

2 Revisão da Literatura

Esta primeira parte do capítulo esclarece os critérios utilizados baseados na literatura, para a seleção do sujeito de estudo da pesquisa, e também descreve a atuação destes indivíduos atualmente no mercado de trabalho. São apontados ainda alguns aspectos significativos para o presente estudo, que dizem respeito a relação entre os trabalhadores maduros e os mais novos dentro das organizações.

2.1. Categorização dos trabalhadores maduros

Qual idade define o início da velhice? Neri (1991) observa que o debate em torno dos limites cronológicos da velhice é um tema amplamente discutido na Gerontologia, uma vez que vários pesquisadores se preocupam em investigar o começo da velhice.

Bytheway (2005) observa, que diferentemente da idade, a data de nascimento de um indivíduo permanece a mesma ao longo da sua vida. E mesmo que haja uma tradição implícita dentro da sociedade de se mentir sobre a idade, tanto para sobrepor barreiras da idade (por exemplo, adolescentes que queiram parecer mais velhos) quanto para evitar certos estereótipos; a data de nascimento é um meio pelo qual se pode deduzir de modo preciso e inequívoco a idade cronológica de um indivíduo.

A prática de numerar a idade acaba fazendo parte da própria identidade do indivíduo. Por meio dos números, as crianças conseguem ter o senso de pertencer a determinado grupo, e ainda perceber diferenças existentes entre amigos de idades diferentes. De igual forma, as crianças percebem que há uma relação entre os níveis escolares e a idade cronológica (AAPOLA, 2002). Coupland e Giles (1991) acrescentam que a utilização da idade cronológica é a maneira mais precisa de se determinar a idade. Sendo por este motivo, um dos critérios mais utilizados nos estudos que utilizam a idade como parâmetro.

Nas pesquisas realizadas com trabalhadores maduros, são diversos os limites etários utilizados para designá-los. Roscigno et al (2007), ao analisarem a discriminação de idade no trabalho, apontam que há uma tendência que as pessoas semiquilificadas e até as qualificadas, cuja idade beira os 50 anos e que estão perto de se aposentar, encontrem menor mobilidade ocupacional, principalmente diante do atual cenário de reestruturações econômicas e de pressões globais.

Dando continuidade a essa discussão sobre discriminação de idade, os autores Glover e Branine (1997) apontam como indivíduos maduros, que possuem desde 40 e principalmente aqueles com mais de 65 anos, são tratados desigualmente. Os mesmos autores, em outra pesquisa que aborda a discriminação de idade dentro do ambiente de trabalho, classificam indivíduos da terceira idade como sendo aqueles com 50 anos ou mais. Outros autores como McNaught e Barth (1992) e Platman e Tinker (1998) adotam a mesma classificação.

Isaksson e Johansson (2000), em uma pesquisa que estudou um plano de demissão voluntária que ocorreu em uma empresa de seguros na Suécia, relatam que os indivíduos que foram convidados a se aposentarem mais cedo foram aqueles com a idade superior a 55 anos.

Finalmente, Platman (2004), defende que a vantagem de adotar o limiar de 50 anos para categorizar os trabalhadores maduros, é de que esta idade vem sendo amplamente utilizada pelos empregadores e fundos de pensão como um indicador de elegibilidade para pacotes de aposentadorias precoces e pensões ocupacionais.

Para Bytheway (2005), a utilização da idade como forma de categorização gera uma homogeneização e desconsidera as diferenças existentes entre pessoas da mesma idade. Pesquisas, por exemplo, que utilizam categorias como “60 +” ou “60 e acima” acabam considerando de igual forma tanto indivíduos com 80 anos como aqueles de 60, o que demonstra certa ambigüidade e imprecisão. Plantman (2004) concorda sobre essa limitação, uma vez que os estudos sobre discriminação etária demonstram que a idade que caracteriza uma pessoa como idosa varia enormemente, podendo incluir indivíduos desde os seus 35 anos. De acordo com Silva et al (2008, p.2 apud Robson et al 2006), “os trabalhadores mais velhos representam um grupo demográfico extremamente diverso, [...] e respondem de modo distinto ao processo de envelhecimento.”

Neri (1991) sugere que uma forma menos simplista de tratar essa questão seria a de “focalizar as categorias semânticas utilizadas por pessoas de diferentes

idades para definir velhice, em vez de utilizar suas concepções sobre a idade do início da velhice.” (p.80) Comeau e Kemp (2007) também concordam que essa idade subjetiva seria um indicador mais potente das condições de tais indivíduos para o trabalho do que a idade cronológica.

No presente estudo adotou-se a faixa acima de 50 anos de idade como critério de delimitação para categoria de trabalhador maduro, corroborando a classificação adotada por Platman (2004).

2.1.1.

Trabalhadores Maduros no Mercado de Trabalho no Atual Contexto

Segundo Siqueira et al (2002) existe uma tendência de envelhecimento da população provocada, parcialmente, pela queda da taxa de fecundidade. “A Organização das Nações Unidas (ONU) considera o período de 1975 a 2025 a Era do Envelhecimento.” (p.900) Os mesmos autores utilizam dados do IBGE para confirmar tal fato e observam que no Brasil “na década de 1970, cerca de 4,95% da população brasileira era de idosos, percentual que pulou para 8,47% da década de 1990, havendo a expectativa de alcançar 9,2 % em 2010.” (p.900)

A população não tem somente vivido mais anos, como também vêm prolongando sua participação no mercado de trabalho. O IBGE aponta a crescente participação do grupo demográfico com 50 anos ou mais de idade no total da População em Idade Ativa (PIA). Nas seis regiões metropolitanas pesquisadas, este índice subiu de 22,4% para 25,3%, entre maio de 2002 e maio de 2006. Com uma receita 36,3% acima da média, um quarto dos trabalhadores maduros era financeiramente responsável pelo domicílio. (IBGE, 2006)

Camarano (2001) apresenta a evolução histórica deste quadro. Entre 1960 e meados de 80, seguindo uma tendência inversa à urbanização, desenvolvimento econômico-industrial e ampliação da cobertura previdenciária, a taxa de atividade da população de 55 anos e mais, diminuiu em diversos países desenvolvidos. (CAMARANO, 2001, p.30 apud DURAN, 1975). Na década de 80, essa taxa se manteve constante em alguns países e em outros aumentou à partir da década de

90, Esse crescimento, porém, ocorreu em virtude do aumento da longevidade ou das dificuldades de receber aposentadoria.

Em algumas atividades econômicas, o trabalhador idoso, que é muitas vezes aposentado, concorre com o trabalho do jovem. Para o empregador, pode ser mais vantajoso contratar um idoso. O fato de o indivíduo maduro estar mais propenso a aceitar um emprego com baixas garantias trabalhistas e de receber gratuidade no transporte público representam algumas dessas possíveis vantagens.

Camarano (2001), observa que em relação aos salários recebidos, os rendimentos médios da população idosa decrescem com a idade mas, ainda assim, são superiores aos da população jovem. Os rendimentos médios dos homens crescem com a idade até os 45 – 49 anos. Entre os idosos, os rendimentos mais baixos, eram daqueles com mais de 80 que, todavia, era maior do que o recebido pela população menor de 25 anos. Já o grupo de 60 a 64 anos, tinha uma renda mais elevada do que a população menor de 35 anos. Um outro ponto importante diz respeito à contribuição que os idosos aportam à renda familiar. Em 1997, em média, um idoso contribuía com 52% da renda das famílias em que vivia.

A mesma autora argumenta que, em geral, a aposentadoria está associada a um tempo de repouso profissional. Entretanto, observa-se uma particularidade em relação ao comportamento do trabalhador brasileiro: dados do IBGE revelam que a participação dos aposentados masculinos na PEA cresceu entre 1977 e 1997. Em 1997 “apenas 45,6% da PEA masculina não eram aposentados e os restantes 54,4% eram constituídos por aposentados que continuam trabalhando.” (p.31)

Camarano (2001) aponta que o aumento da participação dos aposentados na PEA pode ser reflexo tanto da ampliação de cobertura do benefício previdenciário, como do aumento da expectativa de vida aliada a melhores condições de saúde que possibilitam que uma pessoa com mais de 50 anos exerça uma atividade profissional.

Arrowsmith e McGoldrick (1997), apontam que uma série de dificuldades econômicas e mudanças tecnológicas e organizacionais como “downsizing” e “re-engenharia,” redefiniram o cenário da carreira profissional até a idade avançada. A prática de demissão voluntária baseada em faixa etária utilizada pelas empresas em tempos de crise e a constante necessidade de aprendizagem e conseqüente obsolescência e desvalorização das capacidades e experiência acumuladas, são

algumas das barreiras encontradas pelos trabalhadores maduros na tentativa de se manter no mercado de trabalho. Os mesmos autores observam que em consequência disso, hoje, tem se tornado mais difícil encontrar trabalhadores seguindo uma carreira linear e exercendo sua atividade profissional em uma única empresa até atingirem a idade para se aposentar. Dentro desse novo contexto, ser um trabalhador com idade avançada representa inevitavelmente um estado de vulnerabilidade.

Além disso, Lyon e Pollard (1997) observam que quando o trabalhador maduro fica desempregado, ele tende a ficar sem emprego por mais tempo que os demais indivíduos. Essas conclusões foram obtidas a partir de uma pesquisa, citada pelos mesmos autores conduzida na Grã Bretanha em 1993. Do total de trabalhadores masculinos desempregados com idade entre 50-64 anos, 23.1% estavam nessa condição havia mais de três anos. Já as mulheres desempregadas com idade entre 50-59 anos, atingiram 16%. Estes números excediam em muito a proporção de desempregados entre outras faixas etárias.

