

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção apresenta a necessidade das empresas em gerir seus negócios de modo a garantir a vantagem competitiva sustentável nos mercados em que atuam. Para contextualizar o leitor em relação às exigências do mercado, alguns conceitos sobre vantagem competitiva foram resgatados. Em seguida, é apresentado um relato sobre a ferramenta de gestão *Balanced Scorecard*; a forma como a sua construção é conduzida; de que modo a ferramenta preenche a necessidade de gestão das empresas e, também algumas percepções sobre o processo de implementação da mesma. Na terceira seção são apresentadas questões relacionadas à transferência do conhecimento e a sua importância para as organizações nos tempos atuais.

2.1 Vantagem Competitiva

No final do século XX algumas transformações na economia política do capitalismo tornaram-se mais evidentes. Segundo Harvey (2006), a recessão de 1973, acentuada em função da crise do petróleo, foi seguida por um período de reestruturação nos âmbitos econômicos, sociais e políticos. O período de expansão do pós-guerra, compreendido entre os anos de 1945 e 1973, foi marcado pelo modelo fordista de produção. De acordo com esse modelo, o sucesso da organização estava relacionado à maneira pela qual se aproveitava a economia de escala, baseada na produção em massa de bens padronizados, e no consumo em massa. Motta e Vasconcelos (2004), por sua vez, mencionam também, como característica desse modelo, os métodos de trabalho formulados por Taylor, que estavam baseados na fragmentação das tarefas nas organizações e na limitação imposta ao desenvolvimento dos indivíduos, que eram treinados apenas para executar bem uma determinada tarefa, que geralmente era padronizada. Harvey (2006) explica que o modelo fordista de produção foi posteriormente substituído por uma nova forma de organização industrial, social e política. A economia de escala deu lugar à economia baseada no escopo, caracterizada pela produção em pequenos lotes e pela variedade de produtos, transformando as regras de competição da indústria. Motta e Vasconcelos (2004), complementam as

observações de Harvey, em relação à organização do trabalho, explicando que o modelo de gestão de pessoas pautado em regras não questionáveis, típicos do Fordismo e do Taylorismo, foi aos poucos substituído por modelos de organização que valorizam o aprendizado, a autonomia a capacidade cognitiva e flexibilidade do indivíduo, mas ressaltam que o modelo organizacional Taylorista aprimorado, ou seja, que se importa com o aprendizado e a visão do todo dos indivíduos da organização, pode ser encontrado em alguns ramos da indústria.

Kaplan e Norton (1996) corroboram as impressões de Harvey (1996), ao ressaltar que nas últimas décadas do século XX, os fatores críticos da concorrência industrial mudaram. As empresas bem sucedidas, segundo esses autores, costumavam ser aquelas que otimizavam a produção por meio da intensificação do capital. Contudo, com o advento da era da informação, executar as mesmas atividades de forma eficiente repetidamente, com o mesmo nível de eficiência, deixou de garantir o sucesso perpétuo das organizações. Lobato (2000) por sua vez, observa novas preocupações das organizações, como por exemplo, a qualidade, a satisfação dos seus clientes e a otimização de despesas. Kolb (1997), por outro lado, relaciona o sucesso das organizações à capacidade de aprender. Nas palavras do autor:

“A manutenção do sucesso num mundo em constante mudança exige a capacidade de explorar novas oportunidades e de aprender com sucessos e fracassos passados”(Kolb, 1997, p. 321) .

Motta e Vasconcelos (2004), complementam a visão dos outros autores citados nesta seção, ao ressaltar a importância da mudança no papel do indivíduo nas organizações em relação à capacidade cognitiva. Este indivíduo, de acordo com Motta e Vasconcelos (2004), no papel de empregado, capaz de analisar as informações, propor soluções, formular pensamento próprio, passou a ser fonte de produtividade e competitividade para a organização.

Nesse novo ambiente competitivo, conforme Kaplan e Norton (1997) ressaltam, o gerenciamento dos ativos intangíveis tornou-se um componente importante, assim como as questões relacionadas ao desenvolvimento do relacionamento com clientes, a produção de bens e serviços customizados e de

qualidade, que não penalizam o cliente em relação aos custos deste modelo de produção, caracterizado por alta variedade e baixo volume.

Rummler e Brache (1992) por sua vez, reconhecem que a sobrevivência das organizações está relacionada à capacidade que elas têm de adaptar seu gerenciamento de forma rápida e eficiente e que as interfaces funcionais estão por trás das oportunidades de melhoria de performance. Os autores defendem que a visão de uma organização departamentalizada quando substituída por uma visão baseada em sistema permite o entendimento do trabalho das diversas áreas como um processo e conduz a melhoria do desempenho. Nas palavras do autor:

“a visão de sistemas de uma organização é o ponto de partida – a fundação – para a criação e gerenciamento de organizações que respondam eficientemente à nova realidade de concorrência acirrada e de expectativas em mutação dos clientes” (Rummler e Brache, 1992, p.11).

Diferentemente de Rummler e Brache (1992), a Escola Baseada em Recursos, entende as regras de competição dos mercados a partir de outras premissas. De acordo com essa escola, a vantagem competitiva é obtida por meio da exploração e otimização dos recursos da empresa. Barney (1996) entende os recursos da firma como sendo aqueles ativos, capacidades, processos, informações e conhecimentos controlados por uma organização. O autor ressalta que nem todos os recursos têm relevância estratégica, mas a administração de alguns deles, viabiliza a implementação das estratégias, que melhoram a eficiência e a eficácia, conduzindo à vantagem competitiva. Na visão de Barney (1996), os recursos que levam à vantagem competitiva sustentável dispõem de certas características: são valiosos, ou seja, potencializam as oportunidades ou neutralizam as ameaças do mercado; são raros, sendo, portanto, difíceis de serem imitados pelos demais competidores, por serem recursos físicos intrínsecos à empresa, ou seja, somente ela os detém, ou são frutos de condições históricas específicas, ou também não têm substitutos estrategicamente equivalentes em termos de valor ou raridade.

