

## 2

### Referencial Teórico

#### 2.1

#### Conhecimento

##### 2.1.1

##### **A indissolubilidade dos processos de conhecer, aprender e mudar**

Precisa-se, de antemão, lembrar que os contornos do conhecimento não são claramente definidos. Como já colocado no início do capítulo anterior, vale relembrar que, para evitar a visão reducionista e fragmentária do conhecimento, é necessário incorporar novas contribuições, que requerem uma fundamentação epistemológica mais abrangente (Freitas & Leitão, 2004). Essa unicidade do conhecer, aprender e mudar (Maturana & Varela, 2001), constituindo um só fenômeno bio-psico-social, é manifestada pelas interações do pensar-sentir e da linguagem, que possibilitam a vida coletiva e precisa se espraiar para várias questões que se pretende ferir, em maior ou menor profundidade, nesta seção.

Na filosofia, Krishnamurti (1991) já afirma que a mente que se exercita no saber positivo é incapaz de compreender a vida na sua variedade e sutileza e que o pensar “especializado” impede que o ser humano seja integrado e, por isso, seja capaz de pensar inteligentemente.

Chanlat expressou bem essa questão, ainda que a restringindo ao âmbito das ciências sociais e à sua ligação com a administração, ao dizer que é preciso estabelecer redes que unam e façam circular todas as disciplinas que consideram o homem como ser vivo, consciente e sociável e que isso se define pela exigência de uma retomada reflexiva das experiências humanas e de suas resultantes em multidimensionalidade (Chanlat, 2000, p. 64).

Por isso, é importante examinar se a compreensão desse conjunto não fica prejudicada quando se olha o conhecimento, a aprendizagem e a mudança de forma isolada e sem que se atente para a inserção desse todo essencialmente indivisível em um contexto mais amplo da comunicação, entendida como

processo simbólico da interação pessoal (Krone et al., 1987). O conhecimento não pode ser isolado dos fenômenos da mudança e da comunicação (von Krogh & Grand, 2002), que clamam pela necessidade de um novo conceito de mudança como condição necessária para o avanço de uma teoria das organizações baseada no conhecimento. Isso será revisto em mais detalhes na subseção que discute o papel do contexto no processo do conhecer.

Cabe, no entanto, notar que a racionalidade instrumental que impera em todas as áreas do pensamento administrativo é refratária ao sentimento, à emoção e à afetividade e, por isso mesmo, procura encobrir uma série de medos que foram colocados a nu por Enriquez (1997): do disforme, das pulsões, do desconhecido, dos outros, da palavra livre e do pensamento.

Apesar de Sveiby (2000b) afirmar que a maximização da criação de valor em uma perspectiva baseada no conhecimento depende de uma estratégia coerente e coordenada, parece ser difícil que isso possa acontecer se continuar a prevalecer, em detrimento de um esforço de síntese integradora, uma visão analítica e segmentada.

Essa integração só será viável na medida em que se consiga fazer retornar ao âmago da discussão do conhecimento, da aprendizagem e da mudança organizacionais, elementos que foram relegados ao ostracismo (Chanlat, 2000):

a) o ator e o sujeito: todo indivíduo é ator e a realidade das organizações se produz, se reproduz e se transforma pela interação entre as pessoas e os grupos que as compõem (Crozier & Friedberg, 1977; Sainsaulieu, 1997);

b) a afetividade: a capacidade de exprimir e sentir emoções é indispensável ao desenvolvimento do comportamento racional, até porque o dualismo entre corpo e mente é equivocado (Damasio, 1996); e a construção de si é sempre resultante de relações afetivas (Laing, 1988);

c) a experiência vivida: a existência humana é uma experiência, é o reencontro entre o espírito e a realidade exterior mediado pelos sentidos (Chanlat, 2000);

d) o simbólico: o mundo organizacional é um mundo de signos, onde as diferentes linguagens se entrecrocaram;

e) o histórico: o ser humano transforma o mundo – e com isso conhece e aprende – a partir de estruturas existentes que incorporam a experiência passada; e

f) a ética, que está presente no fundamento da confiança, porque esta se origina na promessa (Dejours, 1999).

### 2.1.2

#### Uma conceituação do conhecimento e seus problemas

Despres & Chauvel (2000) afirmam que a gestão do conhecimento é um dos tópicos mais ramificados do léxico da administração, seja pelo lado da gestão seja pelo do conhecimento. Assim como Prange (2001) disse que a aprendizagem organizacional era uma selva densa e impenetrável pela profusão dos conceitos, Alvesson (1993) sintetizou a dificuldade do conhecimento, dizendo que ele facilmente passa a ser tudo e passa a ser nada.

Esse tudo e nada, ao mesmo tempo, aparece quando se vincula o conhecimento às novas formas de trabalho (Blackler et al., 1993), a um novo paradigma geral de negócios com base na guerra de conhecimento (Baumard, 1996), à afirmativa de que as potencialidades intelectuais das organizações e nações são o fator mais importante de produtividade (Quinn et al., 1996).

Apenas como ponto de partida e para que se verifique como é intrincado o tema, será usada uma definição de conhecimento bastante conhecida, embora os próprios autores a reconheçam como funcional e provisória: “Conhecimento é a mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *“insight”* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado nas mentes dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos e repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.” (Davenport & Prusak, 1998, p. 6).

Há vários aspectos dignos de menção na conceituação acima (Freitas & Macedo-Soares, 2001). Primeiramente, ela aponta para a existência da dimensão epistemológica do conhecimento, com uma dimensão tácita e outra explícita, pois quando menciona documentos e repositórios, está focando a dimensão explícita; quando fala de práticas organizacionais, se refere à dimensão tácita. Em segundo lugar, a conceituação ressalta a dimensão ontológica, reconhecendo um conhecimento individual, na mente dos indivíduos e, por outro lado, aceitando um conhecimento coletivo, em termos de valores condensados.

Outros dois pontos da conceituação de Davenport & Prusak (1998) merecem referência. Um deles permite aquilatar a indissolubilidade das dimensões tácitas e explícitas do conhecimento, quando é mencionado o “*insight*” experimentado, pois, ao apontar a relevância de examinar o papel da perícia (“*expertise*”) no quadro de referências mais amplo do conhecimento, ela claramente demonstra que o especialista, o perito, desenvolveu atributos tanto de conhecimento explícito como tácito. Isso foi expresso com eloquência por Weick (1995) quando afirma que a intuição, um elemento fundamental no conhecimento tácito, pode ser conceituada como perícia condensada. As implicações dessa ligação da inteligibilidade com a intuição e de como isso é relevante no processo decisório podem ser encontradas em Leitão (2003).

O ponto mais controverso, em que o ecletismo obscurece a conceituação, é quando ficam presentes, ao mesmo tempo, uma abordagem cognitivista e outra do construcionismo social. Quando se fala do conhecimento aplicado à mente dos indivíduos, depara-se-nos o uso de lentes de uma imagem mecanicista e de uma psicologia estritamente individual; por outro lado, quando os valores compartilhados fornecem uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências, emerge a perspectiva do construcionismo social, com a qual, diga-se de passagem, este trabalho mais se identifica.

Esses pontos serão melhor examinados adiante, mas o que já fica bastante claro é que o conhecimento organizacional e a eventual possibilidade de geri-lo são um tema assaz complexo, longe de poder ser sumariado apenas por infraestrutura e ferramentas materiais ou informacionais, mas que demanda um exame integrado onde tangível e intangível; tácito e explícito; coletivo e individual; e tantas outras falsas dicotomias de um conhecimento reificado possam ser vistos em conjunto.

### 2.1.3

#### **Os aportes teóricos para o conhecimento organizacional**

O campo de estudo do conhecimento organizacional emanou de quatro importantes fontes. As duas primeiras serão estudadas em mais detalhe na seção seguinte, que trata especificamente da aprendizagem: a aprendizagem organizacional e as organizações de aprendizagem.

Uma terceira fonte comporta os estudos de ativos intangíveis e do capital intelectual, iniciados com Sveiby (1998), consolidados por Edvinsson & Malone (1997), divulgados e ampliados por Stewart (1997, 2001).

A quarta fonte nasce da preocupação com a criação do conhecimento, a partir da publicação do livro de Nonaka & Takeuchi (1997) e desenvolvida mais recentemente com a discussão dos habilitadores dessa criação (von Krogh et al., 2000).

#### **2.1.4**

### **Conhecimento como ativo intangível**

#### **2.1.4.1**

### **A taxonomia dos ativos intangíveis, segundo Sveiby (1998, 2000b)**

Uma teoria da firma baseada no conhecimento parte do princípio de que a ação das pessoas na organização produz todos os seus produtos físicos e todos os seus bens intangíveis. A interação constante dessas pessoas e de suas competências resulta em estruturas organizacionais internas e externas (Sveiby, 2000b).

Seu modelo contempla três famílias de ativos intangíveis: estruturas externas, estruturas internas e competências pessoais; em perfeita simetria ao modelo tripartite de capital intelectual de Edvinsson & Malone (1997) - capital de clientela, capital estrutural e capital humano – que será sumariado na subseção seguinte.

A estrutura externa inclui relações com clientes e fornecedores, aspectos de propriedade legal (marcas registradas), envolve a imagem da empresa e é parcialmente independente dos indivíduos.

A estrutura interna engloba patentes, conceitos, modelos, sistemas de informação e administrativos. Lá estão as criações dos colaboradores que são apropriadas pela empresa. A organização informal e a cultura organizacional são consideradas por Sveiby (1998) como parte dessa estrutura interna, que também é parcialmente independente dos indivíduos e que permanece mesmo com a saída de muitos deles. Por isso, considera importante preocupar-se com as medidas de clima organizacional, ligadas a valores e atitudes, o que não ocorreu com

Edvinsson & Malone (1997), que praticamente ignoram o tema em seu modelo de capital intelectual.

A competência individual é a reunião de conhecimento explícito, habilidade, experiência, saber fazer, julgamentos de valor e imersão na rede social (“*networking*”). Essa capacidade de agir de acordo com as circunstâncias, que pode ser desenvolvida, só tem sentido quando relacionada a um papel e ao contexto.

Um ponto que Sveiby (1998) aponta de forma enfática é que as competências são propriedade dos colaboradores e não da organização. Quando o indivíduo investe em sua educação, está investindo capital em si mesmo. Já a organização, quando despende recursos no desenvolvimento de seus colaboradores, ela aumenta o valor deles como indivíduos, mas incorre em despesas. Nesse aspecto, Sveiby se afasta da corrente predominante nos estudos de gestão de recursos humanos, que se aferra à idéia de que as ações de desenvolvimento de pessoal são sempre um investimento nos colaboradores e que isso trará maiores retornos à organização (Fitz-enz, 2000; Phillips, 1999).

Na mesma linha de Sveiby (1998), Davenport (1999) vai mais além, ao construir um conceito de que os indivíduos são investidores de uma carteira singular, cujos únicos títulos são a competência, a confiança e o comprometimento, os quais são aplicados na organização que lhes der maior retorno, ou seja, maiores retribuições materiais e psicológicas, a curto e a longo prazo.

Sveiby (1998) também sai do lugar comum de atribuir o relativo desinteresse de as organizações medirem seus ativos intangíveis por não avaliarem sua importância. Ele ousa dizer que as organizações podem medi-los mas não querem fazê-lo nem divulgar essas medidas por serem elas, pelo contrário, excessivamente reveladoras. Esse argumento remete diretamente à questão do porquê de os estudos sobre aquisições relegarem a mensuração dos ativos intangíveis a um plano secundário, apesar de serem tão significativos na paisagem da teoria contábil contemporânea.

Para Sveiby (2000a), a criação de valor do conhecimento é diferente da criação de valor nos ativos tangíveis, pois o conhecimento é depreciado pela falta de uso, não pelo uso. Além disso, conhecimento compartilhado é conhecimento multiplicado, pois o detentor do conhecimento não o perde quando o transfere e

ainda agrega novo conhecimento com a interação; do mesmo modo, o conhecimento transferido aumenta a base de conhecimento dos recebedores, no que é secundado por Nonaka & Takeuchi (1997), para os quais o valor é criado pela transferência do conhecimento ou pela sua conversão, lembrando, por oportuno, que a transferência não implica fluxo de mão única, mas, na verdade, é uma troca bidirecional.

#### 2.1.4.2

### **Competência individual e perícia como ativos de conhecimento**

Depois dessa breve apresentação do arcabouço conceitual pioneiro de Sveiby (1998) sobre a anatomia dos ativos intangíveis, parece importante fazer uma digressão sobre a competência individual, já que o autor a considera como um ativo intangível que não se confunde com o indivíduo que a detém. Além disso, a literatura de estratégia, notadamente a abordagem baseada em recursos, faz extenso uso da terminologia de competências organizacionais. Essas serão brevemente mencionadas na subseção dedicada a conhecimento como estratégia.

Além da conceituação de Sveiby, encontrada no item anterior, outros autores têm discutido a competência individual. Parry (1998) a conceitua como um conjunto de conhecimento factual, habilidades, experiências, atitudes e julgamentos de valor diretamente relacionados com determinado trabalho, apresentando grande similaridade com Sveiby (1998).

Zwell (2000) diz que essa competência individual pode ser vista, em termos comportamentais, como desdobrada em competências de realização da tarefa, competências de relacionamento e atributos pessoais. Além desses três grupos, menciona outros dois, específicos das pessoas investidas em escalões hierárquicos mais altos, quais sejam as competências gerenciais e de liderança. As competências de realização da tarefa estão ligadas a bem desempenhar o cargo; as competências de relacionamento se voltam para se comunicar e trabalhar bem com os outros e satisfazer suas necessidades. Os atributos pessoais são intrínsecos aos indivíduos e dizem respeito a como as pessoas pensam, sentem, aprendem e se desenvolvem. As competências gerenciais estão ligadas a gerir, supervisionar e desenvolver pessoas. Finalmente, as competências de liderança estão ligadas a como levar uma organização a alcançar seus propósitos, missão e valores.

Porém, apesar de mergulhar na tentativa de identificar essas competências, falta-lhe o fôlego do trabalho seminal de Spencer & Spencer (1993), que identificam, à época, competências gerenciais futuras que são vitalmente necessárias hoje: flexibilidade; implementação de mudança; inovação empreendedora; compreensão interpessoal; empoderamento (“*empowerment*”); facilitação de equipes; e, notadamente, a portabilidade, por eles definida como a capacidade de se adaptar rapidamente e funcionar eficazmente em qualquer lugar do mundo e que vêm como ligada ao gosto pela novidade, à resistência ao estresse e à compreensão interpessoal em um ambiente transcultural.

Uma outra perspectiva de ver a competência, não tão comportamental como a dos autores americanos, é a de Zarifian (2001), que parece se encaixar melhor em nosso estudo, haja vista destacar o papel do conhecimento e da experiência, o que permite enxergar mais sobre as possibilidades e limitações do saber ser (“*savoir-être*”) e do conhecimento tácito na vida organizacional (Bellier-Michel, 2004).

A competência implica a capacidade de manter um nível consistente de desempenho individual. Pode-se dizer que, ao se correlacionar positivamente com o desempenho individual, ela pode ser melhorada pela prática continuada e pelo treinamento. Entretanto, os padrões de desempenho individual nas organizações são usualmente fixados com vistas a um nível mínimo aceitável. Além disso, como aponta Swanson (1999), existe uma área cinzenta entre o desempenho individual e algumas de suas variáveis, como a competência e a perícia. Mais ainda, Holton (1999) lembra que o desempenho individual é um fenômeno multidisciplinar; que cada modelo de desempenho tem seu viés próprio; que não há uma perspectiva uniforme do que seja desempenho; que os níveis e indicadores são confusos; e que isso indica a necessidade de um modelo integrativo para todos os campos de desempenho.

Sob uma ótica estratégica, as competências organizacionais fundamentais não podem ser alicerçadas em níveis mínimos de desempenho individual. Elas necessitam da sinergia complexa da perícia em diversos campos e a perícia é continuamente construída sobre os pilares de um desempenho individual excelente.

A perícia é o nível de desempenho ótimo que um indivíduo é capaz de atingir dentro de um campo especializado da atividade humana (Herling, 2000).

De modo semelhante às competências, a perícia envolve julgamentos de valor, conjuntos de conhecimento e habilidades, experiências consolidadas e habilidades em solução de problemas (Herling & Provo, 2000).

Entretanto, diferentemente das competências individuais, que são genéricas e universais, a perícia é sempre específica a um certo domínio. Além disso, ela leva bastante tempo para ser desenvolvida, necessitando treinamento e prática intensos.

Embora não haja consenso sobre o que seja a perícia, Herling (2000) identifica três elementos que estão sempre presentes nas elaborações teóricas sobre o tema:

- ela é um estado dinâmico;
- é específica a um domínio;
- seus três componentes são o conhecimento, a experiência e a solução de problemas.

Vista como estado dinâmico, a perícia é um processo interno de aprendizagem contínua, caracterizada pela incessante aquisição de conhecimento, pela reorganização contínua da informação e por habilidades refinadas de solução de problemas.

No que tange à sua especificidade, não há evidência de o reconhecido especialista em um domínio poder transferir sua perícia para outro domínio. Isso fica claramente evidenciado em alguns campos, como na medicina, mas isso parece ocorrer também na administração e na atividade bancária (Harris, 2002a).

No que concerne aos componentes da perícia, Herling (2000) afirma que o conhecimento é um componente interativo da perícia, mas não se confunde com ela, porque tanto os peritos como os não peritos podem ter conhecimento, mas a diferença está em quanto conhecimento eles têm, como o integram e quão eficientemente o vinculam ao desempenho individual. Quanto à experiência, ela depende do tipo, qualidade e quantidade dos eventos de que um indivíduo participou. A experiência distingue entre veteranos e novatos, mas, tomada isoladamente, ela não consegue distinguir os especialistas dos não-especialistas experientes.

De tudo o que foi dito antes, pode-se concluir que a chave para entender a perícia se encontra na propensão individual a solucionar problemas. Independentemente da intensidade da experiência prévia de quem está

solucionando um problema, o que faz a diferença é sua criatividade na organização da informação disponível (Herling, 2000).

McLagan (1997) faz um interessante vínculo entre a competência individual e a perícia, ao dizer que aquela é o resultado, enquanto esta é um processo. Alcançar o resultado almejado é dar provas de competência; alcançá-lo, usando processos mais ágeis, flexíveis e baratos, é evidenciar perícia.

Herling (2000), no entanto, afirma que a perícia é o comportamento demonstrado em certo domínio, na forma de ações consistentes de um indivíduo que são otimamente eficientes na sua execução e eficazes nos resultados, enquanto a competência se caracteriza por ser satisfatoriamente eficiente na execução, embora eficaz nos resultados.

Assim, para Herling (2000) a diferença entre ambas está no grau, satisfatório ou ótimo, na execução; já para McLagan (1997), a perícia é um processo que conduz à competência como resultado.

### 2.1.5

#### **Conhecimento como capital intelectual**

A origem dos estudos sobre o capital intelectual deveu-se ao inconformismo de alguns executivos profissionais, principalmente em certas empresas escandinavas, na metade da década de 1990, com a mensuração insatisfatória do desempenho das empresas a partir das medidas financeiras tradicionais, principalmente por não darem conta da diferença, cada vez maior, entre o valor de mercado das ações das empresas e seu valor contábil. Aliás, na mesma época, Kaplan & Norton (1996) também propugnavam por demonstrações mais equilibradas. Contra essa insuficiência da abordagem contábil tradicional, insurgem-se, então, autores que defendem uma atualização de práticas e procedimentos contábeis e financeiros para melhor mensurar os ativos intangíveis e sua contribuição às organizações (Becker et al., 2001; Edvinsson & Malone, 1997; Hope & Hope, 1996; Kaplan & Norton, 1996, 2001; Lev, 2001; Mayo, 2001; Sveiby, 1998, 2000a).

A título ilustrativo, tome-se o caso de Edvinsson & Malone (1997), que expandem o horizonte dos estudos de ativos intangíveis para além da análise da propriedade intelectual de marcas, patentes e direitos de licenciamento (Sullivan,

1998), dissecando a anatomia do capital intelectual e subdividindo-o em três grandes formas: capital humano, capital de clientela e capital estrutural.

O capital humano compreende, segundo eles, conhecimentos, habilidades, competências, experiência, criatividade, talento, reconhecimento, identificação e retenção de pessoal chave, comprometimento e valores organizacionais. Rossett (1999) define o capital humano como o valor coletivo do conhecimento organizacional, geralmente não refletido nos sistemas contábeis, resultante do investimento da organização em recriar o conhecimento de seus colaboradores.

O capital de clientela lida com a satisfação e a lealdade dos clientes, sua fidelização, a longevidade da relação comercial, a sensibilidade dos clientes à política comercial da empresa e a preocupação com a manutenção do bem estar financeiro dos clientes, visto que tudo isso assegura a estabilidade e o crescimento do fluxo de receitas da empresa, agregando valor.

Já o capital estrutural compreende outras três subdivisões: capital organizacional, capital de inovação e capital de processos.

O capital organizacional diz respeito, entre outros, a sistemas, equipamentos, tecnologia proprietária, filosofia operacional, canais de suprimento e canais de distribuição.

O capital de inovação abrange os direitos comerciais protegidos, a propriedade intelectual, as marcas registradas, as patentes, o licenciamento, além de outros ativos intangíveis, como as manifestações da capacidade empreendedora e “intraprendedora” ou a conjugação inusitada de talentos que permitem levar produtos e serviços genuinamente novos ao mercado.

Finalmente, o capital de processo compreende facetas tais como os processos de trabalho, sejam eles operacionais ou administrativos; as técnicas, os procedimentos; os programas motivacionais voltados para a produtividade, o desempenho e a qualidade na fabricação e/ou entrega de produtos e serviços.

Edvinsson & Malone (1997) reconhecem que a classificação acima sumariada é essencialmente conceitual, mostrando a anatomia do capital intelectual, sem mostrar sua dinâmica. Tentam iluminar um pouco mais o campo, identificando cinco focos de atenção. O primeiro deles – o financeiro, tradicional – olha o passado; dois focos – o foco no cliente e o foco no processo – se voltam para o presente; um outro – o da renovação e do desenvolvimento – perscruta o

futuro; enquanto um quinto foco - o das pessoas – se espalha por todo o “*continuum*” temporal.

A partir daí, os autores partem para arrolar 112 indicadores relacionados ao capital intelectual, distribuídos pelos cinco focos. Apenas no que tange ao capital humano, encontram-se 23 indicadores de foco em pessoas, além de oito dos 32 indicadores de foco em renovação e desenvolvimento, em um total de 31. Os próprios autores reconhecem a impraticabilidade operacional de usar tantos indicadores e recomendam que se limite drasticamente seu número. Em sua experiência prática, Edvinsson usou 20 deles quando elaborou o Navegador Skandia, primeira experiência organizacional de quantificar o capital intelectual.

### 2.1.6

#### **Criação de conhecimento e dimensões epistemológicas do conhecimento**

Nonaka & Takeuchi (1997), a partir do trabalho pioneiro de Polanyi (1966), explicam a criação do conhecimento pela interação entre conhecimento tácito e explícito, que se interpenetram. Contudo, tentando a difícil tarefa de distinguir uma faceta da outra – até porque são indissolúveis - consideram o conhecimento tácito como subjetivo, experiencial, sensorial, simultâneo (“aqui e agora”), baseado na prática. Por oposição, o conhecimento explícito seria racional, mental, seqüencial (“lá e então”) e calcado na teoria.

O conhecimento explícito é transmitido através da linguagem sistemática formal. Pode ser formulado por escrito, expresso em imagens e desenhos. Com ferramentas e infra-estrutura adequada, pode ser capturado, classificado, armazenado, recuperado e difundido. Por outro lado, a dimensão tácita do conhecimento é pessoal e específica a um domínio. O tácito pode estar em nossos sentidos, movimentos corporais, habilidades, experiências físicas, percepção individual, na intuição e nas dicas práticas. Daí sua dificuldade – ou, até mesmo, sua impossibilidade - de ser formatado, comunicado e compartilhado com outros indivíduos.

Polanyi (1966), rebelando-se contra a epistemologia tradicional, onde o conhecimento é produzido pelo hiato entre o sujeito e o objeto percebido (Johnson, 1997), lançou o conceito de imbricação (“*indwelling*”), onde

observador e observado, corpo e mente, razão e emoção se misturam e não podem ser separados. Assim, o conhecimento é sempre difícil de ser gerido, devido à presença do componente tácito.

Se adotado o ponto de vista da cisão entre as duas dimensões, pode-se melhor entender porque muitas iniciativas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos nas organizações são fadadas ao fracasso, já que se preocupam apenas em tentar transferir a dimensão explícita do conhecimento, negligenciando o compartilhamento do conhecimento tácito. Os processos de transferência de conhecimento não podem ser idênticos para diferentes organizações dentro do mesmo ramo, como no caso dos dois bancos aqui estudados, porque, entre outros motivos, as culturas organizacionais não são idênticas, afetando a dimensão tácita do conhecimento, mesmo quando o conhecimento explícito incrustado nos manuais técnicos possa ser praticamente o mesmo.

Essas limitações dos programas formais de treinamento, voltados para a transferência da dimensão explícita do conhecimento têm suscitado a tentativa de outras alternativas que visam a trabalhar a dimensão tácita, como a narrativa de estórias organizacionais e os programas de mentoria e de “*coaching*” (Kaye, 2000).

Outras sugestões para desenvolver a dimensão tácita do conhecimento organizacional vão da aprendizagem experiencial, através do uso de equipes multifuncionais para desenvolver as habilidades de tomada de decisão e solução de problemas; até a gestão adequada do ambiente social da organização e a importância da comunicação face a face (Wallace, 2001).

A criação do conhecimento é identificada por Nonaka & Takeuchi (1997) com um processo em espiral, abrangendo quatro tipos de conversão do conhecimento, no que passou a ser conhecido, pelas iniciais dos tipos, como o modelo SECI:

- a) Socialização: conversão do tácito em tácito, pelo compartilhamento de experiências.
- b) Externalização: conversão do tácito em explícito, através de conceitos, analogias, metáforas e hipóteses.
- c) Combinação: conversão do explícito em explícito, através da construção de sistemas de conhecimento.

- d) Internalização: conversão do explícito em tácito, pelo “aprender fazendo”, pela criação de modelos mentais e pela incorporação do saber fazer à prática individual.

Esse modelo propicia cinco fases de criação do conhecimento organizacional, a saber:

- 1<sup>a</sup>.) compartilhamento do conhecimento tácito;
- 2<sup>a</sup>.) criação de um conceito;
- 3<sup>a</sup>.) justificação do conceito;
- 4<sup>a</sup>.) construção de um protótipo; e
- 5<sup>a</sup>.) disseminação cruzada (“*cross-leveling*”) do conhecimento.

Na primeira fase, os membros da equipe trocam informações sobre novas tecnologias, compartilham “*insights*” sobre as necessidades dos clientes e discutem as habilidades individuais necessárias para desempenhar tarefas complexas. Na fase de criação de conceito, o conhecimento tácito compartilhado é externalizado, dando origem a uma descrição de processo, a uma especificação funcional, a um algoritmo, a desenhos. Durante a terceira fase, os membros usam diversas fontes de conhecimento explícito, como pesquisas de mercado, estudos de tendências estatísticas, documentos que formalizam a visão e a estratégia da organização, tudo com vistas a construir argumentos pró ou contra os conceitos criados na fase anterior. Durante essa fase e a próxima, especialistas funcionais podem ser agregados à equipe. Depois de cuidadoso exame, escolhe-se um conceito para ser desenvolvido como protótipo, resultante da convergência do conhecimento explícito acumulado através desse processo com todo o conhecimento já presente na organização. Finalmente, o grupo toma a responsabilidade de compartilhar o novo conhecimento com toda a organização, o que inclui a procura ativa por realimentação (“*feed-back*”) de todas as áreas e de todos os níveis hierárquicos.

A voga que a obra de Nonaka & Takeuchi (1997) obteve e os trabalhos de seus seguidores no Japão, nos Estados Unidos e mesmo em alguns ambientes acadêmicos europeus, acabou por transfigurar o que antes seriam dimensões inseparáveis do processo de conhecer em tipos estanques de um conhecimento objetivado. Deixou-se de falar de dimensões tácitas e explícitas de um conhecimento uno, para se falar de conhecimento tácito e conhecimento explícito.

Com isso, aparece o mesmo problema anteriormente apontado na cisão entre o conhecimento, a aprendizagem e a mudança; entre sentir, pensar e agir; entre conhecer, aprender e estar vivo: ao separar o inseparável, perde-se a noção do totalizante, do complexo. Em um tema que clama por integração, holismo, visão sistêmica, acaba-se por retalhá-lo. No entanto, ficaria penosa a leitura desta revisão da literatura sobre o conhecimento, se não se a subdividisse em tópicos. Como, desde a identificação do problema desta tese, é proposto averiguar com mais profundidade a dimensão tácita do conhecimento, far-se-á, na subseção seguinte, uma discussão mais pormenorizada do chamado conhecimento tácito, muito embora a discussão a respeito de tácito e explícito já tenha virado banalidade, na feliz expressão de Despres & Chauvel (2000).

Antes, porém, continua-se a sumariar a criação do conhecimento dentro da trajetória proposta por Nonaka & Takeuchi (1997), a partir da contribuição de von Krogh et al. (2000). Esses autores argumentam que é difícil traduzir a espiral do conhecimento em recomendações que possam incorporar a criação do conhecimento na formulação e implementação estratégicas. Para tal, propõem cinco habilitadores da criação de conhecimento:

- 1) Instilar uma visão do conhecimento.
- 2) Gerenciar conversações.
- 3) Mobilizar ativistas do conhecimento.
- 4) Criar um contexto adequado.
- 5) Globalizar o conhecimento local.

Os habilitadores compreendem tanto atividades deliberadas, que podem ser planejadas e conduzidas pelos executivos da organização, quanto outras que emergem das conseqüências inesperadas das atividades deliberadas ou pela conclusão retrospectiva de que determinada atividade promove a criação de conhecimento. Todas essas atividades desempenham importante papel de ajudar no compartilhamento de informações através da organização e para dismantelar as barreiras de comunicação.

Há uma ligação de duas mãos entre os habilitadores propostos e as fases de criação de conhecimento de Nonaka & Takeuchi (1997). Primeiro, porque todos os habilitadores são extremamente importantes na quinta fase da criação do conhecimento, quando o compartilhamento interativo da informação se espalha por toda a organização. E, por outro lado, porque o gerenciamento das

conversações é um habilitador que fortemente influencia todas as fases da criação do conhecimento organizacional. Cabe acrescentar que as conversações cumprem papel mais amplo do que identificado por von Krogh et al. (2000), porque eles não aprofundam a relação indissolúvel entre as conversações, a linguagem, o significado e o grande pano de fundo das mudanças, como o fazem Ford & Ford (1995) e Ford et al. (2002).

Com relação ao primeiro habilitador, vale notar que para instilar uma visão de conhecimento, as organizações necessitam, cada vez mais, incorporar as perspectivas de muitas partes interessadas (“*stakeholders*”), notadamente dos fornecedores, clientes, consultores, universidades e centros de pesquisa às contribuições de seu grupo interno. Desenvolver a criação de conhecimento, embora muitas vezes seja visto como uma atividade primordialmente ligada às entranhas da organização, pode e deve envolver seus parceiros estratégicos e, mais do que isso, passa pelo reconhecimento da importância das redes globais (Allee, 2003; Ashkenas et al., 1995; Castells, 2000; Fulk, 2001; Gulati et al., 2000; Held et al., 1999; Lima et al., 2004; Monge & Contractor, 2001; Pitassi et al., 2002; Quinn, 1996; Troccoli & Macedo-Soares, 2004).

Um importante aspecto do gerenciamento das conversações é o fato de que boas relações interpessoais, como consequência de comunicações fluidas entre todos os níveis organizacionais, neutralizam o medo (Enriquez, 1997) e a desconfiança, reduzindo, destarte, as barreiras pessoais que impedem a criação do conhecimento. A geração de conhecimento somente acontece através dos relacionamentos humanos e uma alto nível de interdependência requer mudanças profundas tanto no comportamento individual como no grupal (Saint-Onge, 2000). O gerenciamento das conversações afeta todas as fases do conhecimento organizacional, pois, estando a serviço da confiança, é elemento vital na construção social do conhecimento (Adler, 2001).

O terceiro habilitador – a mobilização dos ativistas do conhecimento – remete àqueles que fazem as conexões entre as atividades internas e externas de conhecimento e que arregimentam apoiadores, em toda a organização, para um uso mais eficiente do conhecimento. Essa empreitada é muito importante principalmente durante as fases de justificação do conceito e de construção do protótipo, quando diversos tipos de especialização funcional são agregados ao grupo nuclear que deu a partida no processo de criação do conhecimento.

A criação do contexto adequado é associada à criação de uma estrutura organizacional que apóia o conhecimento e que está alinhada à estratégia organizacional. Isso implica um espaço adequado, englobando idéias de espaço físico, virtual e mental, como no conceito japonês de “*ba*”, que une as dimensões de espaço e tempo, mas, ao mesmo tempo, as transcende. É ele que provê o contexto que interpreta a informação e a transforma em conhecimento, em uma espiral incessante (Nonaka et al., 2000). Apesar de esses autores proporem uma visão unificada do processo de criação de conhecimento, inclusive vinculando-o à liderança, parece-nos que estudos mais recentes (Thompson & Walsham, 2004) proporcionam maior riqueza de perspectiva ao se examinar o contexto, o que será abordado mais adiante, quando se discutirá o papel do contexto em relação ao processo do conhecer.

O que von Krogh et al. (2000) chamam de globalização do conhecimento local diz respeito ao compartilhamento do conhecimento por toda a organização, suplantando barreiras geográficas e culturais, mas permanecendo alerta para os aspectos emocionais dos cuidados com o outro (Ford et al., 2002), evitando sentimentos antagônicos entre metrópole (a matriz) e as “colônias” (as filiais, as subsidiárias no exterior), criando incentivos psicológicos e materiais para a disseminação cruzada do conhecimento ou, até mesmo, recriando o conhecimento em outros contextos. Embora insuficientemente estudado, este habilitador pode contribuir decisivamente para a criação de novas alternativas de conhecimento, notadamente pelo estímulo à dimensão tácita. Muitos autores voltados para o exame do choque cultural enfatizam a importância da comunicação transcultural (Lewis, 1996), mas geralmente limitam suas análises às camadas exteriores da cultura. A globalização do conhecimento local fornece muitas chances para o compartilhamento do conhecimento tácito, quando se tira o melhor partido da diversidade cultural e, com isso, se enriquecem as possibilidades estratégicas tanto para os países como para as organizações (Freitas & Macedo-Soares, 2001).

Ao se examinarem os habilitadores da criação de conhecimento, vê-se que todos têm um cerne comum: a comunicação e a interação humana. A ação conjunta desses habilitadores do conhecimento enfatiza as relações interpessoais e a boa comunicação, tem impacto positivo na qualidade do novo conhecimento; na velocidade com que ele é criado; na satisfação dos colaboradores; na imagem da

organização; e nas suas relações com seus parceiros estratégicos (von Krogh et al., 2000).

### 2.1.7

#### **A dimensão tácita do conhecimento**

Em uma das muitas conceituações do conhecimento tácito, o psicólogo Sternberg (1999) o define como o tipo de conhecimento que orienta o comportamento individual, mas que não é facilmente acessível à introspecção.

Aqui, como em outros pontos ao longo deste trabalho, cada disciplina ou, até mesmo, cada sub-disciplina conceitua um fenômeno a partir de sua perspectiva própria e parcelada. Além da conceituação provisória tomada de Sternberg (1999) e das já anteriormente referidas a Polanyi (1966) e a Nonaka & Takeuchi (1997), possivelmente se fará apelo a outras conceituações para iluminar a discussão do conhecimento tácito ou, melhor dizendo, da dimensão tácita do conhecimento.

Retornando ao processo de criação do conhecimento, talvez a mais significativa limitação ocorra quando os indivíduos nada conhecem, ou quase nada, pois eles ainda não compartilharam seu conhecimento tácito. Para desenvolver um novo conhecimento através da socialização, o grupo deve ser idealmente pequeno, de forma a poder criar uma microcomunidade com uma densa rede de relacionamentos. O desenvolvimento dessa microcomunidade será parte da memória coletiva onde esse tipo de conhecimento tácito permite que os membros do grupo reforcem seus relacionamentos, assimilem novos participantes e lidem com as dificuldades práticas e emocionais oriundas da saída de pessoas da equipe (Freitas & Macedo-Soares, 2001). Na medida em que o conhecimento do grupo consegue emergir e ser explicitado, o grupo ganha sua própria identidade, como se verá melhor no exame das comunidades de prática, na próxima seção, quando se examinará a aprendizagem.

Outro aspecto importante é que o conhecimento tácito está indissolúvelmente ligado à ação e é relevante para a consecução de objetivos. Ele assume, às vezes, as feições de dicas práticas acerca do que fazer dependendo das circunstâncias. Essa constatação corrobora a visão da biologia cognitiva de que o conhecimento, a aprendizagem, a mudança, a ação e a vida não podem ser vistos isoladamente. Bickerstaff & Morris (1999) enfatizam que uma faceta do

conhecimento tácito é o desenvolvimento tanto das pessoas como das organizações, pela possibilidade de capturar as competências organizacionais fundamentais nos níveis organizacionais mais baixos, a partir da experiência e conhecimento das pessoas.

Argyris (1999b) afirma que os gerentes frequentemente usam processos decisórios duais, correspondendo, grosso modo, à lógica (conhecimento explícito) e à intuição (conhecimento tácito acumulado). Essa constatação teórica foi corroborada em estudos brasileiros, notadamente quanto à importância da intuição (Leitão, 1997, 2003). Segundo Argyris (1999b), quanto mais pressionados pelo tempo e quanto menor a quantidade de informação, maior a tendência a usar a intuição do que o raciocínio lógico. Se observarmos a realidade à nossa volta, a pressão do fator tempo e a insuficiência de informação são a norma; logo, a intuição e o conhecimento tácito são frequentemente as verdadeiras linhas mestras do processo decisório.

A aquisição do conhecimento tácito vem da experiência, preferivelmente daquela que está inserida em um contexto onde o conhecimento tácito será necessário mais tarde. Às vezes, é difícil saber se o conhecimento tácito se adequa a uma situação porque seu detentor já esqueceu onde e quando adquiriu esse conhecimento. Além disso, o conhecimento tácito muda com o tempo e se seu detentor não se lembrar quando o adquiriu, corre o risco de aplicar um conhecimento tácito ultrapassado, que pode ser nocivo a seus propósitos (Freitas & Leitão, 2004). Assim sendo, saber quando aplicar o conhecimento tácito faz a diferença entre sucesso e fracasso em determinada situação. Do mesmo modo, situações inusitadas são melhores do que as rotineiras para quem quiser adquirir conhecimento tácito (Freitas & Macedo-Soares, 2001).

Discutindo a importância do sistema de recursos humanos para tornar as organizações mais resilientes (Deevy, 1995), Archier & Sérieyx (1988) sugerem que elas tentem minimizar a drenagem de conhecimento tácito e a descontinuidade do conhecimento organizacional pela criação de programas onde seus colaboradores que irão se aposentar nos próximos anos usem parte de seu tempo na organização em atividades de mentoria de pessoal talentoso recém-chegado e colocando no papel ou gravando aquelas suas experiências passadas que eles consideram úteis para as futuras gerações na organização.

Por outro lado, a expressão “quem detém conhecimento, detém poder” sugere que o conhecimento tácito não é facilmente compartilhado. Os colaboradores de uma organização podem ter medo de que, ao compartilharem conhecimento, a organização dependa menos deles e, com isso, possa dispensá-los. Por seu turno, as organizações procuram gerar valores que produzam o sentimento exatamente oposto. Desse entrelaçamento de posições resulta que os colaboradores, quando compartilham o conhecimento, estão contribuindo para a aprendizagem organizacional e, portanto, merecem ser reconhecidos por isso. É nessa linha que se pode entender o uso de recompensas monetárias e incentivos não monetários em troca de sugestões de idéias inovadoras ou de meios de reduzir custos ou aumentar a produtividade.

Um importante aspecto do conhecimento tácito, principalmente em negociações entre organizações, é procurar antecipar quais serão as reações da outra parte às nossas ações. Em situações competitivas, é relevante procurar tomar consciência do conhecimento tácito dos competidores, prevendo suas ações e tentando estabelecer defesas contra elas.

Por outro lado, as organizações procuram criar barreiras para evitar a disseminação do conhecimento tácito para fora das fronteiras organizacionais, porque se ele vaza para os competidores, pode ser usado contra a organização que o criou, expondo as vulnerabilidades desta última. Isso tanto vale para a organização como um todo, como para as comunidades de prática criadas dentro dela.

Embora o papel da experiência na aquisição do conhecimento tácito possa ser importante, ele não é suficiente, sendo necessária uma predisposição pessoal para a observação e a aprendizagem, porque o que importa é o meio eficiente de usar a experiência para adquirir conhecimento que pode ser extraído do ambiente. Isso é uma limitação para formar massa crítica de indivíduos a partir de técnicas de compartilhamento de conhecimento tácito, porque o sucesso desse compartilhamento depende da identificação prévia de pessoas com os atributos corretos.

Buckley & Carter (2000) observam que o compartilhamento da terminologia, dos conceitos e de quadros de referência facilitam o intercâmbio de conhecimento entre as pessoas, ressaltando que todos os aspectos referidos dizem respeito também ao conhecimento tácito. No entanto, os profissionais que

trabalham isolados têm menos oportunidades de adquirir conhecimento tácito, porque é mais difícil compartilhar esse conhecimento apenas pelo uso de ferramentas modernas de tecnologia de informação, como e-mail, internet ou teleconferência. Para compartilhar o conhecimento tácito a interação face a face é geralmente fundamental.

Outra faceta interessante do conhecimento tácito é o fato de ser muito importante saber quem são as pessoas certas de quem se procura adquiri-lo, porque, pela ausência de codificação, o uso de modelos equivocados pode ser mais danoso do que não ter nenhum para se apoiar (Hatsopoulos & Hatsopoulos, 1999). Uma observação relevante, no mesmo sentido e oriunda da prática médica, afirma que quanto mais ambíguos os padrões e as situações, mais provável que se venha a fazer uso inadequado (incorreto ou insuficiente) do conhecimento tácito (Cimino, 1999; Patel et al., 1999).

Assim, Sternberg (1999) lista algumas limitações do conhecimento tácito, a saber:

- parece ser racional e lógico, não porque realmente o seja, mas por que se deseja muito que ele assim seja (Hatsopoulos & Hatsopoulos, 1999);

- as pessoas e as organizações frequentemente acreditam que estão seguindo diretrizes corretas para ação, quando realmente não o estão fazendo (Argyris, 1999b);

- enseja a presença do raciocínio defensivo, deixando as pessoas incapazes de perceber que aquilo que estão fazendo prejudica a consecução de seus próprios objetivos (Argyris, 1999b);

- diversas idéias preconcebidas podem interferir no uso do conhecimento tácito, fazendo que crenças anteriores se misturem ao conhecimento tácito e daí resultem ações inadequadas (Torff, 1999).

Argyris (1999b) sumaria a questão dizendo que o conhecimento tácito, assim como é fonte importantíssima de eficácia gerencial, também é uma importante fonte de deterioração gerencial. Essa deterioração ocorre quando o conhecimento tácito reforça o “*status quo*”, tornando-se uma força conservadora em vez de uma força impulsionadora da mudança, ponto observado por Freitas & Leitão (2004).

Convém relembrar que as transferências de conhecimento entre indivíduos implicam confiança (Adler, 2001), o que pode ajudar ou impedir o compartilhamento do conhecimento tácito (Snowden, 1998).

### 2.1.8

#### **Contexto, conhecimento como produto e o conhecer como processo**

Uma visão atual e integrativa, guardando vários pontos de similitude com a fundamentação teórica da biologia do conhecimento e com o construcionismo social, é apresentada por Thompson & Walsham (2004), quando afirmam que o contexto é inseparável do conhecer, que é criado por ele e por ele definido.

É inegável que a visão da espiral do conhecimento e o modelo SECI ainda apareçam influenciando trabalhos como o de Cohendet et al. (1999), onde os autores se preocupam com a codificação da experiência, do saber fazer e do conhecimento tácito; ou de Crossan et al. (1999), preocupados com a dinâmica subjacente ao processo de intuir, interpretar, integrar e institucionalizar.

No entanto, essas abordagens, que revisitam e ampliam o trabalho pioneiro de Nonaka & Takeuchi (1997), carregam em seu bojo as mesmas contradições dos precursores, principalmente o caráter objetivo dado ao conhecimento e a ênfase na separação - inexistente - entre os aspectos tácitos e os explícitos do conhecimento. Esses trabalhos não alcançam que o significado de qualquer conhecimento objetivo sempre permanecerá o produto subjetivo da pessoa em cuja mente ele é constituído, será sempre relacionalmente transferido e, assim, não se transfere com facilidade para outros indivíduos em uma forma em que possa ser operacionalizado em proveito da organização (Thompson & Walsham, 2004).

McDermott (1999) também aponta esse aspecto contraditório quando diz que o conhecimento é o resíduo do pensar, apoiando-se em Polanyi (1969), o inspirador de algumas das idéias posteriormente difundidas por Nonaka & Takeuchi (1977); um conhecimento estritamente explícito é contraditório em si mesmo, pois todas as palavras, fórmulas, gráficos e mapas ficam totalmente sem sentido quando privados de seus aspectos tácitos (Polanyi, 1966).

Em vez de se pensar em conhecimento como produto, é mais adequado se basear em teorias sobre o processo de conhecer, com base na prática, onde o conhecimento objetivo é olhado de forma diferente, como um processo

intersubjetivo, evitando-se tratar os indivíduos como se pudessem ser entendidos isoladamente de seus contextos e como se os contextos pudessem ser isolados dos indivíduos (Blackler et al., 2000).

Isso implica ver o processo de conhecer como a combinação de componentes contextuais incrustados organizacional e biograficamente, em vez de se partir para a dicotomia de ver o contexto ora como fixo e estático ora como totalmente emergente.

A visão sociológica de Giddens, na sua teoria da estruturação, embasa a perspectiva do contexto tanto como meio quanto como resultado da interação emergente, onde estruturas de significação, dominação e legitimação são continuamente extraídas, reproduzidas e possivelmente alteradas na prática (Cohen, 1999). No entanto, é incompleta para uma visão integrativa do conhecimento na medida em que não contempla a totalidade dos componentes subjetivos que contribuem para uma configuração particular da subjetividade e da intersubjetividade em dado instante.