Outra dificuldade enfrentada por tais indivíduos é a estereotipação e preconceito por parte dos mais jovens. Em uma pesquisa com gerentes jovens (representados na amostra por alunos de MBA) e gerentes maduros, Lyon e Pollard (1997) buscaram investigar a percepção desses grupos em relação aos trabalhadores maduros. De um modo geral, os alunos de MBA tendiam a associar mais características negativas do que positivas em relação aos trabalhadores maduros. Alguns dos pontos negativos apontados foram: dificuldade em trabalhar em equipe, menor disposição de “trabalhar pesado”, dificuldade de se adaptar tecnologicamente, inflexibilidade e habilidade de se relacionar interpessoalmente inferior a dos jovens. Por outro lado, algumas características positivas apontadas pelos gerentes maduros foram: a capacidade de pensar antes de agir, a lealdade e a experiência. Os dois grupos foram unânimes entretanto, em apontar que o “calcanhar de Aquiles” dos trabalhadores maduros é a dificuldade de desenvolver competências relacionados a área tecnológica.

Martens et al (2005) observa que os trabalhadores mais velhos tendem a não ser valorizados pelos mais novos, pois sua idade e aparência física, “advertem” os mais novos sobre a mortalidade humana, a crescente debilidade física ao qual o ser humano está exposto com o passar do tempo e a perda de reconhecimento social. O cerne dessa questão se volta para o fato de temermos a morte, a

deteriorização dos nossos corpos físicos e a perda de reconhecimento e prestígio. Dentro desse contexto, os mais novos tendem a discriminar e segregar os mais antigos uma vez que eles são uma forma de “lembrete” dessa realidade indesejada.

Simultaneamente à diminuição de modalidades de emprego seguro, estável, em tempo integral, outras formas de trabalho mais flexíveis como emprego autônomo, em tempo parcial, “freelancing” e consultoria vêm emergindo como possíveis alternativas para aqueles que possuem idade superior a 50 anos e que desejam ou precisam trabalhar. Arrowsmith e McGoldrick (1997) acrescentam que os profissionais que sobrevivem às reestruturações organizacionais, podem se beneficiar das novas políticas de carreira e dos investimentos que as empresas passam a fazer no treinamento de seus empregados. Podendo ainda, aderir a formas alternativas de ocupação, como trabalhos temporários, de meio período, ou até mesmo disputar vagas com a força de trabalho mais jovem.

Platman (2004), a partir de estudo realizado durante três anos com empregados de tipo “freelancer” enfoca de um modo mais crítico e realista esta modalidade de trabalho. Seus estudos demonstram que a realidade enfrentada pelos indivíduos maduros difere muito daquela idealizada apresentada por muitos manuais de auto-ajuda e até mesmo na literatura de gestão. Esse tipo de profissional tem encontrado diversas dificuldades nesta modalidade de inserção no mercado, sendo vítima de inseguranças, dificuldade financeira e discriminação em função da diminuição de suas competências e da sua rede de contatos. Conseqüentemente, essas formas alternativas de trabalho, tem se mostrado inseguro, de difícil controle e não necessariamente lucrativa para tal segmento.

Toda essa revisão de literatura sobre os trabalhadores maduros no atual contexto aponta, então, para o fato de que, ao contrário do que ocorre em gerações passadas, eles tendem hoje a estar em pleno gozo de sua capacidade produtiva, embora essa ainda seja uma realidade para a qual a sociedade, as organizações, as gerações mais jovens e os próprios trabalhadores maduros busquem adaptação. O discurso da Gestão do Conhecimento em especial, traz um novo foco sobre o papel de tais indivíduos nas organizações, conforme se verá no presente tópico, uma vez que são eles os detentores de grande parte do conhecimento tácito de que as organizações necessitam.

2.2. Gestão do Conhecimento

Esta segunda parte do capítulo, aborda os principais conceitos relacionados à gestão do conhecimento. Entre eles, discrimina-se a diferença entre as duas dimensões do conhecimento, o explícito e o tácito. Abordam-se o processo de criação contínua do conhecimento, destacando-se as fases de captura e transferência. São também apresentadas algumas abordagens envolvendo o processo de aprendizagem organizacional e individual. Por fim, são apresentadas algumas características de uma cultura organizacional que incentiva o fluxo de conhecimento.

2.2.1. Tipos de Conhecimento

De acordo com Michael Polanyi (1966, apud PRUSAK, p. 145, 1997), “nós podemos saber mais do que podemos expressar”. Ou seja, podemos saber executar determinada atividade ou deter certa capacidade e habilidade e, no entanto, não ser capaz de descrever em palavras como se processa esse tipo de conhecimento. O mesmo autor afirma que o conhecimento que pode ser expresso através de palavras e números representa somente a ponta do iceberg da totalidade do conhecimento.

Nonaka (2000) classifica o conhecimento em duas categorias; o explícito e o tácito. Conhecimento codificado ou “explícito” se refere ao conhecimento que pode ser transmitido através de uma linguagem formal e pode ser facilmente comunicado e compartilhado por meio de livros, arquivos, base de dados, ou programas de computador. Por outro lado, o conhecimento “tácito” possui um caráter pessoal, que o torna difícil de ser formalizado e comunicado. Este tipo de conhecimento agrega duas dimensões: a cognitiva, composta por modelos mentais, crenças e valores e a dimensão técnica, formada pelo “know how.”

Senge (1990) define os modelos mentais como “imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que nos limitam a formas bem conhecidas de pensar e agir.” (p. 201). Estes modelos mentais incluem pressuposições e premissas que moldam nossas percepções e

modo de agir. Sobre o conhecimento tácito, Nonaka (2000, p.33) afirma que “o mestre artesão, depois de anos de experiência, desenvolve uma perícia profunda na ponta dos dedos”. Mas em geral, é incapaz de explicitar os princípios científicos ou técnicos subjacentes à sua capacidade.” Está ainda relacionado a ações e atrelado a um contexto específico – a profissão ou as atividades de um grupo ou equipe.(NONAKA, 1994)

Finalmente, Nonaka et al (2001) define a criação de conhecimento como um processo de interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos. Essa interação tende a aumentar e torna-se mais rápida, à medida que mais atores dentro e em torno da organização envolvem-se um com os outros. Conseqüentemente, o conhecimento organizacional pode ser visto como um espiral ascendente, que se inicia no nível individual e se move para o nível do grupo, da organização e por vezes, até fora dela.

2.2.2.

A Criação Contínua de Conhecimento nas Empresas

Nonaka, Toyama e Konno (2001) analisam a empresa como uma entidade criadora de conhecimento, e buscam compreender o processo dinâmico através do qual a organização cria, mantém e explora o conhecimento. Para isso, eles propõem um modelo de criação de conhecimento, composto de três elementos: (i) O processo SECI¹ de criação de conhecimento; (ii) ‘ba’, o contexto no qual o conhecimento é criado; e (iii) os ativos do conhecimento. Os autores defendem, que o processo de criação de conhecimento pode ser representado por um espiral que cresce baseada nesses três elementos. Dessa forma, ao usar os ativos de conhecimento já existentes, a organização cria um novo conhecimento por meio do processo SECI, que ocorre dentro do ‘ba’, no qual o conhecimento, uma vez gerado, se torna a base para um novo espiral de geração de conhecimento.

Segundo os mesmos autores, a organização gera conhecimento por meio da interação entre o conhecimento explícito e tácito. Essa interação é chamada ‘conversão do conhecimento’ e pode ocorrer de quatro formas: a socialização, a externalização, a combinação e a internalização.

Nonaka et al. (2001) explicam que a ‘socialização’ é o processo de compartilhar conhecimento tácito / experiência. Como este é dificilmente formalizado, sua aquisição ocorre somente através de interação social. A socialização ocorre tipicamente na relação de trabalho entre mestre e aprendiz, na qual o aprendiz aprende determinado ofício por meio da observação e da prática, ao invés de adquiri-lo por meio de manuais e livros. A socialização também ocorre em reuniões informais fora do ambiente de trabalho, nas quais o conhecimento tácito como modelos mentais, visão do mundo e percepções podem ser criadas e compartilhadas. Nonaka (2000) exemplifica: um aprendiz absorve o conhecimento tácito de seu instrutor por meio da observação e da prática. Essas novas habilidades são, então, incorporadas a sua própria base de conhecimento. “Todavia, nem o aprendiz nem o mestre agregam qualquer “insight” sistemático ao conhecimento do ofício, e por esse conhecimento não se tornar explícito, a organização como um todo não consegue alavancá-lo com facilidade.” (p.34)

Para Nonaka et al (2001) a ‘externalização’ é o processo de articular, por meio de metáforas, analogias e modelos, o conhecimento tácito em explícito. Isso acontece quando o indivíduo é capaz de comunicar em linguagem formal as bases do seu conhecimento tácito. Assim, o conhecimento pode se tornar mais facilmente difundido e acessível aos demais.

“O conhecimento explícito é colhido dentro e fora de uma organização e depois combinado, editado ou processado para gerar um novo conhecimento [mais complexo.]” (p.10 e 11) Esse processo representa a ‘combinação’ e pode ser facilitado por meio do uso de redes de comunicação e grandes bases de dados. Essa forma de conversão ocorre quando existe a tradução de conceitos mais amplos, como a visão corporativa, em uma visão micro mais operacional. (NONAKA, TOYAMA, KONNO, 2001)

Ainda segundo os mesmos autores, a ‘internalização’ acontece à medida que um novo conhecimento explícito é compartilhado em toda a organização, e outros empregados passam a absorvê-lo, utilizando-o para ampliar, estender e reformular seus próprios conhecimentos tácitos. Nesse sentido, os programas de treinamento podem servir como uma ferramenta para auxiliar os funcionários a entenderem, de modo mais claro, a organização e aprofundar suas habilidades. Assim, por meio

¹ SECI - socialização, externalização, combinação e internalização.

da leitura de documentos e manuais sobre o trabalho e a organização, os funcionários têm a oportunidade de internalizar o conhecimento explícito presente nesses documentos e enriquecer sua base de conhecimento tácito. Oliveira et al (2008) explica que quando a maioria dos membros da organização compartilha do novo modelo mental, o conhecimento passa a fazer parte da cultura organizacional. E a cada internalização bem sucedida, o ciclo reinicia, levando ao aperfeiçoamento ou a inovação

O modelo SECI com as quatro formas de conversão de conhecimento são apresentados de modo sintético na Figura 1.

