

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MARCIO TETSUYA MURASUGI

**O IMPACTO DOS FATORES ORGANIZACIONAIS NA APRENDIZAGEM E NA
GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE CUNHO TECNOLÓGICO**

São Paulo
Junho/2020

MARCIO TETSUYA MURASUGI

**O IMPACTO DOS FATORES ORGANIZACIONAIS NA APRENDIZAGEM E NA
GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE CUNHO TECNOLÓGICO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof.^a Dra. Helena Gemignani Peterossi.

São Paulo
Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

M972i Murasugi, Marcio Tetsuya
O impacto dos fatores organizacionais na aprendizagem e na
gestão do conhecimento em instituições de cunho tecnológico /
Marcio Tetsuya Murasugi. – São Paulo : CPS, 2020.
100 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

1. Educação profissional. 2. Aprendizagem organizacional. 3.
Gestão do conhecimento. 4. Liderança. 5. Cultura organizacional.
I. Peterossi, Helena Gemignani. II. Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MARCIO TETSUYA MURASUGI

**O IMPACTO DOS FATORES ORGANIZACIONAIS NA APRENDIZAGEM E NA
GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE CUNHO TECNOLÓGICO**

Prof.^a Dra. Helena Gemignani Peterossi

Prof. Dr. Vivaldo José Breternitz

Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha

São Paulo, 16 de Junho de 2020

Dedico este trabalho à minha família, e especialmente, aos meus queridos filhos Naomy e Yuji, na esperança de que esse esforço sirva de alguma inspiração para a construção de um futuro brilhante e de sucesso que certamente os espera.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho, em especial:

À Professora Helena G. Peterossi, por estar ao meu lado em todos os momentos, orientando com muita, mas muita paciência e auxiliando a extrair o meu melhor;

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Neide de Brito Cunha e Prof. Dr. Vivaldo José Breternitz, por enriquecerem a pesquisa com suas contribuições;

À Professora Celi Langhi, por me abrir as portas do curso de mestrado e pelas inúmeras e inestimáveis contribuições ao longo do programa;

Aos Professores com quem tive a honra de conviver nas disciplinas: Marília, Sergio, Kanaane, Senira, Rosália, Rodrigo e Giordano, por compartilharem o conhecimento e as experiências de vocês;

Aos meus queridos amigos de turma, pelo apoio, amizade e companheirismo nos momentos de alegrias e dificuldades;

E por fim, mas não menos importante, a todos os funcionários da Unidade de Pós-Graduação do Centro Paula Souza por viabilizarem o nosso aprendizado e a execução desta pesquisa.

"Aprender com a experiência' é fazer uma conexão para trás e para a frente, entre o que fazemos com as coisas e o que desfrutamos ou sofremos com as consequências. Sob tais condições, o fazer torna-se uma tentativa; um experimento com o mundo para descobrir como é; o que passa se torna conhecimento - descoberta da conexão das coisas."

(John Dewey, Democracia e Educação)

RESUMO

MURASUGI, M. T. **O impacto dos fatores organizacionais na aprendizagem e na gestão do conhecimento em instituições de cunho tecnológico.** 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Em um contexto organizacional, tratar somente questões técnicas e processuais sem a devida atenção às influências das relações interpessoais e seus padrões comportamentais compromete qualquer estratégia de implantação de Aprendizagem Organizacional (AO) ou Gestão do Conhecimento (GC), uma vez que grande parte do conhecimento é tácita e fatores motivacionais moderam a sua criação e utilização. O presente trabalho tem por objetivo identificar e apresentar como os fatores organizacionais influenciavam as práticas de AO e de GC em duas instituições nacionais de cunho tecnológico, a partir do resgate e da reflexão sobre as memórias profissionais deste autor. A metodologia utilizada foi uma pesquisa narrativa com abordagem qualitativa, tipo autoetnográfico, no contexto da implantação de um projeto de AO e um projeto de GC. Como resultado dessa reflexão, ficou evidente como as decisões e os comportamentos da liderança, a cultura e os fatores motivacionais dos membros da organização se afetavam mutuamente na construção de um ambiente favorável ou inibidor para a execução de práticas de AO e GC. Como produto deste trabalho, é apresentado um conjunto de recomendações para o gestor organizacional, e de reflexões para o gestor educacional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Aprendizagem Organizacional. Gestão do Conhecimento. Liderança. Cultura Organizacional.

ABSTRACT

MURASUGI, M. T. **The impact of organizational factors on learning and knowledge management in technological organizations.** 100 p. Master's Thesis (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

In an organizational context, dealing only with technical and procedural issues without due attention to the influences of interpersonal relationships and their behavioral patterns compromise any Organizational Learning (OL) or Knowledge Management (KM) implementation strategy, since much of the knowledge is tacit and motivational factors moderate its creation and use. The present work aims to identify and present how organizational factors influenced OL and KM practices in two Brazilian technological organizations, by reflecting on my professional experience. The methodology used was a narrative research with a qualitative approach, autoethnographic method, in the context of the implementation of an OL project and KM project. As a result of this reflection, it became evident how the decisions and behaviors of the leadership, the culture and the motivational factors of the members mutually affected the creation of a favorable or inhibiting environment for the OL and KM practices. As a product of this work, recommendations for an organizational manager and reflections for an educational manager are presented.

Keywords: Vocational and Technological Education. Organizational Learning. Knowledge Management. Leadership. Organizational Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Modelo conceitual da UC da instituição Alfa	16
Quadro 2:	Definições de AO	30
Quadro 3:	Características das instituições.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de cocitação dos principais autores de GC	21
Figura 2: Modelo da pesquisa	22
Figura 3: Relatos Coletados	23
Figura 4: As dimensões tácita e explícita, derivadas de Polanyi	27
Figura 5: Aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo	33
Figura 6: Modos de conversão do conhecimento (SECI)	37
Figura 7: Síntese das principais ideias e conceitos	55
Figura 8: Recomendações aos gestores de AO e GC.....	81
Figura 9: Reflexões para um gestor escolar.....	84