Do mesmo modo, os aportes teóricos da inteligibilidade são limitados, porém valiosos, na medida em que trazem à luz o fato de que a invenção precede a interpretação (Weick, 1995; Weick & Ashford, 2001), enfatizando os componentes mais subjetivos do conjunto conceitual de que as pessoas lançam mão para explicar suas experiências de ações e eventos.

Outra visão do contexto é encontrada na teoria da rede de atores (“*actor-network theory*”), ao revelar que as configurações contextuais aparentemente fixas consistem, na verdade, de relacionamentos emergentes em que as entidades adquirem agenciamento (“*agency*”), concebido como forma de poder, através de sua capacidade de aliciar outras entidades. Essa configuração temporária enfatiza mais o lado intersubjetivo do contexto (Calás & Smircich, 1999; Hull, 1999; Lee & Hassard, 1999).

Outra abordagem do contexto é a da aprendizagem situada, de Lave & Wenger (2001), que deu origem à mais importante das vertentes das comunidades de prática. Ela está mais voltada para focar a dinâmica relacional dentro de grupos, inclusive o vínculo entre conhecimento e posição do indivíduo no grupo. As comunidades de práticas terão sua literatura revista na próxima seção (Aprendizagem).

Uma conclusão inicial é que as iniciativas de gestão de conhecimento são melhor sucedidas onde as comunicações intersubjetivas não estão separadas do entendimento dentro do qual foram geradas, ou seja, onde o contexto que envolve a interação das pessoas com os artefatos de conhecimento seja mais rico.

O modelo proposto por Thompson & Walsham (2004) para rever a ligação entre contexto e conhecimento procura explicar a ligação entre os ingredientes pré-existentes ao contexto, tanto os partilhados como os não partilhados; a configuração que emerge do próprio contexto; e a resultante desse processo, quais sejam os ingredientes que foram alterados para uma configuração contextual futura.

Em vez de perseguir o conhecimento como objeto, as organizações devem cultivar o processo do conhecer, focalizando a geração de significado e de valor pelas pessoas. Há uma relação positiva entre o conhecimento e o cultivo do processo interativo, relação essa que combina os ingredientes contextuais da experiência humana e, portanto, do significado, o que não acontece quando se lida apenas com o conhecimento codificado em textos.

Isso remete a uma tipologia do conhecimento no “*continuum*” entre objeto e processo (Thompson & Walsham, 2004). No pólo do objeto, há uma categoria voltada para coletar e arquivar conhecimento explícito, como relatórios, documentos, repositórios de conhecimentos e de melhores práticas (O’Dell & Grayson Jr., 1998). A informação desse lado técnico, reificado, é mais fácil de veicular do que os aspectos organizacionais, em que as tentativas de codificar se revelam cheias de problemas. O segundo tipo envolve a codificação de dados brutos em formas mais usáveis de informação, onde, às vezes, o contexto do usuário consegue ser previsto com razoável aproximação.

O terceiro tipo é a comunicação intersubjetiva contínua entre indivíduos, notadamente pelo contato face a face, que envolve conhecer pessoas (Lesser & Storck, 2001; Nahapiet & Ghoshal, 1998), inclui relações de mentoria (Beech & Brockbann, 1999; Swap et al., 2001) e índices de comunidades de prática (“páginas amarelas”) do conhecimento organizacional (Terra & Gordon, 2002).

Thompson & Walsham (2004) ressaltam a importância do que chamam a tradição bárdica, como um modo mais barato e eficiente de apoiar iniciativas no campo do conhecimento organizacional. O bardo – poeta e cantor – representa aqueles colaboradores mais antigos e com bastante conhecimento que funcionam

como historiadores orais, como repositório do conhecimento organizacional não escrito e não codificado. Essas pessoas criam e recriam a cultura e identidade organizacionais através da interação comunicativa local. Por isso, estrangeiros, vindos de outras culturas, tendem a ver as formas bárdicas de interação como provincianas e atrasadas, conforme se comentou, no capítulo introdutório, a respeito do relativo despreço dos aspectos tácitos do conhecimento por parte de naturais dos países avançados.

No entanto, as melhores iniciativas na circulação do conhecimento organizacional dependem fundamentalmente da interação humana, muito embora possam ser frequentemente mediadas pelas tecnologias de informação e de comunicação. Afinal, por essa mediação, o significado não é separado da esfera da interação humana, pois a função das tecnologias é facilitar as redes apropriadas dentro das quais a interação pode vir a ocorrer.

A tipologia de Blackler (1995) ajuda a desvendar a relação entre o processo de conhecer e o contexto. A problemática do processo de conhecer está intimamente ligada com a concomitante geração de contexto; uma não pode ser vista sem a outra. A visão fragmentada impede que se olhe melhor para o fenômeno do conhecimento. Como o conhecer é um processo continuamente emergente, vai daí que tanto o significado (que é o resultado do conhecer) como o contexto (os ingredientes relacionalmente situados através dos quais o processo de conhecer ocorre) são, em si mesmos, processos. A implicação que se extrai é que os conceitos do significado e do contexto como objetos estáveis são imprecisos.

Blackler (1995) ultrapassa a dicotomia objetivo/ subjetivo – que é a visão corrente – para distinguir entre tipos de fenômenos objetivos e subjetivos. As imagens comuns do conhecimento que foram por ele cunhadas – encerebrado (“*embrained*”), incorporado (“*embodied*”), enculturado (“*encultured*”), incrustado (“*embedded*”) e codificado (“*encoded*”) – podem ter seu conceito revisto e ampliado como insumos para o contexto emergente. Todos os insumos contextuais, sejam compartilhados ou não, se combinam relacionalmente no processo de conhecer, pelo qual eles mesmos são alterados, para gerar significado. Revista a conceituação inicial para considerá-la uma configuração temporária do contexto, lança-se luz sobre a dinâmica relacional do processo do conhecer, abrangendo ingredientes que são sempre gerados no indivíduo.

Passa-se a examinar brevemente cada um dos tipos de Blackler (1995) e sua aplicação ao contexto. O componente encerebrado corresponde à natureza de interação de um potencial mental latente, dependente de habilidades conceituais e capacidades cognitivas, alicerçando-se em Fiol & Lyles (1985), que mencionam serem as capacidades individuais de nível mais alto as possibilitadoras do desenvolvimento de regras complexas e da compreensão de causalidades também complexas. Aplicado ao contexto, o processo de conhecer seria o padrão relacional de vários componentes do contexto dentro da mente individual, o que está de acordo com a visão de Bateson (1968) e da escola de Santiago (Maturana & Varela, 2001), pois predisposições fisiológicas e aptidões provavelmente afetam a modelagem relacional do contexto que se vai formando.

A segunda categoria é o conhecimento incorporado, definido por Blackler (1995) como orientado para a ação e apenas parcialmente explícito, alicerçando-se em Zuboff (1988) para dizer que esse processo de conhecer depende da presença física das pessoas, da informação sensorial, da sensibilidade, dos pequenos sinais físicos e das conversações face a face (von Krogh et al., 2000). Thompson & Walsham (2004) ressaltam que a natureza da interação desse conhecimento é a de filtros e de rotinas historicamente estabelecidos. Daí as relações de mentoria (Beech & Brockbann, 1999; Swap et al., 2001), as comunidades de prática (Wenger et al., 2002), os grupos especiais de interesse, as interações informais serem tão importantes para o processo do conhecer. Novamente Bateson (1968) e Maturana & Varela (2001) estão entre aqueles que destacam essa faceta, onde os filtros fisiológicos e as rotinas sensório-motoras desenvolvidas ajudam na percepção desse tipo de conhecimento. Embora haja limitações fisiológicas na percepção e diferenças em como elas são tratadas pelo cérebro, tais fatores subjetivos só são ativados quando em diálogo com o mundo exterior. Assim, a fisiologia afeta a cultura e é por ela afetada. Os processos fisiologicamente incorporados do conhecer são sempre situados relacionalmente, pois são invocados através de nossas interações com o mundo exterior e sempre são afetados por nossas atividades anteriores.

Esses dois primeiros tipos – o conhecimento encerebrado e o conhecimento incorporado – apontam para componentes fisiologicamente localizados no contexto, que estão invariavelmente presentes e que são afetados por outros ingredientes dentro do processo do conhecer (Thompson & Walsham, 2004).

O terceiro tipo, o conhecimento enculturado, é possivelmente o mais problemático, no que diz respeito à sua análise, sendo conceituado por Blackler (1995) como o processo de alcançar compreensões compartilhadas. As interações são as expectativas convergentes a respeito das intenções prováveis dos outros em uma dada cultura ou grupo. Embora se defenda que o processo de conhecer se construa socialmente, são os indivíduos que alcançam o entendimento, não a entidade grupal. Essas compreensões individuais enculturadas são desenvolvidas através de processos sociais repetidos e são, portanto, fenômenos sociais, relacionais, muito embora esse entendimento seja caldeado pelas expectativas convergentes de indivíduos. A narrativa de estórias aí se encaixa como instrumento, pois gera significado pela comparação do que foi ouvido com as próprias concepções do que era relevante (Denning, 2001b), o que será melhor examinado na seção seguinte. A conclusão provisória que pode ser encaminhada é que o significado exato experimentado pelo indivíduo é sempre criado por uma configuração peculiar de ingredientes contextuais e é, portanto, não partilhável, variando ao longo do tempo para cada indivíduo (Thompson & Walsham, 2004).

Embora experimentada comunalmente, a cultura organizacional pode ser vista como residente na soma das compreensões relacionais dos indivíduos em um determinado ponto no tempo (Eisenberg & Riley, 2001). A tradição bárdica, a que já se referiu anteriormente, permite o processo de conhecer inserido em um ambiente frequentemente atualizado, rico de interações, onde a relevância percebida da comunidade se mantém.

A comunicação intersubjetiva entre grupos de indivíduos provavelmente acontece como resultado da emergência de comportamentos similares entre participantes, gerando valor através das comunidades de prática (Lave & Wenger, 2001; Wenger et al., 2002). Não se trata aqui de conhecimento codificado compartilhado, mas de antecipações e de reações individuais a formas compartilhadas cada vez mais convergentes.

Essas expectativas formadas intersubjetivamente acerca das prováveis intenções de outros são um poderoso ingrediente contextual enculturado para a atribuição de sentido (“*sense-giving*”) e para a leitura de sentido (“*sense-reading*”) – para utilizarmos a terminologia de Weick (1995) - no processo de conhecer (Polanyi, 1969). Além dele, o conhecimento enculturado deita raízes em

conceitos similares ao “*habitus*” de Bourdieu (1982), que mostrou serem o poder e a exclusão importantes fatores enculturados que atuam no processo de conhecer.

A quarta categoria é o conhecimento incrustado ou embutido. Aparece em configurações organizacionais visíveis, como os processos de negócios. Olhado como ingredientes organizacionalmente incrustados, esse tipo de conhecimento permite ser diferenciado do componente enculturado – residente nas mentes dos indivíduos – já que o incrustado permanece no arranjo relacional de componentes organizacionais explícitos, como tecnologia, rotinas, procedimentos e estruturas hierárquicas. Um exemplo de conhecimento incrustado são as “páginas amarelas” de conhecimento corporativo, formadas a partir das comunidades de prática.

Essa duas categorias de Blackler (1995) antecipam de pouco as construções teóricas de Sveiby (1996) e de Edvinsson & Malone (1997), notadamente a desses últimos, podendo-se traçar um paralelismo entre o conhecimento enculturado com alguns aspectos do capital humano; e do componente incrustado com o capital estrutural, embora, para usarmos a metáfora biológica, Blackler enfatize processos mais “fisiológicos” enquanto que a visão de Edvinsson & Malone seja mais “anatômica”.

Por fim, os componentes contextuais codificados são objetos que passam pelos indivíduos na comunicação intersubjetiva. Tais formas geralmente são foco da atenção consciente e são frequentemente confundidas com o objetivo real da comunicação, daí derivando denotações de conhecimento como forma compartilhada de valor, como aparece na expressão, tão em voga, de “ativos do conhecimento”, embora, olhado sob uma perspectiva de atividade, não exista uma “coisa” como conhecimento, mas um processo emergente e contínuo de conhecer (Thompson & Walsham, 2004).

O componente contextual codificado é uma categorização útil, na medida em que aponta para a perda de importância das formas explícitas do conhecer, já que são dados ou informações, mas não são o conhecimento em sua plenitude.

O processo de conhecer não é composto apenas da interação simbólica, mas também da modelagem relacional situada dos cinco componentes do contexto. Isso explica porque duas pessoas nunca partilham exatamente o mesmo significado, pois ele é derivado em relação ao contexto, o qual, por sua vez, surge da configuração temporária e peculiar dos componentes contextuais,

compartilhados ou não, que são gerados nas mentes de indivíduos fisiológica e biograficamente únicos.

Ao contexto cabe, então, a conceituação de que ele é a fusão completa dos componentes pré-existentes da experiência, compartilhados ou não, em uma configuração peculiar para uma particular experiência na atividade (Thompson & Walsham, 2004).

Em uma frase de efeito, os mesmos autores argumentam que Nonaka & Takeuchi (1997), ao venerarem o falso ídolo (ou seja, um objeto) do conhecimento, deixam de alcançar o processo do conhecer, onde se localiza o verdadeiro valor para a organização.

O contexto está localizado, pois, na mente humana, onde as dimensões subjetiva e intersubjetiva se encontram. Ele exige que se examine mais de perto a interação relacional entre a natureza do processo do conhecer e os tipos de insumo contextual necessários para que a interação aconteça, pois é dela que é gerado o significado. A geração de significado pelas pessoas nas organizações passa obrigatoriamente pela análise do contexto.

A grande contribuição do artigo de Blackler (1995) é a de suplantando uma visão, até então quase que totalmente hegemônica, de categorias quantitativas que olhavam para o conhecimento como objeto; com auxílio das lentes de um conjunto de atributos qualitativos presentes na concepção do processo de conhecer, visto como mediado, situado, provisório, pragmático e contestado. Essa concepção abre espaço para que se acolha uma teoria crítica e cultural do conhecimento, como aparece em algumas obras (Cavallaro, 2001; Payne, 1996; Phillips, 2000; Rasmussen, 1996).

Para se enxergar o processo do conhecer de forma integrativa é necessário examinar os vários componentes contextuais ao mesmo tempo, relacionando-os uns aos outros.

Porém, alguns componentes, tomados isoladamente ou em agrupamentos menores, podem dar novas respostas a questões palpitantes da vida organizacional. Assim, por exemplo, a gestão das mudanças, o planejamento da comunicação organizacional e as comunidades de prática refletem considerações de componentes enculturados; já a análise das necessidades de treinamento de pessoal reflete uma combinação de componentes encerebrados e incorporados.

Thompson & Walsham (2004) afirmam ainda que parte da distorção reducionista no estudo do conhecimento organizacional é derivada de os elementos incrustados e codificados receberem a maior parte dos investimentos e da análise nesse campo, negligenciando-se os três primeiros – encerebrado, incorporado e enculturado – responsáveis, no nosso entender, pelo pensar-sentir necessariamente presentes em uma abordagem integrativa do conhecimento (Freitas & Leitão, 2004).

### **2.1.9**

#### **Gestão do conhecimento**

O campo da gestão do conhecimento vem recebendo atenção em várias obras, notadamente as de Davenport & Prusak (1998) e, no que tange aos processos de transferência, cabe menção a Leonard (1998), Sveiby (2000) e Dixon (2000). No caso brasileiro, o tema específico da transferência é abordado em Oliveira Jr. et al. (2001).

Oportunas advertências sobre algumas armadilhas nesse campo aparecem em Pfeffer & Sutton (2000). Em Allee (1997), encontramos os vínculos do conhecimento com o desempenho, em uma espiral evolutiva. Já O'Dell & Grayson, Jr. (1998) claramente posicionam-se pela colocação da cultura como habilitador do conhecimento, chamando-a de “mão invisível”. No trabalho coordenado por Halal (1998), a organização é vista como uma rede de conhecimento. Na coletânea de Liebowicz & Wilcox (1997), a organização aparece como sistema integrado de conhecimento.

Na coletânea de Morey et al. (2000) discute-se a estratégia, o processo e a métrica da gestão do conhecimento. Despres & Chauvel (2000) e Wiig (2000) apresentam, respectivamente, os novos horizontes deste campo e percorrem sua trajetória histórica.

Sydänmaanlakka (2002) apresenta uma síntese do tema, tecendo os vínculos da gestão de conhecimento com a aprendizagem organizacional, a gestão do desempenho e as competências.

Não é de estranhar, pois, o fato de Despres & Chauvel (2000, 2002), ao resenham os grandes temas da gestão do conhecimento, apontarem que, a

despeito da multiplicidade de modelos e abordagens, o único consenso existente é de que todos eles são visões parciais.

Essas lacunas são oriundas da tentativa de alcançar o todo pela superposição de dimensões e conceitos e de criar modelos operacionais para os executivos “gerirem” o conhecimento.

### **2.1.10**

#### **Modelos multidimensionais do conhecimento**

Os modelos teóricos mais simples começam combinando duas dimensões inicialmente dicotômicas, produzindo matrizes 2 x 2 e rotulando seus quadrantes. A partir daí, vão subdividindo as duas dimensões básicas e/ou vão adicionando novas dimensões, tornando os modelos mais complexos, sem que, com isso, possam vir a serem considerados como realmente integrativos.

##### **2.1.10.1**

#### **Modelo de Nonaka & Konno (1998)**

Nonaka & Konno (1998), a partir do modelo SECI, centram sua atenção no conceito de “*ba*”, já anteriormente referido, considerando-o como o espaço propício para a conversão dinâmica do conhecimento e para os relacionamentos emergentes. Usando como pilares os quatro processos da conversão do conhecimento, associam a cada um deles um tipo específico de conhecimento e um tipo privilegiado de relacionamento.

Assim, o processo de socialização se dá em um “*ba*” de iniciação, um espaço onde os indivíduos compartilham sentimentos, emoções, experiências e modelos mentais, à procura de uma interação face a face e com vistas a um conhecimento existencial.

O processo de externalização ocorre em um “*ba*” de interação, onde o diálogo e as metáforas ajudam a que o conhecimento tácito seja explicitado, em um relacionamento entre os pares que enseja um conhecimento reflexivo.

O processo de combinação se dá em um espaço de interação em um mundo virtual, o “*ba*” cibernético, onde o relacionamento ocorre entre grupos, à procura

de um conhecimento sistêmico, pelo amálgama de conhecimentos explícitos, tanto novos como já pré-existentes.

Finalmente, o processo de internalização ocorre em um “*ba*” de exercício, que facilita a conversão do conhecimento explícito em tácito, através de um relacionamento do indivíduo com seu próprio entorno da tarefa (“*on-the-site*”), na busca de um conhecimento de síntese.

### 2.1.10.2

#### **Modelo da ecologia da gestão de conhecimento (Snowden, 1998)**

Este modelo se fundamenta na ciência cognitiva, na semiótica e na pragmática epistemológica, para propor um sistema de conhecimento voltado para ação que envolve quatro elementos principais: o fato de o conhecimento ser explícito ou tácito; os ativos de conhecimento envolvidos; a confiança; e o grau de incerteza em relação aos objetivos do conhecimento e às relações de causalidade.

Segundo Snowden (1998), o valor do conhecimento vem do seu exercício e não simplesmente de sua existência. Assim, é preciso reconhecer que a confiança é um árbitro fundamental da dinâmica do conhecimento, onde as pessoas são os veículos do conhecimento tácito e os sistemas e estruturas são os sustentáculos do conhecimento explícito. Sua abordagem parte de uma perspectiva de processo decisório fundamentada no grau de incerteza das relações de causalidade e da incerteza da relação entre meios e fins.

Propõe quatro tipos de atividades de transmissão, cuja gestão adaptada e equilibrada leva à ecologia interna da gestão do conhecimento organizacional:

- compartilhar o conhecimento explícito através de sistemas e estruturas;
- compartilhar o conhecimento tácito através de mecanismos psicossociais, como estratégias de criação de competências, de retenção e recolocação de pessoal, bem como de gestão de empoderamento;
- transformar o conhecimento tácito em explícito através de reengenharia de processos; e
- dar liberdade ao conhecimento tácito através da dinâmica da confiança.

Para gerir os ativos do conhecimento tácito, Snowden (1998) faz apelo à matriz bidimensional 2 x 2, envolvendo os graus de incerteza de objetivo e de causalidade, formando quatro quadrantes:

- a baixa incerteza quanto a ambos (objetivo e relação de causalidade) demanda o conhecimento explícito, como no caso dos processos de reengenharia;
- a baixa incerteza quanto à relação de causalidade, mas com grande incerteza quanto a objetivos, leva à procura de conhecimento tácito mediado pela experiência, como é o caso da liderança;
- uma baixa incerteza quanto a objetivos, mas com grande incerteza com relação à causalidade, leva à procura da transformação do conhecimento tácito em explícito através de experimentos, como no caso dos mecanismos de apoio à decisão; e
- finalmente, quando em ambas as dimensões a incerteza é alta, ir-se-á encontrar o conhecimento altamente tácito, como ocorre nos casos de alta inovação e alta complexidade.

### 2.1.10.3

#### Modelo de Earl (1999)

Deve-se a Earl (1999) uma das mais abrangentes e claras distinções sobre o que sejam dados, informações e conhecimento, aspecto já anteriormente discutido por Allee (1997). Para efeitos deste trabalho, abandonou-se, por desnecessárias, as considerações sobre os dados, para que se pudesse concentrar na comparação entre informação e conhecimento, como se segue:

Questões	Informação	Conhecimento
Conteúdo	Tendências	Perícia
Forma	Padrões	Aprendizagem
Papel das pessoas	Julgamento	Experiência
Intento organizacional	Tomada de decisão	Ação
Teste de valor	Redução da incerteza	Novo entendimento

Para Earl (1999), o conhecimento envolve perícia, experiência, saber fazer, habilidades e competência.

Propõe que uma organização se preocupe com a criação, a proteção e o fomento dos ativos de conhecimento através de quatro funções. Tais funções

corresponderiam ao que se acha nos quadrantes que resultam da matriz 2 x 2 com as dimensões do estado atual do conhecimento (como produto) e as do estado atual do processo de conhecer.

Assim, no conhecimento explícito, há o conhecer do que conhecemos; no conhecimento tácito, há o não conhecer do que conhecemos; na ignorância planejada, há o conhecer do que não conhecemos; e, finalmente, na ignorância ingênua, há o não conhecer do que não conhecemos.

Disso resultam as quatro funções preconizadas por Earl (1999);

- inventariar o conhecimento explícito, através do mapeamento do conhecimento individual e organizacional;
- socializar , de modo a criar eventos que capacitem as pessoas a compartilhar o conhecimento tácito;
- auditar, avaliando a natureza e a extensão da ignorância planejada e, a partir daí, desenvolver o conhecimento através de atividades de aprendizagem; e
- experienciar, lidando com o problema da ignorância desconhecida através da aprendizagem baseada na experiência e na ação e lidando com situações não corriqueiras.

#### **2.1.10.4**

#### **Modelo da rede de conhecimento organizacional, de Carayannis (1999)**

Carayannis considera a gestão do conhecimento como a “simbiose sinérgica entre a tecnologia da informação e a cognição gerencial e organizacional” (1999, p. 219) e, a partir dessa conceituação abrangente, dissecou seus elementos fundamentais. Para ele, a tecnologia da informação é expressa pela sua infraestrutura tecnológica. Já a cognição gerencial e organizacional é conceituada como a potencialidade para a visão, a emoção, a aprendizagem e o raciocínio individual e coletivo. A gestão do conhecimento é um sistema sócio-técnico que reúne as políticas e práticas de negócios tácitas e explícitas.

Com isso, tenta definir sistemas e estruturas, tanto reais como virtuais, que permitam a uma organização maximizar a efetividade de seus processos cognitivos, apelando para conceitos de meta-cognição, meta-aprendizagem e meta-conhecimento.

Para tal, também monta matriz 2 x 2, tendo como dimensões o conhecimento e o meta-conhecimento, cada uma delas se desdobrando de forma binária pela presença ou ausência da dimensão referida e propiciando quatro quadrantes, com os possíveis estados da gestão do conhecimento organizacional.

A exemplo do modelo SECI, afirma que eles representam sucessivos ciclos de conhecimento pelos quais o indivíduo ou a organização podem transitar entre a conscientização (“*awareness*”) e a ignorância. Seriam eles:

- a ignorância da ignorância, onde estão ausentes o meta-conhecimento e o conhecimento;
- a ignorância da conscientização, onde o meta-conhecimento está ausente, mas o conhecimento está presente;
- a conscientização da ignorância, onde o meta-conhecimento está presente, mas o conhecimento está ausente; e
- a conscientização da conscientização, onde ambos estão presentes.

Como se vê, o modelo de Carayannis (1999) funde os aspectos cíclicos do modelo de Nonaka & Takeuchi (1997) como o mesmo tipo de abordagem do modelo de Earl (1999), descrito no item anterior. É prescritivo, no sentido de que se deve procurar a conscientização e não de mostrar que indivíduos e organizações devem desejar passar da conscientização da ignorância para a conscientização da conscientização. Como se abebera de fontes que remontam aos primórdios do desenvolvimento organizacional (ex: sistemas sócio-técnicos), seu aspecto mais interessante é o de identificar duas trajetórias para que os dois níveis – indivíduos e organização – transitem pelos quadrantes: a conectividade e a interatividade. A conectividade é proporcionada pela tecnologia da informação e voltada para a eficiência. A interatividade surge da consideração dos sistemas sócio-técnicos e enfatiza a inter-relação entre tácito e explícito na interação humana.

Apoiado também na visão da espiral do modelo SECI, Carayannis (1999) afirma que, quando corretamente geridos, esses movimentos levam a uma espiral de crescente sabedoria (o meta-conhecimento) e também ao aprender a aprender, na linha da aprendizagem de segunda ordem (“*double-loop*”), de Argyris & Schön (1996) ou da deutero-aprendizagem (Bateson, 1972).

### 2.1.10.5

#### **Modelo da transferência de processos, de Inkpen & Dinur (1998)**

Este modelo tenta explicar como ocorre a transferência de conhecimentos entre parceiros em alianças estratégicas e parte do princípio de que a organização é um sistema dinâmico de processos que envolve diferentes tipos de conhecimento. Propõe distinguir entre conhecimento tácito e explícito e afirma que o principal desafio é a conversão do conhecimento tácito individual em competência organizacional explícita.

A criação do conhecimento organizacional seria um processo em que o conhecimento detido pelos indivíduos é ampliado e internalizado como parte de uma base de conhecimento da organização. A criação e a conversão do conhecimento, bem como a aprendizagem ocorrem em um contexto multi-nível onde intervêm diferentes processos de acordo com o nível em questão. No nível individual, os processos mais importantes são a interpretação e a inteligibilidade; no grupal, é a integração; no organizacional, a integração e a institucionalização (Inkpen & Dinur, 1998).

Para isso, os autores montam a matriz 2 x 3, onde em uma dimensão se encontram os três níveis (indivíduo, grupo e organização) e na outra a maior ou menor presença do componente tácito, a partir da premissa de que quanto maior sua presença, maior a dificuldade de codificar e de transferir o conhecimento. Assim, a menor complexidade e a maior possibilidade de transferência ocorreriam quando o conhecimento individual detém um grau relativamente baixo de componente tácito, enquanto a maior complexidade e a menor possibilidade de recepção dessa transferência ocorreriam no conhecimento organizacional com alta carga de componente tácito.

A partir dessas constatações, Inkpen & Dinur (1998) propõem alguns métodos para transferência de conhecimento, mas que só seriam indicados para alguns casos. Assim, por exemplo, o compartilhamento de tecnologia, envolvendo a visão de conhecimento como produto, só pode ter sucesso entre os níveis grupal e organizacional e, mesmo assim, quando em presença de um grau relativamente baixo de componente tácito nesse conhecimento. As transferências de pessoal de um grupo para outro seriam mais indicadas quando o componente tácito tivesse

um grau médio e que houvesse a intenção de difundir um conhecimento pessoal em nível consciente.

A virtude desse modelo parece residir na demonstração de como são precários e segmentados os esforços de transferência de conhecimento, mormente em contexto interorganizacional. Ainda mais, faz notar a falta de uma abordagem que incorpore com vigor a linguagem na análise da cognição organizacional, de modo a colocar a transferência do conhecimento dentro de uma conceituação mais ampla de contexto (Girin, 1996).

#### **2.1.10.6**

##### **Modelo da organização de forma “N”, de Hedlund (1994)**

A idéia subjacente é de que somente uma nova forma de organização, surgida da confluência das vertentes da economia do conhecimento, da teoria de organizações e da gestão estratégica poderia dar conta dos desafios contemporâneos. Hedlund (1994) se propõe a fazê-lo através de outro modelo, mais complexo, tridimensional, em matriz 2 x 3 x 4, onde a dinâmica da criação, desenvolvimento, uso e transferência do conhecimento aparece sustentada por uma estrutura conceitual construída a partir de três dimensões:

- dois tipos de conhecimento – tácito e articulado -, cada um deles comportando três formas de conhecimento: cognitivo; baseado em habilidades; e incorporado; e

- quatro níveis de veículos do conhecimento: indivíduos; pequenos grupos; organizações; e o campo interorganizacional; e

Além disso, propõe uma dinâmica de transferência e transformação do conhecimento, articulada por três grupos de processos, articulados dois a dois, a saber:

- os processos de articulação e de internalização, cuja interação é a reflexão;

- os processos de extensão e apropriação, cuja interação é o diálogo.

- os processos de assimilação e disseminação, que tratam das trocas de conhecimento com o ambiente.

Apesar de anterior no tempo em relação a alguns dos modelos antes resenhados, o modelo de Hedlund (1994) traz contribuições significativas. A primeira delas diz respeito ao fato de assumir que tanto o conhecimento tácito

como o explícito possuem formas cognitivas; baseadas em habilidades; e incorporadas, que perpassam todos os quatro níveis, do individual ao interorganizacional.

Hedlund também alerta que diversos estudos de gestão de conhecimento ficam muito focados no armazenamento da informação, tratando insuficientemente o aspecto da transferência e, menos ainda, o da transformação do conhecimento.

Outra contribuição é a de ressaltar o papel da reflexão como fonte primária da criação de conhecimento e que essa reflexão é a interação dos processos de articulação do conhecimento tácito e de internalização do conhecimento articulado, o que vai permitir que se apresentem algumas observações mais contemporâneas sobre o papel da reflexão na aprendizagem (Bokeno, 2003), o que será visto ao final da seção seguinte (Aprendizagem).

Por fim, o conjunto dos processos de apropriação, isto é a, aquisição de conhecimento tácito ou articulado pelas instâncias menores (indivíduos e grupos); e de disseminação do conhecimento tácito ou articulado pelas instâncias organizacionais e supra-organizacionais; sinaliza a movimentação do conhecimento entre os níveis. Mais que isso, sua interação – o seu diálogo - é determinante do tipo e da efetividade da gestão do conhecimento em uma organização (Hedlund, 1994).

Uma limitação, no entanto, é o uso do conceito de conhecimento articulado, usado como antagonico do conhecimento tácito. Com isso, infere-se que, para Hedlund, todo conhecimento explícito é articulado, quando nos parece que ele é articulável (Leonard & Sensiper, 1998), pois não estar articulado não lhe tira os atributos de explícito. Estendendo o raciocínio, pode-se afirmar que o modelo de Hedlund nega qualquer possibilidade de a dimensão tácita do conhecimento vir a ser articulada.

#### **2.1.10.7**

##### **Modelo de gestão do capital intelectual, de van Buren (1999)**

Neste modelo, derivado de um trabalho de “*benchmarking*” de como as principais organizações norte-americanas vêem a gestão de conhecimento, o ponto de partida são os estoques de capital intelectual, classificados de forma bastante

similar à anatomia de Edvinsson & Malone (1997) – capital humano, de inovação, de processo e de clientela -, vistos como insumos críticos para o fomento da potencialidade de gestão de conhecimento das organizações. Na saída do sistema, estariam as alterações desses estoques e o desempenho financeiro da organização. Todo o conjunto é envolvido pelo contexto, que é a estratégia de negócios da organização.

A matriz bidimensional se encontra nos componentes de processamento (“*throughput*”) do sistema, constituídos, de um lado, pelos processos fundamentais de gestão de conhecimento, que estão incrustados nas atividades organizacionais e, de outro, pelos habilitadores, que são as funções, sistemas e estruturas que sustentam essas atividades, formando a matriz 5 x 8.

Os cinco processos fundamentais foram identificados como a definição, a criação, a captura, o compartilhamento e o uso do conhecimento. Os oito habilitadores são a liderança, a estrutura, a cultura, a tecnologia da informação, as recompensas, as habilidades, a gestão e a mensuração.

Uma de suas facetas interessantes é subordinar os esforços de gestão de conhecimento ao intento estratégico da organização. Porém, o modelo parece ser de pouca valia, por objetivar o conhecimento, tratando-o somente como ativo, apesar de falar em processos.

### 2.1.11

#### **Modelo de Lam (2000)**

Em artigo recente, Lam (2000) procura integrar atividades de aprendizagem em nível micro, com formas organizacionais e instituições da sociedade em nível macro, defendendo que a formação e o uso do conhecimento tácito são fortemente influenciados pelo contexto institucional mais amplo.

Ela reúne três vertentes de trabalhos teóricos. A primeira – a teoria do conhecimento e da aprendizagem organizacional – a partir de uma perspectiva epistemológica pluralista, faz com que a preocupação com o conhecimento tácito enderece atenção para a natureza social e interativa da aprendizagem.

A segunda vertente é a teoria da firma baseada no conhecimento (Kogut & Zander, 1996), onde estruturas de coordenação embutem um corpo de conhecimento que define o contexto social para cooperação, comunicação e

aprendizagem. Com isso, diferenças nos princípios de organização refletem diferentes bases do conhecimento.

A terceira vertente incorpora uma abordagem macrossocial (“*societal*”) da sociologia organizacional, onde instituições externas da sociedade interagem com estruturas organizacionais internas para gerar formas organizacionais distintas (Maurice, 1995).

Essa proposta procura articular os níveis cognitivo, organizacional e macrossocial. O cognitivo aparece através da dimensão epistemológica (tácito/explicito) do conhecimento. O nível organizacional mostra que princípios de organização afetam a estrutura de coordenação, a qual, por sua vez, molda a dimensão ontológica (individual/ coletivo) do conhecimento. No nível macrossocial, as instituições sociais, entre as quais o sistema educacional e de treinamento, moldam a constituição social do conhecimento, estabelecendo bases de qualificação, status e delimitações dos cargos.

O conhecimento individual é sumariado por Lam (2000) como aquele que reside no cérebro e no corpo dos indivíduos e que tem na autonomia sua principal característica. É inevitavelmente especializado e voltado para campos específicos. Transfere-se junto com a pessoa, criando problemas potenciais de retenção e acumulação de conhecimento.

De outra parte, o conhecimento coletivo lida com as formas de distribuir e compartilhar o conhecimento entre as pessoas. Baseia-se na memória organizacional, envolvendo o armazenamento de regras, procedimentos, rotinas e normas compartilhadas que guiam a solução de problemas e a interação das pessoas. Tem características quânticas, pois pode ser visto tanto como estoque quanto como fluxo (Allee, 1997). Implica uma “soma não-zero”, dependendo dos mecanismos de transferência utilizados.

O cruzamento, em matriz 2 x 2, das dimensões epistemológica e ontológica, resulta em quatro tipos de conhecimento, baseados na tipologia desenvolvida por Blackler (1995), a que já se referiu na subseção onde se discute o contexto e o processo de conhecer.

Há um conhecimento encerebrado, entranhado no cérebro. Para Lam (2000), ele é individual e explícito, depende das habilidades conceituais e cognitivas do indivíduo, é formal, abstrato ou teórico. Representa o conhecimento científico tradicional e tem status privilegiado na cultura ocidental.

O segundo tipo é o conhecimento incorporado, na confluência do individual com o tácito, apresentando forte componente automático e voluntarista. Sua geração e aplicação são inseparáveis e são independentes do processo decisório consciente. É específico a um contexto.

O conhecimento codificado é coletivo e explícito, apresentado através de signos e símbolos, consubstanciado em regras escritas, planilhas e desenhos. Gera um padrão unificado e previsível de comportamento, facilita a centralização e o controle nas organizações e, por ser simplificado e seletivo, não consegue captar e preservar o julgamento dos indivíduos.

Finalmente, o conhecimento incrustado é coletivo e tácito, abrangendo as normas e crenças compartilhadas na organização. Está presente nas comunidades de prática e é específico à relação, contextual e disperso.

Chama a atenção que o conhecimento enculturado, tão importante na discussão do contexto, segundo Thompson & Walsham (2004), não receba qualquer menção ao longo do artigo de Lam (2000), que correlacionou esses quatro tipos de conhecimento com tipos organizacionais ideais, também em matriz 2 x 2, com as dimensões “agente do conhecimento” (o indivíduo, em sua busca por autonomia; e a organização, em sua procura de controle) e “padronização do conhecimento e do trabalho” (alta ou baixa).

Daí resultaram:

- Burocracia profissional: centrada nos indivíduos, com alta padronização;
- Burocracia maquinista: centrada na organização, também com alta padronização;
- “Adhocracia” operante: centrada nos indivíduos, com baixa padronização;
- Organização de “forma J”: centrada na organização, mas com baixa padronização.

O conhecimento encerebrado prevalece na burocracia profissional; o codificado, na burocracia maquinista; o incorporado, na adhocracia operante; e o incrustado na organização de “forma J”.

Com relação ao papel do conhecimento tácito, a burocracia maquinista procura controlá-lo e minimizá-lo. A burocracia profissional contém e circunscreve o conhecimento tácito dentro dos limites da especialização individual, fazendo com que sua transferência seja inibida pela segmentação funcional em silos.

A adhocracia operante gera grande quantidade de conhecimento tácito pela experimentação e pela solução interativa de problemas, mas tem capacidade limitada de acumular o conhecimento tácito criado, em função da fluidez da estrutura organizacional.

A organização de “forma J” tem capacidade superior de mobilização e acumulação de conhecimento tácito, permitindo conciliar a estrutura orgânica de equipes com a hierarquia formal e com uma organização social estável.

No terceiro esforço de integração, Lam (2000) analisa aspectos externos da sociedade, também a partir de matriz 2 x 2, usando as dimensões “mobilidade de carreira no mercado de trabalho” (exógena ou endógena à organização) e “grau de formalização e de viés acadêmico no sistema educacional e de treinamento”.

Surgem outros quatro tipos:

- Modelo profissional: carreira exógena, com alta formalização.
- Modelo burocrático: carreira endógena, com alta formalização.
- Modelo de comunidade ocupacional: carreira exógena, com baixa formalização.
- Modelo de comunidade organizacional: carreira endógena, com baixa formalização.

A burocracia profissional adota preferencialmente o modelo profissional, a burocracia maquinista perfilha o modelo burocrático, a adhocracia operante interage com o modelo de comunidade ocupacional, enquanto a organização de “forma J” se identifica com o modelo de comunidade organizacional.

No modelo profissional, a aprendizagem, colocada sobre trilhos mais estreitos, inibe a inovação. No burocrático, a aprendizagem é superficial e a inovação limitada. Na comunidade ocupacional, há aprendizagem dinâmica e inovação radical; na comunidade organizacional, viceja a aprendizagem cumulativa e incremental.

## **2.1.12**

### **Conhecimento como estratégia e estratégias de conhecimento**

#### **2.1.12.1**

##### **Abordagem estratégica do conhecimento e as competências essenciais da organização**

A abordagem estratégica do conhecimento encontra suas raízes na estratégia baseada em recursos que, a partir do trabalho de Hamel & Prahalad (1994), enfatizou que a vantagem competitiva das organizações deriva de seus recursos, notadamente de suas competências organizacionais distintivas, as quais têm suas raízes na aprendizagem coletiva da organização. Alguns quadros de referência teóricos, como os de Day (1997) e o de Vollmann (1996) alargaram o escopo da visão dos recursos para procurar uma abordagem mais integrativa. No caso do modelo de Vollmann, onde as competências organizacionais de processo assumem importante papel na transformação organizacional, o potencial de aprendizagem é um dos oito pontos de entrada possíveis para que se empreenda a mudança radical das organizações.

Macedo-Soares (2000) também amplia a abordagem estratégica baseada em recursos, colocando as pessoas com a categoria central de seu modelo e fazendo-as interagir com a organização e a tecnologia, também consideradas como variáveis principais. Esse conjunto de variáveis principais interage, por sua vez, com variáveis secundárias, endógenas ou exógenas à organização, representando contingências estratégicas derivadas de aspectos sócio-culturais e ambientais e, por isso mesmo, não controláveis, mas que atuam como facilitadores ou inibidores da ação das variáveis principais. Esse modelo de estratégia organizacional foi posteriormente ampliado para acolher a visão interorganizacional das redes e alianças estratégicas (Macedo-Soares, 2002).

Outros autores têm apontado a importância do conhecimento e da aprendizagem para a vantagem competitiva sustentável (Pfeffer & Sutton, 2000; Quinn, 1992; Senge, 1990). Alguns, como Torraco (2000), afirmam que o conhecimento precisa ser gerido diferentemente dos demais recursos, em função de suas dimensões técnicas e culturais. Nessa linha, Herling & Provo (2000) afirmam que a visão estratégica do conhecimento deve considerar não só como ele

é criado e aplicado, mas também como ele é expandido para criar valor para a organização.

Um conceito estratégico que é importante para o tema estudado é o das competências essenciais da organização. Já foi visto, quando se tratou do conhecimento como ativo intangível, da acepção individual das competências. Examinar-se-á, neste ponto, as competências organizacionais. O vínculo entre umas e outras ainda não está firmemente estabelecido na literatura, muito embora se encontrem esforços teóricos dignos de nota, entre os quais o de Starbuck (1992), que arrola entre os vínculos, além dos próprios indivíduos, o capital físico, o capital social, as rotinas e a cultura organizacional.

A mais conhecida abordagem das competências organizacionais essenciais é devida a Prahalad & Hamel (1998), que atestam seu caráter genérico e universal, atribuindo-lhes três traços básicos: a) poderem contribuir para benefícios percebidos pelos clientes; b) serem difíceis de serem imitadas; e c) serem alavancadas através de diversos mercados. Com isso, essas competências deparam-se-nos como uma mistura peculiar de especialização de negócios e atributos individuais.

Uma outra taxonomia de competências organizacionais que cabe mencionar é devida a Vollmann (1996), que distingue quatro níveis de competências: distintivas, essenciais, rotineiras e terceirizadas. As competências distintivas são as que não podem ser facilmente copiadas pelos competidores, que sustentam a vantagem competitiva e asseguram margens maiores. As competências essenciais são aquelas comuns aos competidores diretos, mas absolutamente necessárias para operar em dado ramo da economia. As competências rotineiras não apenas são comuns à maioria das organizações como podem ser terceirizadas. Quanto às terceirizadas, são aquelas que são melhor geridas por terceiros, em vez de drenar a energia e embaciar o foco da organização. Vollmann leva em conta o caráter complexo e multifacetado do desenvolvimento e da erosão das competências e o fato de que cada área de competência dentro de uma organização (mercadologia, engenharia de produto, finanças, etc.) pode estar em um nível diferente de competência. Daí decorre que cada organização deve ser vista como um conjunto peculiar de competências organizacionais.

Os níveis de competência organizacional estão em fluxo permanente. Assim, os avanços tecnológicos de um competidor podem desafiar o caráter

distintivo de uma competência organizacional e rebaixá-la ao nível de competência essencial. Do mesmo modo, o que antes eram competências essenciais, quando largamente compartilhadas, podem se tornar rotineiras. Por sua vez, as organizações, necessitando melhorar seu foco, estão incessantemente tentando encontrar novas oportunidades para terceirizar suas competências organizacionais rotineiras. Ao se enfatizar esse aspecto dinâmico, vale observar que isso não é um movimento de mão única, de baixo para cima, no sentido da deterioração progressiva das competências organizacionais. Embora menos comum, o intento estratégico de uma organização pode apontar para novos caminhos para desaprender antigas competências distintivas e substituí-las por outras novas, através da inovação planejada, ou seja, pela criação de conhecimento; pelas alianças estratégicas (Spekman et al., 2000) ou através de fusões e aquisições (Hall, 1995), embora essa faceta não tenha recebido muita atenção na literatura especializada (Gaughan, 1999).

A perspectiva estratégica, ao examinar as competências essenciais, focaliza a importância e o desenvolvimento dessas competências. Por outro lado, Leonard (1998) adverte sobre o perigo de as competências essenciais, quando calcadas em uma base tecnológica, virem a se transformar em rigidez essencial e levar à perda da competitividade organizacional.

Finalmente, as competências organizacionais essenciais não podem ser sustentadas por níveis apenas minimamente aceitáveis de desempenho individual; daí porque a perícia dos indivíduos é importante, pois ela é constantemente fundamentada no desempenho individual excelente. Assim, as competências organizacionais essenciais são produto da sinergia complexa da perícia individual em diversas áreas da organização.

Outros autores revistos também apontam a relação da estratégia com o conhecimento, desde a assimilação da estratégia como o contexto de toda a gestão de conhecimento organizacional (van Buren, 1999) até aqueles que fundamentam o pensamento estratégico no processo de conhecer (Earl, 1999).

### 2.1.12.2

#### **Estratégias de conhecimento: sobrevivência ou avanço**

Von Krogh et al. (2000), embora seguindo as pegadas teóricas de Nonaka & Takeuchi (1997), apontam que o modelo destes últimos não é operacionalizado com facilidade e, por isso, se propõem a classificar as estratégias focadas em conhecimento sob dois títulos: estratégias de sobrevivência e de avanço.

Senge (1990) foi precursor dessa classificação das estratégias do conhecimento, quando identificou que as organizações de aprendizagem precisam continuamente de dois tipos de aprendizagem: uma aprendizagem de sobrevivência, ou de adaptação; e de uma aprendizagem generativa, que estimula a capacidade criativa.

As estratégias de sobrevivência são baseadas nas fontes atuais de vantagem competitiva, onde o conhecimento é um recurso difícil de ser imitado e substituído. Nelas, a capacidade de transferência é mais importante do que o conteúdo a ser transferido. Seus principais processos são a transferência de conhecimento e a melhoria contínua.

