenciar com sucesso projetos e atividades de negócios do dia a dia, o processo de aprendizagem é desafiado por muitas barreiras.
Tiscoski (2016)	Estratégias de AO e Empreendimentos solidários	Novas pesquisas para obter maior conhecimento sobre estratégias de AO para empreendimentos solidários
Rübenich (2016)	Antecedentes da AO	Pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre os antecedentes da AO e suas relações em outros contextos
Neder (2016)	AO; Organizações que Aprendem e Gestão do Conhecimento	Sugerem-se novas pesquisas nas áreas de AO, OA e GC utilizando ferramentas de web semântica, o que pode permitir a ampliação do universo pesquisado.
Collins (2016)	Liderança Informal; AO	Mais estudos de caso podem oferecer maneiras importantes de entender o trabalho futuro da liderança informal de professores no apoio à melhoria instrucional e ao aprendizado organizacional.
Hunter (2016)	Perspectiva Feminista; AO e seu ritmo	Mais pesquisas que busquem a interação da aprendizagem organizacional com suas variáveis pela perspectiva feminista; Pesquisas que aprofundem a ideia sobre o ritmo da AO
Olson (2016)	AO	Aprofundamento de pesquisas na área da AO
Bonds (2016)	<i>Storytelling</i> ; Neurociência; Gestão de Crises;	Realização de um estudo sobre narração de histórias e uma conexão profunda com a neurociência; Realização de um estudo sobre o impacto do <i>storytelling</i> na gestão de crises; Realização de um estudo comparativo sobre os efeitos da narrativa entre gerações no local de trabalho e na sala de aula (ambiente formal)
Shin (2016)	<i>Storytelling</i>	Pesquisas que aprofundem o uso das oficinas de <i>storytelling</i>
Yonnie (2016)	<i>Storytelling</i> e Cultura	Novos estudos para examinar detalhadamente o contexto cultural de estudantes indígenas por meio do <i>storytelling</i>
Lima (2016)	CE	Novas pesquisas que aprofundem as variáveis do CE
Maemura (2016)	AO	Possíveis pesquisas futuras poderiam ser realizadas, como foco no entendimento de como se dá a relação entre as variáveis da AO e os resultados organizacionais. Outra lacuna teórica a ser investigada trata dos efeitos

		da relação entre as variáveis deste estudo em empresas de um mesmo setor econômico.
Cantino et al. (2017)	Empreendedorismo e AO	novos caminhos de pesquisa nas áreas de Empreendedorismo e da AO e incentiva a abordagem interdisciplinar do empreendedorismo
Tegtmeier e Classen (2017)	Reconhecimento de Oportunidades no Empreendedorismo e Aprendizagem	Pesquisas futuras sobre o Reconhecimento de Oportunidades no empreendedorismo; Os fatores relacionados à pessoa, como capital humano, aprendizagem e fatores cognitivos, têm impacto na OR; Os diferentes tipos de aprendizagem em empresas familiares;
Correia-Lima (2017)	Aprendizagem Individual; AO;	sugere-se para estudos futuros medições de aprendizagem individual, organizacional e suportes a partir de medidas mais “duras” e objetivas que considerem indicadores além da percepção de indivíduos.
Puthenveetil (2017)	AO	Aprofundar a relação e o uso do modelo Puthenveetil com a AO
Messenger (2017)	AO; Diferentes Gerações	Pesquisas que explorem a maneira específica pela qual o aprendizado é experimentado, as táticas usadas para superar desafios e as motivações por trás da aprendizagem
Lockwood (2017)	AO; Tomada de Decisão baseada em Dados	Novas pesquisas que aprofundem a relação da AO e a tomada de decisão baseada em dados.
Elrod (2017)	<i>Storytelling</i>	Um maior aprofundamento nas pesquisas que envolvam o Story collecting and <i>storytelling</i> , assim como Story analysis: Listening and listening
Kahn (2017)	<i>Storytelling</i> ; Big Data	Mais pesquisas que aprofundem a lógica do <i>storytelling</i> como uma abordagem que humaniza as práticas tecnocráticas da ciência de dados
Baker (2017)	<i>Storytelling</i> e Experiência	Pesquisas que desenvolvam algum modelo para visualizar a experiência do professor por meio do <i>storytelling</i>
Gherardi, Cozza e Poggio (2018)	Reflexividade, AO, Autoria, Conhecimento baseado em prática, Storywriting	A exploração do storywriting como uma prática situada, relacional e material e como o processo que produz narrativas que podem ser consideradas pelo seu conteúdo e estilo.
Rubino, Barberis e Malnati (2018)	Aquisição de conhecimento; <i>storytelling</i>	Pesquisas que aprofundem a eficácia para a aquisição de novos conhecimentos no digital <i>storytelling</i>
Mannell, Ahmad e Ahmad (2018)	<i>Storytelling</i> ; Desigualdade Social	continuar a explorar oportunidades dentro de intervenções de saúde mental para as histórias de mulheres para desafiar as desigualdades sociais que impulsionam formas de violência de gênero e sua aceitação em sociedades de alta prevalência, como o Afeganistão.
Ping E Chen (2018)	Lit <i>Storytelling</i> como um método	Novas pesquisas que utilizem o método proposto do <i>storytelling</i>
Lamanna (2018)	<i>Storytelling</i> na Medicina	Novas pesquisas que utilizem as histórias na medicina
Hafford-Letchfield, Dayananda e Collins (2018)	<i>Storytelling</i> como um facilitador de prática colaborativa	Aprofundar o desenvolvimento do ambiente de ensino com o uso do <i>storytelling</i> como um facilitador da aprendizagem
Goldingay, Epstein e Taylor (2018)	<i>Storytelling</i> e práticas de trabalho social	Novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre as práticas de trabalho social com o uso do <i>storytelling</i>
Laurell e Söderman (2018)	<i>Storytelling</i> e histórias esportivas	Mais pesquisas nessa área contribuirão para o entendimento de como as organizações esportivas podem gerenciar histórias