Liedtka e Rosemblum (1996) corroboram a visão de Barney (1996) ao reconhecerem que a vantagem competitiva está relacionada a um amplo conjunto de capacidades de difícil imitação que uma organização consegue imprimir em seus produtos e mercado. Essa observação também é compartilhada por Porter

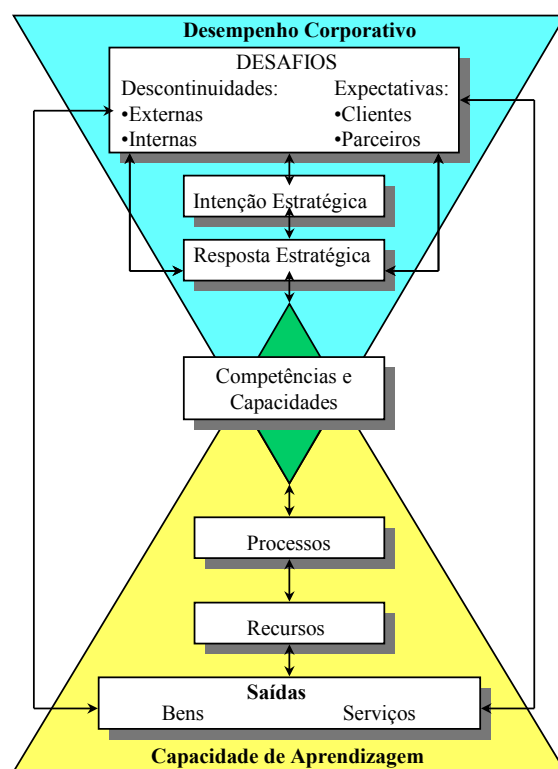
(1996), que relaciona o bom desempenho frente aos concorrentes à existência de fatores diferenciais que possam ser mantidos ao longo do tempo. Porter (1996) ratifica também a visão de Barney, à medida que esclarece que a estratégia está relacionada à escolha de uma posição única e valiosa no mercado. Entretanto, o autor adverte que, a escolha de uma posição estratégica no mercado, seja ela por liderança de custo, diferenciação ou enfoque, não garante uma vantagem sustentável, pois os concorrentes poderão facilmente copiar. Mediante a isso, cabe a organização criar elementos inibidores à imitação, ou seja, as organizações, segundo Porter (1996), devem optar por uma posição particular e ainda alinhar sua estrutura, políticas e atividades ao posicionamento escolhido, de modo que a organização consiga se distinguir dos seus concorrentes. Porter (1996) ressalta também o papel da liderança na condução da estratégia, pois cabe a ela, comunicar de forma clara as diretrizes e manter a organização alinhada à estratégia escolhida.

A partir do que foi exposto, observa-se que a literatura sugere que, para sobreviverem em seus mercados, as organizações precisam ser capazes de criar novas competências. Reforçando essa tendência, Hamel e Prahalad (1994), consideram que as organizações de hoje precisam criar seu futuro, desenvolvendo a capacidade de antever as oportunidades emergentes e ainda capacitar e recapacitar seus colaboradores, redesenhar seus processos, e redirecionar seus recursos. Porém, os autores explicam que essas mudanças organizacionais podem ocorrer em um momento de crise, quando a organização já enfrenta, por exemplo, falta de crescimento ou queda de participação no mercado ou em um cenário mais tranquilo, no qual as decisões estão baseadas em uma visão do futuro.

De acordo com as percepções acima relatadas nota-se que, para acompanhar a acirrada competição dos mercados, as organizações atuais precisam administrar e otimizar recursos não financeiros. Surge, aqui, a questão sobre como executar a administração de recursos e gerenciar as mudanças organizacionais em um ambiente dominado por relatórios financeiros, atrelados a um modelo contábil, exibidor da performance passada, e que não orientam, tampouco alertam, sobre as ações que devem ser adotadas para o alcance dos resultados estabelecidos para o futuro.

Vollmann (1996) identifica oito facetas, de acordo com as quais uma organização pode tanto se orientar quanto se certificar de que suas atividades estão alinhadas à transformação em andamento. Essas oito facetas, segundo o autor, são compostas pela intenção estratégica, competências, processos, recursos, saídas (produtos e serviços produzidos), resposta estratégica, desafios e capacidade de aprendizado.

Figura 1: As oito facetas de uma organização



Fonte: Vollmann, T.E. *The Transformation Imperative*, 1996.

Conforme ressalta Vollmann (1996), as oito facetas não estão dissociadas; cada uma delas compõe a organização. Porém, a observação isolada permite a visão da organização por um diferente prisma; além disso, a análise por meio de cada uma dessas esferas, permite a elaboração de uma lista de verificação, asseguradora tanto da integridade quanto da consistência nos objetivos de toda a organização e, a partir daí, um diagnóstico sistêmico da organização pode ser elaborado.

A faceta intenção estratégica, segundo o autor, permite verificar se a missão e visão da organização estão alinhadas com as ações adotadas; alterações na intenção estratégica quando necessárias, provocam impacto nos processos, comportamento organizacional e nos recursos da organização.

As competências, conjugadas com as habilidades existentes em uma organização, são apresentadas por Vollmann (1996) como mais uma esfera, que o autor desmembra em quatro graus: competências distintivas, competências essenciais, competências rotineiras e competências terceirizadas. A primeira delas, a competência distintiva, é segundo esse autor, difícil de ser copiada ou desenvolvida pela concorrência, sugerindo, portanto, um certo grau de raridade. A competência essencial é necessária para organização apesar de ser observada entre os principais competidores de uma indústria ou mercado. A competência rotineira, como o próprio nome sugere, é comum à maioria das organizações e, por fim, a competência terceirizada, caracterizada pelas competências que são mais lucrativas quando executadas por terceiros e não pela organização. Essas competências são dinâmicas e, para alcançar ou manter a vantagem competitiva na indústria, cabe a cada organização otimizar a combinação dessas competências. A análise dessa faceta permite avaliar se a organização dispõe das competências adequadas para implementar uma transformação.