É digno de observação como passa despercebida por muitos a importância da linguagem em um tipo de estratégia onde o conteúdo é menos importante do que a capacidade de transferência e em que o contexto sobrepõe a outras considerações. No entanto, entre os autores que ressaltam a importância da linguagem e do significado no processo de transferência de conhecimento se alinham Deetz (2001); Girin (1996); Putnam et al. (1996); Tompkins & Wancathibault (2001); e Weick & Ashford (2001)

Por outro lado, as estratégias de avanço se baseiam nas fontes futuras de vantagem competitiva, alicerçadas em um conhecimento novo que leva à inovação em produtos e processos. Nelas, o processo de como transferir conhecimento é essencial. Seus principais processos são a criação de conhecimento e a transformação radical.

### 2.1.13

#### Uso do conhecimento e o desenvolvimento de pessoal

O uso do conhecimento depende de muitos fatores que compõem o custo da aprendizagem. Se não houvesse custo de aprendizagem, tangível ou intangível, o ciclo se completaria pela plena assimilação e pelo pleno uso do conhecimento (Huber, 1991). Como isso não ocorre assim, é necessário que as organizações lancem mão de recursos motivacionais e sistemas de incentivo para que os membros da organização, individualmente ou como grupo, usem o conhecimento.

Krohn (2000) propõe um modelo estratégico de decisão de investimentos em desenvolvimento de pessoal, a partir de uma elaboração teórica de Becker (1993), onde um treinamento de ordem geral, que não seja peculiar e nem somente aplicável a uma organização, traz retornos negativos, pois um concorrente, ou mesmo outra organização qualquer, pode atrair o colaborador treinado com um salário maior ou com oportunidades intangíveis de valor menor do que o investimento feito naquele treinamento de ordem geral em relação àquele colaborador. O conceito de coopetição (Brandenburger & Nalebuff, 1996) fornece uma nova abordagem para minimizar esse efeito, mas certamente não supera esse impasse.

Chama a atenção a pouca existência de estudos sobre uso do conhecimento, ainda restritos apenas a estudos sobre o conhecimento formal; ou sua assimilação aos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal nas organizações.

### 2.1.14

#### Transferência do conhecimento

A partir das três estruturas básicas – competências individuais; estrutura interna; e estrutura externa -, já conceituadas na subseção que apresenta o conhecimento como ativo intangível, Sveiby (2000b) monta uma matriz 3 x 3, com todas as células “cheias” para identificar os diversos tipos de transferência de conhecimento possíveis:

- 1) entre indivíduos;
- 2) de indivíduos para estrutura externa;
- 3) da estrutura externa para indivíduos;

- 4) da competência individual para a estrutura interna;
- 5) da estrutura interna para a competência individual;
- 6) dentro da estrutura interna;
- 7) dentro da estrutura externa;
- 8) da estrutura externa para a interna; e
- 9) da estrutura interna para a externa.

Na transferência entre indivíduos, a confiança é o aspecto mais relevante (Adler, 2001), o que pode ajudar ou impedir o compartilhamento do conhecimento tácito (Snowden, 1998). Algumas organizações projetam intencionalmente espaços que enfatizam a interação ao vivo. Envolve atividades de desenvolvimento dessa confiança, como programas de ambientação de novos empregados, o rodízio de cargos e a mentoria, entre outros, de modo a expor os colaboradores ao conhecimento tácito possuído por seus pares.

Na transferência de indivíduos para a estrutura externa estão englobadas tanto a realização de seminários para clientes como ações menos formais de ajuda aos clientes para que eles aprendam sobre os produtos e serviços da organização, bem como a possibilidade de estágios em clientes, com vistas a melhor conhecer suas necessidades.

No terceiro tipo, que vincula a estrutura externa à competência individual, sobreleva o estabelecimento e a manutenção de relações pessoais entre, de um lado, os colaboradores da organização e, de outro, pessoas externas a ela, sejam clientes, fornecedores ou membros da comunidade. Esse relacionamento propicia a criação de novas idéias, a troca de experiências, novos conhecimentos técnicos e uma realimentação das percepções sobre a organização (Inkpen, 1996; Liedtka et al., 1997). Dawson (2000) aponta para a importância desse tipo de transferência, embora os escândalos recentes entre empresas, suas auditorias externas e seus bancos credores apontem para a necessária cautela quando se tem os bancos como objeto de estudo na transferência de conhecimento. Aliás, os mecanismos e estruturas institucionalizadas de controle, sob a feição moderna da governança corporativa, aumentaram significativamente nos bancos e, com eles, a importância das áreas responsáveis pela conformidade (“*compliance*”), servindo como filtros e limitadores das transferências de conhecimento e informação, sem cuja chancela prévia pouco se pode fazer de diferente da rotina.

A transferência do conhecimento da competência individual para a estrutura interna é vista como o principal meio de que a organização lança mão para tentar capturar o conhecimento tácito de seus colaboradores. Isso se manifesta pelas tentativas de conversão do conhecimento tácito em repositório de dados, via intranet; pela criação e manutenção de bases de dados; e pelos sistemas de processamento de documentação.

A transferência do conhecimento da estrutura interna para a competência individual volta-se para melhorar a interface humana dos sistemas, para o uso de processos de aprendizagem baseados na ação, pelo uso de simulações e ambientes interativos de aprendizagem por via eletrônica (“*e-learning*”). A experimentação ajudaria os indivíduos a ter um conhecimento mais profundo dos processos organizacionais e a moldar suas habilidades e o saber fazer individual (Nonaka et al., 2000).

A transferência de conhecimento dentro da estrutura externa ocorre pelo estímulo a parcerias e alianças (Doz & Hamel, 1998; Lane & Lubatkin, 1998; Ring & Van de Ven, 1994; Spekman et al., 2000); na procura da melhoria da imagem da organização; na busca do aprimoramento do valor da marca dos produtos; pela qualidade da oferta de produtos e serviços; embora suscite cuidados a serem tomados com relação à manutenção da propriedade dos ativos do conhecimento (Kale et al., 2000).

A transferência de conhecimento da estrutura externa para a interna é representada pela capacitação dos centros de atendimento para interpretar as queixas e sugestões dos clientes, pela criação de alianças para gerar idéias de novos produtos e serviços, bem como pelas alianças voltadas para pesquisa e desenvolvimento.

A transferência de conhecimento da estrutura interna para a externa configura-se nas extranets, no rastreamento de produtos e serviços, nos centros de atendimento (“*help desks*”) e pela concretização de negócios por via eletrônica (“*e-business*”).

A transferência de conhecimento dentro da estrutura interna aparece na depuração das bases de dados, na construção de sistemas integrados de tecnologia de informação e na melhoria do arranjo físico dos ambientes de trabalho.

A conclusão de Sveiby (2000b) é que a maximização da criação do valor em uma perspectiva baseada em conhecimento depende de uma estratégia coerente e

coordenada. Parece, no entanto, difícil que isso aconteça se prevalecer uma visão analítica e segmentada – muito presente em seu quadro de referência, já que disseca e exemplifica nove tipos de transferência de conhecimento – em detrimento de um esforço de síntese do processo de transferência de conhecimento.

A classificação adotada por ele suscita questionar o papel da tecnologia da informação (TI) em alguns dos tipos por ele analisados, haja vista a TI ser um importante coadjuvante nos processos de gestão de conhecimento, mas não ser o seu cerne. Vê-la como centro do sistema planetário do conhecimento implica não só reduzir conhecimento a informação (Allee, 1997), mas também negligenciar a dimensão social do conhecimento, em que a interação humana tem importância estratégica (Hackett, 2002), notadamente no compartilhamento do conhecimento tácito (Skyrme, 2000).

Reconhece, também, que herança cultural, clima organizacional, sistemas de recompensa, práticas comerciais são alguns exemplos de elementos que podem deteriorar ou neutralizar iniciativas de transferência de conhecimento, o que implica dizer que a cultura organizacional afeta o conhecimento.

Partindo de outra perspectiva, Dixon (2000) aborda o tema da transferência de conhecimentos em grupo, classificando-os em cinco tipos:

- a) Serial: o conhecimento ganho ao realizar uma tarefa pode ser transferido para o próximo evento em que a equipe vai desempenhar a mesma tarefa em contexto diferente.
- b) Próxima: o conhecimento explícito ganho por uma equipe ao realizar uma tarefa é replicado por outra equipe fazendo a mesma tarefa.
- c) Remota: o conhecimento tácito ganho por uma equipe realizando uma tarefa não rotineira é disponibilizado para outras equipes fazendo tarefa similar em outras partes da organização.
- d) Estratégica: o conhecimento coletivo para realizar uma tarefa estratégica que raramente ocorre é transferido para toda a organização.
- e) Por especialistas (“*expert*”): a equipe necessita conhecimento técnico não disponível entre seus membros, mas disponível em algum outro lugar dentro dela.

Pode-se concluir, então, que de acordo com a classificação de Dixon (2000), o conhecimento tácito só pode ser transferido através dos tipos serial, remoto e

estratégico, estando ausente na transferência próxima ou por especialistas, o que infirma a aplicação da classificação, haja vista não haver transferência de conhecimento sem transferência de alguma carga tácita (Cohen & Prusak, 2001).

A respeito do último item, onde há controvérsias sobre a natureza explícita e/ou tácita da perícia, remetemos a uma análise exploratória do assunto em Freitas & Macedo-Soares (2001).

DiBella & Nevis (1998), apoiados em Huber (1991), lembram que os processos de transferência ou disseminação do conhecimento podem variar conforme a organização, indo desde procedimentos completamente formais até uma troca bastante informal. Essa observação é importante, caso se queira disseminar a experiência de indivíduos, pois ela é um conhecimento pessoal e tácito, difícil de ser disseminado. Caso não seja transmitido, esse precioso acervo se perde.

Um exemplo de instrumento formal são as entrevistas de desligamento, quando existem na organização, voltadas para disseminar um conhecimento que se perderia com a saída do colaborador desligado (Huselid, 1995; Jablin, 2001). Outros meios são utilizados: periódicos (revistas e jornais de circulação interna); seminários; apresentações da cúpula; e-mail; eventos especiais, telefone; tele e vídeo-conferência (Di Bella & Nevis, 1998). Algumas organizações, em vez de movimentar o conhecimento pelos diversos canais, o fazem movimentando as pessoas, através de rodízio de cargos ou tarefas (Bierly & Daly, 2002).

A velocidade da disseminação do conhecimento pessoal pode ser também influenciada por quem está fazendo a disseminação, as implicações do conhecimento que está sendo transmitido e o arranjo físico das instalações. Outro aspecto importante é o momento do tempo para o compartilhamento do conhecimento e seu impacto em como ele é usado.

No caso da transferência interorganizacional, autores sugerem um processo de meta-aprendizagem que consiste não só na transferência da informação, mas na melhoria contínua baseada na experimentação e no desenvolvimento de habilidades específicas com base em rotinas dinâmicas (Lei et al., 1995).

### 2.1.15

#### Uma revisão crítica do conhecimento

Todos os modelos brevemente apresentados na subseção 2.1.9 mostram a necessidade de uma alternativa (Freitas & Leitão, 2004) para se examinar o conhecimento a partir do todo e de considerá-lo uno, vinculado à vida e à ação (Capra, 2002; Maturana, 2001; Maturana & Rezepka, 2000).

O fenômeno do conhecimento tende a ser tratado como produto, reificado, frequentemente descontextualizado de suas inter-relações, esquecendo seu caráter de processo e enfatizando apenas sua funcionalidade. Isso é tão importante que se irá repisar quando se fizer, ao final da seção seguinte, a revisão crítica da aprendizagem. A preocupação explícita é em instrumentalizá-lo, de forma acrítica, visando à gestão e controle da ação organizacional (Freitas & Leitão, 2004).

Uma possibilidade é ampliar o escopo da análise, já que o conhecimento está ontologicamente associado à aprendizagem e à mudança. Para tanto, é preciso manter todos os três inter-relacionados, em vez de tratá-los em separado e objetivá-los.

A biologia cognitiva, para a qual a vida é igual a conhecimento, pode agregar essa outra perspectiva, entendendo-se, como Bateson (1986), que aprender, conhecer e mudar são processos mentais, são um agregado de partes que interagem e que constituem a atividade organizadora dos sistemas vivos. Nessa concepção, a mente é um processo e o cérebro é uma estrutura neural. Conhecer, aprender e mudar são processos de mesma natureza, operados pelo cérebro, onde cognitivo e afetivo interagem neurofisiologicamente, constituindo um fenômeno tanto do consciente como do inconsciente humano (Damásio, 1996; Freitas & Leitão, 2004).

Krishnamurti (1991) aponta para a aparentemente sutil diferença entre intelecto e inteligência; e entre saber e sabedoria, que se encaixa, a partir da perspectiva filosófica, na mesma necessidade de integração, ínsita à visão da biologia do conhecimento. Para o filósofo indiano, intelecto é o pensamento funcionando independentemente da emoção, enquanto a inteligência é a capacidade de sentir e de raciocinar. Ao desenvolvermos o intelecto à custa do sentimento, não alcançamos a inteligência. No mesmo diapasão, afirma que o saber é o conhecimento dos fatos, o qual, embora em constante crescimento, é

limitado por sua própria natureza, enquanto a sabedoria é infinita, abarcando tanto o saber como a esfera de ação.

Como a comunicação é o contexto em que a mudança se processa e, portanto, onde o conhecimento ocorre (Ford & Ford, 1995), não é demais salientar a importância do afeto e das emoções, lembrando que urge situá-los em espaços que propiciem uma genuína inteligibilidade, conforme proposto por Brown & Isaacs (2001).

A ótica da construção social do conhecimento, aliada a uma visão ampla da comunicação humana, notadamente da linguagem, pode auxiliar na ampliação da perspectiva integrativa do conhecimento. Afinal, os sistemas sociais operam através de redes de comunicação dotadas de corpo comum de significados, regras comportamentais e um conjunto comum de conhecimentos (Luhman, 1990). As estruturas sociais são as regras de comportamento formais e informais (Capra, 2002). Idéias, pressupostos, valores e crenças, que são formas de manifestação do conhecimento, são estruturas de significados (Girin, 1996), as quais, com todos os padrões de organização da rede de comunicação (Putnam et al., 1996), se corporificam nos indivíduos pertencentes à rede.

Apesar da ênfase na consciência humana, aliás presente em vários modelos de conhecimento (Carayannis, 1999; Earl, 1999), precisa-se aceitar e levar em conta que o conhecimento tem ligações com o inconsciente das emoções primitivas, que é pré-lingüístico e pré-cognitivo, porém acessível pela psicanálise (Antonacopoulou & Gabriel, 2001). Logo, uma abordagem integrativa requer a associação de ambos os níveis – consciente e inconsciente – sobretudo porque esse último é sobremaneira relevante para entender os processos cognitivo-afetivos da resistência à mudança (Ford et al., 2002).

Uma possibilidade de fugir do cognitivismo dominante é enveredar na orientação epistemológica da biologia do conhecimento humano, a que já se referiu acima, já que sua concepção é derivada da rede de interações lingüísticas, considerada por Luhman (1990) como rede de comunicação.

Se há pretensão de se construir alguma contribuição teórica sobre a constituição e a gestão do conhecimento, é preciso seguir essas trajetórias alternativas à corrente dominante, para que se possa ir além da visão reducionista do conhecimento tão oportunamente apontada por Augier & Vendelø (1999).

Acreditar que há lugar e oportunidade para substituir formas autoritárias e manipuladoras de tratar o conhecimento (Freire, 2001[1970]), que são paralelas e gemelares às formas usuais de gestão, remete à abordagem da rede de significados, que enfatiza os relacionamentos, com isso compreendendo melhor o que é necessário para a convivência nas organizações sociais.

## **2.2**

### **Aprendizagem**

#### **2.2.1**

##### **Aprendizagem sob a ótica individual**

A conceituação mais singela da aprendizagem a considera como a mudança do comportamento através da experiência. Vista pela ótica individual, ao estarmos vivos, estamos aprendendo, pois isso pode ocorrer por uma impressão incidental, por uma associação entre estímulos e respostas, por uma reorganização cognitiva de nossas idéias e por várias outras maneiras (Lindzey et al., 1977).

Senge, que não conseguiu definir claramente o que era uma organização de aprendizagem, foi mais feliz ao conceituar a aprendizagem, embora sem dizer o que ela é, postulando que “a verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humano. Por intermédio dela, nós nos recriamos, tornamo-nos capazes de fazer o que nunca conseguimos fazer, adquirimos nova visão do mundo e de nossa relação com ele, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo generativo da vida.” (Senge, 1990, p. 22-23).

Dois vertentes teóricas sustentam os principais modelos de aprendizagem. Uma delas, a comportamentalista, sustenta que seu foco principal é o comportamento e que ele é observável e mensurável, implicando o estudo de estímulos, respostas, condicionamentos e reforços. Essa vertente admite que a aprendizagem pode ter seu processo totalmente planejado, usando princípios subjacentes de habituação, sensibilização, contigüidade, modelagem e extinção.

Pelo menos até meados da década de 80, a aprendizagem com base no modelo comportamentalista tinha guarida em muitas organizações, que procuravam fazer aplicação direta do condicionamento operante, através das

técnicas de modificação de comportamento, que se fundamentam nos princípios da lei do efeito. Essa lei comportamental postula que os indivíduos tendem a reproduzir os comportamentos que apresentaram conseqüências favoráveis e a restringir, conscientemente ou não, os comportamentos que resultaram em conseqüências negativas ou desfavoráveis.

Porém, há uma outra vertente, com um modelo mais abrangente do que a comportamentalista: a cognitiva, que dá melhor explicação para fenômenos mais complexos, como o pensamento, a aprendizagem de conceitos, a aprendizagem por “*insight*” e a solução de problemas. Ela não só lança mão dos dados comportamentais, mas os integra a dados subjetivos, levando em consideração que as crenças e percepções dos indivíduos influenciam seu processo de apreensão da realidade (Fleury & Fleury, 1997). Por isso mesmo, esses autores ampliaram a conceituação de Lindzey et al. (1977) para que ficasse melhor reconhecido que não é necessário que a mudança seja observável no comportamento para que a aprendizagem aconteça. Para esses fins, a aprendizagem fica definida como um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento (Fleury & Fleury, 1997, p. 19).

A prática de uma determinada espécie de aprendizagem produz uma disposição para aprender uma determinada tarefa, o que facilita grandemente o sucesso em todas as tarefas semelhantes. Esse princípio de aprendizagem individual está na raiz da transposição feita por Dixon (2000), quando analisou a transferência serial do conhecimento nos grupos, já examinada na seção anterior (Conhecimento). Essa mesma disposição para aprender pode formar a base sobre a qual ocorre a referida aprendizagem por “*insight*” – uma melhoria repentina no desempenho que é produto de uma aprendizagem prévia combinada com a disposição para aprender.

Outra noção importante da aprendizagem individual é a de aprendizagem incidental ou latente. Ela ocorre sem esforço ativo do sujeito para reter informação. Quanto mais significativo e absorvente for um estímulo para uma pessoa, tanto mais prontamente essa pessoa realizará a aprendizagem latente da informação (Lindzey et al., 1977).

Uma outra abordagem, desenvolvida por Bandura (1977), conhecida como teoria da aprendizagem social, dá importância tanto à aprendizagem pela

consequência de nossas ações como aos antecedentes que favorecem uma aprendizagem latente. Sem negar a lei do efeito, ela atribui uma parte essencial da aprendizagem aos processos cognitivos, afetivos e sociais que permitem utilizar a experiência de modo mais completo.

Dentro da teoria da aprendizagem social, a aprendizagem simbólica ou vicariante ocupa lugar de destaque. Ela consiste em utilizar, por observação, a experiência de uma outra pessoa, grupo ou símbolo, bem como as consequências que daí resultam (Benabou, 1986). É aquilo que vulgarmente se conhece como “aprender com os erros dos outros”. A aprendizagem vicariante dá grande importância à imitação de modelos, sejam eles humanos ou simbólicos.

Esse aprendizado pela observação de modelos supõe quatro processos: atenção, retenção, reprodução e motivação (Bandura, 1977). O processo de atenção determina seletivamente os modelos aos quais o sujeito é exposto. O efeito que esses modelos vão poder exercer depende não só da frequência com que aparecem, mas também do valor que o grupo social lhes atribui, das possibilidades de análise e da experiência passada do sujeito observador. Vale lembrar, também, que toda a tarefa nova requer atenção consciente e esforço, mas, à medida que aprendemos as técnicas necessárias para executá-la, a atividade passa gradualmente do consciente para o controle do subconsciente (Mellander, 1995).

O processo de retenção implica que o sujeito possa se lembrar do modelo observado e que possa fazer dele uma representação simbólica. O processo de reprodução remete à capacidade, para um dado sujeito, de reproduzir o comportamento do modelo observado. Finalmente, o processo motivacional se reporta às percepções do sujeito quanto aos resultados de seu comportamento, na linha da lei do efeito. Isso quer dizer que um comportamento observado e retido poderá vir a não se manifestar dependendo de haver ou não motivação que o sustente.

As características do modelo e do observador que influenciam a aprendizagem vicariante aparecem em Manz & Sims (1981). A aprendizagem individual vicariante apresenta profundas implicações para várias práticas de gestão de pessoas que, por sua vez, impactam diretamente processos de aquisição, uso e transferência de conhecimento na organização, como é o caso dos programas de mentoria, “*coaching*” e de treinamento no local de trabalho.

Quando o observador é o subordinado, no ambiente de trabalho, sua auto-estima ou a percepção que tem de sua própria competência influenciam grandemente na adoção dos comportamentos do modelo, que pode ser tanto seu chefe como seus colegas. Do mesmo modo, o valor que ele dá às recompensas recebidas pelo modelo também afeta a aprendizagem vicariante. Assim, um subordinado que não seja sensível ao tipo de recompensas recebidas pelo seu chefe, em função do desempenho desse chefe, provavelmente não se interessará em imitar os comportamentos dele (Benabou, 1986).

A psicologia da aprendizagem individual tem explorado quase sempre os aspectos cognitivos, enquanto que aspectos centrais da personalidade ou da organização são negligenciados (Berbaum, 1984), como a questão da necessidade de realização ou da auto-estima e suas noções conexas (conceito de si, sentimento de competência), no que diz respeito à personalidade; ou de clima, políticas, cultura, eficácia, sistema de recompensas, no que tange à organização (Benabou, 1986).

### **2.2.2**

#### **Aprendizagem organizacional**

A primeira vertente dos estudos sobre o conhecimento organizacional foi a da aprendizagem organizacional, ampliando estudos que remontam aos sistemas sócio-técnicos e ao desenvolvimento organizacional, notadamente os de Argyris & Schön (1996). A ligação da aprendizagem organizacional com a gestão do conhecimento está sumariada em Marquardt (1996), enquanto as diversas orientações para aprendizagem e seus elementos facilitadores foram desenvolvidos por DiBella & Nevis (1998).

Questões mais recentes, tanto na teoria como na prática, encontram-se em Easterby-Smith et al. (2001), em cuja coletânea se estabelecem as distinções entre a aprendizagem organizacional e as organizações de aprendizagem, tema também afluído em Vilarde & Leitão (2000). Anteriormente, Tsang (1997) abordou o mesmo tema, indicando uma possível dicotomia entre uma abordagem descritiva – da aprendizagem organizacional – procurando responder à questão de como a organização aprende; de uma prescritiva – das organizações de aprendizagem – voltada para a resposta à indagação de como uma organização deveria aprender.

DiBella & Nevis (1998) apresentam a aprendizagem organizacional como o termo usado para descrever certos tipos ou processos que podem ocorrer em um dos diversos níveis de análise dentro de um processo de mudança organizacional. Assim, ela é algo que ocorre em todas as organizações. Já as organizações de aprendizagem são por eles conceituadas como a metáfora de uma organização ideal ou de um conceito em nível de sistema, onde a organização tem a potencialidade de se adaptar a mudanças em seu ambiente e a responder às lições da experiência através de alterações de seu comportamento organizacional.

Muitas são as tentativas de definição de aprendizagem organizacional. Entre elas, Fiol & Lyles (1985) afirmam que é o processo de melhoria das ações organizacionais através de melhor conhecimento e compreensão. Já Huber (1991) afirma que uma organização aprende se, através do processamento de informações, o escopo de seus comportamentos potenciais é modificado. Levitt & March (1988) postulam que o aprendizado organizacional se dá pela codificação das inferências do passado em rotinas que orientam o comportamento.

Mais recentemente, DiBella (2001) resume a aprendizagem organizacional como a manutenção ou melhoria do desempenho organizacional ou de equipe através da experiência. Isso permite que ela abranja aspectos que aparecem disfarçados sob outros rótulos, como inovação, melhoria contínua, adaptação continuada e “*benchmarking*”, embora não se vá desenvolver aqui qualquer um desses quatro temas. Nota-se que cada um desses aspectos se apega a fontes diferentes, tornando-se a selva densa e impenetrável a que se referiu Prange (2001).

DiBella & Nevis (1998) definem aprendizagem organizacional como a potencialidade ou os processos dentro de uma organização que mantêm ou melhoram o desempenho dela com base na experiência. Alegam que a aprendizagem organizacional vai além da capacidade de adaptação à mudança, na linha de Garvin (1993), Schein (1997) e Senge (1990), pois envolve também o modo pelo qual a experiência é processada na organização. Como a experiência não tem fim, a aprendizagem também é um processo permanente. Assim, a aprendizagem organizacional diz respeito a ganhar experiência, construir competência organizacional e evitar a repetição de erros e problemas que geram desperdício de recursos, tangíveis ou não.

Isso faz admitir que haja pelo menos três níveis de aprendizagem organizacional: indivíduo, grupo e organização. Um quarto nível - o interorganizacional - é também proposto pelos estudiosos da abordagem relacional da estratégia (Gulati et al., 2000; Macedo-Soares, 2002) e os da teoria da internacionalização, como se verá mais tarde, dentro da seção dedicada à globalização.

A vinculação do primeiro nível, o da aprendizagem individual, com a aprendizagem organizacional foi apresentada por Kim (1993), embora Senge (1990) já a ela se referisse, dizendo que as organizações de aprendizagem só aprendem através de indivíduos que aprendem. Na mesma linha, McGee & Prussak (1993) sintetizam que a aprendizagem no nível individual ocorre simplesmente porque se é humano.

A distinção entre aprendizagem organizacional e individual se dá para DiBella & Nevis (1998) pela presença de três critérios essenciais que identificam, quando em conjunto, a aprendizagem organizacional:

a) novas habilidades, atitudes, valores e comportamentos são criados ou adquiridos ao longo do tempo: para que a aprendizagem ocorra, é preciso que tenha acontecido alguma mudança; como as organizações, diferentemente dos indivíduos, não têm consciência, a conscientização de que algo foi aprendido pode surgir após o fato ter ocorrido;

b) o que se aprende torna-se propriedade de alguma unidade coletiva: ela é um processo social pelo qual um conhecimento, criado por algum indivíduo ou por uma equipe, é disponibilizado para outros; portanto, ela concerne ao que indivíduos ou grupos, trabalhando com outros, aprendam da experiência uns dos outros; e

c) o que é aprendido permanece na organização ou no grupo mesmo quando indivíduos se desligam e que, com isso, se perca o talento daqueles que saem: esse ponto foi explorado por Edvinsson & Malone (1997), quando distinguiram o capital organizacional do capital humano com base em que o conhecimento permanece incrustado no capital organizacional, mesmo que se perca o capital humano.

Para Probst & Buchel (1997), a aprendizagem organizacional engloba três tipos de aprendizagem: a aprendizagem adaptativa, ou de primeira ordem (“*single-loop*”), em que a organização é apenas reativa aos estímulos do

ambiente; a generativa, ou de segunda ordem (“*double-loop*”), que engloba a modificação da visão de mundo da organização e que implica no conseqüente desaprendizado do que ficou obsoleto; e a deuter-aprendizagem, isto é, a habilidade de aprender a aprender, através do ganho de “*insights*” sobre o processo de aprendizagem.

Alguns estudos tentam estabelecer medidas de aprendizagem no ambiente organizacional, cabendo menção a resenha feita por van Buren (1999), que listou, entre as medidas diretas de aprendizagem, o número de colaboradores treinados em determinada unidade de tempo (geralmente, por ano), o número de clientes afetados pelo uso do conhecimento organizacional e o número de participantes nas comunidades de prática.

No estágio atual, há grandes reservas quanto à possibilidade de poder ser identificado o número de clientes atingidos pelo uso do conhecimento organizacional. O uso tradicional de se computar o número de colaboradores treinados é traiçoeiro, pois mistura quantidades derivadas de vários tipos diferentes de ações de desenvolvimento de pessoal, além de tender a ficar superestimado pela presença, de difícil detecção, de ações de recompensa e reconhecimento disfarçadas, como cursos externos pagos; ou participações em congressos e seminários. De todos eles, o indicador mais consistente parece ser o de número de participantes em comunidades de prática, dado o seu caráter inovador, participativo e voluntário.

### **2.2.3**

#### **Organizações de aprendizagem**

##### **2.2.3.1**

#### **O trabalho de Senge (1990) e seus colaboradores**

##### **2.2.3.1.1**

#### **Conceitos, níveis e disciplinas**

O estudo das organizações de aprendizagem se consolidou com o trabalho seminal de Senge (1990), seguido por outros de sua equipe do MIT (Senge et al., 1994). A partir daí, proliferaram estudos a partir das propostas de Senge e seus

colaboradores, além de terem surgido muitas coletâneas acadêmicas que se propõem a lançar pontes entre os conceitos das organizações de aprendizagem com outras disciplinas vizinhas (psicologia da aprendizagem, teoria de sistemas, etc.), como em Chawla & Renesch (1995); e Watkins & Marsick (1993).

Uma organização de aprendizagem tem sido enfocada através de várias definições. A de Senge (1990) é extremamente sintética, acabando por ser quase um truísmo: é a organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro. Outra conceituação mistura a gestão de conhecimento com a organização de aprendizagem, dizendo que esta é capaz de criar, adquirir e transferir conhecimento e modificar seu comportamento para refletir novo conhecimento e novos “*insights*” (Garvin, 1993).

Senge reafirma algo que muitas vezes fica esquecido: o aprendizado faz parte da natureza humana e, além disso, todo ser humano gosta de aprender. Mas o que distingue as organizações de aprendizagem daquelas tradicionais, voltadas para o exercício do controle e da autoridade, é o domínio de algumas disciplinas pessoais básicas, algumas individuais e outras essencialmente coletivas. Ele enumerou cinco delas: domínio (“*mastery*”) pessoal; modelos mentais; objetivo comum; aprendizado em grupo; e raciocínio sistêmico. À quinta e última, Senge atribui um feição totalizante, fazendo que o raciocínio sistêmico assuma uma posição de “*primus inter pares*”.

Cada uma das disciplinas pode ser vista em três níveis:

- a) o da prática: aquilo que se faz;
- b) o dos princípios: as idéias fundamentais em que as disciplinas se baseiam;
- c) o da essência: o estado de ser das pessoas que têm algum grau de domínio da disciplina.

A prática é o aspecto mais evidente de qualquer disciplina, como é também o foco principal dos indivíduos ou grupos quando começam a seguir uma disciplina (Senge, 1990).

Os princípios representam a fundamentação teórica que sustenta a prática. São úteis para o iniciante porque ajudam a entender os fundamentos lógicos e a prática da disciplina. Para os já iniciados, são pontos de referência que ajudam a refinar a prática e a poder explicá-la melhor aos outros.

O domínio das disciplinas exige esforço em ambos os níveis, tanto para entender os princípios como para seguir a prática. Não é possível se ater apenas a

entender os princípios sem praticar a disciplina com afinco, sob pena de cair na armadilha de confundir o conhecimento intelectual com a aprendizagem, pois essa sempre envolve novos conhecimentos e novos comportamentos, exigindo, ao mesmo tempo, um pensar e um fazer novos.

Já a essência é um nível diferente dos dois anteriores, pois envolve o estado de ser daqueles que alcançam um nível avançado na disciplina e, por isso, foram profundamente modificados por ela. Como a essência é uma dimensão tácita, arriscamo-nos a dizer que o nível de essência em uma disciplina seria a transcendência da perícia.

Senge chama a atenção para o fato de que, no nível da essência, todas as disciplinas começam a convergir para um fator comum: a sensibilidade de sermos eternos aprendizes em um mundo intrinsecamente interdependente. Há diferenças entre cada disciplina, no nível da essência, mas elas são sutis e serão apresentadas ao longo desta subseção.

### **2.2.3.1.2**

#### **Domínio pessoal**

A primeira disciplina – o domínio pessoal – leva a aprender a esclarecer e aprofundar o objetivo pessoal de cada um, concentrando energia onde ela é necessária, desenvolvendo a paciência e a visão da realidade de maneira clara. Surgindo das tradições espirituais tanto do Ocidente como do Oriente, ela leva a que se viva consoante as mais altas aspirações de cada um.

O domínio pessoal sugere um nível especial de proficiência em todos os aspectos da vida. As pessoas aprendem a identificar e trabalhar com as forças da mudança em vez de resistir a elas; são profundamente inquisitivas; sentem-se ligadas ao próximo e a vida em si, sem que, com isso, abram mão de sua individualidade; sentem-se parte de um processo criativo maior, no qual podem influir mas não podem controlar unilateralmente (Senge, 1990, p. 138).

As organizações resistem a incentivar essa disciplina, por ser abstrata e baseada em conceitos não quantificáveis, como intuição e visão pessoal. Senge (1990) aponta o cinismo como uma dessas manifestações de resistência, dizendo que atrás de um cínico está um idealista frustrado, que cometeu o erro de converter os ideais em expectativas. É interessante observar que estudiosos

contemporâneos da comunicação organizacional consideram o discurso cínico como uma dos três tipos de conversação que embasam o discurso de resistência à mudança (Ford et al., 2002).

A disciplina do domínio pessoal apresenta aspectos sutis que ligam a aprendizagem à espiritualidade e aos fundamentos da biologia cognitiva: a integração entre razão e intuição; a compaixão; o compromisso com o todo; e uma visão melhor da ligação do indivíduo com o mundo.

Os princípios que regem essa disciplina são: a existência de um objetivo pessoal em cada indivíduo; a tensão criativa dinâmica entre razão e emoção; e o do papel do subconsciente na aprendizagem.

Esses princípios sustentam práticas como: o esclarecimento do objetivo pessoal; a manutenção da tensão criativa; a concentração nos resultados; a procura de clareza para enxergar a realidade; e o exercício de fazer opções. Ao serem resenhados os princípios, causa perplexidade o pouco desenvolvimento dado à procura de clareza para “enxergar a realidade”, o que deixa dúvidas se Senge (1990) parte de uma filosofia realista subjacente ou se vê a aprendizagem sob uma ótica do construcionismo social.

A essência da disciplina do domínio pessoal seria o próprio estado de ser e a ligação, ou seja, saber-se indivíduo ligado com o mundo.

### **2.2.3.1.3**

#### **Modelos mentais**

A segunda disciplina foi denominada de modelos mentais, abrangendo aquelas idéias arraigadas, generalizações e imagens que moldam o modo de se encarar o mundo e nossas próprias atitudes. De caráter tácito, os modelos mentais funcionam como poderosas barreiras à mudança organizacional sempre que forem afrontados. Eles moldam o que se faz porque moldam o que se vê. Indivíduos com modelos mentais diferentes observam o mesmo acontecimento, mas fazem relatos diferentes porque se atêm a detalhes diferentes.

A questão dos modelos mentais nada tem a ver com certo e errado, mas com o seu caráter tácito e subconsciente. Para que se consiga lidar com eles, evitando que sejam impedimentos para a aprendizagem, seja em nível pessoal como interpessoal, Senge (1990) recomenda que se usem dois tipos de técnicas: as de

reflexão e as de investigação. As técnicas de reflexão voltam-se para promover a desaceleração do processo de raciocínio para que se tome consciência de como se formam os modelos mentais e de como eles influenciam nossas ações. As de investigação referem-se a perquirir o modo de agir de cada um em relação às outras pessoas, principalmente quando se enfrentam questões complexas ou conflituosas.

O primeiro cuidado das técnicas de reflexão é se dar conta que a mente racional tem grande facilidade de abstrair detalhes concretos, “pulando por cima” deles e transformando-os em conceitos simples e, a partir daí, raciocinando em cima desses conceitos. Isso leva a generalizações axiomáticas, que impedem a aprendizagem.

Uma outro cuidado é procurar desvelar o que ficou implícito, pelo não dito. É a forma pela qual Senge apresenta, com alguns anos de antecipação, aquilo que Nonaka & Takeuchi (1997) denominam processo de externalização, procurando transformar o conhecimento tácito em explícito.

Uma terceira técnica é chamada de equilíbrio entre investigação e defesa, consistindo em explorar a fundo a argumentação de outra pessoa e, ao mesmo tempo, deixar que o outro faça o mesmo com nossa própria argumentação. Esse exercício de diálogo também vem sendo trabalhado pelos autores preocupados com o gerenciamento das conversações e seu impacto na criação de conhecimento, como no caso de von Krogh et al. (2000).

Finalmente, o quarto ponto enfatizado é a necessidade de reconhecer o hiato entre teorias em uso e teorias esposadas, tema convergente com os estudos de Argyris & Schön (1978, 1996).

Senge (1990) propõe que os modelos mentais dominados por eventos sejam substituídos por outros que reconheçam padrões de longo prazo e as estruturas que os sustentam. Em substituição ao raciocínio linear de tomada de decisão presente na maioria dos modelos mentais, prevê-se que as decisões serão mais baseadas em inter-relações e em padrões de mudança reconhecidos pelo grupo.

No nível dos princípios, o mais importante é o da diferenciação entre teorias esposadas e teorias em uso, secundado pelo equilíbrio entre inquirição e defesa dos argumentos e pela escala de inferências, que evita os saltos da abstração.

Esses princípios estimulam a prática de permanentemente testar as suposições implícitas, o esforço de externalizar o que é tácito e o exercício de

distinguir o que é informação do que é uma abstração equivocada a partir da informação.

#### 2.2.3.1.4

#### **Formação de objetivo comum**

A terceira disciplina – a formação de objetivo comum – passa obrigatoriamente pela existência de objetivos pessoais, que proporcionam energia e engajamento. Portanto, a primeira disciplina – o domínio pessoal – é condição necessária para que a formação de um objetivo comum possa se desenvolver.

Não ter objetivo pessoal leva a que os indivíduos simplesmente tenham que endossar objetivos alheios, o que envolve aceitação ou obediência, mas não gera comprometimento. Ao contrário, se as pessoas sabem o que querem, em termos de objetivo comum, o produto final é sinérgico, representando o que todos querem.

Senge (1990) lança mão da metáfora do holograma, para explicar o vínculo e o fluxo de passagem de objetivos pessoais para o objetivo comum, seguindo as pegadas dos trabalhos de Koestler (1981) e de Capra (1986a, 1986b), que divulgaram oportunamente a metáfora. As partes – os objetivos pessoais – do holograma não são idênticas, pois cada uma delas representa o todo visto de um ângulo diferente. Porém, quando todas as peças estão juntas – no objetivo comum -, a imagem do todo não se altera, pois já estava presente em cada uma delas, mas ganha em intensidade. Assim, quando mais indivíduos compartilham um objetivo comum, mais ele parece, a todos e a cada um, possível de ser alcançado.

A construção dessa terceira disciplina enseja a desconstrução da noção tradicional de que os objetivos organizacionais são estabelecidos em mão única, de cima para baixo, refletindo a vontade das pessoas alojadas na cúpula e que são impostos, clara ou sutilmente, a todos; ou de que são fruto de um planejamento institucionalizado.

Um corolário natural dessa visão tradicional é que os objetivos oficiais das organizações suscitam aceitação e obediência, mas não geram entusiasmo a ponto de inspirar as pessoas.

No entanto, se os objetivos são efetivamente compartilhados, levam tempo para emergir e se consolidar, pois eles são a resultante das interações dos objetivos pessoais dos membros da organização e dependem do fluxo às vezes

errático das conversações, onde os indivíduos, ao expressarem seus sonhos, são expostos a ouvir os sonhos dos outros. O produto final – o objetivo comum – é imprevisível no início do processo e está sujeito a processos de condensação que provocam o surgimento de novas idéias.

Essa busca do objetivo comum abre a questão das diferentes atitudes possíveis frente a um objetivo, onde se faz a distinção entre engajamento, participação e obediência genuína. A participação aparece conceituada como tomar parte em algo por livre escolha, o que é um grau abaixo do engajamento, vez que, nesse caso, trata-se, além de participar, de se sentir plenamente responsável por fazer com que o objetivo se realize, enquanto que na participação, apesar de a pessoa sinceramente querer que ele se realize, continua sabendo que o objetivo não é seu.

Senge (1990) constata que o número de pessoas que realmente participam é pequeno e as engajadas são ainda em menor número, enquanto a grande maioria dos colaboradores estão no estágio da obediência e isso ocorre há tanto tempo que a maioria das pessoas confunde a obediência com a participação e até mesmo com o engajamento. Para diferenciá-las, sugere que as pessoas participantes e engajadas querem o objetivo, enquanto as obedientes o aceitam.

As duas fontes fundamentais de energia que movem uma organização são, para Senge (1990), o medo e a aspiração. A força do medo alimenta objetivos negativos e a da aspiração fomenta objetivos positivos. Embora o medo possa provocar mudanças de curto prazo, só a aspiração desencadeia mudanças duradouras de aprendizagem e crescimento.

O processo de realização do objetivo comum pode, no entanto, se enfraquecer se um número muito grande de pessoas se envolver nele, pois a diversidade de idéias dissipa o foco e aumenta a possibilidade de conflitos. Eis uma questão em aberto, que será retomada, sob outro enfoque, na subseção em que se discutem as comunidades de prática.

Um outro motivo pelo qual o objetivo comum pode não se sustentar é pelas pressões oriundas do ambiente circundante, notadamente em função da escassez de recursos ou do fator tempo. Por fim, outro motivo é as pessoas esquecerem de suas ligações umas com as outras e, com isso, se dissolver o cimento que as unia em termos de um propósito comum, de uma razão comum de ser.

Os dois princípios basilares desta disciplina são o objetivo comum visto como holograma e a obtenção de engajamento, não apenas obediência. Eles embasam uma prática voltada para o processo de formação do objetivo comum, que envolve o compartilhamento de objetivos pessoais, uma escuta atenta e a plena liberdade de escolha. A essência da formação do objetivo comum é encontrada na comunhão de propósitos e no companheirismo.

### **2.2.3.1.5**

#### **Aprendizagem em grupo**

A quarta disciplina – a aprendizagem em grupo – é o processo de alinhamento do grupo e o desenvolvimento da capacidade de um grupo de criar resultados realmente desejados pelos seus membros.

Para Senge (1990), o aprendizado individual é irrelevante para o aprendizado em grupo, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, quando os membros de um grupo aprendem em conjunto, novas idéias são colocadas em prática e técnicas são desenvolvidas que podem ser transferidas para outros indivíduos e outros grupos, embora isso não necessariamente aconteça. Com isso, as realizações de um grupo podem servir de padrão de aprendizagem para toda a organização.

São três as dimensões da aprendizagem em grupo:

a) a análise das questões complexas, usando-se o discernimento para superar os obstáculos que dificultam que o aprendizado do grupo consiga ser superior à inteligência dos membros que o compõem;

b) a necessidade de ações inovadoras e coordenadas; e

c) a influência dos membros de um grupo sobre os demais, o que fica claro no papel desempenhado pela cúpula da organização sobre as demais áreas que lhe são subordinadas.

Senge (1990) reforça que a aprendizagem em grupo é uma disciplina coletiva, muito embora se tenha que levar em conta o conhecimento e as habilidades individuais. Essa disciplina está fundada no uso do diálogo e da discussão, que são as duas formas pelas quais os grupos conversam. Segundo ele, no diálogo ocorre a exploração livre de questões complexas, onde cada um escuta as idéias do outro, sem manifestar opinião; já na discussão, são apresentadas e

defendidas as diversas opiniões, buscando-se a melhor idéia para fundamentar as decisões a serem tomadas. Os dois processos podem ser complementares, embora muitas vezes as pessoas não saibam como fazê-lo.

O resultado do diálogo é a análise livre da experiência e do modo de pensar das pessoas. O pensamento, de acordo com Senge (1990), se apresenta para nós e finge que não representa. O diálogo é a maneira de ajudar as pessoas a enxergarem a natureza representativa e participativa do pensamento e a reconhecer sua incoerência. Ele serve também para que as pessoas notem a natureza coletiva do raciocínio. Grande parte do raciocínio é de origem coletiva, pois a linguagem é inteiramente coletiva e, sem ela, o raciocínio, como se conhece, não poderia existir. A maioria das idéias que se carrega na mente foi adquirida de um banco de idéias culturalmente aceitáveis viabilizada pela linguagem. É no diálogo, também, que se consegue notar a diferença entre o raciocínio, que é um processo em andamento, dos pensamentos, que são o resultado desse processo.

A prática do diálogo implica levantar suposições, sem defendê-las de antemão, deixando-as em suspenso para o exame de todos. Para que isso seja feito, é imprescindível que todos os membros se considerem colegas, e não antagonistas.

Acima de tudo, é preciso equilibrar o diálogo com a discussão. Um processo contrabalança o outro. A inteligência coletiva desabrocha no diálogo, mas é da discussão que nasce a decisão. O diálogo é divergente, não busca o acordo, mas um maior controle das questões complexas; já a discussão converge para uma conclusão ou para uma linha de ação a ser adotada.

Senge (1990) lembra que um dos indicadores mais seguros que há aprendizagem em grupo é a existência do conflito de idéias, pois mesmo que as pessoas tenham objetivo comum, cada uma pode ter uma idéia diferente de como alcançá-lo. Ele se apóia em Argyris (1990) e ressalta a importância de como as rotinas defensivas, que sempre acompanham os conflitos, distinguem entre equipes que aprendem melhor ou pior. Essas rotinas defensivas, ao envolver nossas idéias mais profundas, poupam-nos da dor, mas, ao mesmo tempo, evitam que se faça uma indagação das causas dessa dor. Para os membros de uma equipe presa às rotinas defensivas, elas funcionam como barreiras impeditivas da

aprendizagem coletiva, pois essas rotinas eliminam a necessidade constatada de precisar aprender.

Sumariando a quarta disciplina, ela é calcada em três princípios: o da importância do diálogo; o da integração equilibrada entre diálogo e discussão; e o das rotinas defensivas. Esses princípios orientam as práticas para se desenvolver na disciplina: levantar suposições; olhar os demais membros sempre como colegas, nunca como antagonistas; e trazer à tona as próprias rotinas defensivas. Essas práticas, quando treinadas até a excelência, deságuam na essência da aprendizagem em grupo: a inteligência coletiva sinérgica e o alinhamento.