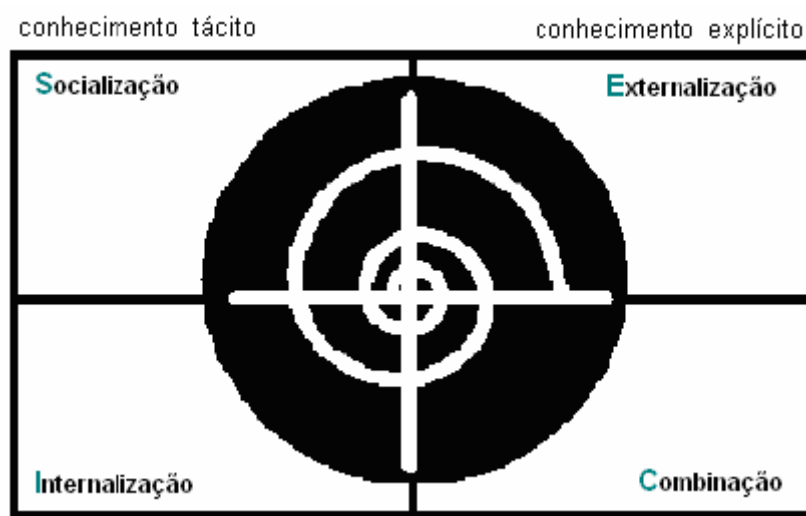


Figura 1: Modelo SECI da Criação do Conhecimento
Fonte: Adaptada de Nonaka e Takeuchi (1997)

Segundo Nonaka e Takeuchi, (1997) é importante ressaltar que a interação entre essas quatro formas de conversão de conhecimento formam uma espiral e não um círculo. Isto porque, o conhecimento criado a partir do processo SECI pode fomentar uma nova espiral de conhecimento, que se inicia na esfera individual e se estende ao departamento, por toda organização e até fora dela. A criação do conhecimento organizacional, representa, portanto, um processo contínuo que se retroalimenta.

O segundo elemento proposto pelos autores Nonaka, Toyama e Konno (2001), se refere ao contexto que deve existir para o conhecimento ser criado. O termo 'ba' serve para designar o contexto no qual o conhecimento é empregado, criado e compartilhado. O 'ba' fornece o lugar e as condições para que os indivíduos possam realizar as diversas formas de conversão de conhecimento e

assim evoluir ao longo do espiral de conhecimento. Nonaka e Konno (1998) observam que ‘Ba’ não se restringe necessariamente ao um lugar físico, e pode ser pensado como um espaço compartilhado para as relações emergentes, podendo, portanto, ser um espaço virtual (e-mail, uma teleconferência), físico (um escritório, espaço de negócios (redes), mental (das experiências compartilhadas, das ideias, dos ideais) ou uma múltipla combinação desta. Assim, para que sejam promovidas atividades criativas do conhecimento, é necessário um contexto específico relacionado a um tempo e espaço. O que diferencia “Ba” de outras formas de interações humanas é o foco na criação de conhecimento.

Por fim, os “ativos do conhecimento” representam “os ativos específicos de uma empresa que são indispensáveis para criar valor para a firma. São os inputs, outputs e fatores moderadores do processo de criação de conhecimento.” (NONAKA et al 2001, p.16)

Conforme se pode observar na discussão sobre o modelo SECI, dois processos importantes que fazem parte da criação contínua de conhecimento nas empresas são a captura e a transferência de conhecimento. Esses conceitos são abordados a seguir.

2.2.3. Captura de Conhecimento

Uma parte importante do processo de gestão do conhecimento é capturar o conhecimento explícito e estocá-lo em repositórios de conhecimento. Para isso, Liebowitz (2000) observa que primeiramente é necessário distinguir qual informação deve ser considerada conhecimento.

O mesmo autor, acredita que as experiências negativas e as lições aprendidas não deixam de ser um tipo de conhecimento que deve ser capturado. Além disso, os trabalhadores mais experientes, deveriam ajudar na validação do que é realmente `conhecimento vs. informação (dado padronizado) ou dado (elementos dispersos). Uma outra maneira de selecionar o conhecimento, seria desenvolver atributos qualificadores para o conhecimento e comparar o `conhecimento` que está sendo avaliado com estes critérios (LIEBOWITZ, 2000).

O conhecimento identificado pode então, ser expresso de várias formas, dentre elas: estudos de casos, lições aprendidas, melhores práticas, histórias de sucesso e fracasso e histórias de guerra.

Diante disso, Liebowitz (2000) apresenta algumas técnicas utilizadas para se capturar o conhecimento: entrevista, análise de protocolo, questionários e surveys, observação e simulação e aprender fazendo.

a) Entrevistas

As entrevistas estruturadas e semiestruturadas são os métodos mais comuns utilizados para se capturar conhecimento. – Entrevistas estruturadas seguem uma sequência predefinida de perguntas, já as desestruturadas são tipicamente compostas por perguntas abertas que não são previamente definidas. As entrevistas são uma importante ferramenta para capturar o conhecimento mais aprofundado dos trabalhadores experientes. Para isto, vários métodos de entrevistas podem ser usados. Alguns deles consistem na descrição dos mais experientes sobre as tarefas cotidianas, de casos específicos, e ainda na suposição de um caso fictício diante do qual o expert propõe soluções.

b)Análise de Protocolo

Neste método, o mais experiente descreve como se desenvolve o processo de tomada de decisão frente a um determinado problema. O expert descreve os pontos críticos e as possíveis soluções desta decisão.

c) Questionários e Surveys

As entrevistas podem ser complementadas ou substituídas pela utilização de questionários, surveys e formulários eletrônicos que possibilitam a descrição de lições aprendidas e melhores práticas.

d) Observação e Simulação

Determinados tipo de conhecimento podem ser capturados por meio da observação das atitudes dos trabalhadores experientes em seu ambiente de trabalho, principalmente quando ele/ela está resolvendo um determinado problema.

e) Aprender Fazendo

Este método normalmente se dá nas relações de mentoriamento e no treinamento on-the-job. Nesta situação o aprendiz pode captar algum conhecimento e ter alguns insights aprendendo diretamente com o expert.

2.2.4. Transferência de Conhecimento

Baseado na teoria de comunicação que descreve a comunicação entre duas pessoas como um processo constituído de um emissor, receptor, mensagem, canal de comunicação e contexto, Gupta e Govindarajan (2000) descrevem a transferência de conhecimento como uma função de cinco elementos: (i) valor percebido do conhecimento da fonte, (ii) disposição motivacional da fonte, (por exemplo, à vontade de compartilhar conhecimento), (iii) existência e riqueza dos canais de transmissão, (iv) disposição motivacional do receptor e (v) a capacidade absorvível do receptor. Barreiras e elementos facilitadores da transferência de conhecimento podem estar presentes em qualquer um ou em todos estes cinco fatores.

O grupo AgeLab do MIT apresenta algumas iniciativas para transferência de conhecimento, como: entrevistas, gravações, treinamento, uso de documentos, uso de técnicas como storytelling, mentoring e comunidade de prática. A prática que se adéqua a transferência de conhecimento dependerá do tipo de conhecimento a ser transferido: “o conhecimento é explícito ou implícito? Ele é baseado “em regras” ou em “know how?” (SALOPEK, 2005, p.25).

Já os autores Davenport e Prusak (1998) argumentam que o conhecimento é transferido, independente deste processo estar sendo gerenciado. Por exemplo, quando um funcionário pede ajuda ao seu colega para realizar determinada tarefa ou quando há o compartilhamento de informação, ocorre troca de conhecimento. Entretanto, nem sempre os funcionários buscam captar o conhecimento necessário com a pessoa com maior conhecimento ou especialização sobre o assunto. Ao invés disso, é comum os funcionários recorrerem a outros que estejam localizados mais próximos ou com os quais tenham maior afinidade. Logo, ainda que exista uma “profusão de conhecimento dentro das organizações, sua existência não

assegura a eficácia e eficiência do seu uso.” (p.108) (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Por serem locais que favorecem as conversas espontâneas, os bebedouros e restaurantes da empresa costumam ser locais onde ocorre transferência do conhecimento.

Davenport e Prusak (1998) afirmam que embora as conversas ao redor do bebedouro sejam considerada perda de tempo por muitos gerentes, os autores observam que grande parte de tais conversas são concernentes a assuntos relacionados ao trabalho. (...) “as pessoas discutem os trabalhos em andamento, pedem conselhos e ajuda para resolver problemas.” (p.110) Alan Webber (1993, p.28 apud DAVENPORT; PRUSAK, 1998), defende:

“Na nova economia, conversar é a mais importante forma de trabalho. Conversar é a maneira pela qual os trabalhadores do conhecimento descobrem aquilo que sabem, compartilham esse conhecimento com seus colegas e, nesse processo, criam conhecimento novo para a organização”.

Ainda que as conversas de bebedouro não possam ser consideradas propriamente uma estratégia para resolver problemas, essa forma de transferência não-estruturada tem o potencial de gerar novas descobertas e ideias. (PURSER et al, 1992 apud DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Davenport e Prusak (1998) lembram que algumas empresas japonesas criaram salas de bate-papo para estimular a conversa e troca de informação. Outra característica da cultura de trabalho japonesa, é a preferência pela interação pessoal à comunicação virtual, eles tem o hábito de se encontrarem depois do trabalho para conversarem informalmente e fortalecer os laços de confiança.

Ainda de acordo Davenport e Prusak (1998), uma maneira de estimular o compartilhamento de conhecimento é criar locais e ocasiões para os funcionários reunirem-se informalmente. Passeios, feiras e fóruns de conhecimento são eventos promovidos pela empresa com esta finalidade, e representam uma oportunidade para a interação entre funcionários que dificilmente se comunicariam durante o horário de trabalho. O sucesso de tais eventos pode ser explicado pelo seu caráter informal que incentiva as pessoas a conversarem à vontade e assim compartilham sobre o que está ocorrendo em seu trabalho.