LISTA DE SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
ATD	Análise Textual Discursiva
GC	Gestão do Conhecimento
OA	Organizações que Aprendem
RH	Recursos Humanos
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TIC	Tecnologia, Informação e Comunicação
UC	Universidade Corporativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
As Primeiras Experiências com Aprendizagem	14
Sobre esta Pesquisa	18
CAPÍTULO 1 - MINHA JORNADA E OS MÉTODOS UTILIZADOS.....	19
CAPÍTULO 2 - TEORIAS E CONCEITOS ENVOLVIDOS	25
2.1 Conceitos de Aprendizagem e Conhecimento.....	25
2.2 Aprendizagem Organizacional.....	29
2.3 Gestão do Conhecimento	36
2.3.1 Criação do Conhecimento	36
2.3.2 Armazenamento e Recuperação do Conhecimento	39
2.3.3 Transferência do Conhecimento.....	41
2.3.4 Aplicação do Conhecimento.....	43
2.4 Práticas, Cultura, Liderança e Fatores Motivacionais.....	44
2.4.1 O Impacto da Cultura, Liderança e Motivação na AO e GC	50
CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES	54
3.1 Impactos da <i>Exploration</i> e da <i>Exploitation</i>	56
3.2 A influência da <i>Accountability</i>	58
3.3 Engajar por Meio da Visão Compartilhada e da Transparência	63
3.4 Desaprender para a Aprender	64
3.5 Socializar para Aprender e Aprender.....	67
3.6 Atenção às Subculturas.....	70
3.7 Contribuição da Capacitação para as Práticas de RH.....	71
3.8 Apoio Emocional ao Gestor	74
3.9 A Avaliação como Fator Motivacional para a Aprendizagem.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – PRODUTO #1 DA PESQUISA.....	97
APÊNDICE B – PRODUTO #2 DA PESQUISA.....	99

INTRODUÇÃO

Atuo com práticas de Aprendizagem Organizacional (AO) e Gestão de Conhecimento (GC) há, pelo menos, nove anos, mas o meu primeiro contato com algumas delas começou muito antes. Apesar de ter nascido e crescido no Brasil, minha iniciação profissional ocorreu no Japão em empresas de desenvolvimento de software, no fim dos anos 1980. Naquela época, o mundo vivia um *boom* da informática e a bolha econômica vivida pelo Japão facilitava a contratação de profissionais que tinham algum conhecimento em computação. Esse foi o meu caso: um adolescente que acabara de cursar o ensino médio no Brasil, detentor de conhecimentos básicos de programação e que, por razões particulares, estava em solo japonês.

Já empregado, logo após criar o primeiro sistema cuja autoria poderia ser dita como sendo minha, fui designado a dar treinamentos de utilização das ferramentas aos clientes da empresa. Assim, começava o meu aprendizado sobre como trabalhar com o conhecimento, métodos pedagógicos, gerenciamento de expectativas individuais e organizacionais, além de como lidar com dificuldades de aprendizagem, experiência que me é útil até hoje.

A curiosidade natural e a facilidade em absorver novos conhecimentos fez com que, ao longo da carreira, eu tivesse oportunidades de trabalhar em diversas áreas dentro de uma mesma organização, moldando assim um perfil generalista. As competências profissionais me permitiram trabalhar principalmente em projetos de estruturação que envolviam estratégias, negócios (serviços ou produtos), pessoas, tecnologias e processos.

Durante a implementação dos projetos, foram inúmeros os treinamentos estruturados e/ou ministrados de forma empírica. Mas essa forma de trabalho mudou em meados de 2010, quando o então presidente da Instituição Alfa (nome fictício) onde eu trabalhava lançou um desafio profissional: estruturar uma Universidade Corporativa. Eu não fazia a menor ideia do que seria uma Universidade Corporativa, muito menos por onde começar a estruturá-la. Assim, eu estava em uma situação em que me senti obrigado a buscar conceitos relacionados ao tema e aprendê-los para, então, pensar em como estruturar tal iniciativa.

As Primeiras Experiências com Aprendizagem

Naquela época, a Instituição Alfa tinha um pouco mais de 10 anos de existência, mas carregava em sua bagagem a experiência de grandes projetos estratégicos desenvolvidos juntamente aos governos federal, estadual e municipal, e com algumas organizações privadas. Eram mais de 150 funcionários, dentre eles doutores, mestres e especialistas de diversas áreas (grande parte relacionados à área de tecnologia), além de outros colaboradores qualificados que suportavam a operação da organização.

Por característica dos projetos e dos clientes, os processos operacionais, administrativos e comerciais eram bem estruturados e robustos, assim como a rigidez na qualidade da documentação e no controle dos projetos executados. Os sistemas informatizados e customizados para as necessidades da instituição auxiliavam os processos existentes, otimizando-os a fim de aumentar a produtividade e a qualidade das informações. Era uma organização reconhecida pelos seus clientes e parceiros como intensiva em conhecimento¹.

Após o término de um projeto no exterior que teve duração de quase três anos pela Instituição Alfa, minha expectativa natural quanto ao próximo projeto seria algo relacionado à experiência anterior, mas o presidente em exercício na época me surpreendeu com a seguinte pergunta: “Você aceitaria o desafio de criar uma Universidade Corporativa?” Honestamente não tinha conhecimento do que se tratava. Seria uma nova denominação para a área de treinamento?

Enquanto eu tentava decifrar o significado, o dirigente continuava discorrendo sobre a sua motivação para tal desafio. Para ele, faltava maior fluidez do conhecimento dentro da instituição e a causa estava centrada na atitude das pessoas, principalmente na sinergia entre elas. Essa situação não permitia o total aproveitamento do conhecimento gerado, bem como do conhecimento já instalado, e uma possível resposta para o problema seria a criação da dita Universidade Corporativa, que, além de tratar o conhecimento, também deveria ser o veículo de disseminação da cultura organizacional.

Após assumir a responsabilidade pela estruturação do projeto piloto, o

¹ No contexto desta dissertação adoto a definição de Hertog (MULLER; DOLOREUX, 2009) como sendo organizações que oferecem produtos e serviços com alto valor agregado em conhecimentos (técnicos) de disciplinas ou domínios funcionais específicos.

primeiro passo foi entender mais a fundo quais eram os conceitos que permeavam uma Universidade Corporativa. Segundo Meister (1998, p. 29, tradução nossa), uma Universidade Corporativa (UC) é um “guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, visando alcançar os objetivos estratégicos organizacionais”. Apesar de existir diferenças estruturais, estratégicas e na forma de implementação, as UCs não são percebidas como um local físico, mas como modelos de organização e gerenciamento dos processos da aprendizagem (PRINCE; STEWART, 2002). Alguns princípios comuns aos modelos identificados por Meister (1998) são:

- o foco no desenvolvimento de competências críticas ao negócio e no fortalecimento da cultura organizacional;
- a oferta de múltiplos formatos de entrega de conteúdo, e, não, somente o modelo expositivo presencial;
- o incentivo à participação ativa dos líderes no processo de aprendizagem;
- o público-alvo são os colaboradores, toda a cadeia produtiva, incluindo clientes, fornecedores e entidades formadoras de mão de obra (por exemplo, universidades e escolas técnicas);
- o funcionamento como uma unidade de negócio, sendo responsáveis pelo autofinanciamento e avaliação dos investimentos e seus resultados, e;
- a busca pelo aumento da vantagem competitiva e a entrada em novos mercados.