A análise da faceta de processos visa avaliar a infra-estrutura geral de uma organização. De acordo com Vollmann (1996) essa faceta é constituída por um conjunto de processos e sistemas que suportam a execução das diversas atividades e iniciativas existentes em uma organização. Os processos precisam ser confiáveis e consistentes com os objetivos da mudança.

Vollmann (1996) entende que uma organização é composta por três recursos fundamentais: as pessoas, as informações e as tecnologias. O autor observa que mudanças nos processos de uma organização afetam diretamente a faceta de recursos. Em relação à faceta de saídas, o autor a apresenta como sendo os produtos e serviços gerados por uma organização; é por meio desta faceta, que se entendem as transformações dos clientes da empresa, bem como, do perfil destes,

e o que eles esperam da organização. É também a partir dessa faceta que a empresa decide o perfil de cliente que deseja atender.

Quando uma organização está em transformação, sua resposta estratégica deve mudar. O diagnóstico desta faceta ocorre a partir da análise das ações, reações e definição das prioridades de uma empresa. A maneira de atuar da organização é impactada pelos desafios esperados. Dessa maneira, a forma como a organização se posiciona frente às oportunidades, aos problemas e desafios, permite a análise desta sob a faceta dos desafios. Esta faceta é crítica para o entendimento das demais esferas.

Segundo Vollmann (1966) as empresas precisam aprender e desaprender. A faceta capacidade de aprender tem que estar alinhada à estratégia e às outras sete facetas que compõem o diagnóstico de transformação.

Em face ao exposto, identificaram-se alguns fatores que podem garantir vantagem competitiva para as organizações. Porém, Kaplan e Norton (1997), colocam que os executivos desejam não só identificar esses fatores, ou no caso de Vollmann (1996), as facetas, mas também receber *feedbacks* constantes, monitorar e ajustar a estratégia de suas empresas, a fim de manter a competitividade.

Kaplan e Norton (1997) reconhecem a dificuldade das organizações em operacionalizar suas estratégias e, para isso, sugerem a ampliação do modelo de contabilidade financeira. Para atender essa carência dos gestores, os autores propõem a utilização do *Balanced Scorecard*, ferramenta de gestão na qual as medidas financeiras são preservadas, porém as medidas não-financeiras, capazes impulsionar o desempenho futuro são incorporadas, viabilizando, dessa forma, o acompanhamento da performance da organização em diversas esferas.

2.2

Balanced Scorecard – a ferramenta de gestão

Os primeiros conceitos do *Balanced Scorecard*, conforme Kaplan e Norton (1997), surgiram em 1990, quando um estudo foi conduzido a partir da premissa de que os métodos de avaliação do desempenho empresarial existentes, fundamentados em indicadores estritamente financeiros tornavam-se obsoletos. O estudo objetivava desenvolver um novo modelo para aferir o desempenho e, para isso, foram realizadas análises de estudos de casos da época, com a participação de representantes de diversas empresas. Desse estudo, surgiu a ferramenta *Balanced Scorecard*, cujo objetivo é auxiliar as organizações a colocar em prática a estratégia e medir o resultado das ações. A ferramenta parece atender a necessidade das organizações em gerir seus recursos a fim de garantir o cumprimento de seus objetivos. Epstein e Manzoni (1998) observam que as organizações já estavam apurando indicadores financeiros e não financeiros quando Kaplan e Norton deram um salto em relação à forma de estruturar essas medições e relatar os indicadores de desempenho, alinhados com a visão da empresa. Esta ferramenta, no entanto, continua em evolução, dado que seus autores, a partir das experiências de implementação, constantemente apresentam melhorias e as incorporam no processo de construção ou implementação.

Em geral, as organizações contratam consultores para construir e implementar esta ferramenta de gestão e, também, para capacitar a alta direção e seus colaboradores a fim de que as tomadas de decisão estejam alinhadas aos objetivos traçados no novo sistema de gestão.

De acordo com a proposta de Kaplan e Norton (1997), para construir os *scorecards*, os objetivos da organização são descritos a partir da sua visão e da sua estratégia e posteriormente distribuídos em quatro perspectivas: financeira, cliente, processos internos, aprendizado e crescimento. Geralmente a perspectiva de aprendizado e crescimento contempla temas como desenvolvimento organizacional (competências do quadro de funcionários), clima organizacional e sistemas de informação (infra-estrutura tecnológica) e, na opinião dos autores, esta perspectiva promove a infra-estrutura, em termos de pessoas, sistemas de

informação e procedimentos organizacionais, que viabilizam a realização de objetivos ambiciosos nas demais perspectivas (Kaplan e Norton, 1997).

Para cada um dos objetivos estratégicos, são identificados e definidos um ou mais indicadores que permitirão avaliar o desempenho da organização em relação ao cumprimento das metas traçadas para cada um deles. Dado que a estratégia, segundo Kaplan e Norton (1997), é composta por um conjunto de hipóteses sobre causas e efeitos, que deverão permear as perspectivas, viabilizar o teste das relações entre o alcance ou não da meta de um objetivo, bem como seu impacto em outro, a definição dos indicadores é um fator crítico, pois são eles que contarão e explicarão a estratégia da empresa. Conforme dito pelos próprios autores:

“um *scorecard* adequadamente elaborado deve contar a história da estratégia da unidade de negócio através dessa sequência de relações de causa e efeito” (Kaplan e Norton, 1997, p.155).