Entretanto, tais autores concluem: “dar às pessoas que trabalham em um mesmo local oportunidades de conversar não resolve por si só o problema de transferência de conhecimento, especialmente em organizações de grande porte.” (p.115) As conversas devem ser estimuladas, mas elas não garantem, por exemplo, que uma inovação adotada em um país no qual uma empresa opera, será adotada em outro. Tampouco, representa um mecanismo de disseminação de conhecimento quando existem grandes distâncias físicas entre as pessoas. Assim sendo, há de se considerar, também, os “meios formais e intencionais de compartilhamento de conhecimento nas organizações” (p. 115) (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Dentro deste contexto, a T.I tem oferecido importantes ferramentas formais que permitem uma abrangente transferência de conhecimento. O uso de videoconferência, mapas de conhecimento e registro em vídeo, torna-se principalmente importante, para a transferência de conhecimento do tipo tácito que não é tão facilmente embutido em procedimentos ou representado em documentos e bancos de dados.

Dignum e Heinmannsfeld (1999) observam que o aumento da importância da distribuição de informação tem originado diversos softwares que auxiliam na distribuição de conhecimento, como Document Management System (DMS), GroupWare, e Intranets e Extranets. Esses sistemas melhoram o acesso à informação, mas tem algumas desvantagens. Estes tipos de sistemas, se concentram basicamente no conhecimento explícito, excluindo o conhecimento tácito do sistema. Com isso, o conhecimento não é integralmente compartilhado. Como o conhecimento é normalmente coletado fora do seu contexto, é necessário que o usuário já tenha algum conhecimento sobre aquele assunto. Além disso, a maioria dos sistemas não fornecem soluções genéricas, nem combinam o conhecimento de maneira interdisciplinar.

2.2.5.

Aprendizagem Organizacional e Individual

Uma vez que o conhecimento é capturado e transferido, torna-se possível a aprendizagem em nível organizacional. Senge (1990) observa que para que as

organizações tornarem-se centros de aprendizagem é necessários o desenvolvimento de determinadas aptidões, habilidades e conhecimentos. O mesmo autor acrescenta: “o que distinguirá fundamentalmente as organizações que aprendem das organizações controladoras e autoritárias tradicionais será o domínio de determinadas disciplinas básicas.”(p.39) Daí, depreende-se a importância de tais disciplinas. As classificações propostas por Senge (1990) sobre essas mesmas disciplinas estão listadas abaixo.

a) Domínio pessoal – “É a disciplina de continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, de concentrar nossas energias, de desenvolver paciência e de ver a realidade objetivamente.”(p. 41) Pessoas dotadas com um alto grau de domínio pessoal frequentemente são bem sucedidas em atingir suas metas. Esta associada, ainda, a capacidade de canalizar esforços, recursos e tempo em prol de um objetivo que a pessoal julga ser importante”.

b) Modelos mentais – “São pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir.” (p.42) Representam premissas, valores e crenças que moldam, por vezes inconscientemente, a maneira como percebemos e lidamos com os fatos.

c) Visão compartilhada - Uma visão é compartilhada quando a organizações é capaz de traduzir “imagens do futuro” de forma que as pessoas sintam-se encorajadas e comprometidas em perseguir algo em comum.

d) Aprendizado em equipe - Pressupõe o diálogo para trocar idéias e elaborar um pensamento em conjunto. “A aprendizagem em equipe é vital, pois as equipes, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas” (p.44)

e) Pensamento sistêmico - Capacidade de romper as delimitações individuais e compreender as conexões invisíveis que ligam as partes ao sistema maior.

Este tipo de concepção analisa a aprendizagem de uma forma mais ampla, complexa e subjetiva do que alguns autores pioneiros no estudo do tema. Para Argyris e Schön (1978 apud PRANGE, 2001) a aprendizagem é vista como um “processo pelo qual os membros organizacionais detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso.” (p.46) A aprendizagem seria obtida, portanto, através de pesquisas individuais e coletivas com a finalidade de modificar a teoria em uso.

Huber (1991 apud PRANGE, 2001) defende que a organização aprende quando ela é capaz de modificar o comportamento dos seus membros através da aquisição de um novo conhecimento. O fator principal inerente à aprendizagem, está relacionado à aquisição, processamento e armazenagem de informação.

Já Nonaka e Takeuchi (1997) relacionam a eficácia da aprendizagem organizacional à capacidade de codificação e propagação do conhecimento tácito e explícito. Por fim, Fiol e Lyles (1985) definem a aprendizagem organizacional como o processo de melhoria de práticas por meio de melhor conhecimento e compreensão.

Embora a literatura ofereça uma diversidade de enfoques sobre aprendizagem organizacional, há um consenso de que a capacidade de aprender a nível organizacional, constitui uma importante fonte de vantagem competitiva, capaz de adequar as organizações as rápidas transformações econômicas, sociais e de mercado.

a) Aprendizagem Individual

Fiol e Lyles (1985), argumentam que a aprendizagem organizacional não equivale à soma da aprendizagem de cada membro da organização. Diferentemente dos indivíduos, “as organizações desenvolvem e mantêm sistemas de aprendizagem que não somente influencia seus membros imediatos, mas também são posteriormente transmitidos à outros através das normas e histórias organizacionais.” (p.804)

Antonacopoulou (2006) observa que a aprendizagem individual é fortemente afetada pelas práticas gerenciais, sendo que estas refletem a orientação organizacional em relação à aprendizagem. As práticas gerenciais podem, portanto, explicar os fatores que influenciam a aprendizagem na organização e a relação entre aprendizagem individual e organizacional. A autora observa que as políticas de aprendizagem no trabalho refletem a aprendizagem dos indivíduos, moldando a percepção dos indivíduos sobre a importância da aprendizagem, os métodos a serem seguidos para capturar conhecimento e o tipo de conhecimento que é mais importante ser adquirido. Por outro lado, a aprendizagem individual pode refletir a ausência de aprendizagem organizacional. A mesma autora observa, ainda, que embora a organização influencie a aprendizagem individual, a

relação inversa é menos evidente, pois a aprendizagem individual é limitada pela estrutura de poder existente.

Watkins e Marsick (2003) explicam que a aprendizagem é desencadeada quando os indivíduos se vêem diante de surpresas e desafios que exigem respostas. À partir da percepção do problema em questão, o indivíduo seleciona e implementa uma estratégia. Caso a estratégia não produza o resultado esperado, o ciclo será reiniciado. Watkins e Marsick (1990) apresentam três formas de aprendizagem que ocorrem no ambiente de trabalho.

i. **Aprendizado formal:** É institucionalizada, estruturada e baseado em treinamento formal realizado por meio de cursos em sala de aula. Esta forma de aprendizagem é vista como a principal fonte de aprendizagem individual.

ii. **Aprendizado informal:** Essa forma de aprendizagem não é estruturada, acontece na interação no dia a dia do trabalho e representa grande parte da aprendizagem que ocorre nas organizações. O ritmo e dinâmica da aprendizagem dependem principalmente da disposição e interesse do aprendiz.

iii. **Aprendizagem incidental:** Seria um subproduto das relações interpessoais, do cumprimento de tarefas, da cultura organizacional ou resultante da experimentação de tentativa e erro. Este tipo de aprendizagem pode ocorrer à medida que os indivíduos percebem aspectos da cultura organizacional como a relação entre desempenho e formas de recompensa.

Ao descrever o processo de aprendizagem, Kolb (1984) propõe um ciclo que explica a aprendizagem como um produto da captura da experiência seguida de sua transformação. Deste processo origina-se quatro distintas formas e perfis de aprendizagem - experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

O mesmo autor observa que a captura do conhecimento pode ser feita de duas formas distintas: por meio de interpretação conceitual e representação simbólica, que seria o processo de compreensão, ou por meio do contato direto e experiência imediata, que seria o processo de apreensão. Por outro lado, as dimensões observação reflexiva e experimentação ativa se referem a duas maneiras distintas de transformar a experiência captada; uma meio seria reflexão interna – intenção, e a outra seria uma interação ativa com o mundo eterno – extensão.

A figura abaixo ilustra este modelo.

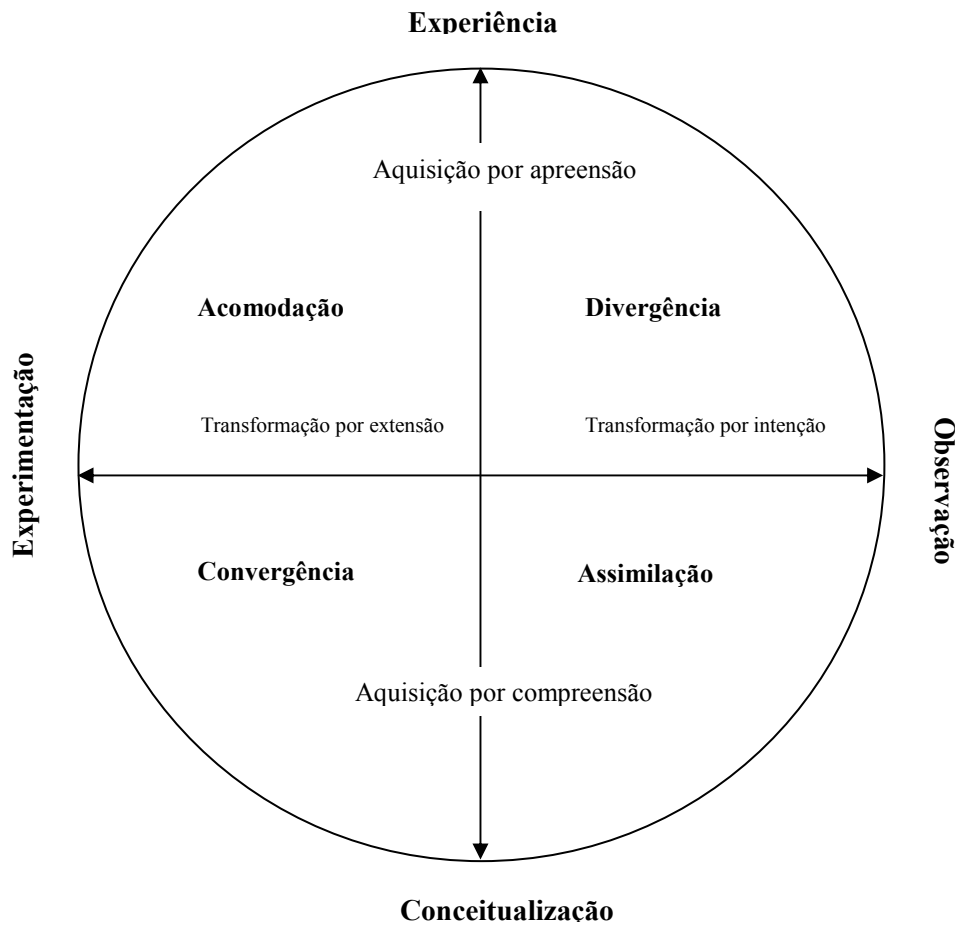


Figura 2: Processo de Aprendizagem Experimental

Fonte: Adaptada de Kolb (1984)

Kolb (1984) observa que o conhecimento é resultado da combinação entre a captura de uma experiência e sua posterior transformação. Considerando que existem duas formas diferentes de aprender esse conhecimento, bem como duas formas distintas de transformá-lo, o resultado são quatro formas de conhecimento.