Não há necessidade de ressaltar que departamentos de treinamento e desenvolvimento (T&D) existem há muito tempo dentro das organizações – antes do surgimento das UCs – como agentes de formação, manutenção e aumento de mão de obra qualificada. Porém, enquanto as áreas tradicionais de T&D geralmente têm foco na orientação e no desenvolvimento das habilidades técnicas de forma reativa, ou seja, sob demanda, as UCs possuem natureza proativa e estratégias de longo prazo, abrangendo um escopo maior (LUI ABEL; LI, 2012).

Após a compreensão dos principais conceitos, o próximo passo foi a elaboração da declaração de missão e de visão condizentes com os objetivos da UC. Foram realizadas reuniões com o presidente para o detalhamento dos objetivos e alinhamento das expectativas. Com uma ideia inicial formatada, diversas reuniões envolvendo diretores da Alfa foram realizadas para o refinamento das declarações.

Depois de algumas rodadas, a missão ficou definida como sendo:

Atuar como agente integrador da Cultura Organizacional e da Prática Empresarial, promovendo o desenvolvimento profissional mediante a educação continuada e a gestão do conhecimento, visando o crescimento da produtividade por meio da melhor aplicação das competências. (Anotações do autor).

Já a declaração de visão da UC ficou definida como: “desenvolver e instalar as competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio”². Para facilitar a interpretação da missão e visão, elaboramos um modelo conceitual (Quadro 1) que norteariam as estratégias e as ações da UC:

Quadro 1: Modelo conceitual da UC da instituição Alfa

Visão de futuro	longevidade (sustentabilidade)
Satisfação	colaborador, organização, cliente
Resultados	escopo, prazo, custo e qualidade
Pilares de sustentação	competências essenciais, funcionais e individuais
Base	cultura e estratégia empresarial

Fonte: Anotações do autor.

Operacionalmente, a UC foi estruturada para atender demandas internas e externas utilizando o conhecimento dos colaboradores e dos facilitadores externos por meio da estruturação e execução de treinamentos, palestras, *coachings*, eventos e publicações de interesse da instituição. No cerne dessas iniciativas, buscávamos promover o protagonismo do colaborador, independentemente da hierarquia dentro da estrutura organizacional. Para gerar maior sinergia entre os colaboradores, partimos do pressuposto de que todas as pessoas tinham algum conhecimento para contribuir e compartilhar dentro da organização. Ao longo da carreira, não foram raras as vezes nas quais presenciei estagiários e colaboradores juniores auxiliando membros da média e alta gerência com assuntos básicos, como, por exemplo, formatação de documentos no MS Word, criação de planilhas no MS Excel ou criação de apresentações no MS Power Point. Ao colocarmos a pessoa em evidência, valorizando o conhecimento, nossa expectativa era gerar um sentimento de pertencimento e comprometimento com a organização. Compartilhar um

² Acervo do autor.

conhecimento requer responsabilidade, pois o conteúdo, o comportamento e as atitudes demonstradas durante uma capacitação são avaliados constantemente pelos participantes do evento. No entanto, compartilhar também significa socializar, e isso é um dos principais antídotos para a falta de sinergia.

A estrutura do projeto piloto era modesta e contava com apenas 2 colaboradores alocados para conceber as ações, analisar, estruturar e executar todos os processos desenhados até aquele momento. As primeiras atividades escolhidas para colocar a UC em funcionamento foram a reestruturação dos processos de integração institucional dos novos colaboradores e o desenvolvimento de um conjunto de capacitações para atender demandas técnicas da organização em conjunto com a área de recursos humanos (RH). As demandas foram analisadas, estruturadas e executadas de modo a refletir o modelo conceitual e operacional inicialmente proposto.

Para dar maior visibilidade ao conjunto de capacitações, criamos uma página da UC dentro da ferramenta colaborativa da Alfa (uma plataforma Wiki³) e nela disponibilizamos o que chamamos de “ementário”, que nada mais era do que um resumo do plano de treinamento com os nomes dos possíveis facilitadores e detalhes das capacitações disponibilizados para toda a organização. Os gestores tinham um cardápio de cursos em mãos e poderiam acionar a UC para a execução das capacitações quando achasse necessário. Conjuntamente, os colaboradores que tinham interesse em realizar algum curso podiam olhar o ementário e solicitar ao gestor a sua participação na capacitação. Como um dos objetivos iniciais era promover maior socialização entre os colaboradores, decidimos por não adotar treinamentos on-line, o que viria a ser implementado mais tarde.

Assim, diversas capacitações foram realizadas e a dinâmica de exposição dos colaboradores, o acesso aos cursos e a socialização entre os membros parecia estar no caminho certo. Infelizmente a minha participação no projeto não durou tempo suficiente para colher todos os resultados planejados, mas lembro claramente do entusiasmo dos colegas com a oportunidade de compartilhar o conhecimento e aprender com seus pares, corroborando com a visão de Senge (1990) de que a aprendizagem faz parte da nossa natureza. A avaliação e a mensuração dos

³ Wiki é um software baseado na web que suporta a criação e edição compartilhada de conteúdos na forma de páginas (*sites*) por múltiplos usuários. O exemplo mais famoso é a plataforma Wikipedia na qual milhares de usuários contribuem para a manutenção da enciclopédia aberta na Internet. (DALKIR, 2005)

resultados de cada ação e do projeto como um todo estavam previstas no projeto, mas não foram executadas por entendermos que naquele momento a prioridade era inicialmente promover as ações e a socialização para criar confiança e sinergia, posteriormente evoluíramos os processos de gestão.

Para mim, a experiência de estruturação da UC foi muito rica e válida. Uma Universidade Corporativa é um meio estratégico de “comunicação e facilitação das práticas sociais, tecnológicas e organizacionais para suportar os processos de aprendizagem organizacional e a criação do conhecimento” (PRINCE; STEWART, 2002, p. 808, tradução nossa). O seu caráter multidisciplinar me despertou profissionalmente, pois vi uma oportunidade única de aproveitar toda a experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira. O que, naturalmente, me levou a ter contato com outros conceitos relacionados, como AO e GC, atingindo um sentimento de alegria ao participar de projetos que envolviam os dois temas que são objetos de análise desta pesquisa.