O processo de construção do *Balanced Scorecard*, conforme Kaplan e Norton (1997), se inicia com o alinhamento da alta direção da empresa em relação à visão e à estratégia da empresa e principalmente com o patrocínio do projeto por parte desses gestores. Segundo Kaplan e Norton (1997) este projeto precisa de um arquiteto, ou seja, alguém capaz de estruturar e facilitar o processo e ainda realizar entrevistas a fim de coletar informações relevantes para a construção do *scorecard*. Em relação a este ponto, é importante citar Edenius e Hasselblad (2002), que ressaltam a necessidade de esse arquiteto ser hábil o suficiente para captar, dentre os diversos pontos apurados, o que é essencial, pois a organização ganha quando escolhe antecipadamente aqueles fatores que irão conduzir ao seu sucesso.

O material coletado pelo arquiteto é subsídio para a construção da estratégia. A implementação de *scorecards* permitiu que Kaplan e Norton (2000) apresentassem a possibilidade da organização desses objetivos na forma de mapas estratégicos. Os mapas estratégicos são representações gráficas que segundo esses autores resumem as relações de causa e efeito entre os objetivos estratégicos nas quatro perspectivas. Face ao que foi exposto, observa-se que essa ferramenta de

gestão permite a elaboração de um relatório objetivo, que permite uma visão geral da performance da empresa e o acompanhamento da estratégia.

Após a definição dos objetivos estratégicos, seus indicadores e a relação de causa e efeito, Kaplan e Norton (1997) sugerem a elaboração de um cronograma para implementação da ferramenta de gestão e a apuração dos primeiros dados é estabelecida.

Kaplan e Norton (1997) reconhecem que um sistema gerencial como o proposto por esta ferramenta, deve ser introduzido na organização de forma gradativa, garantindo que a organização, desvincule-se dos processos gerenciais passados e assimile completamente o novo modelo proposto. Conforme ressalta Senge (2002), muitos gerentes sabem que por diversas vezes, idéias boas não são implementadas e boas estratégias não são operacionalizadas. Conforme já citado, o *Balanced Scorecard* vem atender essa necessidade, dado que sua proposta é colocar em ação a estratégia formulada. Recorrendo novamente a Senge (2002), aponta-se que, uma das barreiras que podem surgir no momento de implementação é o aprisionamento das pessoas aos modelos mentais que construíram. As pessoas, de acordo com o autor, ficam limitadas às imagens e aos conceitos que formam sobre a visão e entendimento do mundo. O autor continua sua explicação, dizendo que esses modelos mentais podem ser generalizações simples ou teorias complexas pautadas em premissas, que irão influenciar a forma de pensar, observar um acontecimento e agir.

Em face dessas colocações, pode-se dizer que as pessoas envolvidas na construção e implementação do *Balanced Scorecard* de suas organizações, ao serem entrevistadas, trazem consigo seus respectivos modelos mentais. O arquiteto do *Balanced Scorecard* também tem seus modelos mentais, mas cabe a ele a tarefa de extrapolar as crenças oriundas desses modelos mentais e convertê-las em uma visão compartilhada. Esta visão compartilhada, conforme assevera Senge (2002), é uma força que faz com que as pessoas tenham a mesma imagem e assumam o compromisso de manter íntegra a visão.

Passando do foco da construção e desenvolvimento da ferramenta para o escopo da implementação, Epstein e Manzoni (1998) ressaltam que a

implementação do *Balanced Scorecard* provoca mudanças na empresa e, portanto, alguns fatores têm que ser administrados. Esses autores identificam quatro tipos de dificuldades que podem ser encontradas:

1. A falta de uma visão compartilhada da estratégia por parte da liderança executiva pode comprometer a construção do *Balanced Scorecard*.
2. Tanto o desenvolvimento quanto a manutenção do *Balanced Scorecard* podem gerar um aumento de trabalho para muitos dos envolvidos. Além disso, parte dos dados será gerada para atender exclusivamente os *scorecards* e como muitas organizações têm o histórico de iniciar um projeto e abandoná-lo posteriormente, é possível que parte dos colaboradores resistam e não queiram se dedicar ao projeto.
3. O *Balanced Scorecard* aumenta a transparência das informações e com isso alguns colaboradores podem se sentir ameaçados.
4. O abandono de práticas de tomada de decisão passadas, pois o *Balanced Scorecard* exige que os gestores estreitem a ênfase de suas análises em indicadores financeiros.

Kaplan e Norton (1997), conforme dito anteriormente, reconhecem que executivos de diversos setores falharam ao implementar esta ferramenta de gestão. Alguns desses fatores também já foram mapeados e podem estar relacionados: às falhas estruturais, ao definir os indicadores de desempenho; às falhas organizacionais no processo de construção do *Balanced Scorecard* e; à falta de comprometimento da liderança executiva. De acordo com o que já foi exposto, podemos afirmar que a proposta do *Balanced Scorecard* é gerenciar a estratégia por meio da avaliação do desempenho dos indicadores críticos, realização de ajustes desses indicadores ou ações para o alcance dos objetivos estratégicos. Nesse contexto, podemos pressupor que ao implantar esta ferramenta de gestão, as decisões das organizações passam a ser pautadas nos resultados dos *scorecards* e na reflexão gerada pela análise das relações de causa e efeito.

2.3

A Transferência do Conhecimento

Conforme já mencionado, as organizações geralmente contratam empresas de consultoria que ficam responsáveis por implementar o *Balanced Scorecard*. Segundo Kaplan e Norton (1997), a implementação dessa ferramenta começa com a comunicação e o esclarecimento da visão e da estratégia da empresa. Esse procedimento, objetiva garantir o alinhamento e compartilhamento da visão, porque os indivíduos que compõem a organização precisam compreender os

objetivos estratégicos almeçados para direcionar suas atividades e esforços, de forma que contribuam para a realização da visão. Uma vez cumprida a primeira etapa, inicia-se a seguinte, que trata do desenvolvimento da estratégia para cada unidade de negócio. A partir desses fatos, pode-se dizer que a organização e seus colaboradores passarão por um processo de aprendizado, mudança e adaptação, dado que em um primeiro instante terão que se ajustar a um novo modelo de gestão e depois, refletir, avaliar e revisar continuamente as hipóteses desse modelo.