- “A experiência captada por meio de apreensão e transformada por intenção? resulta em divergência.
- A experiência captada por meio de compreensão e transformada por intenção resulta em assimilação.
- A experiência captada por meio de compreensão e transformada por extensão resulta em convergência.
- A experiência captada por meio de apreensão e transformada por extensão resulta em acomodação.” (p.42)

A aprendizagem ocorre, portanto, quando há a combinação dos processos de captura de uma experiência e de sua transformação. “Qualquer uma das duas etapas isoladamente, não são suficientes para a aprendizagem. A simples percepção da experiência não é suficiente para que haja aprendizagem, algo precisa ser feito a partir dessa percepção.” (p.43) De igual forma, a transformação isoladamente, não representa a aprendizagem, pois deve existir algo a ser transformado, ou seja, alguma experiência ou informação capaz de ser internalizado. (KOLB, 1984)

Silva et al (2005) explica o ciclo de aprendizagem experimental como um “processo contínuo em que a pessoa passa por uma experiência concreta, depois reflete sobre a situação e disso abstrai ou internaliza algum significado” (p.1) O ciclo é reiniciado quando esses novos conhecimentos, valores ou crenças, são utilizados em outras contextos. O ciclo pode ser sintetizado a partir da seguinte sequência: fazer, refletir, analisar e decidir.

“Fazer é passar por uma experiência concreta, refletir significa observar a experiência a partir dos modelos individuais existentes, sob diversas perspectivas. Analisar é o mesmo que transformar a experiência, a partir das observações, em conceitos abstratos, generalizações, verdades, valores etc. Decidir é utilizar os conceitos, teorias ou valores para tomar decisões e resolver problemas que surgem em novas situações. O processo de aprendizagem exige então habilidades diferentes. Ao passar pelo ciclo, as características cognitivas de cada pessoa vão determinar um maior desenvolvimento em uma das etapas. Ou seja, isso explica porque as pessoas possuem estilos de aprendizagem e preferências diferentes em relação às formas de apreender.” (p.1)

Este modelo será usado nesta pesquisa, para analisar a maneira pela qual os indivíduos maduros tentam passar seu conhecimento para os mais novos.

2.2.6. Criando Uma Cultura de Aprendizagem

Drucker (1998) argumenta que as organizações estão passando por uma transição em que o foco desloca-se do comando e controle para o conhecimento. Este tipo de organização, segundo o autor, se “parecerá mais com um hospital ou uma orquestra sinfônica do que uma organização típica.” (p.11) “Pois como elas, a empresa típica será baseada no conhecimento.” (p.10)

Garvin (1993) argumenta que, para que ocorra uma contínua aprendizagem organizacional, é necessário abordar três aspectos críticos. Inicialmente, a questão do significado (meaning): uma conceituação clara, objetiva e bem difundida sobre a organização que aprende. Seguido da abordagem do tema da gestão (management): “diretrizes operacionais mais claras sobre aspectos práticos.” (p.50) Por fim, buscar desenvolver melhores ferramentas de mensuração (measurement), “para avaliar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização.” (p.50)

Baseado nos “três Ms”, o autor define as organizações que aprendem como:

“Aqueles que apresentam habilidades em cinco atividades principais: solução de problemas por métodos sistemáticos, experimentação de novas abordagens, aprendizado com a própria experiência, aprendizado com as melhores práticas alheias transferência de conhecimento rápido e eficiente em toda a organização.” (p.51)

E para fins de gerenciamento, a auditoria do aprendizado.

Entretanto, existem algumas barreiras para a aprendizagem. Algumas se encontram arraigadas na própria cultura, estruturas e processos da empresa; outros se referem ao comportamento humano. Chris Argyris (1993) analisa os fatores que dificulta o aprendizado nas organizações e explica que os profissionais de alta qualificação, os quais muitos “presumem ser os melhores em aprendizado,” (p.83) tendem a enquadrar-se nesse padrão de resistência.

Esses profissionais costumam ser bons no “aprendizado de ciclo único” (single loop learning) mas deficitários no “aprendizado de ciclo duplo” (double loop learning). Sobre a aprendizagem de “ciclo único”, Motta e Vasconcelos (2006) afirmam:

“A aprendizagem de circuito simples, baseia-se na detecção do erro e na sua correção, preservando-se, no entanto, os pressupostos do sistema operacional, ou seja, os valores de base que inspiram o funcionamento do sistema. (...) Refere-se ao indivíduo que incorpora novas práticas à medida que elas não contradigam seus pressupostos e valores de base” (p. 333)

Ou seja, neste tipo de aprendizagem, o indivíduo é estimulado a “fazer melhor, porém da mesma forma”. Não há incorporação de novos comportamentos, tampouco reflexão e reformulação de percepções e modelos mentais. Argyris (1993), explica que o fato dos profissionais de alta qualificação terem se

acostumado ao processo, quase sempre bem-sucedido, de acumular conhecimento acadêmico e aplicá-lo a resolução dos problemas da vida real, explica sua dificuldade em lidar e aprender com o fracasso. Assim, eles tendem a preferir a aprendizagem de “ciclo único” em detrimento do aprendizado de “ciclo duplo”. (ARGYRIS, 1993)

Quando suas estratégias de aprendizado de ciclo único falham, eles se tornam defensivos e atribuem a culpa a outros. Ao longo dos seus 15 anos de estudos com consultores gerenciais, Argyris observou que aqueles que eram “mais entusiasmados com a melhoria contínua em suas organizações também eram, muitas vezes, os maiores obstáculos ao sucesso absoluto dessas empresas.” (p.86) Esta postura impede as pessoas de perceberem como elas podem representar um empecilho para solucionar o problema que elas próprias se propõe em resolver. (ARGYRIS, 1993)

Assim sendo, para que os empregados sejam capazes de desenvolver o aprendizado de “ciclo duplo” primeiro elas devem ser encorajados a reconhecer sua própria tendência de raciocinar defensivamente e serem ensinados a buscar visualizar seus erros de um modo novo e mais produtivo.

Em relação à aprendizagem de “ciclo duplo”, Motta e Vasconcelos (2006) afirmam:

“A aprendizagem de circuito duplo envolve um processo de percepção e exploração das possibilidades do ambiente.(...)No que se refere aos processos produtivos e gerenciais, propõe-se questionar habitualmente suas bases de funcionamento, a partir de novas informações obtidas, redesenhando-se o processo ou incluindo modificações relevantes no sistema desde que se faça necessário” (...)(p. 334).

Diferentemente do aprendizado de “ciclo único”, este outro tipo de aprendizado se baseia no processo de acesso a novas informações e em seu uso para questionar e configurar o sistema vigente. Ou seja, consiste em um tipo de aprendizagem que ao invés de preservar os pressupostos básicos, incentiva a análise crítica que leve à mudança e à reconfiguração do sistema, quando necessário. (MOTTA, VASCONCELOS, 2006)

Davenport e Prusak (1998) apontam ainda, os fatores culturais que dificultam a transferência, e conseqüentemente, o aprendizado. Os autores explicam que esses inibidores são chamados de ‘atrito’ porque tendem a “retardar

ou impedir” (p.117) a disseminação do conhecimento dentro da organização. Tais fatores são sintetizados na Tabela 1.

Atrito	Soluções Possíveis
“- Falta de confiança mútua	“- Construir relacionamento e confiança mútua através de reuniões face a face
- Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência	- Estabelecer um consenso através de educação, discussão, publicação, trabalho em equipe, e rodízio de funções.
- Falta de tempo e de locais de encontro, idéias estreita de trabalho produtivo	- Criar tempo e locais de transferência do conhecimento: feiras, salas de bate-papo, relatos de conferências.
- Status e recompensas vão para os possuidores de conhecimento	- Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseado no compartilhamento.
- Falta de capacidade de absorção pelos recipientes	- Educar funcionários para a flexibilidade; proporcionar tempo para aprendizado; basear as contratações na abertura de ideias.
- Crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos, síndrome do “não inventado aqui.”	- Estimular a aproximação não hierárquica do conhecimento; a qualidade das ideias é mais importante que o cargo da fonte
- Intolerância com erros ou necessidades de ajuda”	- Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de status por não se saber tudo.”

Tabela 1: Atritos da Transferência de Conhecimento

Fonte: Davenport; Prusak, 1998, p. 118.