Sobre esta Pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo identificar os fatores que influenciaram as práticas organizacionais e a implantação de práticas de AO e GC a partir do resgate das minhas memórias profissionais. O método usado foi uma pesquisa narrativa com abordagem qualitativa, tipo autoetnográfico, elaborado no contexto da implantação de um projeto de aprendizagem organizacional e outro projeto de gestão do conhecimento em duas instituições nacionais.

Para organizar este documento, começo apresentando, no Capítulo 1, um pouco do histórico desta pesquisa e os métodos utilizados com a pretensão de situar o contexto dessa jornada. No Capítulo 2, faço uma visita às teorias e aos conceitos envolvidos na AO, GC, e práticas organizacionais, bem como seu relacionamento com a cultura, a liderança e a motivação. No Capítulo 3, narro algumas experiências relevantes enquanto dialogo com outros pesquisadores sobre as minhas reflexões. No Capítulo 4, concluo esta pesquisa e apresento uma síntese das lições aprendidas nos projetos, além de um conjunto de recomendações para um gestor organizacional e reflexões para um gestor acadêmico. Por fim, fecho esta dissertação apresentando as referências utilizadas neste trabalho.

CAPÍTULO 1 - MINHA JORNADA E OS MÉTODOS UTILIZADOS

Durante o curso de mestrado, por diversos imprevistos pessoais, fui obrigado a abandonar o meu objeto de pesquisa inicial e me vi novamente tendo que encontrar uma direção, já no meio da minha jornada acadêmica. Nas discussões de orientação, estava claro para mim que os temas a serem abordados teriam relação com AO e GC, mas o problema de pesquisa era uma incógnita quando, em uma das sessões, me foi sugerido que relatasse a minha própria trajetória profissional na forma de uma pesquisa narrativa.

Como todo profissional, devemos ter autocrítica sobre os projetos executados no passado na tentativa de compreendermos os fenômenos experienciados para, após uma profunda reflexão, entendermos o presente e nos prepararmos para um futuro mais assertivo. Como afirma Dewey (1976), a experiência não é um evento autocontido, finito. Ela faz parte de um *continuum* em que o que foi absorvido antes modifica a qualidade do que virá depois, levando-nos a um crescimento intelectual. Pessoalmente, o desafio de uma pesquisa narrativa era imensurável e assustador para mim, como engenheiro de formação, ascendência japonesa, mas, também, pareceu uma excelente oportunidade para uma autorreflexão e análise sob aspectos teóricos das minhas próprias experiências.

Para Connelly e Clandinin (2006, p. 479, *apud* CLANDININ, 2006, p. 47, tradução nossa),

As pessoas moldam suas vidas diárias por histórias de quem eles e os outros são, e como interpretam seu passado em termos dessas histórias. A história, no idioma atual, é um portal por meio do qual uma pessoa entra no mundo e por meio da qual sua experiência do mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa. Visto dessa maneira, a narrativa é o fenômeno estudado na pesquisa. A pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, então, é antes de tudo uma maneira de pensar sobre a experiência. A pesquisa narrativa como metodologia implica uma visão do fenômeno. Usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão narrativa particular da experiência como fenômeno em estudo.

A estratégia adotada para a condução deste projeto segue o delineamento para pesquisas narrativas proposto por Creswell (2005), composto pelas etapas de: 1) identificação do fenômeno a ser explorado; 2) definição do sujeito da pesquisa; 3) coleta das histórias sobre as experiências e seus contextos; 4) reorganização da

estória individual; 5) colaboração com o participante; 6) redação da narrativa, e; 7) validação da narrativa.

O fenômeno a ser explorado estava parcialmente identificado, pois, como já mencionado, tinha clareza que iria investigar as minhas experiências com AO e GC, contudo eu não tinha o problema da pesquisa definido. Clandinin e Connelly (1989) esclarecem que pesquisas ou investigações narrativas geralmente não partem de um problema específico ou um conjunto de hipóteses, pelo contrário, elas nascem do interesse em um dado fenômeno que é estudado a partir da narrativa dessa experiência.

A decisão de narrar as minhas experiências definiu automaticamente o sujeito da pesquisa. Creswell (2005) argumenta que a pesquisa narrativa faz parte do grupo de pesquisas com abordagem qualitativa, podendo assumir múltiplas formas, dependendo de quem a escreve ou a registra, do volume de registro, do provedor da história, se será desenvolvido a partir de alguma perspectiva teórica e se múltiplas formas poderão ser utilizadas no desenvolvimento da narrativa.

Cabe aqui ressaltar que a:

[...] pesquisa qualitativa é um meio de explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve questões emergentes e procedimentos, dados normalmente coletados no ambiente do participante, análise de dados indutivamente construída a partir das particularidades a temas gerais, e o pesquisador fazendo interpretações do significado dos dados (CRESWELL, 2009, p. 4, tradução nossa).

Dentre os diversos exemplos de investigação narrativa citados por Creswell (2005) (por exemplo, autobiográfica, biografias, narrativas pessoais, histórias de vida, histórias orais), a autoetnografia é o método que visa descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal a partir da seleção de eventos passados e o comportamento e a cultura de determinados grupos sociais (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), o que pareceu mais adequado para a esta pesquisa.

A questão era: quais experiências relatar em quase uma década de vivência com AO e GC? Após uma breve reflexão profissional, decidi me concentrar em dois projetos nos quais tive a responsabilidade de reestruturar uma área de Educação Corporativa em uma instituição que denominarei de Beta (nome fictício), e uma outra em que estruturei um Programa de Gestão do Conhecimento na Instituição Gama

Durante o processo de resgate da experiência comecei a imaginar qual seria a resposta caso alguém que necessitasse implementar projetos de AO ou GC me questionasse sobre as experiências e os desafios relevantes que eu já vivi. Quais passagens eu citaria? Quais seriam os cuidados que eu recomendaria? Além dos desafios técnicos das práticas de AO e GC, acredito que outros fatores, principalmente as práticas gerenciais e questões subjacentes, adicionaram uma complexidade extra aos meus projetos. Essa reflexão me direcionou à seguinte pergunta de pesquisa: Como fatores organizacionais afetavam as práticas organizacionais existentes e, conseqüentemente, a implantação de práticas de AO e GC?

O meu objetivo foi identificar e apresentar como os fatores organizacionais (cultura, liderança e fatores motivacionais) influenciavam as práticas organizacionais existentes e as práticas de AO e GC (Figura 2).