Considerando as colocações acima, cabe explorar a questão do processo de aprendizado para as organizações e seus colaboradores em relação à ferramenta de gestão *Balanced Scorecard*.

Apesar do objeto deste estudo não estar diretamente relacionado à estrutura organizacional, esta questão surge esporadicamente neste trabalho como um ponto de impacto à propagação do conhecimento e à implementação da ferramenta *Balanced Scorecard*. Knowles (1970), por exemplo observa que é preciso criar uma estrutura organizacional adequada para que o aprendizado do adulto ocorra. Em face disso, vale destacar que, de acordo com Robbins (2005), a estrutura organizacional está relacionada a como as tarefas são formalmente divididas, centralizadas e coordenadas. A estrutura organizacional está relacionada aos seguintes elementos: especialização do trabalho, departamentalização, cadeia de comando, ou seja, a autoridade, amplitude do controle, a centralização e descentralização e a formalização, isto é o grau de padronização das tarefas na organização. Diante disso, é possível inferir que a disseminação do aprendizado e a geração do conhecimento tendem a variar conforme o tipo de estrutura organizacional.

2.3.1

O Processo de Aprendizado

De acordo com Kolb (1984) o processo de aprendizado das pessoas, bem como o desenvolvimento delas está relacionado às experiências vividas, que, por sua vez, implicarão em novo conhecimento. O autor ressalta também que esse é um processo contínuo influenciado pelas experiências, percepções e

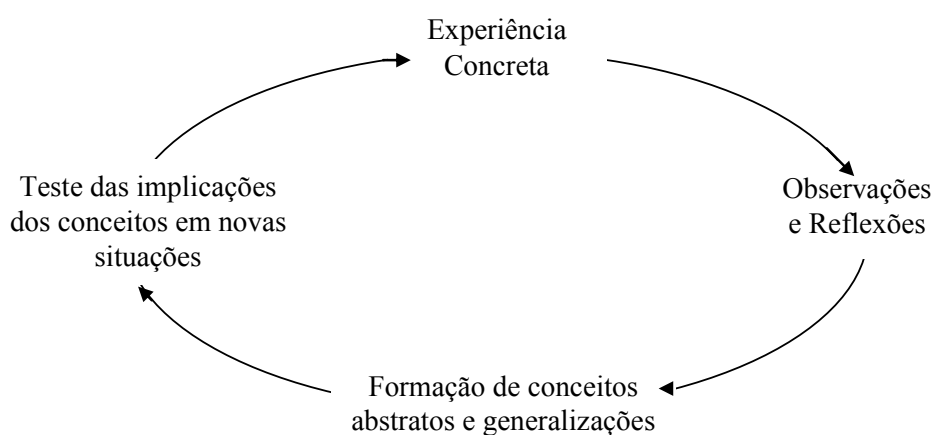
comportamento dos indivíduos. A importância da aprendizagem contínua, nos dias atuais, nas palavras do autor:

“[...] the dizzying rate of change, and the exponential growth of knowledge all generate nearly overwhelming needs to learn just to survive [...] For individuals and organization alike, learning to adapt to the new “rules of the game” is becoming as critical as performing well under the old rules” (Kolb, 1984, p. 2).

Prenunciando Kolb (1984), tanto a vertiginosa taxa de mudança quanto o crescimento exponencial do conhecimento promovem a necessidade esmagadora de aprender apenas para sobreviver. Igualmente para indivíduos e organizações, aprender para adaptar-se às novas “regras do jogo” se torna tão crítico quanto obter uma boa performance sob as regras antigas.

Inicialmente, Kolb (1984) explica o processo de aprendizagem por meio de três modelos, que podem ser interpretados como ciclos de geração de conhecimento por meio da percepção, adaptação, integração, síntese e formulação do que foi aprendido e por fim, apresenta sua interpretação do processo de aprendizagem vivencial. Conforme mostra Kolb (1984), considerando os modelos de Lewin, Dewey e Piaget, a experiência é um fator essencial no processo de aprendizado, pois cada vez que o indivíduo ou a organização completam esse ciclo, a experiência passa a fazer parte da bagagem vivencial desses, possibilitando, portanto, a ampliação do conhecimento.

Figura 2: Modelo de Aprendizagem pela Experiência de Lewin

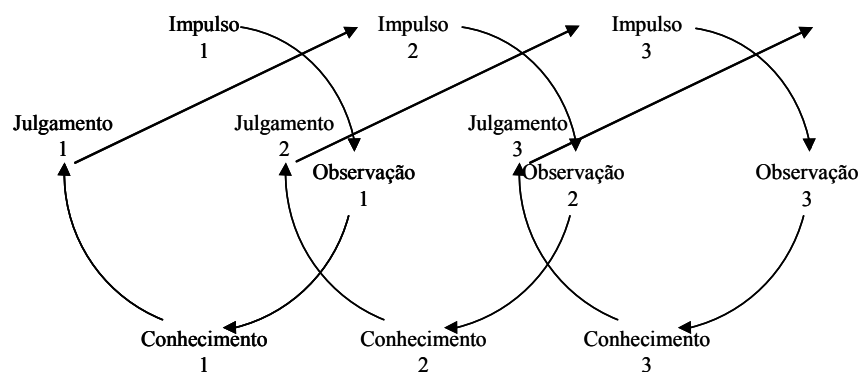


Fonte: Kolb, 1984, p. 21

De acordo com Kolb (1984), na visão de Lewin, o aprendizado é um processo que ocorre na forma de um ciclo, que se baseia na experiência atual para validar e testar conceitos abstratos. Conforme se observa, na Figura 2, o ciclo de aprendizado experimental de Lewin apresentado por Kolb (1984) é composto por quatro estágios: experiência concreta; observações e reflexões; formação de conceitos abstratos e generalizações e teste de implicações dos conceitos em novas situações. De acordo com a interpretação de Kolb (1984) a experiência concreta imediata, constitui a base para as observações e reflexões. Estas, por sua vez, são assimiladas de modo a originar a formulação de uma teoria, de acordo com as quais é possível deduzir e gerar hipóteses que guiarão as ações para criar novas experiências.