#### 2.2.3.1.6

#### **Raciocínio sistêmico como a quinta disciplina**

Senge (1990) considera o raciocínio sistêmico como a disciplina que dá coesão às demais, funcionando como a pedra angular da organização de aprendizagem e a ela dedica grande parte de sua obra inicial.

Enumera e prescreve uma série de leis sobre o raciocínio sistêmico, sem apresentar grandes novidades em relação ao que hoje – e desde bem antes dele – já se tornou trivial como a abordagem sistêmica nas organizações. Por isso, em vez de listá-las todas, apenas será apresentado o que mais diretamente diz respeito à aprendizagem, à mudança e às organizações, dentro da temática desta tese:

a) os problemas de hoje nascem das soluções de ontem. Essa afirmativa simples remete a estudos mais recentes de que a evolução dos sistemas sócio-econômicos é dependente das decisões tomadas no passado (“*path-dependent*”) e esse comportamento (Choi & Karamanos, 2002) é sujeito a mecanismos de variação aleatória, exploração e descoberta (Young, 1996); e é sustentado por duas metáforas fundamentais para o estudo das organizações: a da bifurcação – a existência de mais de um resultado com equilíbrio estável (Polley, 1997) -; e a do caos determinístico, em que a evolução de longo prazo acaba ocorrendo dentro de uma topologia de atratores estranhos (Capra, 2002; Wheatley, 1996). A partir da metáfora do caos determinístico, vale ressaltar a constatação de que podem surgir macroculturas em comunidades emergentes da organização, quando esta se inclui em redes interorganizacionais, onde tais macroculturas são caracterizadas como crenças relativamente idiossincráticas, baseadas em uma organização, mas que são

compartilhadas com outras através de uma rede (Abrahamson & Fombrun, 1994). Do mesmo modo que ocorre com as macroculturas, as convenções também se desenvolvem nos sistemas sócio-econômicos, regulando a vida social e orientando o sistema. Essas convenções foram conceituadas como interpretações sociais, normas, regras e processos de legitimação que restringem a ação e criam certos padrões comportamentais (Jones et al., 1997);

b) quanto maior a insistência, maior a resistência. Senge (1990) cita esse fenômeno como realimentação de compensação, dizendo que intervenções bem intencionadas geram respostas do sistema que anulam os benefícios da intervenção. Embora remeta esse fenômeno à teoria sistêmica, na verdade é anterior a ela, remontando à teoria do campo de forças, quando o conceito foi aplicado, ainda na segunda metade dos anos 30, tanto à dinâmica dos grupos (Lewin, 1973) quanto à dinâmica da personalidade (Lewin, 1975). Colocado de outra forma, Huizing & Bouman (2002) afirmam que a aprendizagem pode ser cultivada, mas não forçada. Mais do que tentar forçar uma distribuição centralizada da informação, há-de serem criadas situações em que os membros do grupo possam aprender uns dos outros (Storck & Hill, 2000) e desenvolver práticas que usam a informação de maneiras novas e mais produtivas (Cook & Brown, 1999). Para evitar isso, apresentam-se alternativas para uma realimentação que reforce a aprendizagem, que vão dos relatos de experiência (Kleiner & Roth, 1997), à narrativa das histórias organizacionais (Barry, 1997) – que será um pouco mais detalhada em outra subseção -, ao planejamento de cenários (van der Heijden, 1996) e aos espaços abertos de discussão (Tenkasi & Boland, 1996), que também se adequariam ao que se acabou de examinar no item anterior, sobre a disciplina da aprendizagem em grupo;

c) insistir em soluções conhecidas, enquanto os problemas fundamentais persistem ou se agravam é indício que não se está usando um raciocínio sistêmico. Mais do que isso, adotando o conceito psicanalítico, repetição é neurose. A neurose organizacional passa pela não aprendizagem e pela repetição do que é inadequado, provocando a decadência da própria organização (Enriquez, 1997; Schwartz, 1992);

d) na mesma linha da anterior, a aplicação de uma solução não sistêmica exige cada vez maiores doses da mesma solução;

e) como todos os sistemas naturais, dos ecossistemas às organizações, têm seu ritmo próprio e ideal de crescimento, esse ritmo ideal é mais lento do que o mais acelerado possível que pode ser momentaneamente imprimido a ele. Esse ponto é endossado pela perspectiva da biologia do conhecimento, que aponta ser o grande problema do ser humano o desconhecimento de seu conhecer (Maturana & Varela, 2001);

f) pequenas ações bem focalizadas produzem, por alavancagem, resultados significativos e duradouros, se atuarem no lugar certo. Essas mudanças de alta alavancagem são sustentadas por uma visão que substitui os eventos por estruturas e que, em vez da mudança instantânea, enxerga os processos de mudança;

g) as interações que devem ser examinadas são aquelas mais importantes, independentemente de estarem ou não confinadas aos limites organizacionais. Como as organizações se apresentam de forma a ocultar as interações importantes, é necessário romper os limites e transcendê-los (Ashkenas et al., 1995).

Essas várias “leis” da quinta disciplina, surgem de três princípios básicos: o de que a estrutura influencia o comportamento; o da resistência do sistema; e o da alavancagem. A essência do raciocínio sistêmico vai encontrar seu lar no holismo e na interligação, em como as coisas se inter-relacionam (Capra, 2002; Harman & Hormann, 1995; Henderson, 1995).

### **2.2.3.2**

#### **O ambiente e a cultura para aprendizagem**

Há autores que examinam a organização de aprendizagem pelo que consideram ser um ambiente de aprendizagem eficaz (Mellander, 2001). Três desses fatores são:

a) a capacidade de os colaboradores verem o grande panorama organizacional e conseguirem avaliar sua contribuição para a consecução dos objetivos da organização;

b) o fornecimento aos colaboradores da informação correta e na justa medida (nem demasiada, nem escassa), no tempo certo e no formato certo; e

c) a capacitação das pessoas para que elas tomem suas próprias decisões e tirem suas próprias conclusões através do uso e da troca de informações.

Sob outra ótica, a das orientações para a aprendizagem, Sinkula et al. (1997) listam três valores organizacionais como normalmente associados à predisposição da organização para aprender: o compromisso com a aprendizagem; uma postura de mente aberta; e a visão compartilhada. Aduzem que os dois primeiros afetam a intensidade da aprendizagem, enquanto que a visão compartilhada influencia a direção tomada pela aprendizagem.

Com relação à capacitação para tomada de decisão, convém examinar o escopo que é dado à conceituação de decisão, notadamente a estratégica (Leitão, 2003); o fato de razão e emoção estarem indissolúvelmente imbricadas (Damasio, 1996; Leitão, 2003; Maturana e Varela, 2001) e como se dá o processo de aprendizagem para a tomada de decisão, já que a solução de problemas tem, em muitos casos, forte componente de conhecimento tácito (Rogoff & Lave, 1999).

Saint-Onge (2000b) ressalta a importância de se desenvolver um novo tipo de cultura organizacional que enfatize a aprendizagem organizacional, através da criação de uma atmosfera de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento e pelo desenvolvimento de um forte comprometimento de todos os níveis organizacionais. Essa cultura, que surge após as organizações já terem se desenvolvido e resolvido seus problemas básicos de sobrevivência, torna-se o repositório das lições aprendidas (Schein, 1997).

### **2.2.3.3**

#### **As orientações para aprendizagem (Di Bella & Nevis, 1998).**

##### **2.2.3.3.1**

#### **As perspectivas da aprendizagem nas organizações**

Apesar de oriundos do mesmo grupo do MIT onde Senge pontifica, Di Bella & Nevis (1998) apresentam uma útil classificação de três grandes correntes da aprendizagem organizacional: a normativa; a do desenvolvimento organizacional; e a da potencialidade.

A perspectiva normativa postula que a aprendizagem organizacional só ocorre quando um determinado conjunto de condições se estabelece. É a que, sob a liderança de Senge, reúne a maioria dos autores que intitulam seus trabalhos como voltados para as “organizações de aprendizagem” e cujo viés prescritivo já

havia sido anteriormente identificado por Tsang (1997). Um desses trabalhos, com pretensões mais abrangentes, se deve a Watkins & Marsick (1993).

Na perspectiva normativa, o trabalho dos líderes da organização é criar as condições ideais para que a aprendizagem aconteça. Já foram examinadas aqui as cinco disciplinas de Senge (1990). Garvin (1993) coloca como os quatro atributos básicos da aprendizagem: a solução sistemática de problemas; a experimentação; a aprendizagem oriunda das própria experiência; e a transferência de conhecimento. Autores ligados a essa perspectiva listam abertura, criatividade, eficácia pessoal e empatia como práticas que os gerentes devem encorajar, reconhecer e recompensar para que se consolide uma organização de aprendizagem.

Dentro da perspectiva normativa, frequentemente se coloca um vínculo entre a aprendizagem e o delineamento da estrutura organizacional adequada (Garud & Kumaraswamy, 1995, 2002). A vida organizacional é vista, nessa perspectiva, como antagônica à aprendizagem, seja em função de limitações pessoais seja de barreiras organizacionais. Para se tornar uma organização de aprendizagem uma empresa precisa, então, ajustar as competências individuais de seus colaboradores, sua cultura organizacional e suas estruturas formais às condições normativas prescritas.

Quando essa condição ideal não é alcançada, a perspectiva normativa aponta que as organizações sofrem diferentes incapacidades de aprendizagem, como amnésia (falta de memória organizacional), superstição (interpretação enviesada da experiência), paralisia da ação (incapacidade de agir), esquizofrenia (falta de coordenação entre as instâncias organizacionais), aprendizagem truncada e visão de túnel (DiBella & Nevis, 1998).

A perspectiva do desenvolvimento organizacional é aquela que vê a aprendizagem organizacional como um estágio mais avançado do desenvolvimento organizacional. Tem raízes mais recentes nos trabalhos de Argyris & Schön (1978, 1996). Um estudo de Torbert (1994), nessa linha, procura mostrar que a aprendizagem organizacional e a aprendizagem gerencial são uma redundância potencialmente poderosa. Essa perspectiva olha para a aprendizagem a partir da perspectiva da história da organização e dos estágios ou ciclos de vida, que são atingidos por meios evolucionários, revolucionários ou por ambos.

Assim, a abordagem de aprendizagem que uma organização adota quando ela foi criada vai sendo alterada e substituída por outras quando está em crescimento ou quando atinge a maturidade. Essa perspectiva dá grande importância ao aprendizado a partir das crises e fracassos enfrentados pelas organizações, seja pelas descontinuidades com experiências passadas (Weick, 1988), seja por poder tirar de um só acontecimento várias lições proveitosas (March et al., 1991). O que se aprende depende do estágio de desenvolvimento organizacional, do valor percebido da informação e da relevância percebida da experiência (DiBella & Nevis, 1998).

A terceira, na qual DiBella & Nevis se incluem, foi por eles denominada perspectiva da potencialidade, que considera a aprendizagem inerente a todas as organizações e que não há um melhor modo para todas as organizações aprenderem. Atribuem a raiz dessa corrente a Shrivastava (1983), passando por Stata (1989), que a liga à inovação gerencial, e incluem os próprios trabalhos deles e seus colaboradores (DiBella et al., 1996; Nevis et al., 1995). Nessa perspectiva, reconhece-se que as organizações, como sistemas sociais, são, pela sua própria natureza, o ambiente onde a aprendizagem ocorre em diversos níveis.

Como novas experiências são percebidas e como elas moldam a nova aprendizagem depende das potencialidades adaptativas simultâneas de grupos e organizações (Brown & Duguid, 1991). O ponto focal da perspectiva da potencialidade é entender como são os processos de aprendizagem, em termos de como, onde e o que é aprendido. Ela assume um ponto de vista pluralista, postulando que os processos de aprendizagem estão incrustados na própria cultura e na estrutura da organização.

Ao se compararem as três perspectivas, dois aspectos merecem breve comentário: um deles, sobre a relação entre aprendizagem e cultura; outro, sobre a dimensão temporal.

Na perspectiva normativa, a aprendizagem ocorre quando as organizações têm a cultura adequada. Na perspectiva do desenvolvimento organizacional, assim como as organizações evoluem, a cultura evolui em paralelo, e do mesmo modo seu estilo de aprendizagem. Na perspectiva de potencialidade, reconhece-se que as organizações são culturas onde o conhecimento a respeito de comportamentos e valores está sendo continuamente compartilhado e a maneira como isso ocorre cria trajetórias para a aprendizagem permanente.

No que tange ao tempo, a perspectiva normativa cria um senso de urgência e de visão e fornece uma trajetória clara para uma intervenção futura; a do desenvolvimento organizacional aponta como o contexto influencia a aprendizagem e nos lembra da necessidade de aprender as lições do passado; e por fim, a perspectiva da probabilidade procura desvelar a transparência do presente.

### 2.2.3.3.2

#### **Os fundamentos de uma estratégia integrada de aprendizagem**

DiBella & Nevis (1998) identificam quatro temas comuns a todas as organizações:

a) todas as organizações são sistemas de aprendizagem: têm processos formais e informais, bem como estruturas para aquisição, compartilhamento e utilização de conhecimentos e habilidades;

b) a natureza da aprendizagem e a maneira como ela ocorre são determinadas, em certa medida, pela cultura da organização;

c) as organizações tentam criar e maximizar a aprendizagem de modos diferentes; e

d) a aprendizagem é facilitada por diversos processos genéricos, o que confirmaria parcialmente a visão das organizações da aprendizagem, na medida em que há políticas, estruturas e processos que funcionam melhor na promoção da aprendizagem.

A partir desses temas e haurindo os ensinamentos de Huber (1991), concebem a aprendizagem organizacional como um ciclo de três processos, voltados para a criação ou aquisição do conhecimento; sua disseminação; e seu uso. Em cada um dos processos, estão presentes dois elementos do quadro de referências da potencialidade de aprendizagem organizacional, a que eles denominaram de orientações de aprendizagem e de fatores facilitadores. Ambos serão examinados com mais detalhe nos itens seguintes.

Por enquanto, basta dizer que esse quadro de referências tem um elemento descritivo – as orientações para aprendizagem – combinado com um prescritivo: os fatores facilitadores. As orientações para aprendizagem, baseadas na cultura organizacional e nas competências essenciais da organização, representam não só as maneiras pelas quais a aprendizagem ocorre como também a natureza do que é

aprendido. Os fatores facilitadores são as estruturas e ações que afetam a maior ou menor facilidade para que a aprendizagem ocorra, bem como respondem pela quantidade de aprendizagem efetiva que ocorre, representando, assim, as “melhores práticas” em lidar com essas questões.

Voltando ao ciclo de processos de Huber (1991), adaptado por DiBella & Nevis (1998), vê-se que o primeiro processo é o de criação ou aquisição de conhecimento. Há duas maneiras de as organizações ganharem conhecimento: ou diretamente através da experiência de seus colaboradores ou pela experiência de outras organizações. Afinal, o conhecimento é gerado na medida em que se atribui significado à informação ou à experiência. Isso envolve não apenas a questão de como o conhecimento é capturado ou criado, mas também diz respeito a onde, quando e ao porquê dessa aquisição.

No que tange ao processo de disseminação de conhecimento, cabe notar que há vários modos de fazê-lo ou de tentar fazê-lo. Isso porque o conhecimento pessoal e tácito, quando compartilhado e disponibilizado na organização, leva a que outros indivíduos ganhem experiência e, segundo alguns, consigam perícia, mas para tal, são necessários processos que transmitam essas experiências e eles podem variar desde aqueles altamente formais até os informais.

Quanto ao uso do conhecimento, isso depende de uma série de fatores que compõem o custo relativo da aprendizagem. Se não houvesse custo, haveria uso pleno da aprendizagem e o ciclo de processos de conhecimento se completaria sem problemas. Portanto, a organização lança mão de sistemas de incentivos e de programas motivacionais para apoiar a assimilação e o uso do conhecimento através de reforço positivo ou negativo de comportamentos. Daí surge a questão se as organizações aprendem aquilo que elas precisariam aprender.

### **2.2.3.3.3**

#### **As orientações para aprendizagem**

Várias são as definições do que sejam as orientações para aprendizagem. DiBella & Nevis (1998) afirmam que elas representam as práticas pelas quais o conhecimento é adquirido, disseminado ou usado. Já para Perin et al. (2004), a orientação para aprendizagem é um conjunto de valores organizacionais que influenciam a propensão da organização para criar e utilizar o conhecimento.

Comparadas, vemos que DiBella & Nevis (1998) incluem a disseminação do conhecimento, não incluída por Perin et al. (2004), os quais, por sua vez, citam a criação do conhecimento, enquanto que os primeiros falam de aquisição, que pode abarcar a criação ou apenas incluir a captura do conhecimento. Baker & Sinkula (1999), em quem Perin et al. (2004) se apóiam, colocam ênfase em algumas das manifestações dessas orientações para aprendizagem, ao considerá-las como o conjunto de valores que influencia o grau com que a organização está satisfeita com suas teorias em uso, modelos mentais e lógica dominante, demonstrando afinidade com a fundamentação teórica de Argyris & Schön (1978, 1996).

Suas principais características (DiBella & Nevis, 1998) são:

- a) refletem onde e como isso acontece;
- b) representam o que é aprendido e o que é considerado importante de aprender;
- c) indicam onde um grupo faz seus investimentos de aprendizagem;
- d) são “*continua*” bipolares de abordagens contrastantes; e
- e) determinam o estilo de aprendizagem.

Segundo DiBella & Nevis (1998), as orientações para aprendizagem são sete e podem ser assim definidas:

- a) a fonte do conhecimento: demonstra a preferência por desenvolver o conhecimento internamente versus a preferência por adquirir conhecimento desenvolvido externamente;
- b) foco no conteúdo versus foco no processo: assinala a ênfase no conhecimento sobre produtos e serviços comparativamente à ênfase no conhecimento sobre como esses produtos e serviços são produzidos ou disponibilizados;
- c) reserva de conhecimento: aponta se o conhecimento é detido pelos indivíduos ou se está publicamente disponível;
- d) modo de disseminação: mostra se o conhecimento é compartilhado por métodos formais e prescritos comparativamente ao conhecimento compartilhado através de métodos informais;
- e) escopo de aprendizagem: indica a preferência pelo conhecimento voltado para a melhoria incremental das potencialidades existentes comparada à preferência pelo desenvolvimento transformativo de novas potencialidades;

- f) ponto focal na cadeia de valor: aponta se a ênfase dos investimentos organizacionais de aprendizagem está nas atividades de projeto e produção ou nas atividades comerciais e de entrega; e
- g) foco da aprendizagem: assinala se o desenvolvimento do conhecimento concerne ao desempenho individual ou se está ligado ao desempenho grupal.

Quanto à fonte de conhecimento, essa distinção se faz pela preferência pela inovação e adaptação ou pela imitação, isto é, pela preferência de ser uma organização pioneira ou ser a seguidora do caminho desbravado por outras. Quando a escolha recai em desenvolver o conhecimento internamente, parte-se da premissa de que a vantagem competitiva está no interior da organização e, por isso, vale a pena investir em pesquisar algo novo. Já no caso contrário, o investimento se dá na inteligência de mercado e em saber como as outras organizações estão agindo, o que parece ser a tônica do varejo bancário (Pires & Marcondes, 2004).

Com relação ao foco no conteúdo ou no processo, as organizações bancárias, estudadas nesse trabalho, colocam seu foco basicamente no processo, haja vista que a atividade reguladora estatal formata o conteúdo de muitas atividades oferecidas. Assim, o foco no processo pode ocorrer com ênfase em tecnologia de informação e comunicação, por exemplo, ou através de processos que suscitem mais engajamento e participação das pessoas.

No que tange à reserva de conhecimento, encontra-se em um pólo aquilo que é visto como muito pessoal, construído a partir da educação formal e da experiência de cada um. É dele que a organização se ressente quando perde o concurso de um colaborador experimentado, já que os processos e “*insights*” se dissipam porque não fazem parte da memória coletiva. Essa abordagem legítima as formas mais subjetivas do processo de conhecer. Do outro lado, há um conhecimento visto em termos mais sociais, considerado como resultado do processamento da informação, enfatizando a memória organizacional (Walsh & Ungson, 1991) ou um conjunto publicamente documentado de coisas conhecidas.

Uma boa parte das diferenças de preferência por esses dois pólos parece estar baseada em premissas culturais em relação ao uso do conhecimento. Em alguns contextos, o conhecimento pessoal é visto como subjetivo e menosprezado; em outros, é valorizado como uma intuição refinada. O conhecimento explícito

compartilhado é visto muitas vezes como “objetivo”, enquanto que em outras como generalizações que não se aplicam a nenhum caso concreto.

No que diz respeito ao modo de disseminação, cabe primeiramente observar que essa orientação está ligada à anterior, mas o que se apresenta aqui são considerações sobre quão estruturada e controlada é a abordagem indutora de aprendizagem. No pólo mais formal, há uma série de formas de comunicação escrita, como manuais e procedimentos, além de métodos formais de educação, treinamento e desenvolvimento de pessoal, que são usados para compartilhar uma decisão ou método com um espectro mais amplo na organização. Por outro lado, uma abordagem mais informal é o tipo de aprendizagem que ocorre quando os membros de uma equipe compartilham suas experiências através do diálogo, como ocorre nas comunidades de prática, que serão examinadas na subseção seguinte.

O escopo da aprendizagem discute se ela se dá pelo reforço e aperfeiçoamento incremental dos serviços já existentes ou se é focada na criação transformativa de novos serviços. Essa orientação para aprendizagem remete diretamente à noção de aprendizagem de primeira e de segunda ordem, de Argyris & Schön (1978, 1996), a que já nos referimos antes. Os teóricos das organizações têm colocado grande ênfase, nos anos recentes, no lado transformativo da aprendizagem, alegando que a aprendizagem incremental não consegue dar conta da complexidade dos problemas que assolam as organizações. DiBella & Nevis (1998) argumentam que não são opções antagônicas, mas complementares, pois se as organizações ficam se transformando continuamente elas não conseguem estabelecer níveis estáveis e previsíveis de desempenho. Por outro lado, a abordagem incremental serve como reforçador da aprendizagem. Logo, segundo eles, há lugar para as duas abordagens na estratégia de aprendizagem de uma organização e a virtude reside em saber quando usar uma ou outra.

O foco da aprendizagem é outra orientação em que os pólos são mais complementares do que antagônicos. Não há como se falar exclusivamente em aprendizagem individual, nem tampouco em aprendizagem em grupos. Mesmo os que, como Senge (1990), consideram que a aprendizagem de grupo é uma disciplina importante da aprendizagem organizacional, abrem espaço também para o domínio pessoal.

Relacionando as orientações para aprendizagem com o ciclo de processo de conhecimento, a fonte de conhecimento e o foco no conteúdo ou no processo estão inseridos no processo de aquisição ou criação do conhecimento; o modo de disseminação e a reserva do conhecimento, com o processo de disseminação; o escopo da aprendizagem e o ponto focal da cadeia de valor, com o processo de utilização; e, finalmente, o foco da aprendizagem contribui para todos os três processos.

#### **2.2.3.3.4**

#### **Os fatores facilitadores da aprendizagem**

Este aspecto prescritivo faz com que DiBella & Nevis (1998) se abeberem nas fontes de Senge (1990) e Garvin (1993) para enumerar dez fatores facilitadores da aprendizagem, ou seja, práticas ou condições que promovem a aprendizagem em qualquer tipo de organização.

O primeiro fator é o imperativo de escaneamento, que consiste em um esforço permanente de varredura do ambiente à procura de informação relevante para a organização. Implementar uma estratégia consistente em relação a esse fator não é tarefa fácil, pois se tem que decidir previamente o que vale a pena ser focado, se as macrotendências econômicas e sociais, se as ações e as estratégias dos competidores, se as necessidades dos clientes ou se tudo isso ao mesmo tempo.

O segundo fator é a percepção compartilhada de haver um hiato entre o atual desempenho organizacional e o desejado. Esse fator, aparentemente óbvio, suscita a discussão de três tipos de problemas que funcionam como barreiras à aprendizagem. O primeiro deles é quando a organização escolhe medidas inadequadas para monitorar o desempenho, como ficar unicamente restrita a medidas financeiras quando há outros fatores envolvidos (Kaplan & Norton, 1996). Outro diz respeito à falta de perspectiva sistêmica para estudar o problema. O terceiro é a anestesia que ocorre depois de um período longo de resultados positivos, levando a racionalizações frente aos primeiros indícios de problemas. O potencial para aprendizagem impulsionado por este fator é função de quão amplamente se discute esse hiato de desempenho. A conscientização desse hiato,

seja pela análise dos problemas de desempenho seja por uma nova visão, abre caminho para aprendizagem.

O terceiro fator é a preocupação com a mensuração. De algum modo, esse fator faz parte das práticas costumeiras em toda a função, organização ou ramo de atividade. Como já existe um corpo de conhecimento sobre ele, o que é necessário é motivar os colaboradores para abordar um problema com a mente aberta em relação ao que necessita ser medido e para lhes demonstrar como seu envolvimento no desenvolvimento da métrica lhes fornece uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

A curiosidade organizacional de tentar coisas novas, de ver como as coisas funcionam, de ver métodos e procedimentos com olhos de estranheza é outro fator facilitador da aprendizagem. Essa curiosidade não pode vicejar se as pessoas são punidas quando tentam algo novo e falham ou se essa tentativa se mostra menos eficaz do que a maneira antiga. O melhor meio de desenvolver curiosidade organizacional pode ser a adoção de um plano para pequenos experimentos evolucionários em lugar de tentar grandes e radicais mudanças. Aliás, em muitas atividades, onde o nível de risco - ambiental, social ou humano - é grande, essa é a única possibilidade (Weick, 1995, 2001).

O quinto fator facilitador é o clima de abertura. Quando há controles rígidos sobre a informação ou quando há regras rígidas sobre a quem cabe responsabilidade pelo planejamento e pela tomada de decisão, só uns poucos têm oportunidade de aprender pela exposição a essa variedade de problemas e acontecimentos. O caminho a ser trilhado é o da participação periférica legítima (Lave & Wenger, 2001), das comunidades de prática (Brown & Duguid, 1991; Wenger, 1998) e das redes informais de comunicação. Esse clima de abertura envolve também o compartilhamento dos erros e sua não ocultação, bem como a latitude que é dada à expressão de pontos de vista diferentes e o estímulo ao debate. Esse fator é um dos mais difíceis a serem melhorados, em função de premissas fortemente arraigadas sobre controle e confiança nas organizações (Adler, 2001; Bigely & Pierce, 1998; Liebeskind et al., 1996; Nahapiet & Ghoshal, 1998).

A educação continuada é o sexto fator, entendida aqui com a internalização de um comprometimento com a educação permanente em todos os níveis da organização. Um indicador da intensidade desse fator é se esse valor se estende

por toda a organização e não apenas como uma bandeira da área de treinamento e desenvolvimento de pessoal. Ele vai além da fachada de uma lista de programas de treinamento ou da existência de uma universidade corporativa (Meister, 1998), tão em voga atualmente. Passa pela consideração de que é necessário investir nessa atividade tanto quanto em pesquisa ou em publicidade.

Muitas vezes a educação continuada implica, no caso das organizações transnacionais, a designação de colaboradores para trabalhar no exterior como forma de ampliar sua aprendizagem, envolvendo aqui os diversos problemas ligados à alteridade, expatriação e repatriação (Baruch et al., 2002; Enriquez, 1997; Enriquez et al., 1999; Joly, 1996; Lineham & Scullion, 2002; O'Sullivan, 2002; Paik et al., 2002).

A variedade operacional é o fator que permite que sejam avaliados os diferentes métodos, procedimentos e competências. Esse fator parte do pressuposto de que uma organização que apóia a variação na estratégia, nas políticas, nos processos e na estrutura é mais adaptável quando surgem imprevistos. Do ponto de vista dos conceitos tradicionais de previsibilidade e eficiência, a variedade operacional é um elemento perturbador, já que é muito mais difícil disciplinar e controlar colaboradores quando se valorizam abordagens múltiplas ou a interpretação flexível das normas.

Para que o conhecimento possa ser efetivamente utilizado é essencial que se tenha múltiplos advogados. A menos que haja certo número de pessoas que funcionem como propagadores e defensores dessas idéias, o ciclo não se completa e a missão fica fadada ao fracasso. Esse fator indica que quanto maior o número de advogados a defender uma nova idéia e quanto maior o número de pessoas que abram as portas da organização para essa idéia e a incorporem no sistema, mais rápida e completamente a verdadeira aprendizagem organizacional ocorrerá. Esse fator foi também assinalado como um dos cinco habilitadores da criação de conhecimento, conforme von Krogh et al. (2000).

O penúltimo fator é a liderança envolvida na disseminação e na utilização do conhecimento, já que muitas organizações se lançam em amplas empreitadas de criação e aquisição de conhecimento, mas acabam por se defrontar com um uso relativamente pequeno do que as pessoas presumivelmente aprenderam. Se a cúpula da organização apenas autoriza, até porque está na moda, certamente as

inúmeras pressões do dia a dia farão com que a aprendizagem organizacional não renda os frutos desejados.

Finalmente, o décimo fator é a perspectiva sistêmica, já apresentada em detalhes quando se tratou da quinta disciplina, preconizada por Senge (1990), que tem a ver com pensar em termos de sistemas totais e na interdependência das partes. A aprendizagem organizacional é limitada quando os colaboradores não conseguem reconhecer as relações entre processos, estruturas e ações dispersas.

Os quatro primeiros fatores – imperativo de escaneamento, hiato de desempenho, preocupação com medidas e curiosidade organizacional – são prioritariamente ligados à aquisição ou criação de conhecimento. A disseminação do conhecimento é apoiada em um clima de abertura e pela educação continuada. O uso do conhecimento tem muito a ver com a variedade operacional e com a existência de múltiplos advogados. A exemplo do que ocorre com o foco da aprendizagem, os dois últimos fatores facilitadores – o envolvimento da liderança e a perspectiva sistêmica – atuam em todos os processos do ciclo de conhecimento.

#### 2.2.4

#### **Comunidades de prática e a construção social do conhecimento**

Em anos recentes, os estudos sobre comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) e comunidades de aprendizagem (Shapiro & Levine, 1999) têm recebido crescente atenção, a partir de suas fontes nos estudos de cognição (Rogoff & Lave, 1999) e de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 2001), tendo sido objeto de coletânea mostrando o vínculo das comunidades com o conhecimento (Lesser et al., 2000).

Essas comunidades podem englobar desde conversações face a face até comunidades virtuais, abrangendo ou não outros elementos da cadeia de valor da organização, como fornecedores e clientes, ou até mesmo segmentos do meio acadêmico e centros de pesquisa e desenvolvimento. Saint-Onge (2000a) identifica, na criação dessas comunidades, um dos traços mais importantes das empresas que estão na vanguarda do movimento da gestão do conhecimento.

Isso não significa, porém, que haja um consenso até mesmo de quais sejam os elementos fundamentais constitutivos de uma comunidade de prática. Para

Wenger et al. (2002), esses três elementos são o tema, a comunidade e a prática; para Lesser et al. (2000), são as pessoas, os locais e produtos de conhecimento gerados; para Saint-Onge & Wallace (2003) são a prática, as pessoas e as potencialidades organizacionais, as quais fazem o vínculo entre a estratégia e o desempenho.

O compartilhamento do conhecimento tácito está enraizado em qualquer comunidade, modelando parcialmente a memória coletiva que permite aos membros do grupo reforçar relacionamentos, assimilar recém-chegados e lidar com a saída das pessoas que deixam a organização.

Para compartilhar conhecimento tácito, alguns autores argumentam que o grupo necessita ser relativamente pequeno, de modo a criar microcomunidades onde, através da comunicação face a face, os membros se conheçam melhor e fiquem mais à vontade para aceitar novas formas de comportamento. Tal limitação de número vem sendo progressivamente dilatada, graças a novas formas de integração à distância. Isso continua valendo mesmo quando as organizações aumentam de tamanho, de complexidade e de abrangência geográfica.

Apesar da diferença de elementos que está presente nas concepções dos diversos autores, as comunidades de prática podem ser conceituadas como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de um assunto e que aprofundam seu conhecimento e sua perícia nessa área através de interação permanente” (Wenger et al., 2002, p. 4).

Assim, ao ser membro de uma comunidade de prática, o indivíduo adquire um sentido contextual de identidade pelo fato de se relacionar como unidade frente à comunidade como um todo (Wenger, 1998) e esse sentido de identidade modela o processo de aprendizagem.

As comunidades de prática (CdPs) emergem de um campo relacionado a um interesse ou a uma tarefa, atraindo membros voluntários. Embora o engajamento e a ação sejam geralmente através de comunicação face a face, outros meios servem como mecanismos de apoio em CdPs distribuídas, principalmente na difusão interativa do conhecimento nas multinacionais, o que reforça, como já foi visto, seu papel na criação de conhecimento (Fisher & Fisher, 1998; Hildreth et al., 2000).

Além de enriquecer a aprendizagem individual e aumentar a motivação dos membros de aplicar o que aprenderam, as comunidades de prática criam valor através de diferentes modos (Lesser & Storck, 2001; Wenger et al., 2002), tais como:

- aumento da agilidade de uma hierarquia organizacional lenta em meio a uma economia com grande velocidade de mudança;
- alternativa para lidar com problemas organizacionais desestruturados, ocupando espaços “em branco” ;
- meio eficaz de compartilhar conhecimento além das fronteiras organizacionais;
- auxílio para desenvolver e manter a memória organizacional de longo prazo;
- ligação entre bolsões locais de perícia e profissionais isolados;
- coordenação de atividades e iniciativas isoladas que remetem a um mesmo domínio de conhecimento.

À luz da teoria do capital social, as CdPs influenciam o desempenho organizacional através do desenvolvimento e manutenção do capital social entre os membros da comunidade. Essa influência pode partir tanto dos indivíduos (Baker, 2000) como da própria organização (Cohen & Prusak, 2001).

Nahapiet & Ghoshal (1998) definem o capital social como o total dos recursos reais e potenciais, que estão disponíveis na rede de relacionamentos, e que são processados por um indivíduo ou unidade social, nele identificando três dimensões:

- a) estrutural: os indivíduos percebendo-se como parte de uma rede;
- b) relacional: um sentido de confiança que se espraia por essas relações; e
- c) cognitiva: os membros da rede devem ter um interesse comum ou compartilhar uma compreensão comum das questões com que se defronta a organização.

Vistas pelas lentes da dimensão estrutural do capital social, as comunidades de prática podem ser percebidas como indivíduos conectados a outros, através de canais que reduzem o tempo e o investimento necessários para reunir informação. Entre as técnicas usadas para atender essa dimensão, Lesser & Storck (2001) enfatizam reuniões face a face e as soluções informatizadas para facilitar a localização dos membros e o contato entre eles. No entanto, embora os recém-

chegados possam se sentir mais à vontade em CdPs mediadas pela tecnologia da informação, sua socialização é prejudicada (Ahuja & Galvin, 2003).

A dimensão relacional gira em torno de quatro elementos: obrigações, normas, identificação e confiança. As reuniões face a face são úteis porque capacitam os indivíduos a desenvolver empatia, em função dos percalços e vicissitudes enfrentados em comum.

No tocante à dimensão cognitiva, três pontos chamam a atenção, porque ligam as comunidades de prática à narrativa, às metáforas e às histórias organizacionais. Primeiro, o uso de uma linguagem comum inclui e vai além da própria linguagem escrita e falada, abrangendo outros aspectos sutis e premissas subjacentes (Lesser & Storck, 2001). Em segundo lugar, a idéia de um contexto comum também pode ser estendida ao uso de narrativas curtas ou histórias que permitam aos indivíduos fazer sentido de seu ambiente de trabalho real e de seu papel relativo nele, endereçando, assim, a questão da inteligibilidade nas organizações (Weick, 2001). Finalmente, as comunidades de prática agem como mecanismo comum para estruturar e compartilhar a memória coletiva de seus membros, funcionando como repositório estruturado de diversas formas de capital intelectual (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Vale mencionar que o enfoque dessa dimensão cognitiva não é a dos processos individuais da psicologia cognitiva, mas, ao contrário, parte da premissa de que todo o conhecimento é inerentemente social e que o conhecimento individual é sempre derivado de um ordenamento cognitivo coletivo (Porac et al., 1996), já que o ser humano é um ser coletivo (Maturana, 2001; Maturana & Rezepka, 2000).

Seguindo a linha da biologia do conhecimento, McElroy (2002, 2003) propõe a taxonomia tradicional da teoria do capital intelectual, defendendo a importância do capital social de inovação como “um processo social auto-organizado onde indivíduos e grupos colaboram mutuamente para resolver problemas através da formulação, avaliação e adoção de novas propostas de conhecimento” (McElroy, 2003, p. 174), em que cita explicitamente as comunidades de prática. Vale notar, também que McElroy vai além no uso da terminologia biológica, defendendo a relevância de uma embriologia do conhecimento, baseada nos sistemas adaptativos complexos.

Com o fim dos vínculos tradicionais de lealdade organizacional, a mobilidade aumentada exige assimilar rapidamente os recém-chegados à organização, criando um ambiente onde possam aprender não só os aspectos técnicos, mas também as peculiaridades de seus cargos. Com isso, identificam seus colegas mais experientes e desenvolvem relações de mentoria reciprocamente úteis (Swap et al., 2001).

Essa faceta especial das comunidades de prática – de veículos valiosos para a criação de narrativas compartilhadas – pode ser usada para transferir conhecimento tácito, como reconhecem Wenger et al. (2002), endossando o argumento de Cohen & Prusak (2001) de que toda transferência de conhecimento implica algum compartilhamento de conhecimento tácito. O vínculo entre as CdPs e as narrativas compartilhadas é reforçado por Nahapiet & Ghoshal (1998), ao afirmarem que os mitos, as histórias e as metáforas fornecem meios poderosos para que as comunidades de prática criem, intercambiem e preservem significados.

Elas ajudam a identificação de colegas com conhecimento especializado que podem fornecer a melhor e mais rápida resposta ao problema de um cliente. O Banco Mundial desenvolveu toda a sua iniciativa de gestão de conhecimento a partir de um núcleo focado em comunidades de prática e nas narrativas de histórias organizacionais (Denning, 2001b). Isso é especialmente apropriado quando a perícia está segmentada pela distância, por fusos horários e pelas fronteiras organizacionais (Wenger et al., 2002).

As CdPs ajudam os indivíduos a construir sua reputação como especialistas de conteúdo e ajudam a distinguir quais os colegas que estão realmente dispostos a ajudar seus pares (Lesser & Storck, 2001). São, portanto, uma fonte para identificação de talentos, o que é útil para a gestão estratégica de uma era onde a colaboração e a perícia são muito importantes (Freitas & Macedo-Soares, 2002).

Por outro lado, as organizações procuram evitar a disseminação do conhecimento tácito para além de suas fronteiras. Isso é particularmente significativo nas comunidades de prática, porque os profissionais geralmente as criam espontaneamente, muitas vezes com escasso patrocínio da cúpula e, dependendo de suas ramificações, é quase impossível limitar o conhecimento tácito às barreiras organizacionais (Freitas & Leitão, 2004).

Embora a evolução das CdPs possa ser descrita através de um modelo de ciclo de vida (Wenger et al., 2002; Saint-Onge & Wallace, 2003), em que elas podem amadurecer e se dissolver ao longo de qualquer estágio depois de sua formação inicial, alguns pesquisadores ressaltam que a intensidade da participação pode afetar a evolução das comunidades de prática, fazendo-as estagnar em certo estágio; recuar ou avançar entre estágios; manter características de um estágio quando já estão basicamente em outro; ou ainda, dar um parada em um estágio e, repentinamente, pular para outro (Gongla & Rizzuto, 2001).

A participação nas CdPs mediadas pela tecnologia da informação também afeta o conhecimento pela existência ou não de enclaves que ficam mais a salvo da dominação política da organização (Hayes & Walsham, 2001).

Já se mencionou na seção anterior que há uma tradição bárdica, injustamente relegada (Thompson & Walsham, 2004), que apresenta claros vínculos com a aprendizagem periférica legítima (Lave & Wenger, 2001), em função dos liames entre comunicação, conhecimento e identidade como aspectos de um mesmo processo fundamental interativo e não codificado, que será mais detalhado na subseção seguinte, quando se tratar da narrativa de estórias organizacionais.

### 2.2.5

#### **Narrativa de estórias (“*storytelling*”) organizacionais**

Se a comunidade de prática é um “*locus*” privilegiado para a construção social do conhecimento, um veículo importante de comunicação dessa aprendizagem comunal (Allee, 2003) é representado pela narrativa de estórias na organização.

De igual modo, o interesse pelas organizações de aprendizagem e pelas comunidades de prática suscitou a preocupação com técnicas que melhor veiculassem o conhecimento tácito nas organizações, como o uso de estórias (“*storytelling*”), tema abordado por Evans & Metzger (2000), Denning (2001b), Gabriel (2000), Neuhauser (1993), Snowden (2000), muito embora Freitas & Macedo-Soares (2002) alertem para as limitações na aplicação das comunidades de prática e do uso de estórias nas organizações brasileiras, em função de barreiras culturais; e Freitas & Leitão (2004) advertam para a necessidade de que elas não

sejam vistas de forma descontextualizada nem seccionadas do pensar – sentir – agir organizacional, que está na essência da ligação indissolúvel das faces do conhecimento, da aprendizagem e da mudança, como fenômeno bio-psico-social único.

Uma história organizacional é uma narrativa pormenorizada de ações gerenciais passadas, de interações entre pessoas ou de outros eventos ocorridos, dentro ou fora da organização, que são comunicados nessa organização (Swap et al., 2001). Esclarecendo melhor, convém considerar as histórias como “narrativas com enredos e personagens, gerando emoção no narrador e na audiência, através de uma elaboração poética de material simbólico. Esse material pode ser produto de fantasia ou de experiência, inclusive de uma experiência de outras narrativas. Os enredos das histórias envolvem conflitos, prédicas, julgamentos, coincidências e crises que demandam escolhas, decisões, ações e interações, cujos resultados reais frequentemente são díspares em relação às intenções e propósitos dos personagens.” (Gabriel, 2000, p. 239).

A narrativa de histórias organizacionais está na encruzilhada da teoria das organizações com a psicologia cognitiva em, pelo menos, uma questão anteriormente mencionada, a da aprendizagem informal (Marsick et al., 1999).

Por outro lado, Denning (2001b) enfatiza o papel das histórias, considerando-as como o melhor meio de captar e transferir o conhecimento tácito, porque integram a informação contextual de modo holístico e, assim, prevalecem sobre métodos puramente conceituais ou procedimentais. Boyce (1996), por sua vez, mostra como a narrativa das histórias organizacionais auxilia a inteligibilidade.

O interesse atual pela mentoria e pelo “*coaching*” chama a atenção para o papel da narrativa de histórias. Ibarra (2000) argumenta que os profissionais juniores mais bem sucedidos reportaram a existência de um colega que lhes contou histórias sobre o negócio e a organização e que isso os ajudou bastante.

Como as histórias são mais vívidas, envolventes e relacionadas à experiência pessoal, ficam mais fortemente na memória das pessoas e alcançam mais credibilidade. Os pormenores contextuais codificados nas histórias transformam-nas em bons veículos de conhecimento tácito, muito embora o que esteja codificado não venha a corresponder inteiramente à intenção do narrador (Denning, 2001b; Gabriel, 2000; Swap et al., 2001).

Se uma estória bem concebida sustenta as declarações explícitas da organização, ela cria forte comprometimento. Se, pelo contrário, ela entra em conflito com as declarações públicas, a moral tácita veiculada na estória pode vir a se sobrepor à mensagem “oficial” da organização. Por isso, estórias com mensagens negativas muitas vezes não podem ser substituídas por outras com mensagens positivas (Neuhauser, 1993). Assim, a permanência do impacto das estórias com mensagens negativas depende de quão vívidas e poderosas forem elas, independentemente de estarem distantes no tempo ou não. Este ponto é reafirmado e ampliado por Ford et al. (2002), quando discutem as conversações de fundo que alicerçam os discursos de resistência à mudança.

Em que pese alguns avanços recentes, aqui resenhados, a narrativa das estórias organizacionais, bem como as comunidades de prática e a totalidade dos temas do conhecimento organizacional ainda estão a demandar uma visão mais holística (Freitas & Leitão, 2004).

## **2.2.6**

### **Uma revisão crítica da aprendizagem**

#### **2.2.6.1**

##### **A visão fragmentada e a perspectiva das CdPs e das narrativas como ferramentas**

Não é demais lembrar a necessidade de inter-relacionar os processos de conhecer, aprender e mudar, em vez de objetivá-los e mantê-los separados, como faz a análise tradicional desses temas. Isso sobreleva no tocante à aprendizagem, que é frequentemente tratada apenas como um dentre os facilitadores da mudança, quando aprender já implica mudar, conforme já explanado pela perspectiva construtivista (Berger & Luckman, 1987; Crotty, 1998; Patton, 2002; Schwandt, 2001; Neimeyer, 1993). Para conhecer, aprendo e, ao aprender, mudo (Rousseau & Leitão, 2004).

A literatura sobre comunidades de prática e narrativas de estórias organizacionais que foi examinada nas subseções anteriores tende a considerá-las como uma importante fonte de vantagem competitiva sustentável, devendo ser consideradas na implementação estratégica. Entretanto, ela parte da premissa

implícita de que o conhecimento sobre geração e transferência de conhecimento é plenamente satisfatório, quando se percebe que ele está reificado, tratado como produto e tendo apenas sua funcionalidade enfatizada, descurando seu caráter de processo complexo e descontextualizando-o de suas inter-relações (Freitas & Leitão, 2004).

Se olharmos essas questões com a visão da biologia cognitiva, o panorama se altera. Se os sistemas vivos, inclusive os sistemas organizacionais, não podem ser controlados, mas apenas afetados por diversos vetores, a comunidade de prática precisaria ser tratada com mais graus de liberdade, enfocando-a como um elemento organizacional altamente flexível, de grande potencial criativo, emancipador (Bokeno, 2003; Boland & Tenkasi, 1995; Durant & Cashman, 2003) e com alta capacidade de aprendizagem (Capra, 2002; Freire (2001[1970])). Isso poderia ser conseguido com o estímulo às comunicações informais e o abandono do caráter manipulador da gestão, bem como pelo fomento da autocrítica no interior dessas comunidades, pois, nelas, tanto a dimensão tácita como a explícita do conhecimento podem ter forte viés reprodutivo. Todo o conhecimento humano é fundamentado no passado e é acumulativo, influenciando o pensar-sentir de todas as coisas. Ademais, para a biologia do conhecimento, a forma como se conhece o fenômeno é o que o define como tal, o que se ajusta à perfeição com a perspectiva construtivista (Patton, 2002). Se nosso conhecimento é auto-referente, o aprendizado que as comunidades de prática e as narrativas de histórias trazem à organização são elementos de reprodução cultural e nem tudo que se transmite na cultura é inteiramente saudável para uma vida comunitária criativa (Freitas & Leitão, 2004).