Figura 2: Modelo da pesquisa

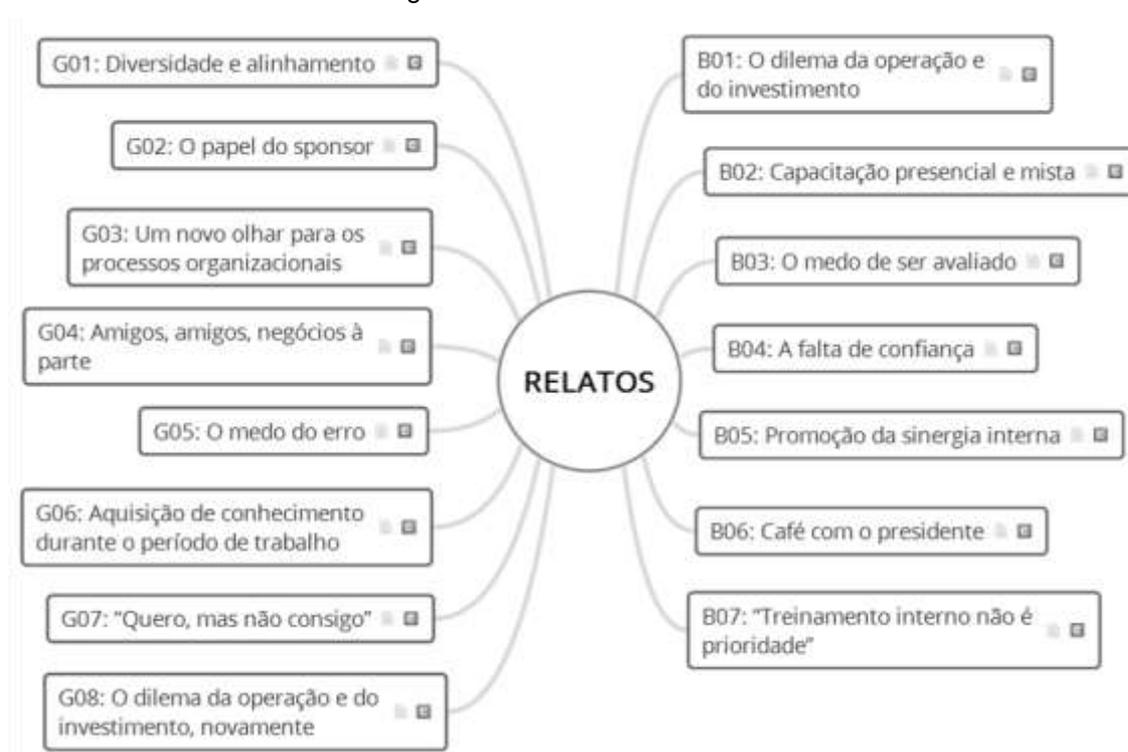


Fonte: Elaborado pelo autor.

Comecei, então, a coletar os dados, buscando anotações pessoais e outros materiais da época com o intuito de me ajudar a lembrar alguns fatos e iniciar a descrição mais completa possível das passagens, o que resultou em sete experiências da instituição Beta e oito experiências da instituição Gama, totalizando 15 relatos (Figura 3). As experiências registradas em anotações, imagens e outras formas de dados, também chamadas de “texto de campo” por Clandinin (2006),

proveem aos pesquisadores o material bruto de análise das situações, problemas e soluções vividas sob as perspectivas da interação (pessoal e social), da continuidade (passado, presente e futuro) e da situação (local) para a construção da narrativa visando a compreensão das experiências do indivíduo (CRESWELL, 2005). Chang (2006) ressalta a responsabilidade do autoetnógrafo em tratar os dados autobiográficos de forma crítica, analítica e interpretativa durante o processo de recuperação das memórias e experiências.

Figura 3: Relatos Coletados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para analisar o material coletado (*corpus*), utilizei o método da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006), uma abordagem de investigação para pesquisa qualitativa que transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso. O processo consiste na unitarização (desconstrução) dos textos em unidades de significados, categorização das unidades por meio da articulação de significados semelhantes, e na comunicação do novo emergente (textos interpretativos).

Segundo Moraes (2003), todo texto possibilita múltiplas interpretações e múltiplas significações e, ao examinar em detalhe o *corpus* na etapa de unitarização, encontrei 27 unidades de significados. Na etapa seguinte de categorização, busquei

relações entre os significados, o que resultou em três temas: cultura, liderança e fatores motivacionais. Conforme Creswell (2005, p. 49, tradução nossa) afirma,

A partir dessa imagem complexa, você faz uma interpretação do significado dos dados refletindo sobre como as descobertas se relacionam com a pesquisa existente, declarando uma reflexão pessoal sobre a importância das lições aprendidas durante o estudo ou desenhando uma descrição mais ampla e significados mais abstratos.

Ainda durante a etapa de categorização, o movimento de interpretação e produção de argumentos a partir das referências teóricas produziu o que Moraes e Galiuzzi (2006) denominam de metatextos analíticos, “um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 192). A partir dos metatextos, textos parciais da redação final foram emergindo em um processo de idas e vindas, na busca por argumentos aglutinadores que expressassem com a maior clareza a minha nova compreensão dos fatos que eu experienciei. Ao longo desse processo reflexivo e interativo, a redação final foi gradativamente construída na forma de uma nova narrativa que compõe o Capítulo 3 deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - TEORIAS E CONCEITOS ENVOLVIDOS

2.1. Conceitos de Aprendizagem e Conhecimento

Antes da experiência com a UC na empresa Alfa, eu acreditava que uma boa metodologia pedagógica, processos estruturados, ferramentas e um conteúdo de qualidade seriam suficientes para que os objetivos da aprendizagem organizacional fossem atingidos. Hoje, percebo o quão simplista era a minha visão sobre aprendizagem.

A transmissão do conhecimento para as futuras gerações sempre foi motivo de preocupação para as sociedades, pois é por meio dela que as culturas sobrevivem e evoluem. Um fator preponderante para a criação desse conhecimento é a aprendizagem, termo que pode ser empregado na forma de um substantivo ou de um verbo. Quando utilizado como substantivo, refere-se ao produto da aprendizagem, como a resposta para a pergunta “o que você aprendeu?” e está diretamente relacionado ao termo conhecimento. Na forma de verbo, o termo aprendizagem denota ação ou processo, tal qual a pergunta “a aprendizagem está ocorrendo de forma satisfatória?”.