Loutrari, Tselekidou e Proios (2018)	<i>Storytelling</i> e seus recursos prosódicos	Pesquisas que explorem os recursos prosódicos de contar histórias.
Neto et al. (2018)	Auto eficácia e o CE	investigando qualitativamente a conexão entre a autoeficácia e o CE, com o objetivo de descrever as principais características e forças motrizes de este relacionamento
Darmanto e Yuliani (2018)	Empreendedorismo e CE	pesquisa que aprofunde o papel dos fatores demográficos (idade, etnia e gênero), fatores ambientais, outra personalidade fatores que têm um papel no aumento da intenção empreendedora e do CE
Kallmuenzer e Peters (2018)	CE e seus riscos em EF.	Pesquisas futuras podem aprofundar a questão do CE e seus riscos em empresas familiares
Jufri et al. (2018)	Ambiente Familiar, CE e Empreendedorismo	Pesquisas que aprofundem a influencia do ambiente familiar no CE e no empreendedorismo
La Rosa, Paternostro e Picciotto (2018)	CE e Ética	analisar a relação entre empresa e crime organizado, além de, m termos de desempenho da empresa e melhoria das condições sociais e éticas do contexto local em que os empreendedores atuam
Moghadam e Salamzadeh (2018)	CE e fatores ambientais	Pesquisar tendências ambientais e seus efeitos no comportamento empreendedor
Yaseen, Somogyi e Bryceson (2018)	Fatores que influenciam o CE	pesquisas futuras analisassem a personalidade e o papel da família para identificar variáveis promissoras para manter o dinamismo empresarial e o CE
Jabeen e Faisal (2018)	CE Feminino	Pesquisas que aprofundem as características propostas no estudo sobre o CE feminino
Mandysová (2018)	Empreendedorismo	Pesquisas para fomentar políticas públicas que incentivem o empreendedor.
Yaseen, Pu e Sun (2018)	CE e Empreendedorismo na agro indústria	Pesquisas futuras que aprofundem os achados do estudo, assim como aperfeiçoem os estudos do CE e o empreendedorismo na agro indústria.
Zhu, Liu e Chen (2018)	AO; Empreendedorismo e Orientação Empreendedora	Pesquisas futuras para aprofundar as temáticas que analisem e relacionem a AO e o Empreendedorismo e sua Orientação empreendedora
Kasim et al. (2018)	AO, Orientação Estratégica e Mercados Instáveis	Buscar a compreensão de como a relação entre as orientações estratégicas das pequenas empresas e seu crescimento é influenciada por condições de mercado instáveis
Valentine (2018)	AO, Aprendizagem em Grupo, Aprendizagem Informal	Pesquisas futuras podem explorar se e como a aprendizagem em grupo sincronizada se desenvolve de uma maneira menos formalmente orquestrada, particularmente mudanças nas interdependências entre grupos.
Willems et al. (2018)	AO e Setor Público	Pesquisas que aprofundem a AO ao setor publico
Attia e Essam Eldin (2018)	AO, a Gestão do Conhecimento, o Desempenho Organizacional e a Gestão da Cadeia de suprimento	Pesquisas que relacionem a AO, a Gestão do Conhecimento, o Desempenho Organizacional e a Gestão da Cadeia de suprimentos
Park e Kim (2018)	Liderança transformacional e AO	Pesquisas futuras também poderiam explorar fatores mais diversos para fortalecer a relação entre liderança transformacional e aprendizado organizacional.
Liu et al. (2018)	AO; Capacidades dinâmicas; Capital Social e Vantagem competitiva.	Pesquisas que relacionem e aprofundem a relação entre a Aprendizagem Organizacional, as capacidades dinâmicas, o Capital social e a vantagem competitiva
Naqshbandi e Tabche (2018)	liderança, capacidade de absorção e cultura de AO em inovação aberta	Pesquisas que aprofundem as relações entre a interação de liderança, capacidade de absorção e cultura de AO em inovação aberta
Bendig et al. (2018)	AO; Felicidade no trabalho	Pesquisas que aprofundem a relação entre a AO e a Felicidade no trabalho.

Chegus (2018)	Tecnologias; AO	Pesquisas que aprofundem o processo contínuo de aprender o que a tecnologia pode oferecer a uma organização.
Musyoki (2018)	Antecedentes da AO	Novas pesquisas que aprofundem as buscas pelos antecedentes e consequências da AO
Alvarez et al. (2018)	Antecedentes da AO, Aprendizagem de Equipes	compreender como a aprendizagem de equipe pode contribuir para a AO e seus antecedentes

Fonte: elaborado pelo autor (2019).