As histórias contadas trazem pressupostos de conhecimento subordinados à estrutura de poder, à ideologia e ao paradigma social dominante, constituindo, no dizer de Ramos (1981), um elemento da política cognitiva, o que significa pouca liberdade para a criatividade e para a agilidade que o ambiente de negócios requer.

Portanto, faz-se mister discutir mais atentamente a natureza do conhecimento reproduzido pelas comunidades de prática e as narrativas de histórias organizacionais, bem assim a estrutura de poder a ele associada. Uma visão mais crítica pode ser desejável, para evitar que se caia no pressuposto falacioso de que todo conhecimento tácito é, em essência, positivo; ao contrário, ele tende a ser conservador, por estar mais profundamente enraizado em que o

detém. Maturana (2001) nos auxilia na tarefa quando postula que todo o processo do raciocínio se alicerça em premissas fundamentais, aceitas de modo apriorístico, consideradas verdadeiras por quem as adota. Essa aceitação pertence ao domínio da emoção, pois elas são aceitas porque nos agradam. Face à origem do conhecimento tácito, o apego emocional às premissas pode ser mais forte do que no caso do conhecimento explícito, sendo, portanto, mais difícil de ser abandonado.

### **2.2.6.2**

#### **A discussão do caráter emancipador da aprendizagem**

O caráter emancipador da aprendizagem é tema de importantes questionamentos da corrente dos estudos críticos organizacionais, indo encontrar sua raiz no trabalho pioneiro de Freire (2001[1970]). Mais recentemente, surgem esforços no sentido de resgatar pontos em comum entre as visões tradicionais da aprendizagem individual, da aprendizagem organizacional, das organizações de aprendizagem e dos estudos críticos de organização, como aparecem em Bokeno (2003) e Durant & Cashman (2003).

Tanto a visão das organizações de aprendizagem (Kofman & Senge, 1993) como dos estudos críticos (Alvesson & Willmott, 1992) consideram que uma série de distorções macrossociais são resultado direto dos aspectos de dominação nas organizações e de práticas administrativas baseadas somente na racionalidade instrumental e que a organização é o contexto onde se pode discutir produtivamente a transformação social. No nível da aprendizagem individual, a questão da dominação foi sintetizada por Krishnamurti (1991), ao dizer que dominar significa fazer uso de outrem para satisfação própria e que na utilização do outro não pode haver amor e, portanto, comunhão. Os meios dessa transformação seriam padrões diferentes de pensamento e de interação (Bokeno, 2003).

Autores de peso dentre aqueles que se dedicam aos estudos críticos organizacionais reconhecem que as mesmas questões inspiraram, em passado um pouco mais distante, as respostas, até certo ponto diferentes, mas com pontos de convergência, entre a escola de Frankfurt, notadamente a teoria da ação comunicativa de Habermas, de um lado; e, de outro, os estudos de Lewin (1973,

1975) e os primórdios da disciplina da dinâmica de grupo com a equipe dos National Training Labs (Alvesson & Willmott, 1996).

A conciliação e a procura de pontos de convergência não é tarefa fácil, pois para os que trabalham com os estudos críticos é difícil aceitar a validade de perspectivas – como a das organizações de aprendizagem - que não façam uma referência teórica explícita ao poder organizacional (Coopey, 1995) e que não apontem recriminatoriamente para os privilégios de uma elite que exerce o poder na organização. Do mesmo modo, aqueles que propugnam pelas prescrições das organizações da aprendizagem vêm nos estudos críticos apenas a negatividade, sem apresentação de sugestões de ações práticas para a transformação organizacional.

Naturalmente, há aqueles críticos que reafirmam que as abordagens humanistas da aprendizagem organizacional são inadequadas para examinar os processos sociais e políticos subjacentes às organizações e para combater a alienação dos colaboradores (Reynolds, 1998). Há os que entendem que o emprego da palavra ‘dialética’ por Argyris & Schön (1996) é uma apropriação indébita do conceito (Carr, 2000). Em linhas gerais, os defensores dos estudos críticos dizem que os processos de aprendizagem organizacional funcionam como controles gerenciais internos para arrancar mais valor dos colaboradores, ou que a aprendizagem organizacional humaniza e reifica entidades organizacionais inanimadas, enquanto subordina os desejos dos colaboradores. Coopey (1995) argumenta que ela não fornece um relato consistente de como o poder pode ser retido, controlado ou difundido a partir da cúpula da organização, sendo ela, portanto, mais uma ideologia para manter os interesses e prerrogativas gerenciais; em suma, um subterfúgio maquiavélico (Armstrong, 2000).

É claro que há diferenças significativas de abordagem. Apesar da importância de as organizações esporem valores transcendentais de amor, humildade e compaixão (Kofman & Senge, 1993), que remetem à religiosidade judaico-cristã, não se pode negar que práticas insidiosas de poder, hegemonia, disciplina, controle, política e ideologia não podem ser simplesmente conceitualizadas por planos utópicos de transformação, como, aliás, o próprio Senge (1992) reconhece.

O intento emancipador proposto por Alvesson & Willmott (1992, p. 435) é a “libertação das pessoas de tradições, ideologias, relações de poder, formação de

identidade desnecessariamente restritivas... que inibem ou distorcem as oportunidades para autonomia, o esclarecimento de necessidades genuínas e, com isso, maior e mais permanente satisfação”.

Assim, a vida organizacional é vista como uma antítese da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem são resultado de barreiras organizacionais, por sua vez devidas às maneiras pelas quais os indivíduos foram treinados a pensar e a agir. Criar as condições para iluminar e dismantelar essas restrições é parte integral da missão da aprendizagem organizacional, segundo Bokeno (2003), que vê esse objetivo como consistente com o desiderato dos estudos críticos organizacionais: reforçar a resistência às pressões que são exercidas para que os indivíduos se conformem à lógica reificada dos imperativos funcionais e às demandas da sabedoria organizacional convencional (Alvesson & Willmott, 1996).

Isso não é estranho às vertentes da aprendizagem organizacional e das organizações de aprendizagem. Kofman & Senge (1993) chamam genealogia à descrição da tentativa de trazer à consciência a história dos processos formativos distorcidos que estão embutidos nas práticas organizacionais disciplinares e ideologicamente restritivas dos dias que correm, bem assim à “naturalidade” com que essas práticas são aceitas, em claro empréstimo de Foucault (1983). A teoria das rotinas defensivas (Argyris, 1990) remete às ações e aos padrões de interação que impedem os atores organizacionais de identificar as causas das restrições e do desconforto. Isaacs (1999) afirma que o processo do diálogo é o antídoto do que chamou “arquitetura do invisível”, isto é, a sabedoria recebida sem questionamento prévio, a rotina, as práticas habituais e os modelos mentais que restringem e distorcem a genuína interação humana. É desse ponto de vista que se pode entender a visão de Senge (1992) sobre a cultura organizacional, percebida por ele como uma teia complexa de mecanismos que incorporam as aprendizagens passadas sob a forma de restrições e diretrizes para as ações presentes e que, como essa é a única memória que se tem, é muito difícil de se ver livre do estilo autoritário de gestão que restringe a criatividade e a inovação.

Por isso mesmo, Bokeno (2003) defende que a aprendizagem organizacional tem convergências com os estudos críticos organizacionais, ambos voltados para uma visão emancipadora, em função de:

- a) a aprendizagem ser vista como um interesse humano fundamental;
- b) pelo engajamento na dialética do iluminismo, incluindo críticas ao colonialismo e ao gerencialismo; e
- c) pela priorização da liberdade inerente à comunicação humana irrestrita.

Para ambas as vertentes de pensamento, o que as pessoas desejam no seu trabalho é serem livres das amarras desnecessárias que vicejam nas estruturas organizacionais modernas, prejudicando ou distorcendo a aspiração coletiva a novos modos de pensar e à autodeterminação.

Naturalmente, é preciso distinguir a concepção de aprendizagem que se pode encontrar nos textos de Argyris, Senge e Isaacs referidos nesta subseção daquelas abordagens que identificam a aprendizagem com a educação ou com a gestão ou disseminação da informação, ou ainda de acumulação do conhecimento, visto como estoque ou capital, que aparecem em outras partes deste trabalho (Leavitt & March, 1988; Nonaka & Takeuchi, 1997). Para Argyris, Senge e Isaacs, a aprendizagem é um processo contínuo, permanente; portanto, está continuamente questionando as práticas rotineiras, propõe uma experimentação contínua e desafia as respostas prontas e suas premissas subjacentes.

Um aspecto central à aprendizagem é o processo de reflexão. Há uma reflexão, de ordem mais geral, presente em alguns artigos de Argyris (1997), onde aparecem formas mais genéricas de um pensamento disciplinado pela experiência alinhada à solução dos problemas gerenciais, não necessariamente emancipadora. Entretanto, em outros momentos, como aponta Bokeno (2003), surgem elementos daquela reflexão crítica proposta por Reynolds (1998), que revelam um intento emancipador: a teoria sobre o raciocínio defensivo (Argyris, 1990) e da aprendizagem de segunda ordem (Argyris & Schön, 1978, 1996) demonstram essa presença. O processo de reflexão lá contido é crítico da implementação das premissas tácitas de controle e visa primordialmente trazer a lume essas premissas para discuti-las e testá-las (Rousseau & Leitão, 2004).

A aprendizagem, como a liberdade, deve ser entendida como parte da natureza humana. Senge (1990) afirma que nosso interesse fundamental pela aprendizagem foi neutralizado, qualificado e regulado pelas instituições sociais, educacionais e profissionais, fazendo que não se permanecesse cômico da aprendizagem como processo de crescimento e que não se distinguísse o processo de aprendizagem do conhecimento ou da informação vistos como produto.

Isso remete a Freire (2001[1970]), que advoga um processo de aprendizagem que, além de emancipador, é calcado em uma perspectiva epistemológica do diálogo, onde o diálogo é um modo social de conhecer (Freire & Macedo, 1995), que ultrapassa em muito o caráter individualista do conhecer e se torna, portanto, um componente indispensável tanto do conhecer como do aprender. O diálogo não é, assim, um fim em si mesmo, mas um meio de desenvolver melhor compreensão do objeto do conhecimento. Se for visto de forma diferente, arrisca-se a se ter o diálogo reduzido a uma conversação que dá primazia à experiência vivida individualmente (Macedo, 2001).

A articulação normativa da aprendizagem organizacional entende as estruturas institucionais convencionais como locais de colonização – aliás, como Freire (2001[1970]) também o faz – ou de dominação que restringem ou distorcem um interesse humano fundamental na aprendizagem, bem como cultivam uma incapacidade para desmontar essas restrições.

Por isso, as práticas organizacionais necessitam ser reexaminadas. Afinal, as mesmas habilidades de análise, de separação e de controle que nos dão o poder de moldar nosso ambiente estão produzindo crises ecológicas e sociais no mundo exterior e crises espirituais no nosso mundo interior (Kofman & Senge, 1993). Essa visão de estudiosos das organizações de aprendizagem é semelhante àquela dos autores de estudos críticos organizacionais, vendo a sociedade manifestar progresso técnico inaudito e, ao mesmo tempo, estar sujeita a rupturas institucionais em escala sem precedentes.

Isso se reflete em uma feição distintiva da tecnocracia, segundo Alvesson & Willmott (1996): a negação ou o esquecimento de que a razão está incrustada no quadro de referência normativo da sociedade e, com ela, a negação da importância da ética ou da conscientização (Freire, 2001[1970]) em processos de desenvolvimento individual e macrossocial. Ambas as vertentes identificam na organização moderna o repositório da racionalidade instrumental e o “*locus*” primário da dominação.

Essa dominação abrangente é explicada por Alvesson & Deetz (1999) pela colonização e pelo gerencialismo. A colonização diz respeito a como o pensamento organizacional e os interesses da organização são assumidos, sem maior reflexão, como o interesse social e o interesse dos colaboradores da

organização. O gerencialismo é um conjunto de práticas rotineiras que derivam de três princípios fundamentais:

a) todos os processos são e devem ser racionalizados, fragmentados em suas partes constitutivas e completamente entendidos para que possam ser inteiramente controlados;

b) os meios para alcançar os objetivos merecem a máxima atenção, a ponto de os objetivos se subordinarem a eles, mesmo que os objetivos, com isso, sejam esquecidos ou não alcançados;

c) a eficiência e a previsibilidade devem ficar acima de tudo (Deetz, 1992).

Kofman & Senge (1993) identificam princípios interdependentes praticamente iguais: fragmentação, reatividade e competição. A fragmentação se refere à tendência de quebrar os problemas em partes, encontrar soluções para as partes e então combiná-las a partir da premissa de que, com isso, têm a solução para o problema inteiro. Do ponto de vista organizacional, é o princípio da fragmentação que origina a necessidade de diferentes especialistas e áreas de perícia. A competição se refere à inevitável atividade humana que resulta dessa forma de pensamento, em que os membros da organização querem se mostrar como o melhor. Como o conflito precisa ser ocultado ou minimizado, tanto Deetz (1995) quanto Argyris (1997) apontam que aparentar coesão e efetividade é mais importante do que ser o melhor. Para ambos, o progresso do iluminismo e a dominação da racionalidade instrumental não são o problema a ser resolvido, mas um modo de pensar e agir que deve ser mudado (Bokeno, 2003).

A racionalidade instrumental da teoria das organizações é sempre acompanhada de uma compreensão do processo de comunicação humana como de troca de informações ou de transmissão eficiente ou eficaz do significado do emitente (Krone et al., 1987). Contra essa visão da corrente predominante, que vê a comunicação humana como “conduto” (Axley, 1984; Putnam et al., 1996; Tompkins & Wanca-Thibault, 2001), onde o objetivo é a fidelidade da reprodução da comunicação, tanto os estudiosos da aprendizagem organizacional como os que se dedicam aos estudos críticos da organização vêem a comunicação como um processo socialmente construído.

A compreensão pós-moderna de construcionistas sociais (Deetz, 1995) enfatiza que os indivíduos e suas experiências são moldados pela e através da linguagem. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional oferece o diálogo como

meio para a transformação. Com o conceito da natureza comunitária do indivíduo (Kofman & Senge, 1993), ela assume tanto um sentido construcionista social do eu (“*self*”) como um entendimento polissêmico da linguagem.

Durant & Cashman (2003) também enfocam a interação humana, sugerindo que os limites de um sistema codificam experiências e ações em quadros de referência de significado e, assim sendo, é a permeabilidade comparada dos limites de um sistema que indicaria se o sistema tenderia para o controle ou para a liberdade.

## 2.3

### Cultura

#### 2.3.1

##### Conceituações de cultura

Cabe, de início, examinar os conceitos teóricos básicos de cultura, principalmente no que tange a vê-la como essência ou como construto social; e as diferentes compreensões de cultura, seja como barreira de comunicação seja como recursos dos processos de aprendizagem organizacional.

Em recente artigo, Lessem (2001) aponta para a cultura e para a estratégia como pontes entre a sociedade e a organização. Alinha duas grandes vertentes, uma considerando a cultura como algo apriorístico (“*taken for granted*”); outra, considerando-a como uma variável, lembrando que os principais autores de estratégia e de aprendizagem filiam-se à primeira corrente (Drucker, 1993; Geus, 1997; Hamel & Prahalad, 1995; Porter, 1989; Senge, 1990).

Lessem aponta Nonaka & Takeuchi (1997) e Boisot (1995, 1999), além dele próprio, como autores que se filiam à visão da cultura como variável.

A concepção essencialista da cultura se abebera na visão prevalente na antropologia de meados do século XX, destacando suas fontes deterministas, onde a cultura é vista como possuindo camadas relativamente estáticas. As premissas subjacentes básicas são percepções, pensamentos e sentimentos, que são apriorísticos e inconscientes. Essa camada mais profunda da cultura interage com os valores esposados, que são as estratégias, objetivos e filosofias encampadas pelas organizações. Essa camada intermediária, finalmente, interage com a

epiderme da cultura organizacional, onde estão as estruturas e processos organizacionais visíveis, mas nem por isso menos difíceis de serem decifrados (Schein, 1997).

Entretanto, essa concepção de cultura está sendo abandonada até mesmo no campo da antropologia, de onde se originou, pelo fato de não parecer estar consoante com as experiências das organizações e de seus gerentes na complexidade cultural de um mundo globalizado, calcado simultaneamente na colaboração e na competição mundiais (Brandenburger & Nalebuff, 1998), apoiadas em tecnologias de comunicação sem fronteiras. As diferenças culturais passam a se manifestar de outras maneiras, como pela interação, via e-mails e vídeo-conferência, feita às vezes em uma língua estrangeira diferente tanto do idioma do país onde está a matriz como daquele falado na subsidiária estrangeira (Søderberg & Holden, 2002). O idioma inglês tem geralmente funcionado hoje como essa “língua franca”, como ocorre, por exemplo, nas comunicações entre a matriz do ABN AMRO, na Holanda, e sua operação brasileira.

Alguns antropólogos e teóricos da administração já vêem a cultura como padrões, total ou parcialmente compartilhados, de significado e interpretação, que são produzidos, reproduzidos e continuamente mudados pelas pessoas que com eles se identificam no transcurso da interação social. Assim, as identificações das pessoas e suas afiliações com múltiplas culturas diferentes – a nacional, a organizacional, a de gênero, a de geração – estão sujeitas a mudanças e as fronteiras entre essas comunidades culturais se tornam mais fluidas e contingentes (Hannerz, 1996).

Assim, o construcionismo social contrapõe ao essencialismo uma outra visão da cultura. Muitas vezes, ele é visto como uma abordagem teórica voltada para o ceticismo pós-moderno (Cooper & Burrell, 1988), para a crítica (Alvesson & Deetz, 1999) e para a desconstrução (Cooper, 1989). Realmente, ele o faz na medida em que abala as premissas do paradigma predominante quanto à racionalidade dos seres humanos, ao conhecimento objetivo e à verdade científica (Gergen, 1999). Mas, por outro lado, a crítica também propicia a emancipação e o construcionismo social, bem como permite visões alternativas de produção do conhecimento (Gergen & Thatchenkery, 1996) no campo da teoria de organizações (Costa & Campos, 2003).

A cultura, no construcionismo social, é vista como feita de relações, em vez de um sistema estável de forma e substância. Destarte, as culturas organizacionais, nacionais e profissionais são vistas como práticas simbólicas que só existem em relação e em contraste com outras comunidades culturais, pois as construções da identidade cultural das pessoas e suas organizações sociais de significado são contextuais.

Essa abordagem relacional da cultura e a idéia da complexidade cultural levam a uma combinação peculiar de experiências sociais, culturais e pessoais que, no limite, indicariam que toda a comunicação entre duas pessoas é transcultural (Søderberg & Holden, 2002).

Essa abordagem do construcionismo social aplicado à cultura implica que os chamados dados culturais nada mais sejam do que construtos sociais e que, portanto, dependem dos conceitos e categorias com as quais o estudioso do tema foi socializado, não cabendo, pois, extrapolar as análises culturais para estabelecer diretrizes gerenciais para lidar com o transcultural. O construcionismo social não é normativo nem prognóstico (Gersten et al., 1998).

### 2.3.2

#### **Cultura organizacional**

As referências teóricas iniciais à cultura organizacional, além de Schein (1997), envolvem o trabalho pioneiro de Deal e Kennedy (1982), o que nos leva a observar que muitos estudos culturais nas organizações, baseados em uma excessiva transferência de conceitos da antropologia cultural, precisam ser articulados com a perspectiva da psicologia social, como recomenda Pepitone (2000).

A visão mais estreita e ingênua da cultura organizacional, onde os mitos, os ritos e os heróis foram tomados emprestados da antropologia cultural, aparece com mais frequência na literatura norte-americana, enquanto que a européia (notadamente a francesa) tem alicerçado seus trabalhos na antropologia social e na sociologia, onde avultam Crozier & Friedberg (1977) e, na atualidade, Sainsaulieu (1996).

Mesmo entre os acadêmicos norte-americanos, as múltiplas visões do que possa ser entendido como cultura organizacional foram detectadas há bastante

tempo, merecendo, inclusive, um número especial do *Administrative Science Quarterly*, cujo artigo de introdução se refere à cultura organizacional como um código de muitas cores (Jelinek et al., 1983).

Até mesmo os pioneiros da visão tradicional consideram que as culturas corporativas estão em crise, por uma série de fatores, como a ênfase de curto prazo na criação de valor para os acionistas, a lobotomia corporativa da reengenharia, a amputação corporativa da terceirização, os casamentos apressados nas fusões e aquisições, o efeito ambíguo da tecnologia da informação (provendo integração e isolamento, a um só tempo) e a globalização vista como uma torre de Babel cultural (Deal & Kennedy, 1999).

Uma postura crítica da visão tradicional da cultura organizacional aparece em vários autores, entre outros, Aktouf (1994) e Dupuis (1996), enfatizando, respectivamente, a dimensão simbólica e a possibilidade de um modelo construtivista. Willmott (1993) faz também uma ácida crítica às premissas e prescrições da cultura organizacional. Freitas (2000) sumaria esse desconforto remetendo a Aktouf (1994), Enriquez (1997) e Pagès et al. (1990).

Uma resenha dos grandes embates sobre as teorias sobre cultura organizacional, inclusive com interessantes implicações metodológicas, é encontrada em Martin & Frost (2001), seguida de uma nota técnica brasileira, demonstrando a escassez das referências nacionais até 1998 (Fischer & Mac-Allister, 2001).

Pode-se afirmar que, nos estudos de cultura organizacional, se vem assistindo a numerosas contendas nos últimos vinte anos; discute-se muito sobre epistemologia, sobre metodologia, sobre categorizações teóricas e sobre orientações políticas. Uma primeira contenda se estabelece entre os funcionalistas, como Schein (1997), que dizem que os sistemas culturais são essenciais e propugnam por premissas básicas e crenças que operam inconscientemente, enfrentando os interpretivistas, que entendem as culturas organizacionais como construções sociais em permanente mutação, a exemplo de Smircich (1983).

Outra contenda agrupa, de um lado, os que assumem uma perspectiva de integração, vendo a organização como uma entidade e acreditando que é possível a homogeneidade e uma cultura unificada; contra aqueles que assumem a perspectiva de diferenciação, enfatizando a existência de grupos múltiplos e de comunidades culturais com base em idade, geração, ocupação, gênero,

comunidades essas que permeiam a organização, tornando ilusória a idéia de uma cultura organizacional. Outra disputa acirrada divide os culturalistas (Deal & Kennedy, 1982, 1999), com a importância que dão os ritos, rituais, mitos e símbolos; dos humanistas radicais (Burrell, 1999) que, a exemplo de Pagès et al. (1990) e Parker (2000), levam mais em consideração as relações de poder, bem como o contexto institucional e social mais amplo, quando estudam a identificação cultural na organização.

### 2.3.3

#### Culturas nacionais

O estudo das culturas nacionais é produto principalmente da obra de Hofstede (1980, 1997, 2001a), sustentada em algumas premissas subjacentes, como a da cultura vista como essência e a da existência de valores orientadores que são válidos para todos os nacionais dentro de um determinado território.

Em seu trabalho inicial e pioneiro, Hofstede (1980) aproveita um levantamento (“*survey*”) de pesquisa de atitudes da multinacional norte-americana IBM dirigido a colaboradores em suas subsidiárias de 40 países e realizado em 1972. Depois da publicação da primeira edição, foi chamado a atualizar o trabalho em 1982, incluindo mais dez países e três regiões (África Ocidental, África Oriental e países árabes). A amostra final ficou composta de 50 países e três regiões e, em sua argumentação em favor da identificação das orientações de valor das culturas nacionais, nota-se a presença clara de uma visão positivista, quantificadora, voltada para o tratamento e o controle de variáveis. Assim, afirma ter conseguido isolar os efeitos de idade e gênero, porque os colaboradores da IBM no mundo inteiro apresentavam mesmo perfil demográfico. Da mesma forma, os sete grupos ocupacionais para os quais foram dirigidos os questionários também eram os mesmos em toda a IBM. Isso exemplificaria, na IBM dos anos 70 e 80, aquilo que Bartlett & Ghoshal (1989) chamam de organização internacional, o primeiro passo na escala da globalização, definida como uma federação coordenada onde a matriz transfere conhecimento e perícia para os mercados no exterior (Parker, 1998).

Da análise estatística dos dados coletados, Hofstede (1980) extraiu quatro dimensões sob forma de “*continua*”: distância de poder; evitação de incerteza;

individualismo versus coletivismo; e masculinidade versus feminilidade. Distância de poder é o grau em que os membros menos poderosos de instituições ou organizações de um país esperam e aceitam que o poder seja desigualmente distribuído (Hofstede, 1997). Evitação de incerteza é o grau em que os membros de uma cultura se sentem ameaçados por situações incertas ou desconhecidas (Hofstede, 1997). O individualismo diz respeito a sociedades em que os laços entre os indivíduos são frouxos: cada um cuida de si e de sua família nuclear; já o coletivismo diz respeito a sociedades em que as pessoas estão fortemente inseridas desde o seu nascimento em grupos coesos, que continuam a protegê-las durante toda a vida em troca de uma inquestionável lealdade a esse grupo (Hofstede, 1997). As definições de masculinidade e feminilidade são as mais controversas até hoje, por terem sido inspiradas por uma visão de papéis dos gêneros. A realização masculina estaria ligada a assertividade, competição e dureza, enquanto a feminina, modesta e terna, reforçaria as preocupações com os relacionamentos e com o meio ambiente. A partir desses construtos intermediários, Hofstede (1997, p. 82-83) diz que a masculinidade está relacionada àquelas sociedades onde os papéis sociais dos gêneros são claramente distintos, ao tempo em que a feminilidade está vinculada às sociedades em que os papéis sociais dos gêneros se superpõem.

Posteriormente, foi acrescentada uma quinta dimensão, em função dos desdobramentos de estudos que testaram as quatro dimensões iniciais na China, surgindo o que foi chamado inicialmente de “dinâmica confuciana” (Hofstede & Bond, 1988) e que, posteriormente (Hofstede, 1997, 2001a) passa a ser chamado de “orientação para longo prazo versus orientação para curto prazo”. Os valores da orientação de longo prazo são mais voltados para o futuro, notadamente a persistência, enquanto os valores do outro pólo permanecem voltados para o presente e para o passado, sendo mais estáticos. Diferentemente das dimensões anteriores, essa dimensão só foi testada com estudantes universitários de 23 países, inclusive os que interessam diretamente a este trabalho : Brasil, Holanda e Grã-Bretanha.

As dimensões organizacionais para as culturas nacionais ocidentais, onde se encaixam tanto holandeses quanto britânicos, são: menos centralização das decisões; pirâmides organizacionais mais achatadas; gerentes mais envolvidos em

formulação de estratégias; maior desejo de tomar decisões individuais e arriscadas; e empregados mais ambiciosos (Hofstede, 2001a).

A crítica ao quadro de referências teórico e aos procedimentos metodológicos de Hofstede surgiu mais recentemente, com McSweeney (2002), que apontou alguns aspectos questionáveis, como o conceito de cultura, que fica fortemente delimitado às fronteiras dos Estados-nações e essa unidade de análise está obsoleta em um mundo crescentemente interdependente, embora culturalmente diverso. Assim, considerar a Grã-Bretanha, a Bélgica ou a antiga Iugoslávia como culturas nacionais homogêneas já seria bastante criticável. Afinal, ingleses, norte-irlandeses, galeses e escoceses têm bom número de atributos divergentes. O próprio Hofstede (2001a) se dá conta disso a respeito de seu país natal, quando diz que a parte meridional não costeira da Holanda, notadamente as províncias de Brabante e Limburgo, que se mantiveram predominantemente católicas mesmo depois do advento da Reforma, apresentam características culturais que poderiam colocá-las como o baluarte mais setentrional da Europa latina, enquanto as demais províncias, predominantemente calvinistas, poderiam ser enxergadas culturalmente como a parte mais meridional da Escandinávia. Vossestein (2001) diz que podem ser estereótipos, mas que contêm pitadas de verdade, pois principalmente o Limburgo apresenta aspectos mais festivos e formalistas que realmente fazem lembrar a mentalidade latina.

Acresça-se a isso a questão dos países que têm atraído grandes levas de imigrantes, como o caso de Estados Unidos, Canadá e Austrália, onde não se pode mais considerar como sendo espaços culturais homogêneos, o que faz o trabalho de Hofstede reforçar um estereótipo cultural dominante enquanto nega legitimidade a outras orientações de valor e a outros modos alternativos de ser. Isso transparece em estudos que examinam a variação cultural intranacional e que não corroboram as conclusões de Hofstede, como acontece com o coletivismo nos Estados Unidos (Conway et al., 2001).

Às vezes, Hofstede deixa esse flanco aberto quando justifica o alto escore do Brasil na dimensão de orientação de longo prazo, em sexto lugar, logo após cinco países do Extremo Oriente (China, Hong Kong, Taiwan, Japão e Coréia do Sul), pelo fato de termos uma minoria significativa de japoneses e seus descendentes. A conclusão de McSweeney (2002) é de que o modelo de Hofstede

está fundamentalmente equivocado em sua conceituação de cultura, vista por ele como sendo inconsciente, compartilhada, determinista e territorialmente limitada.

Søderberg & Holden (2002) concluem que o conceito prevalecente de cultura como essência, subjacente à maioria dos estudos sobre culturas nacionais e, conseqüentemente, com o papel dos Estados-nações, não está mais adequado para os novos desenvolvimentos teóricos de cultura e identidade. Da mesma forma, a conceituação de culturas nacionais como entidades homogêneas e bem definidas não se coaduna com a visão de que o conhecimento, a aprendizagem organizacional e as redes de capital social são o recurso organizacional primordial dos dias de hoje, transcendendo os limites organizacionais e nacionais, não bastando nem as competências interculturais postuladas por Rosen (2000) nem a existência de uma mentalidade global (Jeannet, 2000).

Trompenaars & Hampden-Turner (1998) propuseram outra classificação, menos difundida e estudada do que a de Hofstede e mais voltada para a possibilidade de reconciliação dos pólos opostos das dimensões propostas, com vistas a que a cúpula e os escalões gerenciais das organizações transnacionais pudessem manejar suas diferenças culturais. Afirmam que cada cultura nacional se distingue de outra pelas soluções específicas que dá a certos problemas que se revelam como dilemas.

Esses dilemas são agrupados entre grandes grupos: a) os que surgem dos relacionamentos com outras pessoas; b) os oriundos da passagem do tempo; e c) os que se relacionam com o meio ambiente. O primeiro grupo, oriundo da sociologia funcionalista de Parsons, responde por cinco dimensões da cultura, enquanto cada um dos outros é representado por uma dimensão, em um total de sete.

A primeira dimensão se desenvolve ao longo do “*continuum*” entre universalismo e particularismo. A abordagem universalista defende que aquilo que é bom e correto se aplica sempre e em qualquer caso, enquanto a particularista presta atenção a obrigações particulares oriundas dos relacionamentos e a circunstâncias peculiares.

A segunda dimensão tem em seus pólos o individualismo e o comunitarismo, diferenciando-se na medida em que as pessoas se vêem, respectivamente, como indivíduos isolados ou como membros de um grupo.

A terceira dimensão se desdobra entre os extremos da emocionalidade e da neutralidade, ou seja, se as interações entre as pessoas consideram ou não a expressão das emoções como aceitável.

A quarta dimensão diz respeito a serem as relações difusas ou específicas, querendo distinguir se, no relacionamento profissional e de negócios, a pessoa se envolve por inteiro – indivíduo e profissional – (relacionamento difuso) ou se o relacionamento é específico ao que está prescrito em um contrato.

A quinta dimensão se desdobra ao longo do “*continuum*” que vai da realização à atribuição (“*ascription*”). A realização significa que se é julgado por aquilo que se faz. Já a atribuição é dada em função de outros fatores, como nascimento, parentesco, gênero, idade, ligações pessoais ou mesma origem educacional.

A sexta dimensão, referente às atitudes ligadas ao tempo, diferencia a importância que as culturas dão ao passado, ao presente e ao futuro, bem como a extensão que atribuem a eles e o grau de encadeamento (ou até mesmo de desvinculação) entre eles. Em certas culturas, como a norte-americana e a holandesa, o tempo é visto como uma linha reta, em uma seqüência de acontecimentos separados; já em outras, há uma circularidade que liga o passado e o presente ao futuro. Essa dimensão provoca diferenças consideráveis no planejamento, na estratégia e na maneira de as organizações lidarem com o talento, se o desenvolvem internamente ou se o buscam no mercado de trabalho.

A sétima dimensão diz respeito às atitudes frente ao meio ambiente. Algumas culturas vêem as origens do vício e da virtude como residindo nas pessoas; outras consideram o mundo como mais poderoso que as pessoas e a natureza como algo a ser temido ou emulado.

A exemplo que acontece com os estudos de Hofstede, Trompenaars & Hampden-Turner (1998) partiram de uma base de dados extensa, só que com gerentes de organizações transnacionais de cerca de cem países e não apenas de uma – a IBM – como foi o caso de Hofstede.

Em função das rivalidades entre os dois modelos, houve intensa troca de críticas entre seus proponentes, como aparece em Hofstede (1996) e Hampden-Turner & Trompenaars (1997), com a discussão vazada nos aspectos de identificação das dimensões e na pertinência da generalização estatística de seus resultados. Porém, as críticas mais gerais ao modelo de Hofstede se aplicam, com

tanta ou mesma intensidade, ao modelo de Trompenaars & Hampden-Turner, haja vista ele procurar ser mais operacional e se propor a conciliar todas as dimensões (Hampden-Turner & Trompenaars, 2000).

#### **2.3.4**

#### **Cultura brasileira**

Como já se viu na subseção dedicada à cultura nacional, os valores e crenças das pessoas são afetados pela cultura do país onde foram criados e, por sua vez, influenciam a estratégia organizacional e suas políticas de negócios (Urda & Urda, 2001).

Não se vai aqui resenhar os trabalhos dos pensadores maiores da cultura brasileira, como Gilberto Freyre, Raymundo Faoro, Sérgio Buarque de Holanda ou Darcy Ribeiro, em que pesem a importância de suas contribuições, pelo fato de que não se debruçaram especificamente sobre o impacto da cultura brasileira sobre os negócios ou as organizações. Vai-se, então, arrolar alguns daqueles autores que, ligados direta ou indiretamente à administração, vem pensando sobre o impacto da cultura nacional brasileira sobre o campo de ação das empresas aqui sediadas.

Caldas (1997) aponta que um traço característico da cultura brasileira é o valor excessivo que dá a tudo o que é estrangeiro. Isso aparece refletido até na redação dos códigos de ética das subsidiárias brasileiras de organizações transnacionais, que adotam, sem adaptar, diretrizes que às vezes somente são adequadas ao contexto de outros países, como se pode verificar pelos excertos dos códigos de ética brasileiros pensados em Ferrell et al. (2000).

Não se trata aqui de discutir a questão do universalismo versus o particularismo nas grandes questões éticas, como as da verdade, da integridade, da equidade ou da igualdade, mas de reconhecer que o relativismo cultural precisa ser examinado, sob pena de as receitas pretensamente universais de uma cultura de negócios norte-americana, hoje amplamente difundidas em todas as organizações com suas matrizes nos países ditos avançados, menosprezarem a resistência cultural de suas subsidiárias ao lhes pespegarem rótulos de conservadoras, antiquadas, tradicionais, provincianas, atrasadas, preconceituosas ou que falte aos cidadãos do país suficiente educação moral. Afinal, universalismo

ético não é o mesmo que universalização de culturas, impostas de fora para dentro; é compartilhamento de valores teleológicos (Freitas et al., 2002). Em países como o Brasil, em que muitas vezes a eficácia organizacional está estreitamente ligada à importação de modelos gerenciais estrangeiros, deve haver uma preocupação permanente com a consideração de aspectos éticos e culturais (Iribarne et al., 1998).

Aidar et al.(2004), dentro de uma coletânea sobre mudança organizacional, listam seis aspectos fundamentais da cultura brasileira:

a) o caráter híbrido da sociedade brasileira, um cadinho onde à mistura inicial de portugueses e índios vieram se juntar os africanos trazidos como escravos e as levas posteriores de imigrantes europeus e japoneses, que se instalaram principalmente no Sul e no Sudeste;

b) o fato de o Brasil ter sido uma colônia de exploração, em que o principal interesse era a extração dos recursos naturais, em contraste com as colônias de povoamento, cujo móvel básico era a construção de um novo tipo de sociedade;

c) a persistência da desigualdade social que remonta à separação entre a elite agrária branca da força de trabalho escrava - índia ou africana - e cujos efeitos deletérios persistem até hoje e marcam traços como o alto grau de distância de poder (Hofstede, 2001b), gerando um relacionamento tácito em que os estratos sócio-econômicos mais elevados – claramente os mesmos que estão melhor situados na pirâmide hierárquica das empresas brasileiras – se sentem menos constrangidos em suas ações e decisões, enquanto que aos membros dos escalões inferiores só resta obedecer;

d) a influência ideológica da Igreja Católica, principalmente quanto a seus preceitos sobre trabalho e riqueza;

e) o conflito social latente em função das permanência da desigualdade social; e

f) a existência do jeitinho, que, ao conseguir obter resultados favoráveis de situações desfavoráveis, vai além do mero favor – que implica apenas confiança e reciprocidade direta (Srour, 2000) - e simboliza o choque entre as regras impessoais e os indivíduos ambicionando tratamento personalizado (Barbosa, 1992).

Barros & Prates (1996) vão mais além e introduzem um modelo de ação cultural brasileiro baseado em quatro subsistemas: a) institucional ou formal; b)

pessoal ou informal; c) o dos líderes; e d) o dos liderados. Esses quatro subsistemas se intersectam para formar quatro traços distintivos da cultura brasileira.

A interseção do subsistema formal com o dos líderes resulta na concentração de poder; o do subsistema formal com o dos liderados origina um atitude de espectador. Na interseção do subsistema informal com o dos líderes, encontramos o personalismo; e, por fim, onde o subsistema informal intersecta o dos liderados, defronta-se com uma atitude de evitação de conflito.

Quando esses traços são vistos pela perspectiva dos próprios subsistemas, eles dão origem a outros atributos da cultura brasileira. O subsistema dos líderes, descrito pela concentração de poder e pelo personalismo, pode ser caracterizado pelo paternalismo, não só em termos do caráter autoritário e hierárquico, mas também em seu caráter afetivo. O subsistema dos liderados, que combina uma atitude de espectador com a de evitação de conflito, pode ser retratado pela flexibilidade, em uma fusão de criatividade com uma excessiva maleabilidade na aceitação do comportamento imposto e das desigualdades. No subsistema formal, a atitude de espectador com a concentração de poder gera o formalismo, que se expressa pelo hiato entre as normas e a ação concreta. Do amálgama desses três traços derivados – paternalismo, flexibilidade e formalismo, emerge um outro traço: a impunidade, embora hoje sob intensa exposição pelos meios de comunicação e sujeita a um sem número de ações legais, ainda pouco frutíferas. Finalmente, o subsistema informal, sustentado pelo personalismo e pela evitação de conflito, reforça a prevalência da lealdade pessoal.

Procurando identificar os traços da cultura brasileira mais freqüentes na vida organizacional, Freitas (1997) conclui que cinco deles apresentam maior relevância:

a) a hierarquia, representada pela concentração de poder, pela distância de poder e pela passividade diante do poder;

b) o personalismo, baseado no fato de o Brasil ser uma sociedade baseada em relacionamentos, manifestando-se pela proximidade física, pela necessidade de demonstrar afeto e pelo paternalismo;

c) o espírito de malandragem, misturando astúcia e ingenuidade, voltada para prover flexibilidade e adaptabilidade em um ambiente social mutável e reforçada pelo já mencionado jeitinho;

d) o sensualismo, revelado pela manifestação dos sentidos e pelo gosto do exótico;

e) a improvisação, pela aversão à disciplina rígida, pelas posições sonhadoras, pelas tentativas de fazer o trabalho mais fácil do que ele realmente é e pela aversão ao trabalho manual e rotineiro.

Srouf (2000) lembra outros traços importantes da cultura brasileira, um deles a moral social conflitante, comum também a outros países latinos, em que o discurso em público prega honestidade, lealdade, respeito à verdade e à legalidade, enquanto, na esfera privada, muitas vezes predomina a moral oportunista, de forte natureza pragmática, valorizando o egoísmo e o interesse pessoal em primeiro lugar, como já anteriormente tinha sido apontado por DaMatta (1991), por via da antropologia; e por Chauí (1993), na filosofia.

Outro traço também característico da cultura brasileira – também compartilhado com outras culturas latinas – é a falta de assertividade, o medo de ser franco e de ir direto ao assunto, explicado como uma forma de tentar evitar a agressividade. Os brasileiros procuram omitir críticas em público, contornar os problemas e fazer elogios em vez de apontar defeitos, em um contraste marcante com o comportamento assertivo típico dos anglo-saxões e também de outros europeus, como os holandeses (Vossestein, 2001).

Assim, fatores de outra ordem, mais abrangentes que os da cultura nacional brasileira, como a lógica utilitarista (Motta et al., 2000) e a predominância da razão instrumental (Enriquez, 1997) se entremeiam com os traços esboçados acima quando se quer olhar para a cultura organizacional brasileira.

A cultura de negócios norte-americana, praticamente hegemônica, tem na ética do desempenho um dos seus estandartes, mas a adoção de sistemas meritocráticos ortodoxos tem encontrado resistência na cultura brasileira (Barbosa, 1999).

Também a globalização cultural tenta forçar para que a cultura organizacional e de negócios das matrizes das organizações transnacionais – e com elas, seus preceitos éticos – se introduzam, com naturalidade (Alvesson & Deetz, 1999), na cultura organizacional da subsidiária brasileira, trazendo conceitos mais amplos de ética de negócios, às vezes em descompasso com a cultura brasileira. Em outros momentos, nota-se que os conceitos amplos de ética de negócios (Sorell & Hendry, 1994) são tomados como seus mais por uma

determinada cultura nacional e/ou organizacional estrangeira do que por outra. No estudo de casos que será analisado no quinto capítulo vê-se que os temas de sustentabilidade, microcrédito e investimentos éticos vêm sendo muito mais trabalhados (e alardeados) por um banco do que pelo outro.

### 2.3.5

#### A cultura nacional holandesa

A cultura nacional holandesa apresenta algumas similaridades marcantes com a norte-americana, se considerarmos que ambos os países estão no mesmo quartil de três dimensões de Hofstede (2001a), a saber: distância de poder; individualismo – coletivismo; e a orientação para longo ou curto prazo.

Esta subseção encontra-se apoiada na obra de Vossestein (2001), que apresenta uma visão panorâmica da cultura nacional holandesa e de sua cultura de negócios e que corrobora alguns achados de nossa análise no ABN AMRO Real.

As características básicas encontradas são:

a) o igualitarismo: a idéia de que as pessoas são iguais, especialmente do ponto de vista moral e que, conseqüentemente, influencia a postura algo ambígua em relação à autoridade e ao status;

b) as atitudes críticas e o modo direto, sem medo de expressar suas muitas opiniões em termos claros;

c) o pragmatismo e a preocupação com o dinheiro: uma abordagem funcional da vida, com grande atenção para os aspectos financeiros, às vezes em detrimento dos aspectos mais ligados ao relacionamento com as pessoas;

d) uma inclinação para aplicar procedimentos fixos para quase tudo, mas, mesmo assim, permitindo que outros tenham formas diferentes de proceder;

e) a tolerância – julgada, por alguns, como indiferença para com os outros -, em uma terra cheia de leis e regulamentos, mas que, ainda assim, permite que todos vivam do jeito que quiserem;

f) o internacionalismo e a abertura, em função da longa tradição de um país territorialmente pequeno que sempre procurou comerciar com o mundo todo.

Como se espera de todos que manifestem um perfil discreto, o holandês se tornou perito em captar distinções de classes sócio-econômicas através da

linguagem (pronúncia, uso das palavras, sobrenomes), vestuário, gostos culturais e comportamento em geral.

O local de residência é um poderoso indicador: cidades, bairros, ruas ou até partes de ruas podem indicar a riqueza e o status social, muito embora as fachadas (ou seja, o que transparece visto de fora) sejam quase sempre discretas.

Os holandeses preferem a crítica honesta a cumprimentos lisonjeiros. Se as pessoas não expressam claramente suas idéias, com base em argumentos razoáveis, não terão suas idéias consideradas.

Não temem fazer comentários cáusticos sobre outros grupos na sociedade ou sobre pessoas com outros estilos de vida. Isso pode chocar alguns estrangeiros mais acostumados com o politicamente correto ou com a fama de tolerância de que goza o país.

Embora as atitudes críticas e as opiniões fortes sejam claramente expressas, geralmente isso ocorre de maneira neutra, não emocional. Fazem perguntas quando acham necessário, dão respostas diretas e podem passar por arrogantes ou opiniáticos.

No entanto, a crítica e a linguagem direta significam apreço e pertença. A preocupação constante é com a melhoria de tudo e de todos e, como não se pode melhorar sem que se conheçam as imperfeições, elas são apontadas para que possam ser corrigidas. Isso implica a crença de que as imperfeições podem ser corrigidas através de trabalho duro. Por isso, as pessoas devem se exteriorizar de forma modesta, colocando seu desempenho relativamente em linha com a questão da igualdade, de modo que seus feitos sejam mais palatáveis para os outros.

Os estrangeiros trabalhando na Holanda reclamam da burocracia governamental, do serviço lento e desatencioso, da pequena duração do expediente bancário e comercial e da falta de facilidades para as mulheres que trabalham fora.

A maioria dos holandeses prefere assegurar seu futuro fazendo poupança e correndo atrás de compras mais baratas. O grande peso do segmento bancário holandês repousa no capital acumulado no passado por cidadãos e comerciantes frugais, o que pode ser também em parte devido à herança calvinista da maioria da população, muito embora as manifestações de religiosidade sejam quase ausentes, pois a Holanda é um dos países europeus onde menos se vai a cultos religiosos.

Essa base sólida e conservadora torna os bancos holandeses bem sucedidos internacionalmente, enquanto as pessoas físicas continuam fazendo poupança, comprando ações e imóveis. Não se concebe fazer despesas se elas não forem consideradas úteis e necessárias. Não se gasta para esbanjar, só para poupar e reinvestir.