Watkins e Marsick (2003) argumentam que para sustentar um ambiente de aprendizagem, é necessário criar um clima e uma cultura orientados para a aprendizagem. Estes elementos organizacionais, por sua vez, são construídos por “líderes e pessoas chaves que são capazes de aprender com base em sua experiência, influenciar a aprendizagem de outros, e criar um ambiente que incentiva e recompensa os resultados esperados.” (p.134)

Na tentativa de identificar quais eram as principais condições necessárias à existência de uma cultura de aprendizagem organizacional, Watkins e Marsick

(2003) apontaram sete fatores chaves, denominado por eles de “Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – DLOQ”. Essas dimensões são listadas abaixo:

- “Criar oportunidade de aprendizado contínuo – O aprendizado deve ocorrer no próprio trabalho, as oportunidades são oferecidas para uma aprendizagem contínua” (p.139)
- Promover o diálogo e o questionamento – As pessoas possuem capacidade de ouvir e questionar o ponto de vista dos outros, portanto a cultura deve ser continuamente transformada como consequência de um ambiente de questionamento, feedback e experimentação.
- Incentivar a colaboração e o trabalho em equipe – Os grupos devem trabalhar e aprender juntos, o trabalho deve integrar grupos com diferentes modos de pensar. “A colaboração é valorizada e recompensada pela cultura.” (p.139)
- Criar sistemas para capturar e compartilhar o conhecimento – A organização deve manter e prover acesso a tecnologia para compartilhar o aprendizado e integrar o trabalho.
- Disseminar uma visão coletiva – As pessoas estão envolvidas em desenvolver e implementar uma visão coletiva.
- Conectar a organização ao seu ambiente – As pessoas são estimuladas a entender o impacto do seu trabalho na organização como um todo, “as pessoas analisam o ambiente e utilizam a informação para ajustar as práticas de trabalho, a organização é conectada com sua comunidade.” (p.139)
- Liderança orientada estrategicamente para o aprendizado - A liderança usa o aprendizado de modo estratégico para obter resultados.

O resultado de uma empresa que possui esse tipo de cultura, seria o bom desempenho financeiro e na performance associado ao conhecimento que se reflete no desenvolvimento de produtos e serviços em virtude do conhecimento existente e da capacidade de aprendizagem. (WATKINS, MARSICK, 2003)

2.3. Memória Organizacional

Na literatura, há uma variedade de definições para memória organizacional. Durkheim (1978 apud STEIN, 1995) argumenta que a memória coletiva é composta por “mentes individuais que compartilham informação por meio da troca de símbolos.” (p.19) A memória coletiva, portanto, se refere ao “processo social de articulação e comunicação que gera um compartilhamento de informação que é armazenado como normas e costumes.” (p.19) Desta formulação original, surgiu a noção de memória aplicada a um sistema social mais amplo como a organização.

Huber (1991, p. 90) define a memória organizacional como “o meio pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro. Esta mesma ideia é seguida por Walsh e Ungson (1991, p. 61) que a definem como “informação estocada sobre a história da organização que pode ser usada para tomada de decisão presente.” Stein (1995, p.19) sintetiza essas duas ideias e conclui: “a memória organizacional é o meio pelo qual o conhecimento passado é trazido as atividades presentes, resultando conseqüentemente, em maiores ou menores níveis de eficácia organizacional”.

Esta memória precisa ser continuamente compartilhada e preservada, a fim de evitar a perda de conhecimento e experiência no caso em que funcionários se aposentam ou saem da empresa. A finalidade disto é permitir que as competências da organização sejam continuamente reconstruídas e que os projetos atuais e futuros se beneficiem da experiência de projetos passados. (STEIN, 1995)

Segundo Holsapple (1987 apud BANNON; KUTTI, 1996) o compartilhamento do conhecimento organizacional entre os membros da organização é importante sob dois pontos de vista: “primeiro evita o esforço duplicado da coleta e manutenção de informação. Segundo, promove um processo decisório consistente, uma vez que todos os funcionários têm acesso ao mesmo tipo de informação.” (p.82)

Oliveira (2000) acrescenta que o desempenho de uma organização está diretamente relacionado a sua capacidade de administrar o conhecimento gerado através da experiência. Estas conseqüências estão associadas à capacidade de minimizar os efeitos negativos do turnover, “facilitar a coordenação, contribuir

para o desenvolvimento de produtos inovadores, e até mesmo servir para reconstruir a organização.” (p.811)

Outras vantagens apontadas pelo uso da memória organizacional é a otimização das competências organizacionais, aumento do conhecimento organizacional, aumento da autonomia e menores custos de transação. Schatz (1991) sintetiza esses benefícios e sugere que o uso da memória organizacional gera eficiência organizacional.

Em busca de maiores lucros, as empresas veem reestruturando, enxugando os processos e promovendo a redução da força de trabalho. Conseqüentemente, embora a redução de custo seja alcançada a curto prazo, muitas vezes são criados problemas a longo prazo como a perda da memória organizacional (SCALZO, 2006).

Isto por que, à medida que os trabalhadores seniores saem de suas empresas, eles levam consigo seu conhecimento, habilidade, e outras relevantes informações associadas ao trabalho que podem se tornar inacessíveis à organização. Scalzo (2006) aponta que as empresas estão percebendo que o que elas possuem de mais valioso em relacionado ao procedimento de trabalho, encontram-se na “cabeça das pessoas.” (p.60) Becerra-Fernandez e Sabherwal (2001) visualizam o conhecimento possuído individualmente e coletivamente pelos empregados, como possivelmente a maior riqueza que a organização possui.

Salopek (2005) destaca algumas iniciativas para prevenir ou pelo menos reduzir a perda do conhecimento e da memória organizacional. Inicialmente, deve ser mapeado que tipo de conhecimento está mais sob ameaça de perda e depois deve ser desenvolvida e implementada uma estratégia para a retenção deste conhecimento. A estratégia, por sua vez, representa um constructo composto de quatro partes.

“- Processos e práticas da área de recursos humanos

- Práticas de transferência de conhecimento
- Iniciativas de reconstituição de conhecimento
- Uso de ferramentas de TI para capturar, estocar e compartilhar o conhecimento.”

(p.23-24)

2.4. Gestão do conhecimento na Administração Pública

Pelo fato da presente pesquisa se basear em dois estudos de casos de organizações públicas, este capítulo analisa a partir de estudos do IPEA, como vêm ocorrendo a implementação da gestão do conhecimento na administração pública, trazendo com isso, uma visão geral das diversas práticas utilizadas. Especial atenção será dada as práticas de gestão do conhecimento relacionados à gestão de recursos humanos, uma vez que tais práticas estão focadas na relação entre os trabalhadores maduros e os mais novos no processo de compartilhamento de conhecimento. No final desta seção reúne alguns dos elementos que facilitam e que representam obstáculos para plena disseminação das práticas de gestão do conhecimento nos órgãos do governo federal.

Fresnada e Gonçalves (2007) argumentam que grande parte do conhecimento produzido pela Administração Pública é subutilizado, pois tanto se perde nos processos burocráticos quanto ficam confinadas no conhecimento tácito possuído por alguns funcionários.. “Preservar essa base de conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de se incorrer em um eterno recomeço sem nunca efetivamente consolidar as boas práticas” (p.7). Assim, os mesmos autores concluem que devem ser instituídos mecanismos e políticas que permitam que essa experiência possa ser retida e transformada em um recurso disponível para futuros projetos e tomadas de decisão.

Terra (2004) acrescenta; que a Gestão do Conhecimento representa um bom investimento, visto que o sacrifício financeiro necessário para sua implementação é baixo diante do seu potencial de retorno. Apesar das empresas multinacionais serem líderes nessa prática, o mesmo autor acrescenta: “alguns casos de sucesso, [...] revelam o potencial deste conceito para a dinamização de redes de aprendizado, inovação e aplicação de conhecimentos consolidados.” (p.4)

O relatório “Understanding Knowledge Societies” da UNDESA, publicado em 2005, apresenta quatro premissas que fundamentam a transformação para governos alinhados a visão de uma sociedade pautada no conhecimento.

- (a) “No processo de desenvolvimento de conhecimento, há dois ativos principais que podem ser desenvolvidos ad infinitum: pessoas, como seres criativos e portadores de conhecimento tácito e, informação e conhecimento explícito que

provocam uma reflexão criativa nas pessoas, conduzindo ao aparecimento de novos significados e conhecimentos;

(b) A habilidade para produção em massa de conhecimento trouxe proveito a um mundo que é predominantemente organizado em democracias de mercado. As instituições sociais das democracias e mercados existentes têm que permitir (ou serem transformadas para permitir) desenvolvimento ilimitado e inserção das pessoas e informações no processo de desenvolvimento do conhecimento;

(c) Para ser uma Sociedade de Conhecimento inteligente, não basta ser rica em ativos de conhecimentos e cuidar para que se desenvolvam. É necessário um novo senso de direção para o desenvolvimento e um compromisso com esse direcionamento, o que permitirá assegurar níveis altos de segurança e qualidade de vida.

(d) A utilização de modernas tecnologias de informação no contexto do desenvolvimento do conhecimento será um recurso cujo impacto neste processo vai diminuir e estabilizar como uma constante. Pessoas constituem o único fator para aceleração do desenvolvimento de conhecimento que não é finito e não se torna obsoleto.” (FRESNEDA E GONÇALVES, p.17-18, 2007, apud UNDESA, 2005).

2.4.1. Pesquisa IPEA 2005

Dando continuidade ao estudo de gestão do conhecimento na Administração Pública iniciada em 2004, o IPEA publicou em 2005, um estudo que identifica algumas mudanças que estão ocorrendo na administração pública em relação as práticas de Gestão do Conhecimento (GC) em 28 órgãos da Administração Direta e em seis empresas estatais do Executivo Federal brasileiro.

A pesquisa concluiu que as grandes empresas estatais se destacam por se encontrar em níveis de implementação e obtenção de resultados semelhantes aos dos países desenvolvidos. Por outro lado, a maior parte dos ministérios avaliada ainda apresenta resultados embrionários em torno do mesmo assunto. (BATISTA et al, 2005)

Por fim, os autores atribuem as deficiências encontradas à “as iniciativas isoladas e pulverizados, a ausência de comunicação e compartilhamento de informações internamente e entre as organizações; ao desconhecimento do tema” (p.5) entre os servidores. Diante disso, eles concluem que para que ocorra a disseminação da G.C na Administração Direta, “uma política de GC ampla se faz necessária, com direcionadores estratégicos, alocação de recursos específicos e treinamentos nos vários níveis organizacionais.” (p.5). (BATISTA et al., 2005, p.12) classificaram as práticas de GC em três categorias.