As primeiras pesquisas científicas sobre o conceito de aprendizagem ocorreram no campo da Psicologia no início do século XX, gerando duas importantes correntes de pensamento focadas na aprendizagem do indivíduo, as teorias *behavioristas* e as *cognitivistas* (ORMROD, 2016; BÜCHEL; PROBST, 2000; GREDLER, 1992). Segundo Gredler (1992), *behavioristas* como John Watson, Clark Hull, Edwin Guthrie, Edward Thorndike, B. F. Skinner, entre outros, influenciados pela Teoria da Evolução de Charles Darwin, acreditavam na ascendência do ambiente sobre o organismo e que, sob certos estímulos, o indivíduo era levado a apresentar um comportamento repetitivo como resposta (considerado fruto da sua aprendizagem), atenuando os aspectos cognitivos e psicológicos envolvidos no processo. Assim, um comportamento tenderia a se repetir, quando houvesse um estímulo positivo, ou a se inibir, no caso de um estímulo negativo.

Enquanto o *behaviorismo* se desenvolvia principalmente nos Estados Unidos, a corrente dos *cognitivistas* tomava forma na Europa, com pesquisadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e representantes da psicologia Gestalt na Alemanha (ORMROD, 2016). Para esses teóricos, a interação com o ambiente levava o

indivíduo a formar ou atualizar modelos cognitivos (representações da realidade) baseados em experiências, crenças, valores e expectativas. Assim, o foco dos cognitivistas não estava na mudança do comportamento em si, mas na mudança de estado do conhecimento, que criava um potencial de mudança comportamental (BÜCHEL; PROBST, 2000), ressaltando o aspectos subjetivos do indivíduo.

Em meados de 1940, alguns pesquisadores como Miller e Dollard (ORMROD, 2016) propuseram que indivíduos também podem aprender novos comportamentos por meio da observação do ambiente e pela imitação dos seus membros, dando origem à Teoria Social da Aprendizagem. Mais tarde, por volta de 1960, ideias cognitivistas foram incorporadas por Bandura (2018), dando origem à Teoria Social Cognitiva. Segundo essa teoria, a observação de um fato leva o indivíduo a um processo cognitivo de interpretação e modelagem das consequências do comportamento resultante, diferentemente da visão behaviorista de condicionamento unidirecional do ambiente.

De acordo com Bandura (2018), o indivíduo, muitas vezes de forma consciente e intencional, tem considerável controle sobre si mesmo e sobre o ambiente por meio da persuasão e da criação/adaptação ao meio. Assim, aspectos cognitivos influenciam o comportamento da pessoa que, por sua vez, influenciam o ambiente. A esta interação entre o indivíduo representado pelos aspectos cognitivos, o seu comportamento e o ambiente dá-se o nome de determinismo recíproco.

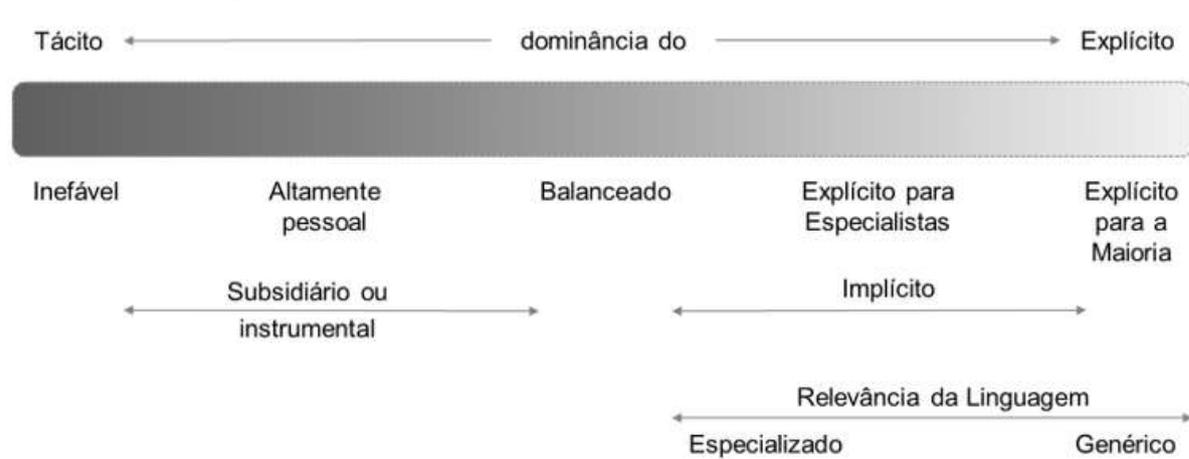
Um aspecto-chave da Teoria Social Cognitiva é o papel da agência humana, ou seja, a capacidade do indivíduo em exercer controle sobre seu comportamento por meio da habilidade de antecipação, auto-organização das ideias, autorreflexão das consequências e a autorregulação (KLEIN; FAVERO; WRUBEL, 2019). Segundo Bandura (1991, p. 248, tradução nossa), o “comportamento humano é amplamente motivado e regulado pelo exercício contínuo de autoinfluência” baseada em crenças sobre as nossas capacidades para a execução de uma ação (autoeficácia), e na capacidade de autorregulação das expectativas criadas.

Sob a perspectiva socio-cognitivista, o aprendizado não envolve necessariamente uma mudança imediata do comportamento, sendo manifestado somente se o indivíduo possuir alguma razão para fazê-lo. Assim, o comportamento poderia ser exibido em um outro momento ou eventualmente nem se manifestar, apesar de o modelo cognitivo do indivíduo ter sido atualizado por meio da aprendizagem observacional.

As experiências vividas pelos indivíduos e as reflexões durante um processo de aprendizagem geram o que chamamos de conhecimento. Para Davenport e Prusak (1998), o conhecimento é uma estrutura ou um modelo cognitivo, resultado do processamento de diversos elementos, tais como experiência estruturada, valores, informações contextuais e conhecimentos especializados, sendo utilizado para avaliação e incorporação de novas experiências e informações.

Nonaka e Takeuchi (1995), baseados em conceitos trabalhados por Polanyi, classificam o conhecimento em tácito e explícito. O primeiro é o conhecimento ancorado em experiências, procedimentos, rotinas, crenças, valores e emoções que podem ser acessados de forma consciente, mas que, na maioria das vezes, é manifestado de forma inconsciente. Ele é um conhecimento de difícil articulação em qualquer forma de linguagem, trazendo uma grande dificuldade para a sua disseminação e o seu compartilhamento. O conhecimento explícito, por sua vez, pode ser expresso em algum tipo de linguagem formal (por exemplo, regras gramaticais, expressões matemáticas, especificações e manuais), e, portanto, pode ser mais facilmente comunicado ou explicado para outras pessoas. Segundo Grant (2007), as obras de Polanyi sugerem que todo conhecimento inclui algum grau de caráter tácito e pode ser representado ao longo de um *continuum* em função da dominância que um conhecimento tem sobre o outro (Figura 4).