Em complemento ao modelo apresentado por meio da Figura 2, o modelo de aprendizagem de Dewey de acordo com Kolb (1984) é bastante similar ao outro modelo. O modelo do processo de aprendizagem de Dewey, também contempla a integração da experiência, com conceitos, observações e impulso para novas ações, entretanto Kolb (1984), na perspectiva de Dewey, destaca que o impulso da experiência mobiliza as idéias e as idéias dão direção ao impulso, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3: Modelo de Aprendizado pela Experiência de Dewey



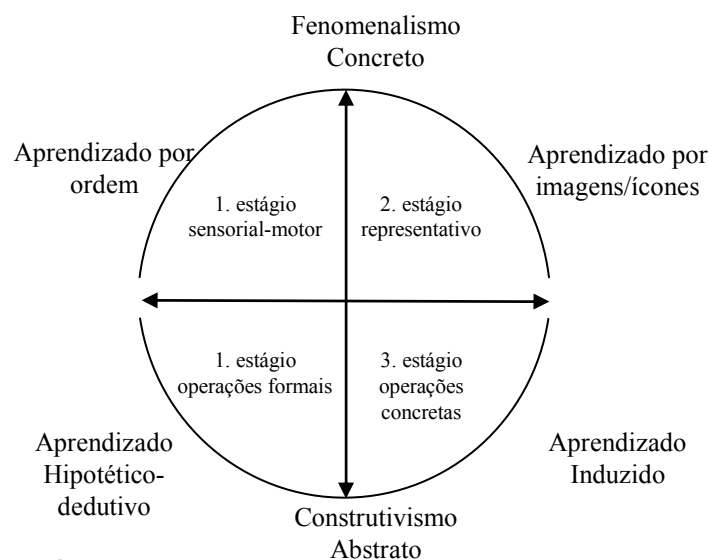
Fonte: Kolb, 1984, p. 23

O modelo de Piaget relatado por Kolb (1984), assim como, os outros dois modelos apresentados nesta seção, relaciona o aprendizado à interação entre os indivíduos e o ambiente. Segundo Kolb (1984), respaldado na visão de Piaget, o aprendizado depende da interação entre os seguintes processos: acomodação dos

conceitos e assimilação dos eventos e experiências do mundo em conceitos e esquemas.

Kolb (1984), considerando o modelo de Piaget, afirma que o desenvolvimento do pensamento parte de uma visão do mundo à luz do fenomenalismo concreto em direção ao construtivismo abstrato, de uma visão egocêntrica, para uma forma de conhecimento que é produto da internalização da reflexão. Segundo o autor, sob esse prisma, o aprendizado ocorre por meio de um processo que conjuga a acomodação dos conceitos e das experiências e a assimilação dos eventos e das experiências.

Figura 4: Modelo de Piaget de Aprendizado e Desenvolvimento Cognitivo



Fonte: Kolb, 1984, p. 25

De acordo com a teoria de Piaget apresentada por Kolb (1984), o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios. O primeiro deles compreende os dois primeiros anos de vida do indivíduo e é caracterizado pelo aprendizado ativo e concreto, por meio da associação dos estímulos às respostas obtidas. Kolb (1984), adotando a na visão de Piaget, afirma que nessa esfera se percebe a evolução do hábito não intencional para o desejo de experimentar e explorar, a criança assimila os eventos e promove a acomodação dos mesmos. O segundo estágio abrange as crianças com idade entre dois e seis anos e o aprendizado é uma decorrência da manipulação das observações e das imagens, o indivíduo é capaz de capturar uma série de imagens concretas e, a partir das mesmas, formar sua visão considerando os diversos prismas. Diante disso, Kolb

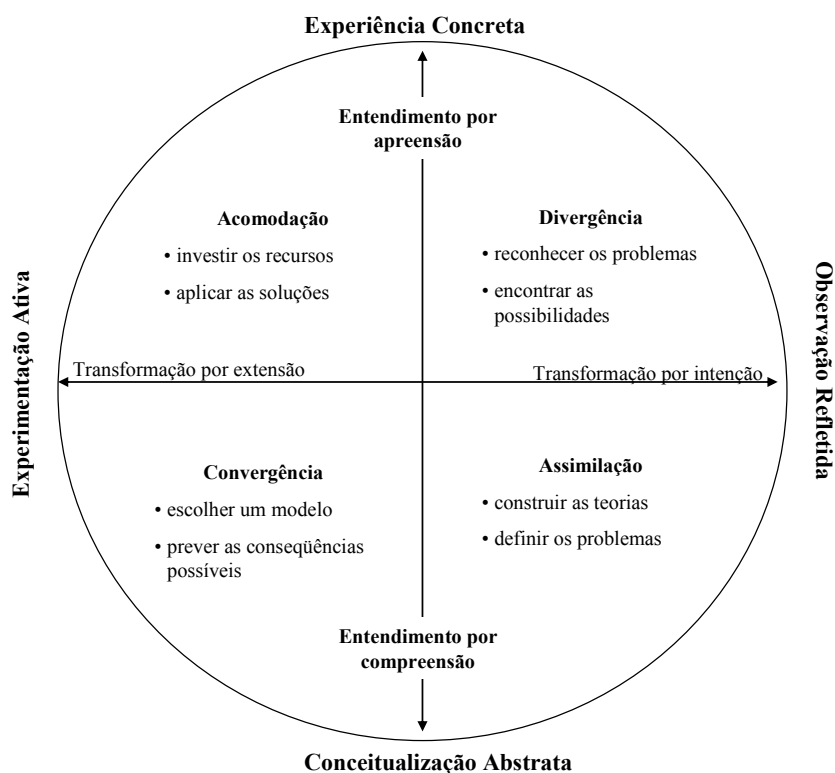
(1984), observando a visão de Piaget conclui que os indivíduos assumem, uma postura divergente do mundo. O terceiro estágio, conforme o autor, corresponde a fase entre sete e onze anos, e é marcado pelo aumento da independência em relação à experiência imediata. O autor assevera que o indivíduo nessa etapa é mais assimilador. Por isso, a compreensão da experiência presente está permeada pelos conceitos e teorias adquiridos no passado. No quarto estágio Kolb (1984), apoiado na perspectiva de Piaget, explica que o adolescente entre doze e quinze anos migra de um processo simbólico baseado em operações concretas para um processo lógico-representativo permeado por operações formais. O estilo de aprendizagem, segundo Kolb (1984), na ótica de Piaget, é convergente e é caracterizado por uma orientação mais ativa, que é influenciada pela capacidade de reflexão e abstração. Considerando o processo de aprendizagem que foi apresentado, nota-se que a inteligência e o conhecimento são delineados em função da experiência e que estes são fruto da interação do indivíduo com as demais pessoas e com o ambiente.