“- Práticas relacionadas principalmente aos aspectos de gestão de recursos humanos que facilitam a transferência, a disseminação e o compartilhamento de informações e conhecimento.

- Práticas ligadas primariamente à estruturação dos processos organizacionais que funcionam como facilitadores de geração, retenção, organização e disseminação do conhecimento organizacional.

- Práticas cujo foco central é a base tecnológica e funcional que serve de suporte à gestão do conhecimento organizacional, incluindo automação da gestão da informação, aplicativos e ferramentas de Tecnologia da Informação (TI) para captura, difusão e colaboração.” (BATISTA et al., p.12, 2005).

Essas três categorias de práticas de gestão do conhecimento são descritas pela figura 3.

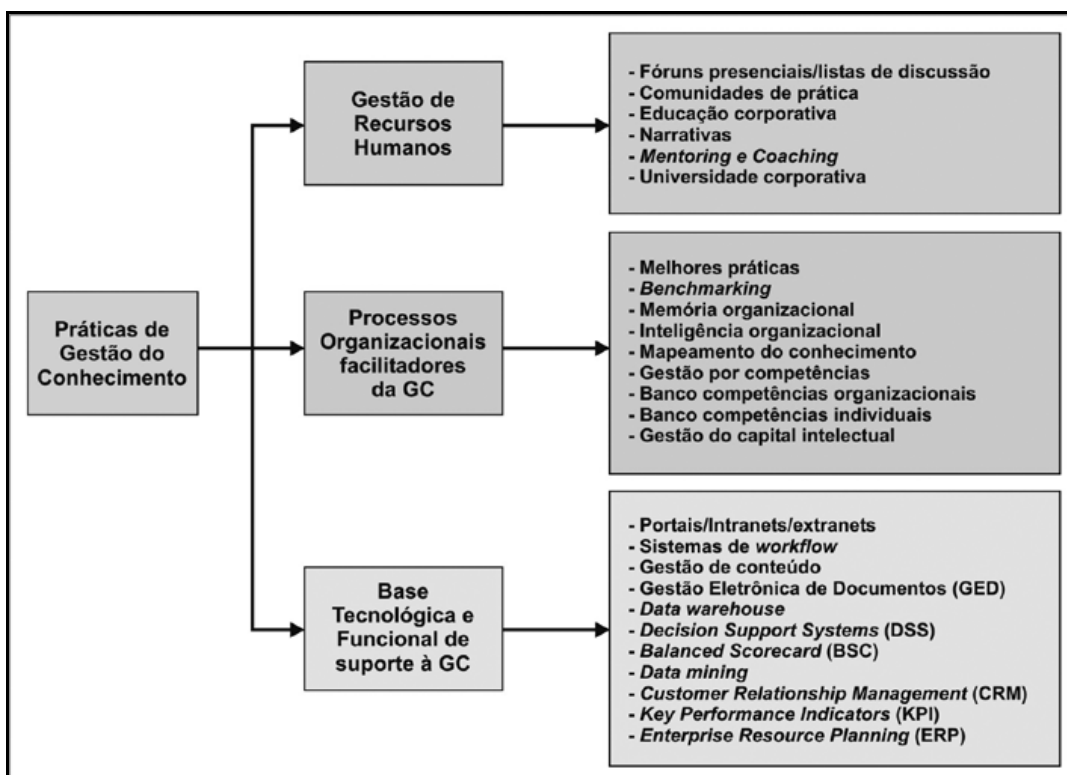


Figura 3: Práticas de Gestão do Conhecimento

Fonte: “Gestão do Conhecimento na Administração Pública”. (FRESNADA; GONÇALVEZ, 2007 apud BATISTA et al., 2005)

Especificamente em relação as práticas de gestão do conhecimento relacionados a gestão de recursos humanos, o gráfico 1, ilustra o estágio de implantação de tais práticas nos órgãos e empresas analisadas.

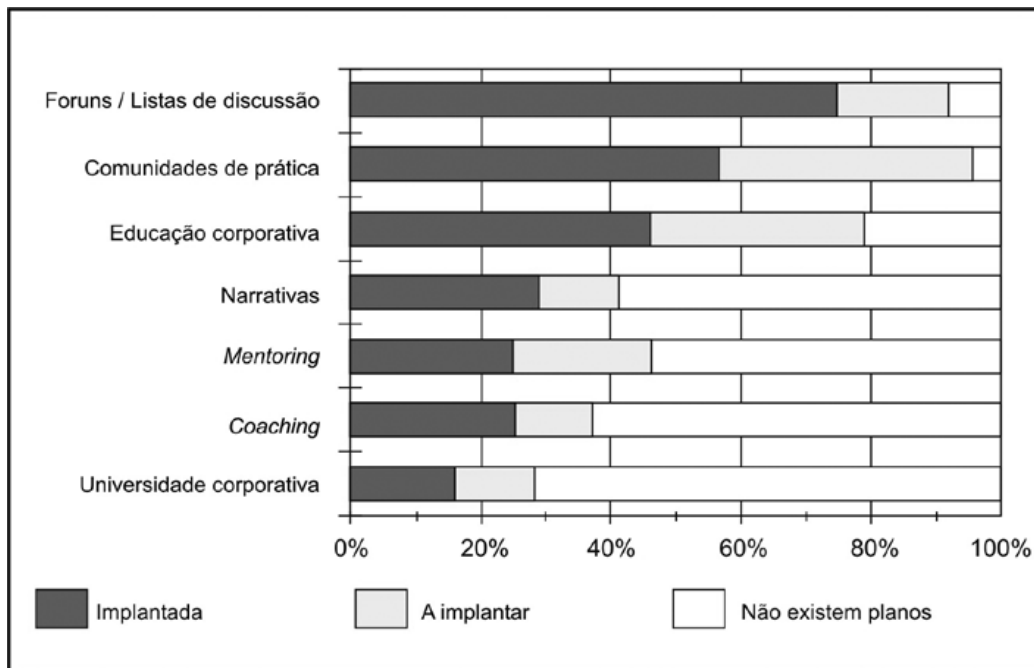


Gráfico 1: Práticas na área de Recursos Humanos – Estágio de Implantação

Fonte: “Gestão do Conhecimento na Administração Pública”. Batista et al., 2005., p.17

Entre as práticas da área de Recursos Humanos pode-se observar que as práticas com maior grau de implantação são as de caráter mais informal (Fóruns/ Listas de Discussão) sendo também as que exigem maior participação e iniciativa dos funcionários em relação ao compartilhamento do conhecimento de maneira voluntária. (BATISTA, et al, 2005)

Por outro lado, não existem planos de implantação de quatro tipos de iniciativas (narrativas, mentoring, coaching e universidades corporativas) em mais de 50% das organizações pesquisadas. (BATISTA, et al, 2005)

2.4.2. Principais facilitadores

Batista et al (2005). categorizaram os principais facilitadores para o sucesso da GC nas empresas públicas e nos ministérios pesquisados:

1. “Alinhamento organizacional e estratégia de conhecimento: alta prioridade dada às iniciativas no nível mais alto da organização; e clara identificação da base de conhecimento organizacional relevante para a organização.” (p.45)

2. “Acesso a conhecimento externo: acesso a consultores especializados; busca externa de melhores práticas e benchmarking; e acesso a recursos bibliográficos impressos e eletrônicos sobre o tema.” (p.46)
3. “Infraestrutura computacional: sistemas de informática que apoiem os processos de Gestão do Conhecimento.” (Batista et al 2005, p.47)

2.4.3. Principais Entraves

Entre os principais entraves para a gestão do conhecimento nas organizações que estão em fase inicial de implementação, destaca-se: (BATISTA et al, 2005, p.40)

1. “Compreender melhor o que significa Gestão do Conhecimento e o impacto que esta por ter:
 - Deficiência de capacitação de pessoal
 - Baixa compreensão sobre Gestão do Conhecimento da organização
 - Receio que outros órgãos/público em geral possam ter acesso a informações sigilosas/confidenciais
 - Pouca propensão para investimento em tecnologias voltadas essencialmente para facilitação de aprendizado e colaboração
 - Resistência de certos grupos de funcionários / cultura organizacional a mudanças
2. Estabelecimento de processos básicos e centrais da Gestão do Conhecimento
 - Falta de incentivo para compartilhar
 - Deficiência na infraestrutura computacional, redes, servidores, etc.
 - Dificuldade para capturar o conhecimento não-documentado
 - Falta de tempo ou recursos para compartilhar conhecimento concretamente na rotina diária
 - Falhas de comunicação
 - Inexistência de indicadores” (BATISTA, et al, 2005, p.47)

Os autores concluem que o compromisso com a eficaz gestão do conhecimento significa mais do que seguir metodologias e políticas formais, envolve “transparência; foco nos processos em vez de hierarquia; uso e reuso eficaz de informações, conhecimentos, boas práticas de gestão e expertise, visão integradora e uso eficaz de novas tecnologias de informação e comunicação.” (BATISTA et al, 2005, p. 84)

2.4.4. Práticas de Gestão do Conhecimento relacionadas à Gestão de Recursos Humanos

Esta seção tem como objetivo conceituar as práticas de gestão do conhecimento relacionados a gestão de recursos humanos, apresentadas no estudo do IPEA. As ferramentas de mentoring, coaching e storytelling serão mais profundamente discutidas, por serem aquelas que envolvem uma maior interação entre os indivíduos mais experientes e os novos.

a) Mentoring

De acordo com Russell e Adams (1997), o termo “mentor” é oriundo da mitologia grega, tendo sua primeira citação no livro “Odisseia” escrito pelo poeta Homero. Quando Odisseu se ausentou para a guerra de Tróia, ele confiou o cuidado de seus filhos a um tutor com o nome de Mentor. Este era responsável em prover conselho para treinar o príncipe a se tornar rei.