Essa cultura que evita o desperdício também rege as relações com o meio ambiente, embora haja um pouco de moralismo e de hipocrisia, pois os eventuais desvios de conduta são quase sempre levados à conta dos imigrantes.

Repartir despesas, cada um pagando sua parte, é visto como tendo origem no fato de que todos se sentem iguais, em uma cultura onde a diferença de posição ou renda não desempenha papel importante e, se não houver motivo especial de celebração, não há motivos para quebrar essa regra.

No entanto, a sobriedade tradicional tem sido afetada pela globalização e tem se acentuado uma tendência pelo luxo nos grandes negócios. Os holandeses têm sentimentos ambivalentes em relação a isso, já que desaprovam a última moda, a ostentação nas ruas e as manifestações públicas de natureza emocional, mas, ao mesmo tempo, têm uma ponta de inveja dessa alegria de viver.

Do mesmo modo, os holandeses aparentam ser bastante felizes, são autoconfiantes, tendo o sentimento otimista de que têm o destino em suas mãos. Não têm, em geral, sentimentos tristes em relação à vida, não expressando, na linguagem, a saudade luso-brasileira.

O modelo mental holandês é de racionalidade e clareza, por isso não lidam bem com a ambigüidade e a ambivalência. Os holandeses respondem exatamente ao que foi perguntado, o que pode aparecer como laconismo nas relações profissionais.

Como os direitos trabalhistas, os níveis de remuneração e as questões relativas ao meio ambiente são importantes, as pessoas logo se queixam caso achem que algo está errado.

Os holandeses só respeitam a autoridade se ela se fizer assim merecedora. Têm um senso de praticidade, baseado na autoconfiança e na confiança nos outros, inclusive na autoridade. Ao mesmo tempo, sabem que a autoridade pode errar. Isso lhes dá uma certa tolerância em relação às falhas das outras pessoas e lhes assegura um espaço próprio para agirem.

Há grande apego a aspectos burocráticos e os bancos gostam de papelada, exigindo várias idas dentro dos horários limitados de atendimento, o que, junto com outros traços já expressos, pode ser sintetizado na frase irônica: “pegue sua senha, aguarde sua vez e volte na semana que vem.”

Individualmente, há muita variação quanto a estilos de vida, o mesmo valendo para classe social, renda, visões políticas e religiosas, preferências pessoais e sub-culturas. Mas todas essas segmentações são encaradas como minorias e, por isso, essas minorias precisam saber lidar umas com as outras; daí a aparência de maior tolerância, que ocorre no nível coletivo, mas não aparece no nível individual. É apenas na solução de compromisso que aparece a tolerância para com a ambigüidade. Logo que conhecem um vizinho ou um novo colega de trabalho, querem saber quem é, indagando sobre suas posições políticas e religiosas, suas idéias sobre a vida, a sociedade e o mundo atual. Há poucos tabus, destacando-se apenas dois: a renda de cada um e em quem votou.

O clima social começou a mudar na década de 90, com mais ênfase no individualismo e menos no igualitarismo, com mais elogios aos bem sucedidos e com menos compaixão para com os fracassados.

Em outros aspectos gerais, as escolas holandesas são as que, na Europa, dedicam mais tempo ao aprendizado de idiomas estrangeiros. Há muitos programas em língua estrangeira na televisão holandesa, sendo apenas legendados. A geografia mundial é tema importante nas escolas e os assuntos mundiais recebem extensa cobertura nos meios de comunicação holandeses.

Em geral, os holandeses acham irritantes as demonstrações de patriotismo, notadamente bandeiras, hinos nacionais e exibição de efígies de líderes políticos. As coisas novas são mais motivo de orgulho do que as antigas. Não ficam reverenciando heróis nacionais, não dando muita importância para a língua nem para a história. A educação holandesa tem produzido cidadãos assertivos, mas com marcante falta de orgulho por sua cultura nacional.

Cada vez mais os acadêmicos são estimulados a escrever em inglês e a população em geral a falar ou aprender a falar inglês, embora cada vez menos se fale outras línguas, como o francês e o alemão, como era comum há até pouco tempo atrás (Vossestein, 2001). Quando estrangeiros analisam a cultura de negócios, o fato de o trabalhador holandês ser poliglota conta muito

favoravelmente, junto com a estabilidade política, o nível geral de educação e o alto padrão de vida (King, 1999).

Causa espécie o número relativamente pequeno de mulheres como professoras universitárias ou em carreiras profissionais como engenharia e medicina. O trabalhador típico holandês é um homem casado cuja mulher trabalha em tempo parcial ou em serviços temporários. As famílias são nucleares e pequenas e há uma ruptura entre gerações, onde os idosos tendem a morar sozinhos e os avós não ajudam na educação dos netos.

A privacidade é muito prezada na Holanda. Só se dará ajuda se for pedida. O conceito de hospitalidade também é diferente, não se cercando o convidado de cuidados como em outras culturas, haja vista que a palavra que expressa a hospitalidade (“*gastvrijheid*”) pode ser traduzida como “liberdade do convidado”, que é deixado livre para fazer o que quiser.

### 2.3.6

#### A cultura britânica

Os pontos alinhavados abaixo foram extraídos notadamente de Marx (1999), complementados com referências a outros autores.

Os britânicos são vistos como pragmáticos e sabendo lidar com a adversidade, não manifestando irritação quando as coisas não acontecem como deveriam e, por isso, não perseguem a perfeição a todo o custo. Estão preparados para mudar e para serem flexíveis.

O sistema de classes tradicional, com distinção marcada entre uma classe alta e a classe trabalhadora ainda existe e permanece marcado pelo sotaque, embora os sotaques regionais sejam cada vez mais aceitos sem problemas.

Embora a pontualidade britânica seja um pleonasma, esse estereótipo é abalado pelo fato – comum em outras culturas, como a brasileira – de que o atraso é tanto mais tolerado quanto mais importante for a pessoa, o que também se reflete na cultura de negócios (Schneider & Barsoux, 1997).

Embora a educação universitária não seja considerada tão importante quanto na Europa continental e o sistema educacional britânico esteja sob fogo cerrado de severas críticas devido à ineficiência e ao investimento insuficiente do sistema estatal, ter sido formado pelas universidades de Oxford e Cambridge ainda abre

uma série de portas tanto no governo como nas grandes organizações e no mundo financeiro, graças à vigência da rede de relacionamentos entre ex-colegas de escola (“*old boy network*”).

Há uma superposição significativa entre a vida privada e o trabalho e isso se manifesta não apenas pelas refeições feitas em comum, como também na prática de esportes e no entretenimento.

### **2.3.7**

#### **A cultura de negócios**

##### **2.3.7.1**

#### **Cultura de negócios holandesa**

Como a cultura nacional holandesa compartilha com a norte-americana o mesmo quartil em várias dimensões culturais do modelo de Hofstede (2001a), isso acaba por influenciar a grande similaridade das duas culturas de negócios e até mesmo os aspectos particulares de como os subordinados procuram influenciar o comportamento de seus superiores. Para tal, tanto holandeses como norte-americanos vêm o uso de estratégias mais suaves (mostrar que trabalha além da jornada; apoiar pontos de vista de pessoas importantes, mesmo que, no fundo, não concorde com as idéias delas) de influenciar as chefias como um modo positivo de fazê-lo. Do mesmo modo, ambos consistentemente rejeitam as estratégias mais duras – sonegação de informações, chantagem – pelo fato de as considerarem como as mais inadequadas (Ralston et al., 2001).

Porém em outros aspectos, a cultura de negócios holandesa se diferencia bastante da norte-americana, a começar pelo serviço ao cliente - inclusive na área bancária, uma das quatro economicamente mais importantes do país - que é visto por muitos estrangeiros como ruim, pela demora e frieza no atendimento (Vossestein, 2001). Para o holandês, o serviço ao cliente tem um ranço de diferença hierárquica, onde, se o cliente é o rei, o atendente se vê em uma condição de inferioridade, de vassalagem.

As escalas salariais e a progressividade fiscal procuram forçar a equidade. Salários são assunto altamente pessoal, não só em público, mas mesmo na intimidade.

O igualitarismo é ainda importante no trabalho. O trabalhador é orientado para a tarefa e não gosta da hierarquia. É geralmente responsável e muito dedicado, mas gosta de trabalhar com autonomia. Por isso, a supervisão estrita é rejeitada e os supervisores e chefes exercem um papel mais de escuta e consulta do que de dar ordens. As manobras de poder não são comuns e são vistas como indesejáveis.

Se a força de trabalho está superdimensionada, tenta-se de tudo para evitar demissões, até porque os sindicatos e as comissões de trabalhadores têm muita força. Procura-se diminuir a carga horária, estimular aposentadorias antecipadas, atividades de recolocação ou se proporcionar compensações financeiras extraordinárias no desligamento (Vossestein, 2001). Porém, em função da progressividade fiscal, os salários líquidos são os menores da Europa Ocidental e, em função disso e da preocupação com a solidez e previsibilidade da vida futura, expressa no sistema de pensões e aposentadorias, reforçam a relutância apontada em demitir pessoas, mesmo quando apresentam baixo desempenho (King, 1999).

Copiando o exemplo da cultura de negócios norte-americana, muitas organizações estabelecem e procuram honrar códigos de ética que proíbem processos danosos ao meio ambiente, o trabalho infantil, as condições de trabalho abusivas e as práticas de corrupção mesmo em outros países.

Não há no linguajar de negócios um “compromisso” contratual, mas tudo começa com uma “deliberação” (“*overleg*”), o que implica um processo mais demorado e que resulta, no seu final em um “*overeenkomst*”, que não é apenas um acordo, mas também significa conformidade.

Trabalhadores sérios e voltados para as tarefas, os holandeses estão sempre mudando tudo: mobiliário, sistemas computadorizados, regras administrativas. As consultorias de gestão de mudanças e os setores de desenvolvimento gerencial são áreas bastante desenvolvidas nas organizações e no ambiente de negócios holandês.

Por terem um bom nível de educação e falarem vários idiomas, os trabalhadores holandeses apresentam vários aspectos positivos principalmente para o trabalho nas organizações transnacionais, pois a literatura técnica não precisa ser traduzida e fica imediatamente disponível para uso no treinamento e na pesquisa (King, 1999).

Além disso, a cultura de negócios holandesa é claramente definida pela internacionalização e, prioritariamente, orientada para a exportação, o que faz com que os holandeses consigam sempre pensar globalmente ou, pelo menos, além-fronteiras. Isso os deixa prontos para ir para o exterior, trabalhar no exterior e se engajar em novas formas de comércio ou de experimentação.

A expressão das emoções no horário de trabalho não é bem vista, preferindo-se austeridade, voz baixa e movimentos contidos, pelo menos em público.

A reação usual a problemas importantes e controversos no trabalho é formar um comitê. As pessoas são cuidadosamente escolhidas para o comitê, de modo a representar os diversos pontos de vista. Por isso, resolver conflitos ou problemas organizacionais na Holanda leva tempo. Embora demore, traz a vantagem de todos se reconhecerem na decisão tomada.

Os holandeses são pragmáticos, com um sentido de realismo altamente desenvolvido, focando no conteúdo e na finalidade. Vão direto ao tema sem se permitir muito tempo para conhecer melhor a outra parte. Seu principal atributo é a confiabilidade. São newtonianos: analíticos, racionais, cerebrais, evitam ambigüidades. Apegam-se a cifras, fatos e estatísticas, porque procuram, atrás de tudo isso, manter a máxima separação possível entre emoção e razão (Vossestein, 2001). Entretanto, se indagados sobre as qualidades ideais, os gerentes reconhecem a necessidade de equilibrar o conhecimento e a visão analítica, de um lado, com fatores sociais e pessoais, de outro. Assim, há o reconhecimento de que o trabalho gerencial, muito voltado para, a um só tempo, ser negociador e integrador, envolve mais julgamento do que qualidades dogmáticas (King, 1999).

São extremamente cuidadosos, o que traz vantagens e desvantagens, pois isso prejudica a velocidade das decisões e ações e inibe a vontade de experimentar.

É uma cultura onde o status provém da realização e não da atribuição, conforme a tipologia das dimensões de Trompenaars & Hampden-Turner (1998).

Dada a importância dos diplomas e do conhecimento apropriado, não é fácil para as pessoas mudar de ocupação e de área de trabalho dentro das organizações. Em que pese o igualitarismo como traço da cultura nacional, a cultura de negócios holandesa tem se tornado cada vez mais meritocrática. A influência dos engenheiros na administração é mais forte e mais claramente definida na Holanda

do que entre os britânicos. Sua qualificação é mais aprofundada e as funções técnicas gozam de bastante prestígio (King, 1999).

As atitudes holandesas quanto à gestão ficam no meio termo entre a defesa norte-americana do generalista e a ênfase alemã nos especialistas, embora os holandeses admirem quem tem um grande cabedal de conhecimento em uma área e seja um experto.

Há grande preocupação com o controle, principalmente do tempo. Os holandeses têm o menor intervalo de tempo para almoço na Europa, mas respeitam rigidamente o horário de trabalho, sendo extremamente raro o trabalho em horário extraordinário e quase uma exclusividade dos altos escalões.

São altamente estruturados no trabalho, deixando quase nenhum espaço para a improvisação. O planejamento e os horários das atividades são considerados importantes, os acordos escritos e verbais devem ser escrupulosamente seguidos, as regras escritas aplicadas, os detalhes não devem ser esquecidos e os holandeses costumam chegar muito bem preparados para as reuniões. Mesmo assim, tem começado a surgir uma certa flexibilidade, pois antes era muito difícil convencer as pessoas de mudar de posição e, frente a um problema, prefere-se mudar os procedimentos do que trocar as pessoas.

As reuniões são longas, altamente estruturadas, com agenda fixa e a minuta da reunião passada é revista antes de se começar a discutir a pauta da atual.

Por ser uma cultura monocrônica (Hall, 1989b), onde uma coisa é feita de cada vez, não se pode chegar atrasado mais do que cinco a dez minutos a uma reunião sem que se tenha que avisar pelo celular e pedir muitas desculpas; também não adianta chegar muito cedo porque se vai esperar pela hora marcada. Isso os coloca diametralmente opostos aos brasileiros, que são policrônicos, fazendo mais de uma coisa ao mesmo tempo. Fazer duas coisas diferentes ou atender a duas pessoas com demandas diferentes ao mesmo tempo deixa os holandeses irritados.

A Holanda é o país com menos horas de trabalho por ano na Comunidade Européia, há muito emprego em tempo parcial e há 38 dias de folga pagos por ano, entre período de férias e dias feriados.

As mulheres ocupam poucas posições na cúpula das empresas, permanecendo nos escalões de gerência intermediária e de apoio administrativo. Os salários do contingente feminino são relativamente baixos e refletem tanto a

idade média baixa de quem está trabalhando como a defasagem daquelas que estão voltando para o mercado de trabalho depois de criarem os filhos.

Os trabalhadores holandeses são vistos como muito individualistas, na escala de Hofstede (1980, 2001a), mas apresentam algumas facetas particularistas, conforme o modelo de Trompenaars & Hampden-Turner (1998), pois há várias atividades e interações que se desenrolam no interior de um grupo de colegas de trabalho ou profissão (“*gezellig*”), criando vínculos informais de pertença.

### 2.3.7.2

#### **Cultura de negócios britânica**

Alguns aspectos da cultura nacional britânica conspiram contra sua cultura de negócios. Desde os bancos escolares, os britânicos são ensinados a deplorar a vulgaridade da riqueza; muitas obras literárias têm como vilão um homem de negócios; a família real não manifesta interesse pelo assunto e a Igreja Anglicana tem se mostrado particularmente severa em condenar os empresários por serem materialistas em demasia (Randlesome, 1999).

Isso acaba por se refletir na cultura de negócios, onde as organizações se sentem pouco à vontade para proclamar suas virtudes e os executivos britânicos são sempre caricaturados como tomando decisões em longos almoços ou durante jogos de golfe.

Além disso, há uma forte tendência para só olhar o curto prazo, concentrando-se nas previsões de lucros do trimestre seguinte e não nos investimentos futuros. Essa visão míope tem prejudicado muito o investimento em capital humano, pois a cúpula das organizações fica relutante em treinar seus colaboradores e desenvolver seus gerentes porque as organizações que olham para o longo prazo e capacitam sua força de trabalho vêm sendo punidas, seja porque suas ações caem de valor, seja porque são acusadas de dilapidar seu caixa ou então porque perdem seus talentos para outras organizações que não fazem despesas em treinamento e pagam maiores salários para atrair essa força de trabalho já treinada, fenômeno esse que já foi mencionado na seção dedicada ao conhecimento.

Essa ânsia pelos resultados de curto prazo tem feito com que os investimentos em pesquisa e desenvolvimento tenham escasseado e, em termos

percentuais, a Grã Bretanha fica em nono lugar entre os dez países europeus mais industrializados.

Por outro lado, a cultura de negócios britânica tem sido sempre receptiva a novas idéias, inovadora e procurando adaptar-se rapidamente, seja tentando inventar seus próprios conceitos e sistemas, seja por ser a primeira a tentar novos conceitos que surjam nos Estados Unidos.

Os britânicos estão focados em fazer as coisas acontecer e com rapidez, embora não tenham a obsessão pela velocidade que caracteriza a cultura de negócios norte-americana.

O planejamento de tempo é flexível, também ficando no meio termo, entre sequencial e sincrônico.

O sistema organizacional é relativamente democrático, com a predominância de estruturas com poucos níveis hierárquicos.

A adaptabilidade pode ser considerada seu maior trunfo e, nos últimos anos, houve um despertar para a necessidade de um esforço maciço nas atividades de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. A flexibilidade facilita também o planejamento de carreira.

A mobilidade da força de trabalho também é um ponto relevante e isso ocorre tanto dentro do Reino Unido como para o trabalho no exterior.

Com isso, a competitividade das organizações britânicas tem aumentado e são britânicas 39 das cem maiores organizações européias, sendo que também são , parcial ou totalmente britânicas, seis entre as sete maiores organizações pelo volume de lucros.

A reputação da City londrina como o segundo maior centro bancário internacional também é um ponto forte que deve ser considerado.

Os gerentes britânicos têm a mais extensa jornada de trabalho na Europa, encampando uma atitude que considera positivo o fato de se passar muitas horas trabalhando no escritório, reforçado pela constatação de que eles também têm menos férias e folgas dos que seus colegas europeus continentais. Isso permite entender, por exemplo, o fato de ser um banco controlado por britânicos, o HSBC, o único que, no Brasil, resolveu estender o número de horas de atendimento ao público.

No que tange à comunicação organizacional, a cultura de negócios britânica aceita o humor e a conversa descontraída, para quebrar o gelo, é bastante

valorizada. A comunicação não é direta, é feita por circunlóquios e é importante não tomar posições de “virar a mesa”, mas, pelo contrário, deve-se ser orientado para a equipe, pois esse é o estilo de liderança prevalecente, evitando-se posturas autoritárias.

As reuniões são informais mas razoavelmente estruturadas e o consenso é importante. Há alguma reserva em manifestar pontos de vista, o que pode ser interpretado por um estrangeiro como alheamento ou falta de interesse. Questões teóricas e intelectuais, não relacionadas diretamente ao que se está discutindo, não são bem vistas.

Não há um respeito automático pela autoridade formal e há, inclusive, certa irreverência em algumas organizações, embora a polidez seja importante.

Dois aspectos da cultura de negócios britânica têm impacto sobre a cultura de seus bancos de varejo e serão brevemente expostos aqui, a partir de um trabalho de Harris (2002a).

O primeiro deles é que, dentro de uma sociedade que se está tornando dominada pelos serviços – a exemplo das outras economias desenvolvidas -, o setor bancário de varejo é aquele que tem mais pesadamente investido em tecnologia, pois o investimento tecnológico é visto como a chave para gerar vantagem competitiva e sua dominação vem sendo ameaçada pelos outros segmentos dos serviços financeiros, notadamente as seguradoras e os gestores dos fundos. No entanto, os dados dos clientes tendem ainda a ficar espalhados entre sistemas de computador das diversas áreas funcionais, que nem sempre se comunicam para utilizar os dados de forma integrada e eficaz.

Outro, que é um traço específico da cultura bancária tradicional britânica, aliás impeditivo da aprendizagem organizacional, é uma atitude de autocomplacência e que se estende para uma complacência entre os próprios bancos, baseada mais no sucesso histórico do passado do que na realidade competitiva dos dias que correm. Com isso, fica difícil mudar o esquema mental tradicional em que as expectativas das pessoas estavam baseadas em promoções que vinham quase automaticamente e em estruturas organizacionais menos flexíveis do que em outros ramos da economia (Harris, 2002a).

### 2.3.8

#### Os estudos culturais

Os debates suscitados pelas diferentes visões pós-modernistas, mormente na discussão da globalização, deram ensejo a uma série de contribuições diversas que vêm sendo reunidas sob o guarda-chuva amplo dos “estudos culturais”, onde a cultura é vista como um conjunto de práticas de representação contestadas e conflituosas ligadas ao processo de contínua formação de grupos sociais. Tais estudos culturais privilegiam o papel dos meios de comunicação de massa e apresentam vínculos com as abordagens da antropologia cultural e da sociologia da cultura, mas delas se diferenciam pela orientação metodológica, dando importância muito maior ao uso das técnicas de análise textual, aceitando maior diversidade de fontes, fazendo uso mais eclético da metodologia e apresentando a intensificação da tensão entre distância e envolvimento pessoal e político com o objeto de estudo (Frow & Morris, 2000).

Dois tópicos importantes abordados dentro das contribuições dos estudos culturais são as questões ligadas à condição feminina e à etnicidade.

### 2.3.9

#### A literatura intercultural

Além dos estudos já citados sobre culturas nacionais, vale mencionar o início da discussão entre competências globais e culturas nacionais, encontrado em Rosen (2000). Escassas são as obras mais bem fundamentadas, havendo um grande conjunto de contribuições, de valor acadêmico duvidoso, da chamada literatura intercultural, onde se apresentam apenas os aspectos mais superficiais da cultura de um outro país. São raros os livros que, como o de Vossestein (2001), conseguem trazer informações um pouco mais profundas.

### 2.3.10

#### Gestão transcultural: suas variantes, denominações e desafios

A gestão transcultural (“*cross cultural*”) é tradicionalmente vista como uma subdisciplina da gestão internacional, enfocando os encontros de cultura entre

entidades bem definidas e homogêneas – as organizações e o Estado -, e oferecendo ferramentas para lidar com as diferenças culturais, vistas geralmente como fontes de conflito ou de distorções de comunicação.

No entanto, essa visão está sendo ultrapassada em função dos desafios contemporâneos da gestão das redes de conhecimento global, que interagem e colaboram além-fronteiras, lançando mão das tecnologias globais de comunicação (Søderberg & Holden, 2002). Para repensar o tema, faz-se mister uma nova conceituação tanto da gestão internacional como da gestão transcultural para colocar seu foco no conhecimento da força de trabalho das organizações transnacionais, com suas diferentes origens e identidades culturais.

Cabe, neste ponto, alertar que o uso da palavra “transnacional” será feito em sentido lato, conforme usado pelo Centro das Nações Unidas para as Corporações Transnacionais (UNCTC), abrangendo todas aquelas que têm algum tipo de atividade além das fronteiras nacionais. Uma discussão sucinta das terminologias alternativas se encontra na subseção 2.4.5, mais adiante.

Quando se faz a revisão da literatura sobre a gestão internacional e a gestão transcultural, dentro da corrente ainda predominante, verifica-se que ela se encontra alicerçada primordialmente nas obras de Hofstede (1980, 2001a) e Adler (1997), em uma visão mais acadêmica; e, secundariamente, em Trompenaars & Hampden-Turner (1998), com uma abordagem mais dirigida aos executivos. Hofstede (1980) coloca o fulcro do seu estudo sobre as orientações de valor, conforme se sumariou na subseção 2.3.3, onde também se encontram os acréscimos feitos na segunda edição (2001a), bem como o trabalhos de Trompenaars e Hampden-Turner (1998), que trouxeram à baila três feições importantes – relações com pessoas; atitudes quanto ao tempo; atitudes quanto ao ambiente.

No tocante a Adler (1997), ela analisa o impacto da cultura sobre diferentes aspectos do comportamento organizacional, como a comunicação, a liderança, a motivação e o trabalho em equipe, além de dedicar uma atenção especial à gestão dos executivos e profissionais expatriados, tanto na ida para um outro país como no seu retorno ao país de origem. A partir de seu ponto de vista, considera a gestão transcultural como uma disciplina que descreve o comportamento organizacional dentro de países e culturas; compara o comportamento organizacional entre países e culturas; e procura compreender e melhorar a

interação entre todas as partes interessadas (“*stakeholders*”) de diferentes países e culturas.

Vale notar que a administração de recursos humanos e a gestão de pessoas aparecem como o principal mediador e desenvolvedor (Child & Faulkner, 1998; Gratton, 2000; Hailey, 1999; Pucik, 1997; Søderberg & Holden, 2002) de competências de gestão transcultural em organizações e são influenciadas pelos trabalhos de Adler e Hofstede.

A gestão transcultural é vista por alguns como fonte de conflito, fricção ou comunicação distorcida causando embaraços à cooperação (Child & Faulkner, 1998). Isso aparece claramente em Hall (1995), quando afirma que as diferenças culturais são suficientemente importantes para arruinar parcerias que fariam sentido do ponto de vista estratégico. No tocante às pessoas, Seelye & Seelye-James (1995) dizem que o choque cultural acontece quando duas pessoas de duas culturas diferentes entram em contato e que isso pode até levar à depressão e a outras manifestações psicopatológicas.

Essa vertente da literatura mostra as preocupações com o etnocentrismo, a diversidade e os efeitos do choque cultural, o qual é visto como uma experiência psicologicamente desorientadora (Ferraro, 1994), combinando uma sensação de ser subvertido por estrangeiros (Hampden-Turner & Trompenaars, 1993) com a de não perceber os antolhos culturais subconscientes (Adler, 1997).

A solução tradicional da gestão transcultural para essas questões passa por três momentos: a) adaptação, como primeira reação ao choque cultural; b) ajustamento, como reação mais permanente e positiva; e c) o desenvolvimento de programas de treinamento em habilidades interculturais (Holden, 2002). Essa linha de pensamento tende a tratar a cultura como um fator que impacta negativamente as operações internacionais de uma organização e enfatizam que sua influência pode ser antecipada, controlada ou limitada.

Porém, outros autores vêem o tema sob uma ótica diferente. Recentemente, procura-se tirar lições para lidar com o conflito e o choque cultural, a partir dos estudos com organizações que precisam estar preparadas para enfrentar o inesperado e que exigem alta confiabilidade, como usinas nucleares e organismos de defesa civil (Weick & Sutcliffe, 2001). Schneider & Barsoux (1997) ressaltam que tratar a diversidade cultural como recurso é essencial para responder às demandas de uma economia global, para conseguir tirar todos os frutos das

alianças internacionais e para estimular a aprendizagem organizacional. Outros autores enveredam pelos mesmos caminhos, afirmando que a diversidade promove a vantagem competitiva e a saúde organizacional, além do que capitalizar na diversidade pode levar a maior descentralização e aumento do empoderamento nas organizações (Dupriez, 2000), mas essa posição ainda é rara.

A gestão transcultural, ao contrário da literatura de cultura organizacional, não se devota muito a discutir as premissas básicas incrustadas em certo conceito de cultura. A cultura é vista como uma área de interesse humano, não quantificável e difícil de ser traduzida em termos racionais.

A importância do conhecimento para a economia faz com que as organizações tenham que enfrentar o desafio de ampliar sua aprendizagem organizacional, ao mesmo tempo compartilhando o conhecimento dentro delas e nas múltiplas redes que as ligam com suas partes interessadas (Burton-Jones, 2000; Dixon, 2000).

Atualmente, tem-se insistido que as organizações, para sobreviver, precisam aprender (Argyris, 1999a; Senge 1990). Para tal, elas se tornam um novo tipo de entidade comunicativa, tanto na interação com outras organizações como nos níveis interpessoais de interação, o que exige novas formas de comunicação intercultural e que elas possuam “lentes intercambiáveis” (Hamel & Prahalad, 1995; Putnam et al., 1996) para que possam trabalhar nesses dois níveis de interação.

Essa aquisição e captura do conhecimento, em nível mundial, interage com as condições de conectividade global (Boddy & Gunson, 1996; Lewis, 1997), conectividade essa que não se restringe à tecnologia de informação e às telecomunicações, mas tem a ver com um quadro mental que encoraja as pessoas a tomar ação independente, ao mesmo tempo que se sentem partes responsáveis por um todo maior do qual derivam importantes benefícios e ao qual, por outro lado, podem adicionar valor. Isso implica uma nova mentalidade de gerenciamento à medida que as organizações transnacionais procuram eficiência global, capacidade de resposta nacional e total aproveitamento da aprendizagem em escala mundial (Ghoshal & Bartlett, 1989). Todas essas atividades dependem de práticas de comunicação que residem na gestão do relacionamento (Stohl, 2001) e, mais ainda, no gerenciamento das conversações (von Krogh et al., 2000b).

A teoria e a pesquisa do conhecimento transcultural não têm conseguido dar novas respostas para os problemas de integração além-fronteiras associados à multiplicação de fusões e alianças internacionais, fazendo que a definição de Adler (1997) tenha ficado desatualizada (Segalla et al., 2000). Isso já foi detectado por Adler com um colega quando, em uma coletânea, afirmam que os estudos de culturas únicas ou os estudos comparativos, embora necessários, não mais são suficientes para dar conta do ambiente competitivo da organização transnacional contemporânea. Para isso, sugerem que se substitua a perspectiva hierárquica de influência, compromisso e adaptação cultural por outra com foco na aprendizagem colaborativa transcultural (Bartholomew & Adler, 1996).

Søderberg & Holden (2002) propõem a substituição do termo “gestão transcultural” por “gestão de múltiplas culturas”, ressaltando que o termo por eles cunhado não é sinônimo da gestão das redes de conhecimento global, embora tenha muito a ver com elas, porque as atividades das organizações são mediadas através de redes internalizadas e externalizadas que perpassam as diversas culturas – nacionais, organizacionais e profissionais - de modos complexos.

A função dessa atividade de gestão seria direcionar os fluxos de informações, de valores, de experiência e de poder para pontos críticos de intercâmbio – os nodos, na terminologia de rede – onde esses fluxos passam de uma ambiência cultural para outra. Quando ocorre essa passagem dos fluxos, o seu significado e o seu potencial de informação se alteram em função dos atributos culturais dominantes lá encontrados, como a linguagem, visão do mundo, sistemas de valores e premissas. Essa visão remete à autopoiese dos sistemas sociais (Luhman, 1990), às redes de comunicação (Capra, 2002), à escola de Palo Alto (Bateson, 1968) e essencialmente à visão da biologia do conhecimento (Maturana & Varela, 2001).

Assim, a gestão de múltiplas culturas envolve transferência de conhecimento, aprendizagem organizacional e redes de relacionamento de capital social. Essas atividades facilitam o funcionamento das redes, compostas de um grande número de vínculos sociais e de informação ligando pessoas e organizações no mundo inteiro. Nessa visão, a subsidiária nacional tem a tarefa de levar alguma dose de incerteza e de imprevisibilidade à rede de negócios de uma organização transnacional, oferecendo, em contrapartida, oportunidades de interação sinérgica.

A nova definição provisória proposta por Søderberg & Holden (2002, p. 113) para a gestão transcultural seria a de “facilitar e direcionar a interação sinérgica e a aprendizagem nas interfaces da organização, onde o conhecimento, os valores e a experiência são transferidos em domínios multiculturais de implementação”. Com isso, a gestão transcultural ganharia consistência com a atualidade das corporações transnacionais e com o quadro de fusões, aquisições e alianças estratégicas, onde a aprendizagem cultural colaborativa é um componente chave da gestão de múltiplas culturas.

### 2.3.11

#### **Modelo de Lessem (2001)**

Ainda no grande campo da cultura, vale percorrer brevemente o modelo de orientação psicocultural de Lessem (2001). Ele parte da metáfora dos quatro pontos cardeais, sem que isso represente uma correspondência estrita com a geografia mundial, para propor quatro paradigmas:

Ocidente: pragmatismo

Norte: racionalismo

Oriente: holismo

Sul: humanismo

A primeira correlação liga essa metáfora geográfica com tipos psicológicos calcados em Jung e presentes no inventário de tipos psicológicos de Myers-Briggs (Leonard & Straus, 1998[1997]). No Norte, predomina o pensamento; no Ocidente, a percepção; no Oriente, a intuição; no Sul, o sentimento.

Com relação ao foco da gestão, o Norte procura o sistema organizacional eficaz, o Ocidente corre atrás da liberdade individual, o Oriente tece um ecossistema de negócios, enquanto o Sul vê os negócios pela perspectiva da comunidade.

Cada metáfora geográfica se relaciona a um tipo de conhecimento: o Norte é voltado para o conhecimento definitivo, racionalista e dedutivo; o Ocidente privilegia o conhecimento explícito; o Oriente, o tácito; enquanto o Sul tende para um conhecimento narrativo.

Lessem também relaciona a metáfora geográfica às etapas do ciclo de aprendizagem. O Norte é a conceituação abstrata; o Ocidente, a experimentação ativa; o Oriente, a observação reflexiva; o Sul, a experiência concreta.

No que tange às disciplinas da organização de aprendizagem de Senge (1990), o Norte está voltado para os modelos mentais; o Ocidente, para o domínio pessoal; o Oriente, para a aprendizagem em equipe; e o Sul, para os valores compartilhados.

Finalmente, Lessem vê essas metáforas transitando por dois “*continua*”: um Norte-Sul, implicando continuidade, indo da construção de instituições, no Norte, à construção de comunidades, no Sul; e outro, Ocidente-Oriente, voltado para a mudança, tendo como pólos, no Ocidente, a formação de negócios e, no Oriente, a criação de conhecimento.

Apesar de caberem críticas ao simplismo e a uma certa ingenuidade etnocêntrica (Lessem é um sul-africano lecionando na Grã-Bretanha), esse modelo é bastante rico para que se possam explorar vários veios de culturas nacionais, cultura organizacional e de processos de conhecimento, permitindo uma ponte para a próxima seção.

## 2.4

### Globalização

#### 2.4.1

##### As concepções de globalização

A revisão, ainda que sucinta, do referencial teórico sobre globalização é tarefa extremamente difícil porque, sob esse rótulo, iremos encontrar perspectivas bastante diferentes, em um leque que vai da postura laudatória à crítica mais acerba, passando pelo conformismo face ao inevitável; que transita de uma visão limitada apenas ao econômico e ao político à procura de um holismo (Costilla, 2000; Harris, 2002c; Parker, 1998,1999).

O conceito de globalização tem sido usado, de maneira crítica ou não, para focar atenção nas inter-relações dinâmicas entre assuntos internacionais, regionais, nacionais e locais e todos os campos do interesse humano, incluindo

economia, ciência, tecnologia, política, religião, cultura, comunicações, transporte, educação, saúde e ecologia (Harris, 2002c).

Mesmo assim, há pelo menos tantas visões de globalização quantas forem as disciplinas das ciências sociais (Pieterse, 1995). Além disso, a globalização denomina muitas coisas : um processo, uma época, um discurso, uma promessa, uma ameaça, um modo de ver o mundo, um novo tipo de transdisciplina (Denning, 2001a); ou pode ser usada como um meta-conceito para explicar a variedade de processos, estruturas, forças, agentes e efeitos inter-relacionados e complexos. Aqueles que assim a vêem, estão usando perspectivas multiníveis, interdisciplinares ou holísticas.

É um tópico inclassificável, que não é propriedade de nenhum campo específico e que, embora pareça estar voltado predominantemente para a política e a economia, está também ligado à cultura, à sociologia, à informação, aos meios de comunicação, à ecologia e permeia a vida diária (Jameson, 1998).

Há muita confusão e dissenso sobre a definição de globalização, suas causas, seus impactos, sua evolução futura e as possíveis alternativas a ela (Held et al., 1999).

A discussão sobre a globalização está centrada nas indagações a respeito de cinco questões principais: a) se a globalização está ocorrendo; b) se está produzindo convergência e integração; c) se está solapando a autoridade dos Estados-nações; d) se caracteriza uma nova era na humanidade e, caso positivo, em que ela difere da era precedente, de modernidade; e e) se está levando a uma cultura global, a uma homogeneização de modos de pensar e agir (Guillén, 2001).

O discurso da globalização tem estabelecido dois lados opostos. Um lado acha que o processo de integração econômica, política e cultural global está levando à integração progressiva da humanidade. Essa é a imagem usual da globalização apresentada pelos meios de comunicação de massa, a de um mundo onde as fronteiras econômicas, comerciais e financeiras entre as nações entraram em colapso e que isso é algo intrinsecamente bom e natural, e não um fenômeno contraditório cujos efeitos negativos muitas vezes não são desvendados (Costilla, 2000). Nessa visão rósea, os líderes globais estão se esforçando para diminuir as disparidades de renda; procuram criar mais empregos para “trabalhadores do conhecimento” não apenas nos países centrais mas também nos periféricos; reconhecem e fortalecem as culturas locais; e procuram compartilhar o controle

das operações (Harris, 2002b). Seria, pois, a mais recente retórica do triunfalismo capitalista (Denning, 2001a).

Esses mesmos defensores da globalização afirmam que ela é estimulada a partir de quatro grandes imperativos: o tecnológico; o ecológico; o de mercado; e o de recursos (Harris, 2002b). O uso da palavra “imperativo” permite desnudar a existência de uma ideologia liberal subjacente àqueles que ressaltam só os pontos positivos da globalização, pois ela, segundo seus defensores, não poderia ser diferente do que se nos apresenta, já que se chegou a suas feições atuais pela obediência a imperativos.

O papel da tecnologia parece ser mais o de facilitador do que, por si só, o de um estimulador da globalização. A planetarização das comunicações, da ciência e da tecnologia e, notadamente da tecnologia da informação, é uma tendência acelerada; já deixou de ser apenas uma figura de retórica, mas ainda não é um fato, haja vista a discussão contemporânea da exclusão digital, para se ficar apenas no caso mais evidente. No tocante a ciência e tecnologia, as fontes irradiadoras estão localizadas quase sempre em países avançados e a proteção à propriedade intelectual, às marcas e às patentes demonstra claramente que as barreiras estão de pé, não há compartilhamento e a difusão do conhecimento, notadamente o científico, é controlada.

O imperativo ecológico é, também, mais um objetivo a ser alcançado, com uma trajetória árdua a percorrer, do que um mandamento que configure o fenômeno atual da globalização. Realmente, a ecologia deveria exigir um pensar global, mas parece que há interesses (imperativos?) que são mais imperativos que os outros. Todos os outros três grandes imperativos (de mercado, de recursos e tecnológicos) são priorizados em relação ao imperativo ecológico, até porque a globalização foca o presente, o curto prazo e o passado recente (Denning, 2001a). A ecologia só se torna um impulsionador da globalização, se houver uma real mudança de paradigma, dentro de uma visão integrativa da vida, como preconizada por certos autores (Capra, 2002; Henderson, 1995; Russell, 1991; Weil, 1993; Wheatley, 1996). Um elemento impulsionador não é algo que possa ser copiado. Há diferenças notáveis entre os ecossistemas e as comunidades humanas, como a comunicação e a linguagem, mas o que importa é que os humanos podem aprender com os ecossistemas a sustentabilidade da vida (Capra, 1999).

O imperativo de mercado a que Harris (2002b) se refere está claramente evidenciado da ideologia liberal, já que apresenta os valores do livre mercado, da livre conversibilidade das moedas, do acesso aberto ao sistema financeiro internacional como impulsionadores da globalização, o que tem levado ao surgimento de grandes conglomerados bancários privados internacionais. Parece que o sintoma foi corretamente apontado, mas as causas mais profundas, de natureza política, com o esboroamento do sistema mundial dos “três mundos”, foram negligenciadas. O imperativo de mercado constata, portanto, as razões de superfície pelas quais uma nova leva de bancos estrangeiros despertou para o mercado brasileiro de bancos do final dos anos 90: financeiramente fraco de reservas, mercadologicamente promissor, já familiarizado aos avanços de tecnologia de informação (como, por exemplo, na compensação bancária).

Essas mudanças do mercado global exigem uma capacidade de resposta organizacional diferente da desenvolvida para o mercado doméstico, levando a novos experimentos interorganizacionais, como as fusões, aquisições, parcerias e alianças. As empresas passam a trabalhar em rede, porque a sociedade também está em rede, a cultura é uma rede, o conhecimento é uma rede, a vida é uma rede (Capra, 2002; Castells, 2000; Maturana e Varela, 2001).

A mesma visão superficial e unilateral está presente no chamado imperativo de recursos, onde haveria um intercâmbio de recursos entre os países avançados, detentores de capital fixo e financeiro; de ciência e de tecnologia de ponta; e de capital pensante (“*brainpower*”), com os países em desenvolvimento – ou melhor, em diferentes graus de atraso – ávidos por aqueles recursos e dispostos a trocá-los por seus recursos naturais e pelos serviços subalternos de sua força de trabalho superabundante, subempregada e de baixa qualificação.

Por outro lado, os críticos à globalização a vêem como um processo altamente injusto de expansionismo das corporações transnacionais que envolve a exploração crescente de grande parte da humanidade e tem conduzido à uma degradação crescente da biosfera (Harris, 2002c). Muitas vezes, essa visão se concentra nas acusações à hegemonia norte-americana, que submeteria o mundo a seu poder político, militar e financeiro, o que, apesar de importante, é uma redução e uma mistura inadequada de concepções teóricas entre globalização e hegemonia.

Globalização, no entanto, não é algo que se possa ser a favor ou contra, pois é uma tentativa de dar nome ao presente; e suas antinomias são a demonstração cabal da natureza inacabada do presente (Denning, 2001a).

Globalização é um fenômeno que não pode ser reduzido à política e à economia, pois afeta o campo sócio-cultural e das comunicações. Em um esforço de síntese e de divulgação do tema, Friedman (1999) diz que a globalização é um processo de universalização da política e dos mercados, enquanto as fronteiras se mantêm porosas, mas reconhece que ela repousa na maior interdependência das economias, dos sistemas políticos, da cultura e das sociedades. Held et al. (1999) a consideram como um processo global de aumentar, além das fronteiras, o fluxo de produtos, serviços, capital, pessoas, informação e cultura. Entre os estudiosos brasileiros, Ianni (1998) também ressalta a visão de globalização como processo, não só político-econômico, mas também sócio-cultural, incluindo problemas demográficos, ecológicos, de gênero, religiosos e lingüísticos.

Para efeito deste trabalho, prefere-se ficar com a conceituação de Parker (1998, p. 6), em que a globalização é vista como “...a permeabilidade aumentada dos limites tradicionais de todos os tipos, incluindo os limites físicos de espaço e de tempo, dos Estados-nações e das economias, de indústrias e de organizações e limites menos tangíveis, como normas culturais ou premissas básicas.”

Assim, ela é um fenômeno e um processo que se espraia globalmente, atingindo as organizações, o papel dos negócios, os fluxos comerciais e de capital, a mobilidade e as transformações qualitativas da força de trabalho, a tecnologia, os sistemas políticos, os arcabouços institucionais e legais, as diversas manifestações de cultura e o meio ambiente (Parker, 1998).

Esse esboroamento de fronteiras atinge os modelos mentais do indivíduo e a compreensão que ele tem de si mesmo em relação aos outros (Rhinesmith, 1996) e permeia as fronteiras internas das organizações, afetando-as tanto verticalmente, na dissolução de limites entre os níveis hierárquicos; como horizontalmente, pela dissipação de delimitações funcionais e pela alteração dos mecanismos de controle e disciplina (Ashkenas et al., 1995).

Também não se deve examinar a partir da dicotomia global versus local. No domínio do antropológico, do cultural, necessita-se de uma abordagem complexa do fenômeno para incluir o que é local como espaço de resistência e de reformulação das tendências homogeneizantes que parecem envolver, para seus

adeptos, o conceito de globalização. Na verdade, os processos de globalização e de localização não são dicotômicos, mas indivisíveis na vida contemporânea (Featherstone, 1996). Igualmente, as tendências à homogeneização são contrabalançadas por tendências hibridizantes (Denning, 2001a; Pieterse, 1995).

Alguns autores deixaram de lado a dicotomia para fazer uma distinção tripartite. Assim, Sklair (2000) resumiu três diferentes concepções de globalização:

a) uma concepção internacional ou Estado-centrista, em que globalização e internacionalização são vistas como sinônimas e corresponde à posição muitas vezes adotada por aqueles que vêem a globalização como ameaça;

b) uma concepção transnacional: com foco nas práticas, nas forças e nas instituições transnacionais, onde o Estado é apenas um dentre vários fatores a serem considerados; e

c) uma concepção globalista, onde se prevê que o Estado tende a desaparecer.

Por outro lado, Held et al. (1999) resumiram a mesma questão, arrolando três escolas, a saber:

a) os hiperglobalizadores, que acreditam que as pessoas estão, em toda a parte, sujeitas às disciplinas do mercado global;

b) os céticos, que vêem a globalização como um mito que esconde a realidade de uma economia internacional calcada na tríade dos grandes blocos regionais – Estados Unidos, União Européia e Japão;

c) transformacionistas, que acreditam que os Estados e as sociedades estão experimentando mudanças sem precedentes e que tentam se adaptar a um mundo muito mais interconectado, mas altamente incerto.

Nas escolas acima, vale lembrar que os hiperglobalizadores tendem a ser advogados ferrenhos da integração global, sob a égide do capitalismo corporativo transnacional, dos livres mercados e do chamado livre comércio, aderindo à ideologia neoliberal.

## 2.4.2

### Globalismo

Outro termo que aparece com frequência na revisão da literatura é o globalismo. Muitos o usam para descrever os valores, as idéias, as crenças, a ideologia dos que acreditam que a globalização promove a integração da humanidade. A corrente oposta considera que o globalismo é a ideologia daqueles que crêm que os seres humanos compartilham um planeta frágil e cuja sobrevivência exige respeito mútuo e tratamento cuidadoso da terra e de toda as suas pessoas.

Outros autores dão ao globalismo outro sentido, acreditando que efetivamente estamos em uma nova era de globalidade, que superou a modernidade e a pós-modernidade, uma era em que os agentes globais ou transnacionais estão solapando a soberania política e econômica do Estado-nação e lançando os fundamentos de um único sistema econômico, cultural e político global (Sklair, 2000).

Ianni (1998) considera o globalismo como uma nova lógica que engloba as relações, processos e estruturas de dominação e apropriação que se estão desenvolvendo em escala mundial.