Figura 4: As dimensões tácita e explícita, derivadas de Polanyi



Fonte: Adaptado de Grant (2007, p. 177).

Em uma das extremidades do *continuum*, o conhecimento carregado de subjetividade pessoal é impossível de ser articulado em qualquer linguagem formal em função da dominância plena de elementos tácitos. Na outra extremidade, temos

a dominância de elementos explícitos no conhecimento, passível de manuseio por pessoas com pouca experiência. Ao longo do *continuum*, o grau de dominância do componente tácito influencia inversamente a facilidade de articulação e expressão do conhecimento. Por exemplo, a articulação do conhecimento tácito dentro de um grupo de especialistas é possível porque eles dominam conhecimentos semelhantes por meio de experiências e passados comuns.

Acompanhando os avanços da tecnologia da informação e da neurociência, estudos mais recentes sobre aprendizagem⁴ têm sido dedicados às áreas de cognição espacial (WARREN *et al.*, 2017; WEISBERG; NEWCOMBE, 2016; CHRASTIL; WARREN, 2015; WALKOWIAK; FOULSHAM; EARDLEY, 2015), cognição social (BHATT *et al.*, 2016; GEHLBACH *et al.*, 2015; HERMES; BEHNE; RAKOCZY, 2015), cognição corporificada (BROOKS; GOLDIN-MEADOW, 2016; SKULMOWSKI *et al.*, 2016; KIEFER *et al.*, 2015) e as contribuições de suas inter-relações com o processo cognitivo do ser humano (PROULX *et al.*, 2016; SUITNER; GIACOMANTONIO; MAASS, 2015).

A cognição espacial (*spatial cognition*) é uma área dedicada ao conhecimento e às crenças sobre as características espaciais dos objetos e eventos que ajudam a representar e expressar mapas, linguagens e outros sistemas simbólicos (MONTELLO, 2015). Além de contribuir com os avanços na área de tecnologia da informação (ex., sistema de informação geográfica, realidade virtual, realidade aumentada, simuladores, entre outros), a cognição espacial tem contribuído para uma melhor compreensão dos aspectos linguísticos e culturais relacionados ao espaço (BROWN, 2015).

O conceito de cognição social (*social cognition*) pode variar dependendo da área de interesse (ex., psicologia social, psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, psicologia evolucionária, entre outros), mas de maneira geral refere-se ao estudo dos processos cognitivos que envolvem outras pessoas por meio da interação social individual ou em grupo, e o seu efeito no comportamento e no aprendizado sobre o ambiente (FRITH; BLAKEMORE, 2006). Os estudos desse fenômeno complexo que abarca diversos tipos de atividades mentais, tais como

⁴ No dia 01 de agosto de 2019 realizei uma pesquisa bibliométrica na base de dados Web of Science para identificar os artigos publicados nos últimos cinco anos com as palavras-chave *cognition*, *learning* e *knowledge*, resultando em 1019 ocorrências. Com o auxílio da ferramenta VOS Viewer (<https://www.vosviewer.com/>), fiz uma análise de co-ocorrência das palavras-chave definidas pelos autores dos artigos para a identificação dos principais temas de interesse das pesquisas.

atenção, percepção, raciocínio, entre outros, e que estão relacionadas à emoção e ao sistema afetivo contribui para uma melhor compreensão dos mecanismos de regulação do comportamento em ambientes sociais (HELFAT; PETERAF, 2015).

A cognição corporificada (*embodied cognition*) é uma teoria que refuta o dualismo entre corpo e mente presente nos pensamentos clássicos sobre a cognição, prega a importância da experiência sensório-motora no desenvolvimento do conhecimento conceitual. Segundo essa teoria, por meio das percepções e ações interativas com o ambiente, o aprendizado também fica retido no corpo na forma de conhecimento tácito, e não apenas na forma de representações mentais (JOHNSON, 2015).

Somos seres sociais por natureza e, como indivíduos inseridos dentro de contextos sociais (família, escola ou empresa), somos naturalmente induzidos a algum tipo de aprendizagem em função da necessidade de interação e adaptação ao meio. Contudo, os fenômenos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem são diferentes, pois não são mais guiados por pressupostos individuais, e, sim, por valores, crenças e normas compartilhadas de interesse do contexto social. Assim, faz-se necessário compreender como ocorre a aprendizagem nas organizações.

2.2. Aprendizagem Organizacional

O livro *A Behavioral Theory of the Firm* de March e Cyert (1963) é considerado por alguns pesquisadores (SCHULZ, 2002; BÜCHEL; PROBST, 2000) como a obra seminal sobre o tema Aprendizagem Organizacional (AO), entretanto o assunto ganhou especial atenção a partir dos anos 1980, principalmente pela área de Administração, como um instrumento de mudança organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2009) com o intuito de atender as necessidades de adaptação e resposta rápida em um ambiente socioeconômico cada vez mais complexo. O caráter multidisciplinar da AO gera discussões a respeito da definição sobre o seu conceito (ANTONELLO; GODOY, 2009; BÜCHEL; PROBST, 2000; PRANGE, 1999; HUBER, 1991; FIOL; LYLES, 1985) e as interpretações que abarcam desde aspectos psicológicos e de desenvolvimento organizacional, gestão, estratégia, gestão de produção, sociologia e antropologia cultural (EASTERBY-SMITH, 1997) dificultam um consenso entre os seus pesquisadores

Houve tentativas de classificação (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 1999; PRANGE, 1999; TSANG, 1997; DAFT; HUBER, 1986; FIOL; LYLES, 1985) para encontrar algum denominador comum que facilitasse a compreensão dos conceitos, por exemplo, Fiol e Lyles (1985) analisaram a AO a partir da perspectiva da mudança cognitiva (aprendizagem) e mudança comportamental (adaptação). Segundo as autoras, a aprendizagem está relacionada ao entendimento dos significados e das razões que estão por trás de uma ação ou um evento. Já a adaptação seria um ajuste defensivo em relação a uma ação ou um evento, não estando necessariamente relacionada a uma mudança cognitiva.

Para Easterby-Smith e Araujo (1999) os conceitos podem ser analisados segundo a ênfase nos processos técnicos ou nos processos sociais. Os conceitos categorizados como técnicos apresentam em comum a ênfase no processamento, interpretação e resposta a uma informação, interna ou externa à organização. A perspectiva social tem como pressuposto a forma como indivíduos criam significações para as suas experiências, sejam elas construídas por interações sociais informais ou anedotas, por interesses políticos (poder) ou por influência da cultura do ambiente. A título de exemplificação, apresentamos algumas definições encontradas na literatura sobre AO no Quadro 2.