Kolb (1984), por sua vez, faz a interpretação dos três modelos anteriores e apresenta uma abordagem estrutural do modelo de aprendizagem. Kolb (1984) esclarece que o aprendizado está relacionado a um processo contínuo onde o conhecimento é gerado por meio da transformação da experiência e ressalta também que a aprendizagem pode ocorrer por meio da divergência, assimilação, convergência e acomodação. Segundo o autor, a aprendizagem divergente está relacionada à experiência adquirida por meio da apreensão (experiência vivida ou observação) e transformada em intenção. Enquanto isso, a experiência adquirida por meio da compreensão e transformada em intenção implica na aprendizagem por assimilação. Por outro lado, quando a experiência adquirida por meio da compreensão é transformada por extensão, a aprendizagem é convergente, dado que as aplicações práticas, são frutos de uma teoria ou um modelo abstrato. Por sua vez, a experiência adquirida por meio da apreensão e transformada pela extensão implica a aprendizagem por acomodação, ou seja, a partir de uma experiência concreta, o indivíduo faz uma aplicação prática, que objetiva mudar uma situação.

Face ao que foi exposto, é possível concluir que a aprendizagem e consequentemente a formação do conhecimento, é uma decorrência do envolvimento do indivíduo em novas experiências, da compreensão dessas experiências, da reflexão sobre a experiência vivida e da análise da mesma sob diferentes prismas. De acordo com Kolb (1984), a partir da observação do ambiente ao seu redor, o indivíduo faz a integração com as teorias, que o permite a formulação de generalizações relacionadas à realidade e hipóteses que ao serem testadas originam novas experiências e novas observações. A aplicação do conhecimento adquirido, em novas experiências, propicia a criação de um processo adaptativo que é constantemente ajustado às situações vividas, conduzindo, dessa forma, a uma espiral no processo de aprendizado.

A Figura 5 ilustra o processo de aprendizagem de acordo com a percepção de Kolb (1984):

Figura 5: Base estrutural do processo de aprendizagem de Kolb:



Fonte: Kolb, 1984, p. 42

Segundo Kolb (1984), os modelos de aprendizagem apresentados, não esgotam o assunto, entretanto mostram as origens do processo de aprendizado,

seus atributos, o modo pelo qual esse processo ocorre e ainda ressaltam a importância da experimentação e da reflexão. Considerando essas abordagens, nota-se que, o grau de aprendizagem de um indivíduo e o conhecimento gerado depende da capacidade de combinar e transformar as experiências adquiridas. Nas palavras do autor:

“Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it.”

Em face disso é possível perceber a relevância do processo de aprendizado para as organizações. Kolb *apud* Starkey (1997) garante que a vantagem competitiva está cada vez mais relacionada à experimentação decorrente da exploração contínua de novidades e, por isso, Kolb *apud* Starkey (1997) argumenta que tanto gerentes como organizações deveriam reservar um tempo exclusivamente para aprender por meio das suas experiências. Em complemento a essa abordagem, Garvin (2000), questiona a capacidade de uma organização promover melhorias, quando ela não é capaz de aprender algo novo. Por outro lado, Knowles (1970), observa que o adulto está disposto e motivado a aprender quando enxerga a necessidade e a utilidade real desse aprendizado.

Garvin (2000) assevera que na ausência de aprendizado as organizações bem como as pessoas que as compõem reincidentem em velhas práticas e com isso promovem mudanças superficiais e melhorias intuitivas ou pouco efetivas. Na concepção de Garvin (2000, p.54):

“A organização que aprende é a que dispõe de habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a refletir os novos conhecimentos e idéias”.

Garvin (2000) compreende as idéias como propulsoras dos avanços organizacionais, mas, para a operacionalização dessa prática organizacional, as mudanças nos métodos de trabalho são essenciais; caso contrário, tudo ficará reduzido a melhorias potenciais, porque as idéias por si só não são capazes de promover o aprendizado organizacional.

Uma das características da organização que aprende, na visão de Garvin (2000) é a habilidade de aprender com suas próprias experiências, por meio da análise sistemática de seus sucessos e fracassos. Essa qualidade da organização, conforme citado anteriormente, garante na visão de Kolb *apud* Starkey (1997) o sucesso para a organização. Considerando, portanto, uma organização que utiliza a *Balanced Scorecard* como meio para gerenciar sua estratégia, pode-se imaginar que a ferramenta permite expandir o horizonte do processo de gestão. Mediante ao que foi apresentado, é possível inferir, que, a capacidade dos gestores aprenderem com as experiências proporcionadas pelo exercício de reflexão sobre o desempenho da organização, a partir dos resultados dos indicadores e análises das relações de causa e efeito entre os objetivos estratégicos, à medida que promovem mudança efetiva de comportamento conduzem a uma gestão mais visionária. Em face disso, pode-se concluir também que, as idéias geradas a partir desse processo e os novos conhecimentos implementados geram aprendizado e viabilizam o aprimoramento da estratégia.