## 2.4.3

### Globalização e estudos culturais

Uma questão interessante que ilustra as tendências em direções opostas foi levantada por Kronig (2002), discutindo o impacto da televisão no mundo globalizado, onde se nota, de um lado, a tentativa de moldar um gosto global por imagens e bens, criados a partir dos logotipos e dos slogans publicitários. No entanto, por outro lado, a sobrevivência da democracia e da sociedade civil precisa de cidadãos informados, autônomos e independentes em seus julgamentos.

Principalmente nos estudos culturais sobre a globalização, essas direções opostas e essas contradições estão muito presentes. King (1997) procurou juntar duas teorias críticas - a teoria dos sistemas mundiais (Wallerstein, 1997, 1999); e a dos diálogos críticos em estudos culturais (Hall, 1996, 1997) – para examinar a globalização. É dos primeiros a reconhecer que a globalização intercepta os

espaços da cultura e do conhecimento, mas deixa sem resposta a questão de se ela é uma força de homogeneização cultural ou se é um contra-movimento de resistência, de tradução local, de hibridização. Frow & Morris (2000) constataam que muitos autores dos estudos culturais não captam que as culturas podem ser, dependendo das circunstâncias, traços de união ou instrumentos de cisão.

Partindo de estudos de literatura comparada, Jameson & Miyoshi (1998) constataam a imensa expansão da comunicação e do mercado mundiais e de como isso se reflete nos esforços políticos e econômicos dos Estados para tentar proteger suas culturas nacionais. Um modo de enxergar a ambivalência é considerá-la como um privilégio de poder vivê-la: é um privilégio dos que vivem em culturas nacionais resistir à globalização; ou um privilégio dos que vivem vidas mais globais procurar facetas de emancipação (Kapur, 1998).

Lowe & Lloyd (1997) exploram a faceta das ligações entre as diversas manifestações de cultura e os movimentos sociais e de como eles criam novas formas de subjetividade política, cuja face mais estridente tem aparecido nas manifestações anti-globalização.

Todos os trabalhos resenhados nos três parágrafos precedentes apontam que o discurso da globalização criou um novo debate transdisciplinar, com a promessa de que surjam estudos culturais globais ou transnacionais. Outra conclusão que surge é de que a globalização é um processo, um circuito do fluxo global de comunicações e de bens materiais, mais do que uma cultura global ou uma grande narrativa histórica. Se for feito um paralelo entre a globalização e o pós-modernismo, fica fácil entender essa falta de um cânone estabelecido. A grande narrativa da globalização está na lógica abstrata do processo, quando se nos depara a pergunta se é uma lógica de homogeneização ou de hibridização, ou se surge a indagação sobre em que ponto desse circuito é gerado poder e em que pontos esse poder encontra resistência (Denning, 2001a).

Dentro da visão fragmentada, quem mais esmiuçou as dimensões dos fluxos culturais globais foi Appadurai (1996, 2001), no seu esforço classificatório dos cinco panoramas globais - o étnico; o tecnológico; o financeiro; o midiático; e o ideológico - todos construídos sobre a imagem da relação móvel entre os acontecimentos da cultura de massas e as audiências migratórias.

Ao contrário de Friedman (1999), que marcou com a queda do muro de Berlim, em 1989, o início da era da globalização, a visão dos estudos culturais

aponta que a globalização é muito mais uma reflexão sobre os legados de um período que parece ter durado de 1945 a 1989, dominado por uma particular imaginação do globo terrestre como sendo três mundos. Esse legado de um século XX muito curto foi marcado pelo secularismo, pelo planejamento, pela busca de direitos iguais, pela educação e pela modernização. Por outro lado, mudanças sociais profundas o impactaram, como a urbanização crescente; a favelização; a ascensão das ocupações exigindo educação formal, notadamente universitária; as transformações por que vêm passando as estruturas familiares (Hobsbawn, 1995); e a precariedade e volatilidade do emprego (Rifkin, 1995).

Ianni (1993, 1995) aponta que a globalização das atividades bancárias e dos seguros, as mudanças da divisão internacional do trabalho e um vasto movimento migratório do Hemisfério Sul para o Norte suscitam um novo tipo de relação entre indivíduo, sociedade e economia, o que é corroborado por Parker (1999).

Embora muitas vezes esse ponto seja descurado, o ambiente transcultural deve ser sempre cuidadosamente levado em conta em qualquer planejamento em nível global, norteando as decisões tomadas pelos executivos, organizações, indústrias, nações e regiões (Katsioloudes, 2002).

Por isso, os defensores e os contrários à globalização representam mentalidades (“*mindsets*”) contrastantes, separando cosmopolitas de provincianos. Apesar de ingênuo em algumas posições, Harris (2002b) detecta acertadamente que os reais inimigos da globalização não são encontrados no campo econômico, mas em fenômenos sócio-políticos amplos, como o provincianismo, o etnocentrismo, o racismo e o nacionalismo exacerbado.

No entanto, o mesmo autor (Harris, 2002b) se deixa levar pela tentação de descrever um tipo ideal de organização global, com os seguintes atributos:

- escopo transcultural, operando além das fronteiras e instituições nacionais;
- políticas e mercados multinacionais;
- cultura organizacional que usa a diversidade para maximizar o potencial das pessoas;
- altos executivos com perspectiva multicultural e com preocupações universais;
- respeito às culturas e sistemas sócio-políticos locais, usando efetivamente os recursos locais e regionais; e
- serviços e produtos para um mercado global.

#### 2.4.4

### O Brasil e a face sócio-política da globalização

O Brasil se insere no quadro multifacetado da globalização desses últimos 15 anos, com sinalização ambivalente, através da ênfase no modelo exportador de “*commodities*”, na intensidade de seu envolvimento como o mercado financeiro internacional, pela onda de privatizações, pela consolidação da redemocratização do país, pela diminuição dos níveis do emprego formal, pela queda do salário médio real e pela fragmentação das atividades locais.

Reformas sociais e políticas superficiais seguiram-se à reforma do Estado burocrático-autoritário brasileiro, a exemplo do que ocorreu igualmente, em data mais recente, com o México (Harris, 2002c). A soberania do Estado foi posta em xeque pela dependência das instituições financeiras supranacionais, em função do grau de endividamento externo, abrindo caminho para que grandes grupos de serviços financeiros estrangeiros aproveitassem a abertura para fincar pé através de aquisição de bancos nacionais.

Também nesse ponto, encontramos perspectivas antagônicas. Uma perspectiva política da globalização vê o Estado apenas como uma instituição burocrático-administrativa, cuja função seria executar as políticas que surgem do livre jogo das forças sociais presentes no sistema político. A ela se contrapõe uma outra ótica, que reconhece no Estado um poder bem maior do que os poderes fragmentados que existem na sociedade. Para ela, o Estado não está sujeito ao sistema político, mas ele é o verdadeiro “*locus*” do sistema.

Esse tipo de questão é enfocada por Ianni (1998) sob o prisma das grandes afiliações teóricas das ciências sociais quanto à globalização. Malgrado muitas abordagens tentem ser meta-teorias, há duas grandes correntes: uma histórica, em que o próprio Ianni se inscreve; e outra sistêmica, cujos representantes que aqui apareceram resenhados são Castells e Sklair.

Hardt & Negri (2000) abordam o aspecto político da globalização, dizendo que o conflito e a competição entre as diversas potências imperialistas que existiam anteriormente foram substituídos pela idéia de um Império capitalista global, que é uma potência superdeterminante que estrutura a todos de forma unitária e os trata conforme uma noção de direito internacional que é claramente pós-colonial e pós-imperialista.

Já Castells (2000) vê a globalização como a interdependência e a mistura do local, do regional e do global, resultando no que Amin (1997) chamou de maior hibridização e perfuração da vida social, econômica e política.

Ainda Castells (2000) aponta o surgimento de uma nova forma de Estado – o Estado-rede -, onde instituições supranacionais, Estados nacionais, governos regionais e locais, bem como organizações não-governamentais estão ligados uns aos outros em uma rede de interação e de tomada de decisão que se torna a forma política prevalecente em nossos dias. Essa visão sistêmica remete à importância da abordagem integrativa nas questões abordadas neste trabalho, na linha das contribuições de Capra (2002) e de Maturana e Varela (2001).

Tem-se, contudo, de tomar cuidado para não colocar tudo sob as lentes da globalização, como alerta Harris (2002c), já que o discurso da corrente dominante é simplesmente uma forma reificada de falar a respeito dos efeitos do capitalismo sem precisar de falar a respeito do próprio capitalismo, pois, dentro dessa ótica, a globalização é uma forma inerentemente conservadora de falar dos processos sociais atuais.

#### **2.4.5**

#### **Controvérsias terminológicas quanto às organizações operando fora de suas fronteiras domésticas**

Este item se propõe a discutir brevemente o uso dos vários adjetivos empregados ao longo deste trabalho e dos estudos sobre o tema, mais notadamente o emprego de “internacional”, “multinacional”, “global”, “transnacional”, “glocal” e “multilocal”.

Bartlett & Ghoshal (1989) apresentaram uma definição para vários desses termos, como se fossem círculos crescentemente centrífugos a partir da operação doméstica:

a) a organização internacional é a federação coordenada onde a matriz transfere conhecimento e perícia para os mercados externos;

b) a organização multinacional é uma federação descentralizada de ativos e responsabilidades que permite que as operações no exterior possam responder a diferenças locais;

c) a organização global é um centro de convergência (“*hub*”) onde muitos ativos e decisões são centralizados;

d) a organização transnacional é uma rede integrada onde se procura equilibrar a eficiência com a capacidade de resposta local para obter, ao mesmo tempo, competitividade e flexibilidade em um organização dedicada à aprendizagem organizacional e à inovação.

Essas definições induzem à conclusão de que as organizações internacionais, multinacionais e globais não atendem às exigências da globalização, o que só poderá ser feito pelas transnacionais (Bartlett & Ghoshal, 1989).

As organizações “globais” têm sido também usadas de várias maneiras, para uns estando associadas ao uso de estratégias globais, o que pode merecer reparos haja vista uma organização poder ter um padrão integrado para uma linha de negócios e dar respostas locais em outras linhas. Mais comumente, uma organização global reuniria cinco características (Parker, 1998):

- a) recursos provenientes do mundo todo;
- b) considerar o mundo todo como sua casa;
- c) estabelecer sua presença no mundo todo;
- d) adotar uma estratégia global; e
- e) transcender fronteiras internas e externas.

Ao tipo de organização que procura equilibrar padrões para o mundo inteiro com a diferenciação local de produtos e serviços, Yip (1995) atribui o termo “multilocal” enquanto Ashkenas et al. (1995) a chamam de “glocal”.

Ao longo deste trabalho, procurou-se usar o termo “transnacionais”, não só pelo sentido mais abrangente, mas também porque foi consagrado pelas Nações Unidas desde 1975, em seu United Nations Center for Transnational Corporations (UNCTC) e também porque tem sido visto como sinônimo de “multinacionais” (Daniels et al., 2003).

Eventualmente, podem aparecer também os termos “multinacionais” e “globais”, sem que, com isso, se tenha assumido um compromisso com uma definição precisa entre eles, além das considerações feitas acima. Os bancos objeto deste estudo não se definem por uma determinada nomenclatura, embora façam mais apelo ao “global”, em termos de presença global, estratégia global, etc. O HSBC ressalta, em seu material publicitário, o fato de procurar respeitar o

conhecimento local, o que indicaria que se interessa por passar uma imagem “multilocal”.

#### **2.4.6**

#### **Internacionalização.**

A internacionalização, como a globalização, é dada a ambigüidade, podendo ser entendida em dois sentidos. No primeiro, usado de forma mais restrita pelos economistas, é vista como a expansão do capital financeiro para fora das fronteiras nacionais. Será vista aqui de forma breve, nos dois parágrafos que se seguem. O segundo sentido interessa mais de perto a esta tese: a de um processo ligado às operações de qualquer organização, quando ela se expande para além das fronteiras de seu mercado doméstico.

Sob a primeira perspectiva, o processo de internacionalização vai além do setor exportador e se expande para uma integração horizontal e vertical do capital financeiro, notadamente através de fusões e aquisições e da volatilidade dos grandes volumes de capital, substituindo as bases financeiras nacionais por bases mundiais (Costilla, 2000; Ferraz & Iooty, 2000; Lacerda, 2000). Há, portanto, uma nova configuração do capital internacional e dos mecanismos que comandam seu investimento e regulação (Chesnais, 1996).

Alguns fatores que contribuíram para a internacionalização do capital foram a revolução eletrônica, tecnológica e de informática; a interpenetração dos oligopólios financeiros em função das fusões e aquisições; e a apropriação de valor propiciada pelas práticas mais avançadas de planejamento e gestão das corporações multinacionais.

Na segunda acepção, quer-se dar relevo aos modelos comportamentais do processo de internacionalização e, dentre eles, aquele considerado o mais importante, o da escola de Uppsala (Johanson & Vahlne, 1977, 1990) onde o conhecimento e a aprendizagem têm profundo impacto sobre como as organizações abordam a condução de operações internacionais (Forsgren, 2002; Cyrino & Oliveira Jr., 2003). Esse modelo enfoca a aquisição, a integração e o uso gradual do conhecimento acerca de operações e mercados internacionais, conduzindo a um comprometimento crescente da organização com o processo de internacionalização.

O aspecto central do modelo é centrado em como as organizações aprendem a se conduzir no mercado internacional e como sua aprendizagem afeta seu comportamento de investimento. Apesar de sua importância, a validade do cerne teórico do modelo tem sido pouco estudada (Hadjikhani, 1997), embora haja algumas exceções, das quais a mais notável seja o artigo de Barkema et al. (1996) sobre as barreiras culturais à entrada em mercados estrangeiros.

A premissa básica do modelo de Uppsala é que a falta de conhecimento sobre mercados estrangeiros é um grande obstáculo para as operações internacionais de uma empresa, mas que esse conhecimento pode ser adquirido (Johanson & Vahlne, 1977). Entretanto, em função do caráter tácito do conhecimento de mercado, a principal fonte de conhecimento são as operações da própria empresa (Johanson & Vahlne, 1990). Adquirir conhecimento é, antes de tudo, uma questão de ser ativo no novo ambiente, não apenas de coletar e analisar informação. Operando no mercado externo, a empresa não só adquire informação, mas fica estreitamente vinculada a esse mercado, de modo que é difícil usar seus recursos para outros propósitos, criando um comprometimento intangível com esse mercado (Hadjikhani, 1997).

Uma segunda premissa do modelo é que as decisões são tomadas de forma incremental em função das incertezas do mercado. Esse incrementalismo (Johnson, 1988) pode ser visto como um processo de aprendizagem gerencial onde a base lógica é do “aprender fazendo” (“*learning by doing*”).

Uma terceira premissa é de que o conhecimento é altamente dependente dos indivíduos e, portanto, difícil de transferir para outros indivíduos e contextos. A experiência, que nunca pode ser totalmente transferida, gera oportunidades de negócios e é uma força impulsionadora do processo de internacionalização (Johanson & Vahlne, 1990).

O modelo está baseado em quatro conceitos: conhecimento de mercado, comprometimento com o mercado, decisões de comprometimento e atividades correntes. Daí prevê o padrão básico de internacionalização: 1) a empresa começa e continua a investir em um país ou em uns poucos países vizinhos, em vez de investir em muitos países simultaneamente; 2) os investimentos em um país específico são feitos cautelosa, seqüencial e concomitantemente com a aprendizagem das pessoas da empresa que estão operando no mercado externo. As empresas vão entrando em novos mercados com cada vez maior distância psíquica

e os investimentos no mercado externo seguem essa lógica (Johanson & Vahlne, 1990).

A ênfase da aprendizagem, no modelo de Uppsala, é na aprendizagem pela experiência adquirida através das atividades correntes da empresa. Através de suas relações de negócios, as organizações ganham acesso ao conhecimento de outras firmas, sem que necessariamente tenham que passar pelas mesmas experiências (Hansen, 1999; Rosenkopf, 2000). Levando em conta apenas a aprendizagem pela experiência, a empresa preferiria se ater a determinado mercado externo e aprender mais acerca dele do que tentar novas alternativas, lembrando a concepção da curva da aprendizagem na microeconomia clássica.

Isso implica dizer que o modelo emprega uma perspectiva reativa dessa aprendizagem pela experiência, pois a organização adquire mais conhecimento sobre soluções já identificadas, em vez de ser proativa, focando na busca de novas soluções (Forsgren, 2002).

Um equívoco do modelo de Uppsala é considerar que a aprendizagem pela experiência e o comportamento incremental são duas faces da mesma moeda, pois, em verdade, há uma relação negativa entre eles. Aprendendo a conduzir atividades em dado mercado externo, a empresa adquire conhecimento tácito do mercado, reduzindo a incerteza percebida acerca desse mercado, o que a leva a diminuir a necessidade de comportamento incremental. Essa constatação se alinha com a visão de uma relação positiva entre o conhecimento de mercado e o ritmo pelo qual as empresas comprometem recursos em mercados externos (Pedersen & Petersen, 1998).

Como o modelo foi originalmente formulado em 1977, só privilegiou a aprendizagem pela experiência, não considerando outras formas de aprendizagem organizacional, como por imitação; por aquisição de empresas; por admissão de pessoas; ou por incorporação de informação. A agregação ao modelo dessas demais formas certamente o rejuvenesce e amplia seu poder explicativo, motivo pelo qual se passa a discutir brevemente cada uma delas nos próximos parágrafos.

Adquirir unidades locais que já possuam o necessário conhecimento de mercado pode acelerar o processo de aprendizagem, até porque a parte mais difícil do conhecimento de um mercado específico é a rede de clientes controlada pela empresa adquirida. A propensão à internacionalização poderia, assim, ser também explicada por uma perspectiva de aprendizagem (Barkema & Vermeulen, 1998)

que contemple a aquisição de outras empresas ou a contratação de pessoas que detenham o conhecimento necessário. Essa perspectiva está de acordo, também, com a visão de que não se trata de tirar partido das competências específicas das empresas (Schoemaker & Amit, 1997; Vollmann, 1996), mas também de aprender novas competências ao localizar atividades em certas áreas no exterior.

Outro mecanismo de aprendizagem organizacional é a aprendizagem imitativa, quando uma empresa aprende ao observar o que outras empresas de boa reputação fazem e passa a agir de modo similar (Haunschild & Miner, 1997). As organizações tendem a imitar ações que foram empreendidas por grande número de outras, seja porque tais práticas já estão legitimadas ou porque seu sucesso é considerado como fato consumado (Kraatz, 1998). Assim, se as idéias e as melhores práticas (O'Dell & Grayson Jr., 1998) são difundidas entre as organizações, por que o comportamento de internacionalização das firmas seria diferente?

Um aspecto especial da aprendizagem imitativa é a empresa aprender pelas relações de negócios que ela mantém. Isso implica que tais relações sejam profundas e duradouras, de modo a facilitar a assimilação do conhecimento tácito dos diferentes atores de uma rede interorganizacional (Andersson et al., 2001; Lane & Lubatkin, 1998). Isso indicaria que se pode adquirir conhecimento tácito pela interação com outras organizações.

A aprendizagem pela aquisição de informação pode ser examinada pelos dois significados diferentes que podem ser dados à ligação entre a aprendizagem e a eficácia organizacionais. O primeiro deles ressalta o aspecto da informação, asseverando que quanto maior o leque de alternativas, mais a organização aprende, pois maior é o número de alternativas potencialmente úteis para serem usadas no futuro. O segundo enfoca a competência, apontando para que quanto mais se faz a mesma coisa, embora se reduza o número de alternativas, se é mais proficiente nas atividades correntes (Huber, 1991). O perigo está em a organização se vir apanhada na armadilha da competência, limitando sua capacidade de enxergar outras alternativas no contexto externo e essa competência vir a progressivamente se deteriorar (Day, 1997).

A discussão do parágrafo anterior muito se assemelha à concepção de Argyris & Schön (1996) sobre aprendizagem de primeira e segunda ordem e à elaboração teórica de March (1991) sobre os caminhos da aprendizagem

organizacional: tirar partido (“*exploitation*”) do existente ou aventurar-se (“*exploration*”) rumo ao novo. Remete também à concepção integrativa de mudança, conhecimento e aprendizagem (Freitas & Leitão, 2004; Rousseau & Leitão, 2004). Na verdade, uma organização em processo de internacionalização necessita exercitar ambos os tipos (Knott, 2002), tanto o que aumenta a eficácia organizacional, tirando partido da competência estabelecida, como a que se lança em busca de outras alternativas, mesmo que se reconheça que a procura do novo reduz a possibilidade de usar recursos para melhorar as competências existentes.

Esse comprometimento com investimentos feitos no mercado externo, que aparece no modelo de Uppsala, encontra reforço em Thomas (1997), que demonstra que o estreitamento das opções estratégicas pode melhorar posições competitivas.

Um outro ponto que o modelo não leva na devida conta é a possibilidade de um investimento em novos mercados externos com base em um conhecimento geral adquirido pelos escalões executivos mais elevados – um conhecimento do processo de internacionalização – de valor estratégico, mas que não se confunde com o conhecimento do mercado externo específico, detido pelas pessoas diretamente envolvidas com as operações nesse mercado externo (Eriksson, 1997). Se aceitamos que a aprendizagem organizacional ocorre nos diferentes níveis da organização e em diferentes contextos, ambos os tipos de conhecimento são importantes, o que justifica o fato de investimentos internacionais serem feitos, às vezes, a despeito da falta de conhecimento do mercado específico.

Ao se examinar a versão atual do modelo (Johanson & Vahlne, 1990), constata-se que os autores prescrevem uma seqüência única, cumulativa, em fases, derivada de um substrato comum, que prossegue seu curso independentemente de que decisões tenham sido tomadas em determinada direção. Isso apresenta grande similaridade com a perspectiva de ciclo de vida no desenvolvimento e mudança das organizações (van de Ven & Poole, 1995).

No entanto, como os decisores procuram manejar o processo de forma construtiva, não prescritiva, através da interação entre resultados e objetivos, pode-se verificar que a internacionalização também poder ser vista como um processo, pelo menos em parte, teleológico.

Uma premissa subjacente muito importante é o papel das pessoas envolvidas nas operações no exterior. É a aprendizagem experiencial delas e seu

processo decisório que impulsionam o processo de internacionalização, não as pessoas que estão na matriz. O conhecimento do mercado específico e o comprometimento com ele residem e se desenvolvem nas pontas, pois a identificação de problemas e oportunidades é feita pelas pessoas no nível da subsidiária. Isso demonstra que há também um componente similar à perspectiva dialética de van de Ven & Poole (1995), na medida em que visões conflitantes sobre o processo de internacionalização, provenientes de pessoas e grupos de pessoas que têm diferentes conhecimentos de mercado, fazem com que haja interrupções ou inflexões no processo.

Outra faceta interessante a ser examinada diz respeito ao papel dos indivíduos na aprendizagem do processo de internacionalização, já que o modelo afirma que o conhecimento de mercado fica armazenado nas mentes dos indivíduos, sem entrar em detalhes de como isso ocorre. As pessoas envolvidas nas operações internacionais são os detentores do conhecimento do mercado e são quem vivencia os comprometimentos com os demais atores no mercado externo. Assim, a capacidade de predição do modelo depende de uma premissa implícita sobre a estabilidade do quadro de pessoal. Se houver muitas mudanças no pessoal da subsidiária, os vínculos entre passado e futuro ficam enfraquecidos e as lições se perdem (Argote, 1999; Davenport, 1999). Essa questão da instabilidade do quadro, gerada pela rotatividade de pessoal, seria minorada se fosse incorporado ao modelo o fenômeno da memória coletiva, onde as lições da experiência são mantidas e acumuladas dentro de rotinas, estruturas e cultura, embora o papel dessa memória coletiva e da possibilidade de armazenar informação tácita não seja bem compreendido (Huber, 1991; Leonard & Sensiper, 1998).

Uma dificuldade adicional, presente na atual versão do modelo (Johanson & Vahlne, 1990) é o uso de um conceito de distância psíquica, que é um conceito de nível nacional, enquanto que o investimento externo é um fenômeno de nível gerencial. Níveis diferentes exigem uma teoria multinível para poder tentar relacioná-los, o que fica ainda mais agravado quando vêm de diferentes disciplinas – psicologia e administração. Estudos recentes têm demonstrado que a transferência de aprendizagem ainda não dá conta dessa tarefa (Pantoja & Borges-Andrade, 2004).

Forsgren (2002) avança novas proposições sobre a internacionalização, que atualizam e ampliam a versão atual do modelo de Uppsala, quais sejam:

- as organizações investem no mercado externo em ritmo crescente (quanto mais aprendem, mais ficam à vontade para investir);
- as organizações às vezes investem no mercado externo mesmo não tendo conhecimento experiencial;
- as empresas investem no mercado externo sem conhecimento do mercado se o risco percebido de investir no mercado externo for menor que o risco percebido de não o fazer;
- a acumulação gradual de conhecimento de mercado não impede a organização de empreender mudanças radicais no comportamento de investimento no exterior.

Uma outra forma de examinar o processo de internacionalização é analisá-lo sob o duplo enfoque da gestão estratégica e dos negócios internacionais, através de um modelo fundamentado em recursos de vantagem competitiva sustentável no ambiente global (Fahy, 1998, 2002).

A literatura de estratégia global se caracteriza pelo reconhecimento do conflito com que se defrontam as organizações entre a necessidade de responder a condições locais em diferentes mercados e o potencial para a integração de atividades além-fronteiras. A dicotomia global/ local, com a retórica dos consultores baseada no “pense globalmente, aja localmente” (Oliver, 2000) é demasiado simplista para captar toda a complexidade dos negócios internacionais. Por isso, mesmo quando se propõe uma solução transnacional (Bartlett & Ghoshal, 1989), enfatiza-se a transferência eficaz da aprendizagem, junto com a otimização da integração e da capacidade de resposta (“*responsiveness*”) da organização.

Em um dos poucos estudos sobre as competências essenciais das organizações multinacionais, Mascarenhas et al. (1998) conseguiram reuni-las em três grupos: o saber fazer tecnológico; processos confiáveis; e relações estreitas com parceiros externos. Entre as propriedades dos recursos que geram assimetria e que resistem à imitação – e que, portanto, são vistos como garantidores de vantagem competitiva sustentável – encontra-se a ambigüidade causal, gerada por altos níveis de conhecimento tácito, complexidade e especificidade, presentes tanto nos processos específicos à organização quanto no relacionamento com parceiros externos (Reed & DeFillipi, 1990).

O modelo de Fahy (1998) envolve duas fontes de recursos: os países e as organizações. Distingue também entre o país de origem (o que se lança no processo de internacionalização) e o país anfitrião (que recebe os investimentos e as operações da multinacional estrangeira).

Os recursos das organizações são distribuídos em três grupos: ativos tangíveis (abrangendo tanto os ativos fixos como os financeiros), os intangíveis (incluindo a propriedade intelectual e a reputação) e as potencialidades (“*capabilities*”).

Fahy (2002) separa as potencialidades dos ativos intangíveis mas deixa áreas de interseção com outros conceitos mais usais na literatura, como os de capital intelectual, capital humano e competências. Ao procurar conceituar as potencialidades, lança mão de uma definição de Hall (1992), aplicável aos intangíveis, dizendo que elas são aquilo que a organização pode fazer, em vez do que ela possui. Aí se incluem os conhecimentos e as habilidades individuais dos colaboradores, o conhecimento embutido nas rotinas e diversos tipos de interação, como os relacionamentos interpessoais dentro dos grupos, a relação entre superiores e subordinados e a interação das pessoas com os ativos tangíveis. Essa conceituação caracteriza as potencialidades como importantes barreiras organizacionais à imitação, em função do grau de conhecimento tácito presente nas habilidades dos indivíduos, no comportamento dos grupos e na complexidade e especificidade das rotinas organizacionais (Collis, 1994).

No que tange aos recursos específicos aos países, eles podem ser básicos (por exemplo, sua localização, seus recursos naturais) ou avançados, como o nível educacional e as potencialidades tecnológicas (Kogut, 1991). Os recursos específicos aos países são externos à organização e só podem ser usados com algum tipo de presença da empresa multinacional no país que o detém.

Assim, em um ambiente global, segundo Fahy (2002), a internacionalização se faz segundo três princípios, todos eles extraídos a partir do nível mais alto ou mais baixo de ambigüidade causal:

a) as potencialidades são uma fonte mais importante de vantagem competitiva sustentável do que os demais ativos intangíveis; e estes do que os ativos tangíveis;

b) os recursos avançados específicos a um país são mais importantes do que os básicos; e

c) os recursos específicos de uma organização são mais importantes do que os recursos específicos a um país.

Assim, as decisões estratégicas de investimento direto no exterior não deveriam ser apenas conduzidas para aproveitar oportunidades de mercado, mas também para ganhar acesso a recursos avançados específicos a um país e a desenvolver recursos específicos da firma.

Vê-se que a acumulação de recursos é uma atividade dinâmica que coloca a empresa em uma trajetória que pode levar a resultados positivos ou negativos, ser limitante ou libertadora quanto a seu comportamento futuro (Teece et al., 1997). Esse ponto também estava implícito na apresentação das limitações do modelo de Uppsala, quando da discussão da possibilidade de escolha de uma aprendizagem organizacional que se lançasse em busca do novo, o que implicaria deixar de investir e de tirar partido daquilo que já tinha sido aprendido até então. Os dois modelos de internacionalização vistos aqui têm, então, um ponto comum implícito na aceitação de que seus processos são dependentes das decisões tomadas no passado (“*path-dependent*”), as quais são realimentadas a cada passo da trajetória organizacional (Choi & Karamanos, 2002).

O modelo de Fahy (1998, 2002) se apóia em modelos evolucionários da empresa multinacional (Kogut & Zander, 1993) para sustentar que certos recursos organizacionais são difíceis de transferir em âmbito internacional, porque carecem de possibilidade de codificação e de ensino, a não ser por meio de estabelecimento de subsidiárias totalmente controladas pela matriz.

## 2.5

### Fusões e aquisições

#### 2.5.1

#### A corrente dominante quanto aos motivos de fusões e aquisições

No caso brasileiro, bem como em todos os outros mercados de capitais de países em desenvolvimento, uma das conseqüência da globalização da economia e da intensificação do componente transnacional das fusões e aquisições tem sido o fechamento do capital das empresas nacionais adquiridas, bem como o acelerado

enfraquecimento das bolsas locais e nacionais. Com isso, a tarefa de considerar os ativos intangíveis presentes nas fusões e aquisições fica cada vez mais dificultada.

No Brasil, como em muitas outras economias emergentes, o crescimento das fusões e aquisições acompanhou os processos de liberalização econômica e de internacionalização financeira, pois eles o favoreceram, através de: a) desregulamentação dos mercados locais, associada à tendência internacional em direção à globalização, permitindo que empresas estrangeiras comprassem empresas nacionais; b) programas de privatização em vários setores, inclusive o bancário; c) acirrada competição internacional, obrigando empresas nacionais a se fundirem ou adquirirem outras (Wood Jr. et al., 2004).

Daniele (1998) lembra que os ativos que estão sendo adquiridos ou fundidos são, cada vez mais, ativos de conhecimento e que a forma com que se distribuem e a dificuldade de transferi-los são uma das maiores fontes de risco e de fracasso nas fusões e aquisições.

Em pesquisa brasileira, os motivos para as fusões e aquisições foram grupados em: 1) estratégicos (antecipação ou reação a movimentos da concorrência; novos entrantes ou serviços substitutos; economias de escala); 2) políticos e institucionais; e 3) emocionais, ligados ao interesse dos executivos e ao comportamento de “seguir o que os outros estão fazendo” (Wood Jr. et al., 2004).

Gaughan (1999), ao apontar os motivos estratégicos para as fusões e aquisições, menciona a hipótese de melhorias gerenciais, as quais permitem analisar facetas do capital intelectual, pois essas melhorias ocorrem seja pela adoção de novos sistemas, procedimentos e técnicas de gestão (onde há um forte componente de conhecimento incrustado; seja pelas competências gerenciais, que devem ser vistas como capital humano, um importante ativo intangível aportado à nova empresa). É forçoso reconhecer que é difícil isolar essa hipótese do conjunto de motivos que levam uma empresa a querer comprar outra ou a se fundir com ela; porém, essa hipótese funciona como uma percepção coletiva dos altos executivos da empresa adquirente.

A arrogância desmedida (“*hubris*”) também é apontada por Gaughan (1999) como uma hipótese a ser investigada como motivadora de fusões e aquisições, mas não parece poder ser confirmada em qualquer dos casos dos bancos aqui estudados, haja vista as decisões de compra, por parte de ambos os bancos estrangeiros, terem sido fruto quase exclusivo de considerações racionais de sua

cúpula diretiva, não se tratando de bancos controlados por um indivíduo ou uma família (esse caso só contemplaria o Santander, controlado pela família espanhola Botín, que acabou não tendo sido estudado).

Eccles et al. (1999), estudando as fusões e aquisições, dão acesso ao tema do conhecimento organizacional, por três vias distintas, com menções mais explícitas do que as de Gaughan. A primeira delas abre caminho para o reconhecimento da importância do capital humano, ao apontar a redução do quadro de pessoal como um tipo muito usual de objetivo de redução de custos nas fusões e aquisições, porém desencadeando um processo de resultado bem mais duvidoso do que inicialmente planejado, seja pela deterioração do clima, seja pela drenagem de capital humano para fora da organização. A segunda via, ao mencionarem que a procura de sinergia por aumento de receita é particularmente difícil de prever e alcançar, porque a base de clientes da empresa alvo de uma aquisição pode reagir negativamente às características percebidas da nova empresa, o que remete à questão do capital de clientela, um grupo de ativos intangíveis de grande importância, conforme ressaltado por Edvinsson & Malone (1997). Por fim, o destaque que Eccles et al. (1999) dão às possibilidades de melhoria de processos aponta para a importância do chamado capital de processos e para o conhecimento incrustado nas rotinas e processos (Blackler, 1995).

Outros estudos sobre aquisições procuram identificar como se pode criar valor nos processos de integração das organizações na fase de pós-aquisição (Singh & Zollo, 1998), juntando, em um modelo, três grupos de considerações:

- a) as características da organização adquirida;
- b) as estratégias usadas na fase de pós-aquisição; e
- c) os mecanismos de aprendizagem envolvidos.

A variação no desempenho de uma aquisição, medida pela comparação dos retornos sobre ativos um ano antes e três anos depois, apresenta duas questões críticas com relação à organização adquirida: a qualidade da empresa, em função de seu nível de desempenho antes da aquisição; e o grau de parentesco (“*relatedness*”) de recursos entre adquirente e adquirida, vista pela superposição geográfica dos mercados servidos por uma e outra.

As conclusões iniciais da pesquisa de Singh & Zollo (1998) indicam que:

- a) o grau de parentesco de recursos não afeta o desempenho;

- b) o grau de parentesco de recursos encoraja integração de atividades e substituição de executivos, ao contrário da qualidade da adquirida, que desestimula ambas as ações;
- c) a qualidade da adquirida tem efeito negativo sobre o desempenho da nova organização, ou seja, se ela tinha alto desempenho, mais difícil será conseguir desempenho sinérgico da nova organização;
- d) a superposição geográfica encoraja os adquirentes a substituir os executivos da adquirida e a alcançar um maior nível de integração entre adquirente e adquirida.

No que tange às estratégias pós-aquisição, a integração de atividades tem um efeito positivo sobre o desempenho; já a substituição de uma liderança reconhecida tem efeito negativo sobre o desempenho da nova organização (Singh & Zollo, 1998).

Quanto aos mecanismos de aprendizagem, as organizações podem aprender a partir de aquisições passadas, através da acumulação tácita da perícia, em função do número e da similaridade de aquisições prévias; e através de um processo mais explícito de articulação e codificação de lições aprendidas.

Segundo a pesquisa de Singh & Zollo (1998), a experiência só melhora o desempenho da nova organização quando provém de grande homogeneidade de tarefas e, mais especificamente, da experiência acumulada de aquisições no mesmo mercado. Isso levaria à constatação de que a primeira aquisição em determinado país em nada se beneficiaria da experiência de internacionalização da adquirente em outros países, o que contraria parcialmente o que se viu quando se examinou o processo de internacionalização no modelo de Uppsala.

A outra constatação é de quanto maior o grau de experiência e de codificação das lições aprendidas, maior o grau possível de integração, o que aponta para a dificuldade de imitação do conhecimento tácito, mas ao mesmo tempo, dá importância demasiada ao conhecimento codificado e articulado. Daí a conclusão final do artigo de Singh & Zollo (1998) de que se deve investir tempo e esforço para tentar extrair todas as lições importantes a serem aprendidas, codificá-las no papel ou em suporte eletrônico e constantemente atualizá-las depois de cada experiência.

## 2.5.2

### O capital humano nas fusões e aquisições

Chama a atenção o fato de que, apesar do número crescente de estudos sobre fusões e aquisições, o papel do capital intelectual e, notadamente, o do capital humano, não recebe relevância correspondente à sua importância nos dias de hoje, vez que a maioria dos estudos enfatiza unicamente as dimensões financeira, mercadológica ou operacional. Bontis (1999), porém, afirma que o capital humano é o requisito mais crítico para que uma gestão eficaz do conhecimento organizacional proporcione resultados elevados e duradouros para os acionistas. No entanto, embora o móvel predominante das fusões e aquisições sejam aspectos financeiros, mercadológicos ou operacionais, o fracasso dessas empreitadas geralmente é devido a aspectos humanos e culturais.

Alguns aspectos ligados ao capital humano são extremamente importantes no exame das fusões e aquisições. Confiança, comprometimento, lealdade organizacional e engajamento no trabalho são quatro aspectos muito importantes do capital humano a serem analisados em fusões e aquisições. Abordando alianças estratégicas, Doz & Hamel (1998) e Spekman et al. (2000) destacam a importância da confiança recíproca e do comprometimento. O comprometimento é o fulcro da obra mais atual de Pfeffer (1998), bem como se destaca, juntamente com a confiança, no trabalho de Davenport (1999). Reicheld (1996) faz a defesa da importância da lealdade, considerando-a fenômeno indissolúvelmente ligado ao alto comprometimento. Na mesma linha, Chaudhuri & Tabrizi (1999) ligam a lealdade dos empregados à percepção de que eles estão usando e desenvolvendo suas competências, pois, caso contrário, tenderão a deixar a organização, o que enfatiza a importância da lealdade na retenção dos talentos (Gubman, 1998; Michaels et al., 2001).

Algumas facetas importantes para as fusões e aquisições transnacionais são insuficientemente estudadas pela vertente do capital intelectual. O modelo de Edvinsson & Malone (1997) apenas faz menção aos valores organizacionais como um dos aspectos do capital humano, bem como se refere de passagem à internacionalização como um foco de renovação e desenvolvimento. Para Sveiby (1998), valores e atitudes são medidas de clima organizacional, as quais são arroladas como um dos tipos de indicadores de eficiência.

Dentre as facetas fundamentais do capital humano aplicáveis às fusões e aquisições, cabe ressaltar a retenção do pessoal-chave, a capacidade de atrair talentos, o monitoramento dos níveis de satisfação e comprometimento (van Buren, 1999). A maior dificuldade é como ter indicadores confiáveis com relação a essas facetas. É necessário assinalar que há momentos de carreira, como o da ocorrência de uma fusão ou uma aquisição, em que o empregado é mais suscetível ao canto de sereia de outras empresas. Por outro lado, às vezes, ele percebe a falta de oportunidades de crescimento na nova empresa. Para lidar com esses fatos, as empresas precisam rapidamente desenvolver programas de acompanhamento e orientação voltados para aquelas pessoas mais talentosas, pois, em muitas ocasiões de fusões e aquisições, ocorre uma rápida drenagem de talentos para fora da nova empresa, com efeitos deletérios sobre o desempenho organizacional e sobre o valor que ela irá proporcionar a seus controladores.

Apesar de, muitas vezes, haver boa adequação financeira e estratégica, atributos organizacionais, entre os quais avultam os fatores humanos, não permitem que o resultado de uma fusão ou uma aquisição seja bem sucedido, pois a compatibilidade financeira é mais fácil de ser avaliada do que a cultural (Ulrich, 1997).

Assim, os inúmeros estudos sobre fusões e aquisições têm contemplado prioritariamente os aspectos financeiros e os temas de estratégia, pouco incorporando a discussão da aprendizagem, do conhecimento e da compatibilidade cultural. As incursões insuficientes e dispersas sobre capital humano pecam, por sua vez, pela falta de uma conceituação mais uniforme. Como vimos anteriormente, cada perspectiva adotada considera capital humano sob sua ótica particular: pela macroeconomia; pela psicologia individual; pela estratégia baseada em recursos; pela visão estratégica de posicionamento; como alternativa às práticas contábeis tradicionais; pela sua confusão com o objeto da função de recursos humanos ou com ela própria nas organizações.

### **2.5.3**

#### **Fusões e aquisições internacionais**

Os processos interorganizacionais das fusões e aquisições internacionais e outras alianças estratégicas internacionais ainda são vistos predominantemente

dentro da ótica das culturas nacionais de Hofstede (1987, 2001a) e de Trompenaars & Hampden-Turner (1998), os quais, por sua vez, se fundamentam em uma visão de cultura como essência, onde ela é relativamente estável, homogênea e internamente consistente. Ela funcionaria como um sistemas de premissas, valores e normas transmitido, por via da socialização, para a próxima geração.

Em função de uma forte ênfase no compartilhamento, essa visão de cultura pode levar a que não se enxergue a variação social, a diversidade e as relações de poder dentro de uma nação ou de uma organização, ou entre nações e organizações. Isso transparece na conceituação de cultura para Hofstede (2001a, p.9) - onde ele diz que a cultura é “a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de um outro.” – e que permanece a mesma há mais de 20 anos. Um ponto de interesse é a ressalva que faz logo a seguir, é a extensão que dá à mente, que inclui “cabeça, coração e mãos, isto é, pensamento, sentimento e ação, com conseqüências para as crenças, atitudes e habilidades” (Hofstede, 2001a, p. 10).

Hofstede (1997) ressalta que uma forma de coordenação das atividades dos negócios internacionais é através da expatriação de gerentes e como é importante que os expatriados estejam capacitados a treinar sucessores locais, a fazer vicejar a lealdade e o orgulho de pertencer à organização e a estabelecer boas relações com todas as partes interessadas locais.

Reconhecendo que os negócios têm se expandido muito através de fusões e aquisições internacionais, Hofstede (2001a) tece algumas considerações sobre os cinco métodos típicos de expansão internacional: a) a primeira sementeira (“*greenfield start*”); b) a aquisição no exterior; c) a fusão internacional; d) a operação conjunta no exterior (“*joint venture*”); e e) a cooperação parcial com o parceiro estrangeiro. Aqui se mencionarão apenas os três primeiros tipos, que interessam diretamente ao estudo dos bancos ABN AMRO Real e HSBC.

A “primeira sementeira” é quando a corporação estabelece uma subsidiária no estrangeiro partindo do zero, geralmente enviando um expatriado ou uma pequena equipe, que admitem colaboradores locais e começam a construir o negócio. A cultura da subsidiária torna-se uma combinação de elementos nacionais (principalmente, valores) e de práticas organizacionais. Sua taxa de sucesso geralmente é grande. Foi o caso da presença inicial dos holandeses no

sistema bancário brasileiro, começando com um escritório de representação, que se transformou no Banco Holandês Unido, assumindo o nome ABN AMRO, após a fusão, em 1991, na Holanda, do ABN e do AMRO.

A aquisição no exterior é o oposto da “primeira sementeira”, pois uma empresa local é comprada inteiramente por uma organização estrangeira. Apesar de ser um modo rápido de expansão, seu risco cultural é enorme, pois quando a integração é imperativa, os choques culturais são, com frequência, resolvidos de forma coercitiva, com as pessoas-chave da antiga organização nacional sendo substituídas por pessoas de confiança do comprador. É bastante comum que as aquisições no exterior levem à destruição do capital humano e, eventualmente, isso leva de roldão o capital financeiro. Por isso, é altamente desejável que as aquisições sejam precedidas de uma análise da cultura da organização compradora e da candidata a ser comprada. Esse foi o caso da compra do Bamerindus pelo HSBC.

A fusão internacional parece com a aquisição, exceto pelo fato de que os parceiros têm aproximadamente mesmo tamanho e importância. O risco cultural é o mesmo, mas a dificuldade de solucionar é ainda maior, porque não existe a possibilidade do uso de coerção de uma parte sobre a outra. Por isso, a taxa de fracasso das fusões internacionais é bastante elevada. Em nosso estudo, não houve caso de fusão, pois em ambos os bancos houve aquisição. Vale notar, entretanto, que as fusões são difíceis mesmo em nível doméstico, embora possam chegar a bom termo, como foi o caso da fusão dos bancos holandeses ABN e AMRO, descrita, sem menção a seus nomes, por Schneider & Barsoux (1997) e cujos principais trechos estão livremente traduzidos e transcritos no Apêndice 1.

Se é tão difícil prosperarem fusões internacionais, as duas mais claras exceções positivas se encontram justamente em duas empresas anglo-holandesas – Unilever e Shell, onde ocorreram as fusões internacionais mais antigas. Hofstede (2001a) afirma que ambas têm elementos em comum:

- o país menor detém a maioria das ações;
- há dois escritórios centrais que, apesar das óbvias ineficiências e duplicações, evitam dar a impressão de que a corporação é dirigida de apenas um dos países;
- houve liderança forte e carismática na fase de integração;

- ameaças competitivas externas mantiveram as duas partes fusionadas unidas para que pudessem sobreviver; e
- os governos nacionais não interferem na empresa.

Entretanto, os recentes tropeços da Shell, com a superavaliação de suas reservas petrolíferas, seguida de desmentidos e desculpas públicas, vêm sendo acompanhados de notícias, no último trimestre de 2004, de que os dois escritórios poderiam vir a ser fundidos em um só. Ficará em suspenso, por algum tempo, a questão de se essas medidas de economia não irão vulnerar a tão elogiada cultura organizacional da gigante anglo-holandesa de energia.

Como se viu dos parágrafos antecedentes, a corrente calcada nos estudos tradicionais das culturas nacionais enfoca os encontros culturais entre o que percebem ser entidades bem definidas e homogêneas, como a matriz e as subsidiárias em países estrangeiros. Com isso, tendem a ver os problemas de integração como causados por diferenças culturais “objetivas” tanto no nível organizacional como no nacional, procurando identificar quais as orientações nacionais de valor e quais culturas organizacionais que podem coexistir em fusões e aquisições internacionais e que benefícios se pode esperar dessa colaboração (Søderberg & Holden, 2002).