Embora este termo possua referências históricas, ele passou a ser aplicado no mundo corporativo, a partir da década de 70, como ferramenta de desenvolvimento de competência individual. Bozeman e Freney (2008) argumentam que embora seja impossível atribuir a um único trabalho o início da pesquisa sobre mentoria, é razoável apontar a dissertação do Kram de Kathy em 1980 e seu artigo publicado em 1983 no *Academy of Management Journal* como um dos estudos pioneiros sobre a abordagem contemporânea do tema.

Kram propõe uma definição para mentoria:

“Mentoring is an intense developmental relationship whereby advice, counseling, and developmental opportunities are provided to a protégé by a mentor, which, in turn, shapes the protégé’s career experiences ... (.) This occurs through two types of support to protégés: (1) instrumental or career support and (2) psychological support (Kram, 1985, p. 126 – tradução livre da autora deste estudo)”.

Quanto às qualidades e habilidades associadas a um mentor eficiente, Satter e Russ (2007) apontam as seguintes:

“(a) demonstração de interesse genuíno e disposição para investir no desenvolvimento do mentoriado; (b) ter a habilidade de escutar e constantemente

se certificar de que o processo está focado no mentoriado (c) ter um foco voltado para serviço (d) ter a habilidade de fazer a pergunta certa e na hora certa e de adaptar seu estilo de liderança de acordo com as circunstâncias; por fim (e) ter a habilidade de oferecer feedback de um modo construtivo e cuidadoso.” (SATTER, RUSS, 2007, p. 386 – tradução livre da autora)

A despeito dos benefícios trazidos pela técnica da mentoria, nem todos os funcionários que se enquadram no perfil para exercer o papel de mentor demonstra interesse em executá-lo. Satter e Russ (2007) apontam que a resistência oferecida por estes indivíduos se resumem basicamente em cinco tipos de argumentos:

- “- O mentoriamento não representa um objetivo estratégico para minha empresa;
- Não tenho tempo, estou muito ocupado para ser um mentor;
- Mentoriamento é um processo muito “emocional” e pessoal;
- Não sei exercer o papel de mentor;
- O mentoriamento não é eficiente.” (SATTER, RUSS, p. 384-387, 2007)

b) Coaching

Gil (2001) observa que o termo coach foi trazido da área esportiva para o mundo corporativo para designar o papel profissional que atuará de modo semelhante ao um técnico futebol. Assim como um técnico, o coach deverá treinar as pessoas afim de que ela atinga determinado resultado. Gil define o papel deste profissional como uma “pessoa que se compromete a apoiar alguém com vista em melhorar seu desempenho e promover seu desenvolvimento profissional e pessoal” (GIL, 2001, p.282).

De acordo com Witherspoon and White (1996 apud JOO, 2005), a palavra coache foi inicialmente utilizado em inglês em 1500 e refere a um tipo específico de carruagem. Daí se desprende que a palavra traduz a ideia de conduzir alguém a um ponto desejado.

“Coach não é um amigo, um conselheiro, um professor, um chefe, um mentor, um irmão, um terapeuta, nem um colega de profissão, embora em um ou outro momento possa ser um pouco de cada coisa.” (GIL, 2001, p.282)

Kilburg (1996) define o coaching de executivos como:

“um relacionamento de ajuda mútua entre um cliente que possui responsabilidade e autoridade administrativa em uma organização, e um consultor que utiliza uma variedade de técnicas e métodos comportamentais para auxiliar seu cliente a atingir

um conjunto de objetivos previamente estabelecidos, e conseqüentemente para melhorar a eficiência da empresa.” (KILBURG, p.467 apud JOO, 2005, tradução livre da autora)

Já os autores Kampa-Kokesch e Anderson (2001) definem o coaching mais como uma ferramenta de aperfeiçoamento de habilidades e competências alcançado por meio de intervenção seguido de um feedback sistemático.

Seguindo essa mesma abordagem, Orenstein (2002) define a técnica como um tipo de “intervenção realizada por um gerente senior com o propósito de melhorar ou desenvolver competências gerenciais.” (ORENSTEIN, 2002, apud, JOO, 2005)

Já o International Coaching Federation estende o uso do coaching para outras finalidade além da profissional:

“O coaching é um relacionamento profissional continuado que ajuda as pessoas produzirem extraordinários resultados em seu vida, carreiras, negócios ou organizações. Por meio do processo de coaching, os clientes aprofundam seu aprendizado, melhoram sua performance e aumentam sua qualidade de vida.” (ICF, 2003).

Feldman (2001) identificou os três elementos chaves necessários ao relacionamento de coaching:

(a) “Consiste em um aconselhamento individual sobre assuntos relacionados ao trabalho; (b) envolve o uso de um feedback 360 graus em torno das forças e fraquezas do executivo (c) seu propósito é melhorar a o desempenho e a eficácia do gerente em sua posição corrente.” (FELDMAN, p.831, FELDMAN, LANKAU, 2005, tradução da autora)

Witherspoon e White (1996) afirmam que o coaching de executivos é situacional, e ocorre dentro de um continuum de quatro papéis que dependerão , dentre outros fatores, das necessidades do executivo e do estágio de sua carreira. Diante disto, os autores definem quatro diferentes tipos de foco que o processo de coaching pode assumir:

- “-Coaching focado no fortalecimento de habilidades específicas e alcance de melhorias de desempenho em projeto/tarefa atual do coachee;
- Coaching voltado para performance do coachee em seu presente trabalho, mas sob um aspecto mais amplo;
- Coaching para desenvolvimento do coachee, foco em trabalho e responsabilidades futuras.

-Coaching voltado para melhores resultados organizacionais em seu aspecto mais genérico.” (JOO, 2005, p.473, apud WITHERSPOON, WHITE, 1996)

c) Storytelling

Swap et al. (2001, p.103) definem uma história organizacional como:

“Uma narrativa detalhada sobre ações gerenciais passadas, interação entre empregados, ou outro evento intra ou extra organizacional que são comunicados informalmente dentro da organização”. Estas narrativas normalmente incluem um trama específico, um personagem principal, uma consequência e uma moral. Geralmente, essas histórias se originam dentro da organização e por isso, reflete as normas, valores e culturas organizacionais.” (tradução livre da autora)

Os mesmos autores observam que segundo pesquisas em ciência cognitiva as informações capazes de serem memorizadas, são mais prováveis de interferirem na atitude do indivíduo do que as informações que estão no inconsciente ou que não são ativadas na memória. Portanto, as técnicas utilizadas que sejam capazes de tornar a informação mais facilmente memorizada tendem a trazer melhores resultados e serem mais propensas a influenciar o comportamento do indivíduo. Por causa disso, Schank (1990, apud SWAP et al. 2001) afirma que a técnica de “storytelling” (contar histórias) serve como uma boa ferramenta de transferência de conhecimento tácito.

Denning (2004) aponta que há resistência dentro do mundo empresarial para o uso da técnica. Isto se deve ao fato de os executivos preferir umas abordagens mais analíticas e racionais, que privilegia a aparente racionalidade e impessoalidade. Entretanto, o autor aponta que essas supostas forças, representam na verdade uma fraqueza: “análises podem ser boas para exercitar a mente, mas dificilmente conseguem atingir o coração das pessoas” (DENNING, 2004, p.123) Através do uso de storytelling é possível transformar números frios e vagos em um retrato cativante dos objetivos do líder, capaz de motivar as pessoas a perseguir metas com entusiasmo e energia. (DENNING, 2004)

Swap et al (2001) conclui que as histórias que dramatizam ou ilustram sistemas, valores e normas administrativas são mais propensas a influenciarem o comportamento humano do que regras, normas e prescrições políticas. Portanto, gerentes interessados em propagar informação nas organizações, devem recorrer ao uso de histórias que apoiem e ilustrem os objetivos e metas organizacionais.

d) Fóruns (presenciais e virtuais)/ Lista de discussão

“Definidos como espaços para discutir, compartilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento de processos e atividades da organização” (BATISTA et al., p.12, 2005).

e) Comunidades de prática ou Comunidade de conhecimento

“São grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto-organizadas a fim de permitir a colaboração de pessoas internas ou externas à organização; propiciam o veículo e o contexto para facilitar a transferência de melhores práticas e o acesso a especialistas, bem como a reutilização de modelos, do conhecimento e das lições aprendidas.” (BATISTA et al., p.13, 2005).

f) Educação Corporativa

São “processos de educação continuada, estabelecidos com vistas à atualização do pessoal de maneira uniforme em todas as áreas da organização. Pode ser implementada sob a forma de universidade corporativa ou sistema de ensino a distância.” (BATISTA et al., p.13, 2005).

g) Universidade Corporativa

“É a constituição formal de unidade organizacional dedicada a promover a aprendizagem ativa e contínua dos colaboradores da organização. Programas de educação continuada, palestras e cursos técnicos visam desenvolver tanto comportamentos, atitudes e conhecimento mais amplos, como as habilidades técnicas mais específicas.” (BATISTA et al., p.15, 2005).

2.5. Proposições da pesquisa

A partir da interpretação do referencial teórico previamente descrito e dos objetivos intermediários, estabelecem-se algumas proposições a serem testadas pela pesquisa :

Proposição 1: “O processo de transferência de conhecimento pode ser obstruído pela dificuldade que os trabalhadores maduros encontram em explicitar a dimensão tácita do conhecimento”

Proposição 2: “Alguns trabalhadores maduros sofrem discriminação etária dentro do ambiente de trabalho e isto pode interferir na sua disposição de transferir conhecimento e no sucesso do processo”

Proposição 3: “A cultura da organização pode tanto facilitar quando dificultar o processo de transferência de conhecimento.”

Proposição 4: “Ferramentas formais de gestão de conhecimento como mentoring, coaching e storrteling facilitam e catalisam o processo de transferência de conhecimento.”