Além de aprender, Garvin (2000) destaca que o aprendizado deve ser disseminado de forma rápida e eficiente por toda organização. Argyris (2000) complementa essa visão em relação ao aprendizado, ao colocar que as pessoas devem abandonar o raciocínio defensivo e assumir o raciocínio produtivo, ou seja, um raciocínio mais transparente e que as leva a aprender a pensar sobre seu comportamento de um modo novo e mais eficaz, como, por exemplo, debater questões indiscutíveis. Conforme Argyris (2000) ilustra, a organização deve promover um ambiente adequado para esse tipo de comportamento e, a partir do momento que as pessoas passam a adotar o raciocínio produtivo, rompem-se as defesas que bloqueiam o aprendizado organizacional.

Em complemento à visão apresentada por Argyris (2000), em relação à necessidade de um ambiente organizacional favorável ao aprendizado, Knowles (1970), ressalta que o aprendizado é um processo contínuo e que é percebido de forma diferente pelos indivíduos adultos. Portanto, entender essa questão se torna importante, quando se deseja ter uma organização capaz de aprender. Knowles (1970) esclarece que, na idade escolar a educação é entendida pelas crianças e adolescentes como um processo de acumulação de conhecimento. Por isso, na

opinião do autor, o aprendizado ocorre independentemente da aplicação imediata do conhecimento adquirido. Porém, na idade adulta, conforme Knowles (1970) considera, a motivação para o aprendizado está relacionada aos conhecimentos que permitam o aproveitamento mais imediato, capacitem o indivíduo a aprimorar alguma aptidão, e com isso, passe a dispor de alguma habilidade que o ajude a resolver questões vividas naquele determinado momento. Dadas as diferenças de escopo do aprendizado na idade escolar e na idade adulta, a andragogia, segundo Knowles (1970), busca entender essas diferenças e propor uma orientação para o aprendizado na idade adulta. Knowles (1970), entretanto ressalta, que na sua visão a andragogia auxilia também no aprendizado humano e acaba gerando implicações na educação de crianças e adolescentes. A fim de entender a contribuição da andragogia, o quadro abaixo compara as características observadas por Knowles (1970) no aprendizado infantil e no adulto.

Quadro 3: Pedagogia *versus* Andragogia

Características	Pedagogia (arte e ciência de ensinar crianças)	Andragogia (arte e ciência de ensinar adultos)
Professor X Aprendiz	Professor decide o que e como ensinar, o aprendiz é passivo no processo de decisão.	Professor e aprendiz têm relação de parceria. A aprendizagem é orientada para o interesse do aluno, que tem postura mais ativa sobre o que deseja.
Motivação	Aprender o que os adultos definiram, pois o conhecimento acumulado um dia poderá ser útil.	A aprendizagem está relacionada a aplicação imediata em questões correntes vividas pelas pessoas e suas empresas.
Processo	Transmissão do conhecimento de assuntos padrão, onde o objetivo para a criança é acumular o conhecimento adquirido para usá-lo no futuro. A experiência do aluno não é considerada.	O propulsor do aprendizado é uma questão prática vivida pelo aluno. A aprendizagem é fruto de discussões em grupo, troca de experiências e o professor, atua apenas como um orientador do processo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, baseado em Knowles (1970)

As premissas da andragogia estão pautadas nas características observadas no interesse do aprendizado do adulto maduro, a saber: autodirecionamento (independência), acúmulo de experiências que se torna fonte de conhecimento, prontidão para aprender associada ao desenvolvimento de tarefas práticas, aplicabilidade imediata do conhecimento. A operacionalização do processo andragógico parte das premissas citadas e propõe, conforme apresentado por Knowles (1970), as seguintes fases:

1. Estabelecer um ambiente que promova o aprendizado adulto, ou seja, um clima onde haja confiança mútua, respeito, liberdade de expressão, aceitação das diferenças;
2. Criar uma estrutura organizacional participativa, isto é, inserir os indivíduos no processo de tomada de decisão;
3. Diagnosticar as necessidades de aprendizado, por meio da identificação de lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas a fim de melhorar a performance do indivíduo nas questões cotidianas que enfrenta e também em relação a futuras aspirações;
4. Formular os objetivos do aprendizado; nessa fase o aprendiz precisa perceber que o escopo do novo conhecimento coincide com as metas que deseja atingir;
5. Desenvolver as atividades; nessa etapa, como o adulto é um indivíduo independente e capaz de guiar suas ações, e tende a ser apático ao aprendizado imposto, por isso sugere-se que ele seja envolvido na definição dessas atividades, o que implica a participação no que tange a escolha de material e método a ser aplicado;
6. Operacionalizar as atividades, o que implica em ajuda e orientação por parte do professor em relação ao grupo de aprendiz; cabe ao professor, explorar as experiências de cada um e conduzir o processo de aprendizado por meio da discussão dessas experiências individuais, estudos de casos, etc.;
7. Realizar novo diagnóstico das necessidades de aprendizado, ou seja, avaliar os novos interesses dos indivíduos.

Mediante ao que foi exposto, pode-se destacar algumas observações pertinentes apontados por Knowles (1970) no processo de aprendizado. O ponto de partida para o aprendizado eficiente está associado aos problemas existentes dos indivíduos e suas organizações, que devem ser articulados de modo a gerar exemplos práticos. Além disso, observa-se uma relação entre o comprometimento do indivíduo em relação a uma determinada situação e o seu grau de envolvimento nesse processo de decisão. Nas palavras de Knowles:

There seems to be a law (or, at least a tendency) of human nature that goes like this: Every individual tends to feel committed to a decision (or an activity) to the extent that he has participated in making it (or planning it). (Knowles, 1970, p. 42)

Em face às colocações acima se objetiva entender, por meio da pesquisa de campo, como os consultores organizacionais podem garantir a transferência do conhecimento dos conceitos do *Balanced Scorecard*, dado que tanto a construção, quanto à implementação da ferramenta dependem do apoio das equipes, formadas por indivíduos adultos que trabalham na organização.