#### 2.5.4

##### **As etapas do processo, sob a ótica do adquirente ou dos iguais que se fundem**

Em cada etapa do processo de fusões e aquisições, a ênfase nos aspectos culturais e psicológicos deve variar. Antes da aquisição, Beatty & Schneier (1997) recomendam a criação de um modelo que examine competências essenciais, cultura organizacional e pontos fortes da força de trabalho e da gestão de pessoas na organização a ser adquirida. Esse modelo serve não só como orientação para que esses pontos sejam aprofundados na etapa da diligência (“*due dilligence*”), mas também como quadro de referência para identificar organizações que possam vir a ser alvo de uma oferta de compra ou fusão.

Já Schneider & Barsoux (1997), relatando o caso da fusão dos bancos holandeses ABN e AMRO, ressaltam que se deve, no início, procurar indicações sobre as crenças e valores, como a importância do status e do poder, a facilidade

de interação e o fluxo de comunicações, os níveis de atividade, a extensão das regras formais e informais de comportamento, a natureza dos controles e a importância do passado e da tradição.

Na pós-aquisição, como é o caso das organizações estudadas, todos os aspectos relativos ao capital humano devem passar por uma investigação profunda, de modo que uma ação rápida de comunicação e integração de equipes possa ser levada a efeito. Embora haja crescente literatura sobre a mudança organizacional pós-aquisição (Cooper & Gregory, 2000), ainda há pouco entendimento dos microprocessos envolvidos quando se adaptam sistemas, práticas, crenças, valores e normas e se criam novos. Gersten & Sørderberg (2000) afirmam que as discussões internas e as comparações dos estilos gerenciais e das práticas servem para que as pessoas e os grupos oriundos das duas organizações possam refletir sobre suas próprias identificações culturais e práticas organizacionais desenvolvidas em certo contexto local, já que o contexto pode contribuir para uma visão nova do “outro lado” e fazer gradualmente aparecer identificações culturais com a nova organização fusionada. Esse ponto remete à utilidade do conceito de alteridade, explorado em Enriquez (1997), Enriquez et al. (1999), Joly (1996); e Machado & Hernandez (2004).

Sørderberg & Holden (2002) relatam o acompanhamento da maior fusão do mercado de serviços financeiros na Escandinávia, envolvendo quatro bancos e duas seguradoras, sendo um banco da Finlândia, um da Suécia, um da Noruega e um da Dinamarca, para formar o banco NORDEA, bem como a intervenção que fazem para a construção da nova identidade cultural do banco recém-nascido, com base na perspectiva do construcionismo social (Sørderberg et al., 2000). Isso se torna particularmente interessante, haja vista que o setor financeiro, lá como aqui, estava tradicionalmente vinculado aos sistemas institucionais nacionais.

Essa intervenção no banco nórdico usa o conceito de inteligibilidade (Weick, 1995), visto como um processo retrospectivo permanente, fundado em construções de identidade mutáveis. Os atores organizacionais produzem parte de seu ambiente enquanto que usam a linguagem e criam os artefatos materiais, os quais são as restrições e oportunidades do próprio ambiente. A inteligibilidade, associada ao construcionismo social, é um processo social, ocorrendo dentro de uma comunidade que é vista como uma rede de significados intersubjetivamente

compartilhados através do desenvolvimento e do uso de uma linguagem comum e da interação social cotidiana.

O uso do construcionismo social propicia, como ocorre na intervenção relatada, estudos de caso qualitativos focados nas interpretações dos atores organizacionais, na construção de identidade e nos processos de inteligibilidade (Søderberg, 2001; Weick, 1995).

Na fusão desses bancos, foi percebida uma sensação de confusão no quadro de pessoal, com os colaboradores tendo um sentimento de estarem sendo ameaçados por um futuro incerto. Nesse caso, a narrativa de estórias (“*storytelling*”) organizacionais pode ser útil quando deliberadamente usada para trazer às pessoas em organizações fusionadas ou adquiridas um sentido de pertença a uma nova comunidade cultural donde pode brotar um novo futuro (Harben, 1998).

Foram usados as teorias e os métodos de entrevista narrativa e de análise narratológica apresentados em Gabriel (2000), com base na análise das estórias e dos mitos que se espalham pelas diversas unidades e que são narrados por diferentes atores organizacionais em diferentes momentos do tempo. A análise das narrativas permite lançar luz sobre os atores organizacionais que são vistos como protagonistas ou antagonistas dos projetos estratégicos organizacionais (Gersten & Søderberg, 2000). Os enredos e atribuições de causalidade nas narrativas podem ser vistos como resultado dos processos de seleção, hierarquização e seqüenciamento das ações e acontecimentos organizacionais. Uma perspectiva de análise narrativa pode deixar claro que a verdade das estórias dos gerentes e dos demais colaboradores não reside nos fatos que contam, mas principalmente no meio pelo qual constroem suas estórias e, retrospectivamente, tornam inteligível um decurso dramático de ações e acontecimentos.

No caso brasileiro, o processo de integração tem sido visto como coercitivo, de cima para baixo, gerando conseqüências negativas inesperadas tanto para as organizações para os indivíduos. No tocante às organizações, aparece a perda de visão estratégica; a perda do espírito de equipe; a perda da experiência e da memória organizacional; crise na comunicação; e deterioração do clima organizacional. No que concerne aos aspectos individuais, é constatada a perda do comprometimento; o aumento da resistência em participar das iniciativas da

organização; a queda do desempenho; a perda da confiança na organização; o surgimento dos sentimentos de raiva e ressentimento (Wood Jr. et al., 2004).

Dentre os fatores críticos de sucesso nas fusões e aquisições, Clemente & Greenspan (1999) apontam:

- diligência focada na compatibilidade cultural das organizações;
- monitoramento constante do pessoal durante o processo de integração;
- delineamento de programas de desenvolvimento de pessoal voltados para apoiar os objetivos da fusão ou aquisição;
- manutenção permanente de canais internos e externos de comunicação; e
- escolha dos melhores profissionais para as posições da nova organização, independentemente do fato de já pertencerem à adquirente, evitando, assim, um sentimento hostil entre conquistadores e conquistados.

Por isso, uma explicação para o maior ou menor êxito no processos de fusão e aquisição se deve ao estilo de integração adotado, sendo os processos mais bem sucedidos aqueles que foram menos coercitivos, que tiveram melhor comunicação, envolveram menor número de desligamentos e, quando isso ocorreu, que trataram os empregados com mais respeito e dignidade (Wood Jr. et al., 2004).

No tocante à integração das equipes na fase de pós-aquisição, Lajoux (1998) lembra que, além do desenho de incentivos que estimulem a retenção de talentos da empresa adquirida, o fator decisivo para que eles permaneçam está baseado na boa reputação do adquirente como empregador e que as suas ações sejam consistentes com essa boa reputação.

As emoções e a irracionalidade sempre estão presentes nas fusões e aquisições, porque há muitos jogos de poder e com isso o processo fica muito sujeito ao reducionismo, com pouca atenção a aspectos culturais e humanos. (Wood Jr. et al., 2004). No entanto, causa espécie que o gerenciamento cultural da etapa pós-aquisição não vem sendo percebido como tendo impacto importante sobre a aprendizagem e o conhecimento pelas organizações (Harkins et al., 2000).

### 2.5.5

#### As etapas do processo sob a ótica do adquirido

A literatura sobre aquisições ressentem-se da falta da perspectiva do adquirido, notadamente quanto ao impacto sobre as pessoas e a cultura da organização. Por isso, vale destacar o artigo de Bowen & Overlaet (2001) sobre o gerenciamento da continuidade em um período de aquisição pela ótica da empresa adquirida.

Às vésperas da confirmação da aquisição, as pessoas que trabalham na organização adquirida começam a sentir perda de identidade e ficam obcecadas com a sua sobrevivência. Quanto mais os escalões executivos da adquirida dizem que nada de extraordinário irá acontecer, mais as pessoas ficam suspeitosas e passam a correr atrás de pequenos nacos de informação.

Confirmada a compra, os gerentes da adquirida muitas vezes estimulam o sentimento de “nós contra eles” e surge uma atmosfera de “cada um cuide de si”.

É nesse momento que a comunicação organizacional se mostra vital, devendo ser cuidadosamente monitorada, conforme determinados princípios: factual; freqüente; honesta; no tempo aprazado; com visibilidade; e dando respostas úteis. Todos devem ter a mesma informação no mesmo momento.

Por outro lado, muitos colaboradores da organização adquirida, principalmente os que têm contato com os clientes, podem vir a ser convidados para trabalhar para eles ou para competidores e, se não houver um objetivo claro de redução de pessoal de forma indiscriminada, deve-se tentar reter os talentos na organização. Mesmo que saiam alguns, deve-se tentar manter a motivação dos que ficaram para que apresentem desempenho nos níveis esperados pela nova organização.

A continuidade é a procura de um propósito legítimo para a mudança, de uma forma integrativa, com uma interpretação do passado que seja compatível com uma visão de futuro e que seja compartilhada na rede de poder da organização que surge. Vê-se que há três importantes objetivos de continuidade: de desempenho; de relações com clientes; e de retenção de bons profissionais.

No que tange aos colaboradores, tudo deve ser feito para lhes manter a auto-estima, evitar decisões precipitadas, canalizar dúvidas, lidar com os sentimentos que afloram, dar aconselhamento de carreira e prevenir o estresse doentio

naqueles que sobreviveram. Mais que tudo, deve-se evitar atribuir-lhes o papel do vencido, que só tem que cumprir o que os conquistadores e seus representantes têm a dizer.

É bem verdade que a incerteza vai diminuindo à medida que surgem decisões sobre estruturas, procedimentos, sistemas e pessoas.

Cabe o alerta que se deve evitar o conjunto de paranóias e fantasias que sempre ocorrem logo no início da integração. Uma consequência imediata da aquisição é que ela muda drasticamente a estrutura de poder existente, destruindo a base de poder da gestão anterior e erradicando a rede corporativa interna que todo o colaborador vai construindo ao longo de sua carreira, tornando-o impotente. Mesmo no caso dos sobreviventes que readquirem plenamente seu status, essas pessoas sentem falta da rede de relacionamentos pessoais internos, que é uma poderosa fonte informal de apoio e legitimidade.

A ansiedade é reduzida através de um fluxo intenso e aberto de comunicação, que cria uma rede de apoio para todos os colaboradores. Para isso, é necessário que as emoções individuais e as perplexidades quanto à carreira recebam a devida atenção.

Aceitar psicologicamente o fato real da aquisição implica, para os colaboradores do adquirido, a aceitação do adquirente, de suas próprias vulnerabilidades pessoais e do abandono da familiaridade com o passado. Sem isso, a energia emocional é primariamente expressa através de resistência e estresse e nenhum futuro legítimo pode ser construído.

Por isso, a tristeza e o luto devem caminhar a par da experiência de perda de poder e de identidade. Não se pode subestimar a importância do luto e da separação. É necessário confrontar a dor de perder um ambiente de trabalho conhecido, uma rede mais estreita de confiança e de aconselhamento (Bowen & Overlaet, 2001; Conner, 1992, 1998).

## 2.6

### Os bancos como organizações

#### 2.6.1

##### O desempenho organizacional dos bancos

Harker & Zenios (2000) identificam três grandes grupos de fatores estimuladores (“*drivers*”) do desempenho organizacional das instituições financeiras: a estratégia; a implementação estratégica; e o ambiente.

No grupo da estratégia, estão presentes alguns elementos mercadológicos, como o composto (“*mix*”) de produtos; o composto de clientes; os canais de distribuição; e a localização geográfica. Quanto a este último fator, cabe lembrar que restrições de ordem reguladora e a escolha dos compostos de produtos e de clientes podem determinar o escopo geográfico onde o banco poderá atuar.

No que concerne à implementação estratégica, os fatores mais notáveis são a gestão de pessoas; o delineamento dos processos; o uso da tecnologia; e, acima de tudo, a preocupação com o alinhamento estratégico desses fatores.

A gestão de pessoas é vista como um estimulador do desempenho individual e, por via de consequência, do desempenho organizacional. A diminuição da variabilidade dos processos também propicia a estabilização do desempenho. A inovação tecnológica adiciona mais pressões competitivas, pois abre novos canais alternativos de distribuição e os clientes passam a depender deles e, cada vez mais, a demandar acesso a esses novos canais. Enquanto, no passado, tudo acontecia na agência, agora há diversos canais que podem erodir a dominância da agência, mesmo no varejo bancário.

No que tange aos fatores ambientais, há-de ser notado o grande impacto da tecnologia de informação; o gosto dos clientes; e a mudança do ambiente regulador.

A desregulamentação levou, em um primeiro momento, à fragmentação e, logo depois, através das fusões e aquisições, a um reagrupamento de todas as instituições financeiras, reduzindo o número de bancos, mas aumentando seu tamanho médio.

Por outro lado, os clientes estão demandando a prestação de serviços financeiros em qualquer lugar e em qualquer hora (atendimento as 24 horas do

dia, “*home banking*”, etc.), além de estarem demonstrando uma evolução acelerada de suas necessidades e desejos por serviços bancários. Essa constatação não é exclusiva dos países avançados, mas atinge também o Brasil, haja vista, por exemplo, o fato de o HSBC ter lançado, em novembro de 2004, uma campanha publicitária pela televisão ressaltando o fato de ser o único banco que passou a manter suas agências abertas de 09h00 às 18h00, em vez do tradicional expediente bancário das 10h00 às 16h00.

Os principais fatores de sucesso das organizações bancárias, em função dos aspectos supra-mencionados, seriam a flexibilidade e a rapidez de resposta em suas operações; a capacidade de entender as expectativas e as necessidades dos clientes; e a capacidade de introduzir novos produtos com sistemas confiáveis e força de trabalho qualificada (Harker & Zenios, 2000).

### 2.6.2

#### **As mudanças, a globalização e os bancos**

As três alternativas genéricas para a concretização de vantagens competitivas são: a) o desenvolvimento orgânico; b) as fusões e aquisições; c) o desenvolvimento em colaboração conjunta (“*joint ventures*”) e alianças estratégicas.

No caso específico das organizações de serviços financeiros, notadamente das organizações bancárias, vêm predominando a opção pelas fusões e aquisições, tanto no panorama da economia nacional como no ambiente global.

No final da década de 90, as organizações bancárias atravessaram um momento de mudança particularmente intenso, caracterizado pela aplicação de novas tecnologias; por uma maior pressão dos clientes, fossem eles pessoas físicas ou jurídicas, cada vez mais cômicos de seus direitos e de suas necessidades; e pela maior desregulamentação, tanto em nível global como em nível nacional (Santos & Marques, 2002). Essa visão, no entanto, só enxerga os movimentos de superfície, não se dando conta de que as estratégias mercadológicas dos bancos estão permeadas por estratégias sutis de dominação e poder que afetam o trabalho bancário (Jinkings, 2000; Segnini, 1998), que serão vistas mais detidamente em outra subseção, mais à frente.

Para Mayer (1997), que analisa basicamente o panorama norte-americano, as fusões e aquisições bancárias se deram pelos motivos apontados acima, além de terem sido facilitadas pelo avanço da tecnologia, tanto na informática como nas telecomunicações.

No caso específico das fusões bancárias internacionais, os principais motivos (European Central Bank, 2000) foram:

- ganhar dimensão de mercado;
- procurar a diferenciação de clientela; e
- obter ganhos na racionalização de funções administrativas.

No entanto, as fusões e aquisições bancárias nos países desenvolvidos (América do Norte, Japão, Grã-Bretanha, Suíça e a zona original do euro) não vêm apresentando rentabilidade e margens atraentes (Mutinelli & Piscitello, 2001). Com isso, as organizações bancárias européias lançaram-se à procura de oportunidades de aquisição nos países em desenvolvimento, atraídos pela possibilidade de rentabilidade e margens bem maiores (Guillén & Tschoegl, 2000), embora tenham, com isso, também incorrido em riscos maiores. Cabe notar que esse movimento, no caso de organizações sediadas nos países ibéricos (Santos & Marques, 2002) também se caracterizou por escolhas em função de afinidades de idioma e de raízes comuns, sem que isso tenha sido garantia de maior sucesso, como demonstra a retirada dos bancos portugueses do Brasil.

Em uma avaliação crítica das aquisições bancárias, Sirower & Nicholson (1999) apontam para duas áreas que têm sido negligenciadas. A primeira delas é a necessidade de quebrar os silos de produto e organizar a nova empresa a partir das informações peculiares que surgem de uma ou outra das organizações envolvidas. Para tal, sugere-se que se desenvolva uma infra-estrutura de apoio à informação que alavanque a tecnologia das organizações fundidas em áreas tais como bases de dados compartilhadas de clientes, registros de contatos feitos, sistemas de rastreamento e de referência de crédito, tudo com vistas a um esforço mercadológico mais eficaz.

O outro ponto é que o objetivo de redução de despesas nas aquisições bancárias envolve geralmente o fechamento de agências, negligenciando o fato de que as agências continuam sendo um eficiente canal de vendas. É verdade que elas não conseguem capturar muito de seu potencial de vendas porque sobra pouco tempo dos colaboradores nelas lotados para ser dedicado a vendas. Como

ela são pontos naturais de captura de negócios e dada sua potencialidade, em vez de simplesmente fechadas, deveriam se transformar em plataformas mercadológicas ágeis e, com isso, aportarem novos rendimentos na fase de pós-aquisição (Sirower & Nicholson, 1999).

### 2.6.3

#### **O investimento direto estrangeiro no setor bancário**

Mutinelli & Piscitello (2001) apresentam uma visão panorâmica dos estudos sobre o investimento direto estrangeiro no setor bancário, defendendo o paradigma eclético, onde há uma combinação do aspecto relacionado à propriedade com o processo de internacionalização e vantagens de localização, conforme anteriormente estudado por Cho (1986).

O período recente, dos últimos dez anos, testemunhou oportunidades e desafios sem precedentes para o setor de serviços – onde se inserem os bancos e as demais instituições de serviços financeiros –, oriundos da inovação tecnológica, liberalização das políticas comerciais, processos de privatização e globalização de mercados (Mallampally & Zimny, 2000).

As três questões básicas sobre as estratégias internacionais dos bancos multinacionais têm sido:

a) os fatores determinantes na expansão dos bancos multinacionais no exterior, focalizando principalmente o tamanho da presença do banco estrangeiro no país anfitrião (Heinkel & Levi, 1992);

b) as motivações dos bancos para adotar diferentes formas de organização, desde os escritórios de representação, passando por agências ligadas à matriz e chegando à constituição de subsidiárias (Gabrowski et al., 1993). A complexidade organizacional decresce a partir das subsidiárias, que mantêm uma entidade legal distinta da matriz e se assemelham aos bancos do país anfitrião; até chegar aos escritórios de representação, que são principalmente usados com a finalidade de explorar o terreno ainda pouco conhecido no estrangeiro;

c) a sobrevivência dos bancos multinacionais em contextos estrangeiros não familiares (Zaheer & Mosakowski, 1997).

A literatura sobre o crescimento dos bancos no exterior repousa basicamente na teoria da empresa multinacional, onde se explica porque os bancos

internacionais oferecem serviços bancários diretos (Sabi, 1988). Uma das vantagens de ter a propriedade de uma organização no estrangeiro é que isso permite superar a desvantagem de ser estrangeiro (“*liability of foreignness*”), ou seja, a possibilidade de o controlador estrangeiro ficar desfavorecido em relação às empresas locais (Berger et al, 2000).

As vantagens competitivas advindas da propriedade dependem da capacidade de o banco adquirente conseguir diferenciar seus produtos o que, por sua vez, fica condicionado à disponibilidade de recursos humanos e financeiros, à posse de técnicas bancárias superiores e peculiares, a uma experiência bancária extensa, à necessidade de pessoal qualificado e de uma grande base de capital doméstico (Cho, 1986).

Organizações maiores preferem níveis mais altos de propriedade e de comprometimento (Gomes-Casseres, 1985), pois a falta de experiência internacional pode levar o investidor a não tomar as decisões apropriadas ou ser induzido a erro na gestão do relacionamento com os colaboradores, clientes, competidores e autoridades locais.

Como foi visto quando se abordou o modelo de internacionalização da escola de Uppsala, após uma primeira experiência de investimento direto no exterior, a nova empresa multinacional coloca em movimento um processo cumulativo de aprendizagem de “ir para o exterior”. Disso resulta que a propensão de aceitar maiores comprometimentos tende a aumentar quando se acumula experiência em lidar com operações internacionais (Anderson & Gatignon, 1986).

No que diz respeito ao papel do processo de internacionalização no modelo eclético defendido por Mutinelli & Piscitello (2001), a quantidade de recursos, a escala da operação, a experiência internacional, o conhecimento e a informação sobre o mercado exterior demonstram ser fatores importantes na explicação do crescimento internacional das empresas de serviço, aí incluídos os bancos (Erramilli, 1991).

As vantagens da internacionalização explicam porque os bancos multinacionais oferecem serviços além-fronteiras via presença direta nos mercados estrangeiros, pois essa presença é fortemente calcada na informação, que desempenha um papel muito importante nas atividades bancárias, notadamente no varejo bancário (Tschoegl, 1987). As relações de um banco com seus clientes consistem primordialmente de fluxos de informações que são difíceis

de manter quando se tem informações incompletas sobre o mercado (Casson, 1990).

Uma estratégia defensiva de internacionalização é a abordagem bastante comum de “seguir onde o cliente for” (UNCTC, 1987), usada por bancos com matrizes em muitos países avançados, inclusive os norte-americanos e holandeses, embora estudos recentes mostrem que, mesmo por motivos diferentes, isso não ocorre com bancos japoneses e britânicos (Seth et al., 1998).

As vantagens de localização, no modelo eclético, aparecem como condição para a internacionalização e abrangem vários fatores, como as diferenças de estruturas reguladoras, o desejo dos investidores de resguardar seu dinheiro do risco político, a dispersão geográfica da base de clientes, a entrada em mercados estrangeiros e o acesso a uma base de mão-de-obra qualificada (Yannopoulos, 1983).

Os bancos procuram tirar partido de ambientes favoráveis ou menos restritivos e buscam se assenhorear de oportunidades de operar em países estrangeiros (Cho, 1986). Essas características da localização acabam por se refletir no mercado bancário local em termos de tamanho, desenvolvimento e eficiência (Sabi, 1998).

#### **2.6.4**

#### **A internacionalização dos bancos estrangeiros no Brasil**

O investimento direto estrangeiro geralmente não acontece no varejo bancário, pois é considerado uma atividade madura e não há porque se esperar que bancos estrangeiros tenham qualquer vantagem particular sobre os bancos nacionais, que já estão familiarizados com o ambiente local. Logo, o caso de alguns bancos estrangeiros na América Latina e no Brasil merece atenção (Guillén & Tschoegl, 2000).

Historicamente, só o atual Citigroup procurou ter uma estratégia global de varejo, embora se tenha dedicado mais aos cartões de crédito e a serviços bancários para as classes urbanas de mais altas rendas. Porém, a partir de 1995, alguns bancos europeus se lançaram à compra de bancos latino-americanos, procurando atingir o varejo de massa, como foi o caso dos espanhóis Banco Santander Central Hispano (BSCH) - geralmente conhecido por sua marca

Santander – e Bilbao Vizcaya (BBV), do holandês ABN AMRO e do britânico HSBC, embora estes dois últimos tenham procurado atingir todo um leque no varejo bancário, não apenas o varejo de massa.

Procurando verificar se essa irrupção no varejo bancário é um fenômeno peculiar e em que medida as teorias existentes ajudam a entendê-lo ou se exigem reformulação (Eisenhardt, 1989), Guillén & Tschoegl (2000) examinam o caso dos bancos espanhóis na América Latina, o que permite que se aduzam comentários, no que couber, sobre os outros bancos europeus que são o foco deste trabalho.

Os bancos espanhóis foram os sobreviventes de um processo continuado de consolidação, em função da competição por maior participação no mercado doméstico e pelo encorajamento dado pelo Governo às fusões e aquisições com vistas a preparar o terreno para a integração europeia. A Europa Ocidental já estava bem servida de instituições bancárias domésticas e os bancos espanhóis já tinham se estabelecido em Portugal, única possibilidade de expansão além-fronteiras.

A existência de um idioma comum tornou a América Latina de fala espanhola uma opção mais confortável para os espanhóis, permitindo fácil comunicação e transferência de gerentes, o que é consistente com o modelo de Uppsala, onde se postula que o aumento de conhecimento anda de mãos dadas com o aumento de comprometimento com um mercado externo.

Cabe observar que os bancos portugueses, menos capitalizados, tentaram o mesmo no Brasil, porém sem sucesso, vendendo suas participações. O Banco Português do Atlântico foi vendido para o norte-americano Wachovia; a Caixa Geral de Depósitos vendeu o banco Bandeirantes; e o grupo Espírito-Santo vendeu sua participação no Boavista, já em estado pré-falimentar, às organizações Bradesco.

A internacionalização, no caso brasileiro, foi vista como propiciadora de maior competitividade, de maior eficiência na alocação da poupança financeira, de melhoria no padrão de qualidade dos serviços e de melhoria da qualidade dos balanços, que tendem a ser mais exatos, transparentes e com informações compatíveis com o mercado internacional (Vergili, 1998).

A América Latina, inclusive o Brasil, abriu suas portas para o investimento estrangeiro, nas ondas mais recentes de fusões e aquisições, a partir de 1995, no

momento exato em que os bancos espanhóis, o HSBC e o ABN AMRO estavam procurando possíveis aquisições.

Vale observar que o modo de entrada dos espanhóis e do HSBC foi peculiar, pois, em vez de uma “primeira sementeira” (“*greenfield entry*”), esses bancos optaram por entrar diretamente no mercado de varejo. O caso do ABN AMRO, como já foi visto, difere um pouco dos demais, pois já tinha uma operação de médio porte no Brasil, não só com um banco comercial, mas com uma financeira forte (Aymoré).

A incapacidade de patentear inovações em produtos e serviços bancários (Pires & Marcondes, 2004) significa que ter uma rede extensa de agências através da qual se possa oferecer produtos e serviços é um fator importante no varejo bancário.

Há duas razões para o interesse dos bancos europeus pela aquisição de bancos na América Latina e, particularmente, no Brasil, que foram teoricamente apresentadas por Caves (1998): a procura por ativos e a exploração de ativos.

Com relação à procura por ativos, o tamanho do setor bancário em relação ao PIB é mais baixo na América Latina do que no resto do mundo e, como já se disse, as margens líquidas são mais altas do que em outras regiões. Além disso, as taxas de intermediação financeira (“*spreads*”) eram muito altas no Brasil, sendo quase três vezes maiores do que nos Estados Unidos e na Europa em 1995 (Vergili, 1998) Assim, os bancos acreditaram que, com as aquisições, poderiam melhorar seus números globais, mesmo com a intenção de operar com taxas e tarifas mais competitivas.

No que tange à exploração de ativos, os bancos europeus acharam que têm experiência e habilidades relevantes para injetar no novo mercado e, por isso, procuraram adquirir o controle de bancos nacionais. Com relação ao interesse pelo varejo, isso pode ser atribuído a duas causas: ou os bancos brasileiros não eram vistos como suficientemente competitivos, em função da presença dominante de um oligopólio; ou o mercado para produtos e serviços bancários no Brasil estava em rápido crescimento.

Ambas as causas estiveram presentes, embora a segunda não tivesse se manifestado da mesma forma para todos, já que alguns fracassaram na empreitada, como foi o caso da saída dos bancos portugueses e a retirada do BBV, após cinco anos de atuação apagada. A primeira causa é nítida no caso dos bancos

estaduais, pois em toda a América Latina os bancos estatais carregam ineficiências (Grosse, 1997), como um quadro de pessoal inchado, agências deficitárias em áreas rurais ou em áreas urbanas de baixo potencial de mercado e a obrigação de manter serviços preferenciais para beneficiários designados (beneficiários de programas assistenciais, funcionários públicos, etc.).

Em alguns casos, que envolveram bancos familiares brasileiros que se envolveram em fraudes e/ou entraram em situação pré-falimentar na primeira parte da década de 90 (Nacional, Bamerindus, Econômico, Noroeste, para ficar apenas nos casos mais notórios), encontravam-se problemas comuns a todas as crises bancárias privadas da América Latina: empréstimos ruinosos a coligadas, empréstimos favorecidos a amigos, contratação de pessoas pouco qualificadas, pouca transparência, pouco interesse em atrair acionistas minoritários (Moura, 1998).

A isso se juntou o custo financeiro do ajustamento dos bancos estaduais, muito maior do que o saneamento dos bancos privados, embora o Governo Federal tenha facilitado esse saneamento através do PROER e de Medida Provisória, em agosto de 1997, que permitiu que os bancos estaduais fossem privatizados, extintos, transformados em instituição não financeira ou até em agências de fomento (Vergili, 1998).

Grosse (1997), no entanto, afirma que os bancos norte-americanos, canadenses e holandeses voltaram-se mais para o atacado. Se isso pode ser entendido no resto da América Latina, não é inteiramente verdadeiro no caso brasileiro, onde o ABN AMRO além de acompanhar a tendência de internacionalização dos negócios de seus clientes, efetivos e potenciais (UNCTC, 1987), procurando continuar a oferecer aos seus clientes corporativos e de atacado os serviços que já prestavam em suas matrizes ou em outras praças internacionais, teve presença forte no varejo, graças à capilaridade da rede de agências do Banco Real.

Uma outra peculiaridade distintiva diz respeito à polinização do conhecimento bancário especializado, onde os bancos espanhóis a fizeram basicamente no sentido único da matriz espanhola para suas filiais hispano-americanas. Já o ABN AMRO, ainda que em pequena escala, embora tenha usado e use holandeses expatriados no Brasil, aproveitou o maior desenvolvimento do mercado brasileiro para também enviar executivos brasileiros do Banco Real para

posições em outros países latino-americanos, para a operação norte-americana (onde é o décimo maior banco do país) e inclusive para a matriz holandesa, configurando um fluxo de mão dupla.

Uma terceira hipótese de interesse dos bancos estrangeiros pelo mercado brasileiro, a da reação oligopolista, só se aplica aos bancos espanhóis, fugindo ao escopo deste trabalho. Essa hipótese postula que um banco segue as iniciativas de um seu rival, colocando-se nas mesmas praças onde o outro está presente. Isso geralmente se inicia no nível doméstico e, depois, transfere o mesmo comportamento para o nível internacional. O Santander, maior banco espanhol, deu a partida e o BBV seguiu atrás e, apesar de ter se retirado do Brasil, mantém-se no resto da América Latina. O caso dos bancos holandeses é justamente o da hipótese contrária, a do respeito mútuo (*“mutual forbearance”*), onde um banco não invade o território do outro. O ING não procurou comprar bancos no Brasil, mas quando o ABN AMRO deu sinais de não estar prioritariamente interessado na Real Seguros, o ING reforçou sua posição na seguradora Sul América. Por outro lado, o HSBC recentemente comprou a financeira Losango do compatriota Lloyds TSB, ficando praticamente como o único banco britânico atuando no Brasil.

Sumariando o que foi visto até aqui, a reestruturação do sistema bancário brasileiro foi xifópaga de propostas macroeconômicas de concentração de renda e de estímulo a fusões e aquisições bancárias, favorecendo grandes conglomerados financeiros privados. Ao mesmo tempo, políticas voltadas para liberalização financeira e desregulamentação do mercado atraíram os bancos estrangeiros, cujo participação dentro do sistema bancário brasileiro aumentou bastante a partir de 1997 (Jinkings, 2000; Vergili, 1998), sem, no entanto, afetar a posição de grandes conglomerados privados, como Bradesco, Itaú e Unibanco. Pela mesma lógica, o programa de privatização das empresas estatais atingiu bancos públicos e constituiu um degrau para o desmantelamento dessas instituições (Serva, 2002; Vergili, 1998).

### 2.6.5

#### **Conhecimento e aprendizagem em bancos**

Embora os aspectos de conhecimento, aprendizagem e mudança em bancos não se distanciem muito das demais organizações, cabe mencionar alguns estudos

específicos, notadamente quando envolvem ou o contexto brasileiro ou o que envolve as matrizes dos bancos estrangeiros que são controladores das organizações aqui estudadas.

Em um estudo sobre a implantação de novos projetos de tecnologia de informação nos quatro maiores bancos de varejo britânicos, Harris (2002a) aponta o descuido para com a aprendizagem organizacional. Alguns projetos fracassaram e os bancos deixaram de aprender a partir dos erros cometidos; já nos projetos que foram em frente, os sucessos obtidos formaram bolsões localizados de aprendizagem que não se espalharam pela organização.

Quatro fatores aparecem como inibidores da aprendizagem no estudo de Harris (2002a), os quais não parecem se limitar aos bancos britânicos, já que o nosso estudo de campo encontra relatos confirmatórios de alguns deles:

- apego a rotinas estabelecidas;
- a grande separação entre as áreas técnico-operacionais e as negociais;
- uma cultura de complacência e de colocar a culpa nos outros; e
- a má gestão da aprendizagem.

Quanto ao primeiro fator, o potencial de aprendizagem organizacional aparece restrito por causa de um freqüente desejo de manter a continuidade. Assim, houve a tendência de replicar processos existentes quando da introdução de novos sistemas, refletindo uma antipatia geral com relação à mudança e uma preferência pela segurança de rotinas já familiares e arraigadas. Tidd et al. (1997) já apontam que a base de conhecimento existente em uma organização pode restringir a capacidade de se tirar partido dos avanços tecnológicos em função das decisões anteriormente tomadas (“*path-dependency*”), significando que o novo conhecimento adquirido pode ser fortemente baseado no conhecimento existente, a fim de reduzir o risco percebido associado à mudança.

No que tange à divisão cultural profunda entre as áreas técnico-operacionais, conhecidas como de retaguarda (“*back office*”) e as negociais, esse problema renitente aparece amplamente na literatura, já que as organizações bancárias, mormente no varejo, tradicionalmente repousam sobre uma cultura hierárquica e baseada em normas rígidas, levando a lutas pelo poder, procura de demarcação precisa de territórios e desenvolvimento de linguagens e práticas de trabalho separadas, facetas essas que impedem a aprendizagem organizacional. Harris (2002a) ressalta, porém, que o pessoal de desenvolvimento de sistemas,

geralmente considerado aberto ao novo e às mudanças, acabou por se perfilar junto a uma dessas facções. O impacto adverso da resistência à mudança aliado à falta de comunicação entre as áreas funcionais é a maior barreira para uma aprendizagem eficaz.

A cultura de complacência dos grandes bancos de varejo britânicos é alicerçada nos sucessos passados e na posição proeminente que ocupam no mercado financeiro. Isso é passado através de todos os escalões e, ao atingir os indivíduos, faz com que haja também um comportamento autocomplacente, evitando discutir os erros e jogando a culpa nos outros, na concorrência, no mercado. Embora menos evidenciado, o comportamento individual autocomplacente aparece em alguns depoimentos de gerentes de ambos os bancos estudados neste trabalho.

O conjunto de observações que Harris (2002a) reúne sob o rótulo de má gestão da aprendizagem organizacional é o produto de problemas na gestão dos recursos humanos dessas organizações com alguns dilemas já mencionados quando se visitou o conhecimento organizacional sob a ótica dos ativos intangíveis e do capital intelectual. Um dos problemas apontados é que a falta de conhecimento específico é, às vezes, temporariamente resolvida pelo emprego de consultores externos, os quais, terminada sua tarefa, vão embora levando o conhecimento acumulado. Para minimizar a “caixa preta”, surge a política de criar a obrigação de os consultores treinarem funcionários permanentes antes de irem embora, fazendo que os especialistas externos deixem substitutos mais baratos em seu lugar, mas cuja transferência de conhecimento nunca será completa, como já visto anteriormente.

Um outro problema típico de gestão de recursos humanos nas organizações bancárias em geral é que os cargos negociais, a partir de determinado nível, pagam melhor e têm mais status. Com isso, a recompensa pela excelência nas áreas técnico-operacionais é a promoção e o deslocamento dessas pessoas para fora de sua área de especialização, rumo aos cargos gerenciais, para os quais muitas vezes não têm o perfil adequado, além das dificuldades de aceitação por terem sido provenientes do lado adversário.

Uma das soluções alvitradas para fomentar a aprendizagem organizacional é o desenvolvimento de uma perícia híbrida na formação de gerentes, que pudesse reconciliar e promover a integração da tecnologia com as necessidades do negócio

bancário, como propõem Morris & Westbrook (1996), a partir de uma experiência reportada como bem sucedida no Midland Bank. Apesar de essa posição ecoar algumas idéias defendidas por aqueles que notam uma tendência crescente de o poder organizacional migrar da gerência hierárquica para os detentores do conhecimento técnico especializado (Fincham et al., 1994; Sveiby, 1998), a velocidade das mudanças nos bancos é tal que as habilidades técnicas do gerente híbrido logo ficam ultrapassadas e redundantes, tendendo a perder credibilidade nas duas áreas, o que parece ser corroborado não só pelos estudos sobre perícia (Sternberg & Horvath, 1999) como pelo que se pode depreender das entrevistas realizadas na pesquisa de campo deste trabalho.

Um caminho para transformar bancos de varejo em organizações de aprendizagem seria mesclar a promoção interna com o recrutamento externo para os cargos gerenciais, já que a experiência dos colaboradores com “o jeito das coisas aqui” não constitui necessariamente aprendizagem enriquecedora, notadamente em contexto de rápida mudança. O desafio da organização de aprendizagem é, então, distinguir as ocasiões quando a base de conhecimento acumulada pode ir em detrimento do sucesso organizacional e, nessas circunstâncias, procurar ser melhor servida recrutando pessoal de fora com uma abordagem inteiramente nova, a despeito de ter que lidar com o conflito das idéias. Apesar de árduo, esse caminho parece mais promissor do que restringir as oportunidades de aprender aos projetos que foram internamente bem sucedidos, porque isso não gera comprometimento permanente nas principais áreas do trabalho bancário (Harris, 2002a), que se apóia em Garvin (1993), que notou que as fronteiras intra-organizacionais inibem o fluxo de informação, encorajam o isolamento e reforçam as visões preconcebidas.

## 2.6.6

### O trabalho bancário

Em um contexto de hegemonia e com a crescente internacionalização do capital financeiro, os bancários lidam cada vez mais com símbolos abstratos de valor mas têm cada vez menos controle sobre a finalidade ou produto de sua atividade (Jinkings, 1995).

Pela automação e pela racionalização dos processos, tem havido um aumento sem precedentes na produtividade do trabalho bancário, implicando a transformação do conteúdo e das condições de execução do trabalho.

Novas práticas administrativas e de controle induzem os bancários a aderir à ideologia de competitividade de mercado, convertendo os empregados dos bancos em vendedores de produtos e serviços dos bancos.

Por outro lado, as estratégias mercadológicas das instituições financeiras enfatizam a conveniência, a eficiência e a qualidade dos serviços aos clientes tornadas possíveis pelas inovações na tecnologia de informação e das telecomunicações. Nos programas de treinamento dos bancos no Brasil, essa mobilização total dos empregados para a consecução dos resultados mercadológicos é elemento fundamental do conteúdo pedagógico oferecido (Jinkings, 2000).

Essas novas formas de controle estão baseadas na mobilização absoluta do trabalhador com vistas às estratégias mercadológicas dos bancos. O que se pretende é não apenas a canalização total da energia física e afetiva do trabalhador, mas também de sua energia psíquica (Aubert & Gaulejac, 1991).

Muitas dessas táticas de poder envolvem atribuir as origens das tensões aos clientes dos bancos ou à intensidade da competição entre os conglomerados financeiros, os quais exigem maior rapidez e produtividade no trabalho.

As melhorias no ambiente de trabalho bancário, quando ocorrem, têm sido mais no ambiente físico, do que naquilo que efetivamente importa, como a carga de trabalho e autonomia no exercício do cargo; ou no impacto sobre as características individuais do trabalhador, como seu comprometimento com o trabalho ou sua percepção de consecução de objetivos. Assim, as forças impulsionadoras dessa relação com o trabalho são os estilos de liderança prevalentes na alta administração e o contexto de mudanças sócio-econômicas, culturais e políticas que afetam os bancos e não o investimento em tecnologia de informação ou o tamanho da organização (Andreou & Boone, 2002).

Por outro lado, prevalece a idéia de que as organizações de serviços financeiros repousam seu sucesso no conhecimento de especialistas, que têm um domínio específico sobre determinadas técnicas e funções. Há uma ênfase na gestão do conhecimento idiossincrático detido por esses “trabalhadores do conhecimento” em organizações financeiras, já que os próprios serviços

financeiros são vistos como organizações intensivas em conhecimento (Drucker, 1999; Kubo & Saka, 2002; Myers, 1996).

Embora já no capítulo introdutório se tenha dito que a noção de “trabalhador de conhecimento” é imprecisa, geralmente a distinção é feita não por trabalharem em uma organização intensiva em conhecimento, mas pelo tipo de trabalho que fazem, relativamente desestruturado e sujeito a várias contingências, refletindo, assim, mais as demandas cambiantes do contexto organizacional do que o cumprimento das normas e práticas definidas. Nos bancos, o trabalho dos analistas de investimento e de várias posições no atacado bancário e na tesouraria corporativa seriam característicos dos trabalhadores do conhecimento. No que tange às agências bancárias, muitas atividades claramente estariam fora dessa definição, haja vista terem que cumprir rigorosamente o que está estabelecido nas rotinas.

O trabalhador do conhecimento no ambiente bancário teria três preocupações básicas voltadas para como a organização gerencia as pessoas: os incentivos monetários; as práticas de desenvolvimento de pessoal, notadamente as que dizem respeito ao desenvolvimento de suas carreiras (oportunidades de promoção e de rotação de cargos); e o grau de autonomia no trabalho (Kubo & Saka, 2002), o que se coaduna com a aplicação do modelo de Tampe (1993), que considera quatro motivadores que interagem para produzir o comportamento motivado dos trabalhadores do conhecimento: dinheiro; crescimento pessoal; realização das e nas tarefas; e autonomia operacional.

Há uma importante diferença entre esses “trabalhadores do conhecimento” e os demais trabalhadores nas organizações bancárias, principalmente em termos das condições requeridas para combinar a maestria de alguma perícia técnica altamente especializada com a capacidade de trabalhar eficazmente em equipe. Os especialistas procuram maior autonomia criativa do que autoridade gerencial, relacionada à realização de suas tarefas, procurando tomar decisões onde podem exercer mais controle sobre a mobilização de recursos organizacionais para implementar suas idéias. O grau de autonomia está em relação inversa com o desejo gerencial de controle (Raelin, 1991).

Essa incompatibilidade entre as expectativas da alta administração a respeito das responsabilidades dos “trabalhadores do conhecimento” e a necessidade que eles sentem por autonomia desencoraja a formação de confiança, o que, por sua

vez, impede o desenvolvimento de uma condição cultural de adesão a normas comuns, a uma teia de obrigações e expectativas mútuas e à identificação com a comunidade necessária à absorção do conhecimento (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Isso cria uma cisão no ambiente de trabalho bancário. A promoção interna, o compartilhamento do trabalho, a distribuição mais eqüitativa da remuneração, a baixa autonomia do cargo – todos esses ingredientes presentes na administração do pessoal das agências, no varejo bancário, não são vistos como conducentes à motivação e, portanto, à retenção dos “trabalhadores do conhecimento” nos bancos, que permanecem como uma casta à parte, para a qual se dirigem os programas corporativos de “*trainees*”, reforçando a entropia organizacional e o afastamento desses dois grupos.

O número de bancários no Brasil – aliás, como no mundo inteiro - vem caindo muito nos últimos quinze anos. Havia cerca de 800 mil em 1989, que foram reduzidos a 422 mil em dezembro de 1998 e esse número veio caindo ainda mais (DIEESE, 1999), só sofrendo uma inflexão positiva no ano de 2004.

O arranjo físico das agências vem mudando, com espaços maiores reservados para o auto-atendimento e para o contato seletivo com clientes especiais (pessoas jurídicas de médio porte para cima e pessoas físicas de mais alta renda). Nesse novo espaço, um número bem maior de caixas e de auxiliares foi substituído por uma quantidade bem mais reduzida de gerentes mais especializados no mercado financeiro e de atendentes ou estagiários nos terminais de auto-atendimento.

O trabalho bancário no Brasil tem mostrado uma tendência para a participação cada vez maior da força de trabalho feminina, na medida em que aumentam a automação e a flexibilidade das operações, fenômeno que acontece mundialmente (Jinkings, 2000).

Os bancários nas atividades de atendimento ao público têm-se transformado cada vez mais em uma mistura de caixa com vendedor, de modo que possam dar uma assistência completa ao cliente. Os caixas passam a vender títulos de capitalização e outros produtos e serviços mais simples disponibilizados nas agências, cabendo aos gerentes de relacionamento a venda dos produtos e serviços mais sofisticados. Todos desempenham suas atividades em ambientes de trabalho tensos e competitivos, sob intensa pressão para que alcancem as metas de produtividade estabelecidas pela administração.

Segnini (1998) apontou para o fetiche das qualificações mais elevadas para os bancários, o que não corresponde às exigências concretas dos processos de trabalho,. O controle sobre o trabalho bancário é cada vez mais rígido, tanto para as funções executantes padronizadas (caixas, pessoal da retaguarda das agências) como para aqueles que mantêm contato direto com os clientes, que se vêem impensados entre as normas e as peculiaridades de cada atendimento.

Ao mesmo tempo, à exigência de níveis educacionais cada vez mais elevados – que também pode ser explicada pela abundância de pessoal jovem, universitário, sem outras perspectivas de emprego formal – acrescenta-se um conjunto de requisitos comportamentais vistos como necessário para sustentar a competitividade dos bancos no mercado financeiro. Segnini (1998) arrola que os gerentes de um banco privado estrangeiro no Brasil precisam saber balancear os interesses dos bancos com os dos clientes; ter ambição; serem polidos; terem grande rapidez de raciocínio; e terem habilidade de passar credibilidade aos seus interlocutores. Da mesma forma, a qualificação é, do ponto de vista do banco, considerada sinônimo de competência, sendo esta encarada como a capacidade de competir com êxito com outros colegas do mesmo cargo no desempenho das tarefas internas, ou na busca de um desempenho sempre aumentado, ou ativamente competindo com outros bancos na venda de produtos e serviços bancários.

Os programas de remuneração variável instituídos pelos bancos desenvolvem um conjunto de estratégias de dominação que forçam o completo envolvimento e a submissão de cada empregado à ideologia do empregador, adicionando forte componente ideológico ao critério de seleção e promoção no trabalho (Jinkings, 2000).