Quadro 2: Definições de AO

DEFINIÇÃO	PERSPECTIVA
[...] Aprendizagem organizacional significa o processo de melhoria das ações por meio do melhor conhecimento e entendimento. (FIOL; LYLES, 1985, p. 803, tradução nossa).	Cognitiva, comportamental, técnico, social
O aprendizado organizacional é visto como baseado em rotina, historicamente dependente e orientado a objetivos. As organizações aprendem codificando inferências da história em rotinas que orientam o comportamento. (LEVITT; MARCH, 1988, p. 319, tradução nossa).	Cognitiva, comportamental, técnico, social
Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o alcance de seus comportamentos potenciais é alterado. (HUBER, 1991, p. 89, tradução nossa).	Cognitiva, comportamental, técnico
[...] aquisição, manutenção ou mudança nos significados compartilhados por meio dos artefatos de expressão e disseminação, e das ações coletivas do grupo. (COOK; YANOW, 1993, p. 366, tradução nossa).	Cognitiva, social
[...] um sistema de ações, atores, símbolos e processos que permite uma organização transformar informações em conhecimento valioso, o que por sua vez aumenta sua capacidade adaptativa de longo prazo. (SCHWANDT, 1993, <i>apud</i> SCHWANDT; MARQUARDT, 1999, p. 43, tradução nossa).	Cognitiva, comportamental, técnico, social

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro aspecto que gera discussão entre os pesquisadores é sobre quem seria o sujeito da aprendizagem. Segundo Cook e Yanow (1993), autores como Simon, March e Olsen, Argyris e Schon desenvolvem os seus conceitos partindo explicitamente da premissa que a aprendizagem ocorre no nível individual dentro das organizações. Essa visão é enfatizada por Simon (1991, p. 125, tradução nossa):

Todo aprendizado ocorre individualmente dentro de cabeças humanas; uma organização aprende somente de duas maneiras: (a) pelo aprendizado de seus membros, ou (b) pela entrada de novos membros que possuem conhecimento que a organização não tinha anteriormente.

Uma outra vertente de pensamento estende os conceitos de aprendizagem individual e os aplicam nas organizações. Para esses pesquisadores, a AO seria uma metáfora de um processo de aprendizagem que começa no âmbito individual (NONAKA; TAKEUCHI, 1995) e que evolui para o nível organizacional por meio de visões compartilhadas e entendimentos coletivos sobre o ambiente, e por sistemas cognitivos representados por procedimentos padronizados e incorporados na memória organizacional de forma explícita ou inconsciente (FLEURY; FLEURY, 2012). Diferentemente da aprendizagem individual, a AO envolve negociação de convicções e necessidades pessoais com outros membros da organização em prol de uma visão coletiva (BÜCHEL; PROBST, 2000), gerando um comportamento organizacional singular, construído por indivíduos, mas não dependente deles. Para Hedberg (1981, p. 06 *apud* FIOL; LYLES, 1985, p. 804, tradução nossa):

Embora a aprendizagem organizacional ocorra por meio dos indivíduos, seria um erro concluir que a aprendizagem organizacional nada mais é do que o resultado cumulativo do aprendizado de seus membros. As organizações não têm cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memórias. Da mesma forma que os indivíduos desenvolvem as suas personalidades, os hábitos pessoais e crenças ao longo do tempo, organizações desenvolvem visões de mundo e ideologias. Os membros entram e saem, a liderança muda, mas a memória organizacional preserva certos comportamentos, mapas mentais, normas e valores ao longo do tempo.

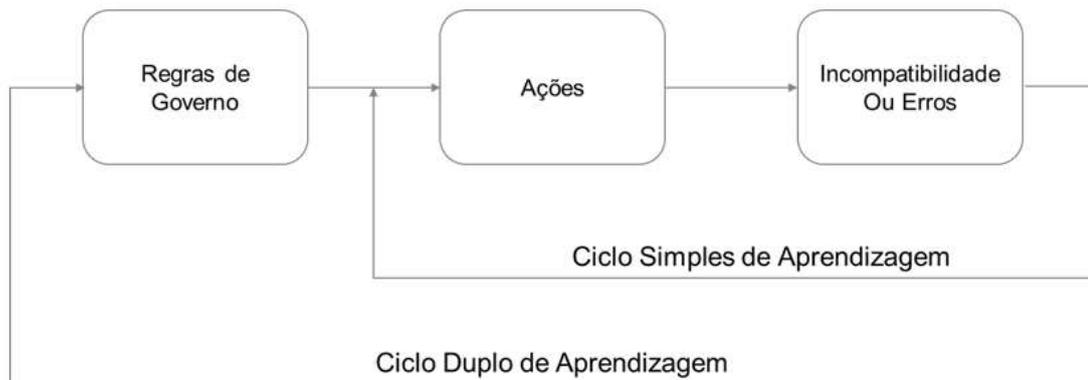
Utilizando os conceitos de cultura e aprendizagem, Cook e Yanow (1993) argumentam que as organizações também podem aprender por meio de interações sociais com o meio. Os autores partem da premissa de que a aprendizagem está relacionada ao saber e ao ato de adquirir o conhecimento, por isso a demonstração

de uma nova habilidade por um indivíduo é entendida como fruto da aquisição de conhecimento. Sendo um ser social, um indivíduo dispõe naturalmente da habilidade de atuar coletivamente. Ao atuar em conjunto com outros indivíduos, o grupo cria um conjunto de significações compartilhado na forma de objetos, linguagens, ações, rituais e símbolos. Esse conjunto de significações e os comportamentos podem ser herdados, compartilhados ou transmitidos para novos membros sob a forma de valores, crenças e sentimentos. Segundo Freitas e Godoi (2009), a perspectiva sócio-cognitiva não distingue a aprendizagem individual da organizacional, uma vez que ela faz parte das práticas do cotidiano pessoal e profissional.

Para Huber (1991), o processo de aprendizagem ocorre durante todo o ciclo de vida da organização. Quando uma empresa é formada, o conhecimento trazido pelos seus fundadores sobre o ambiente organizacional, bem como o conhecimento incorporado nos processos desenhados para suportar inicialmente a operação são disponibilizados para os novos membros, promovendo, assim, a aprendizagem congênita. Após a fundação, a aprendizagem ocorre por meio de processos de experimentação intencional ou não intencional, de imitação, de incorporação do conhecimento ou busca deliberada por informação a partir da necessidade de solução de um problema ou uma oportunidade

Um fator comum que leva uma organização a um processo de aprendizagem é quando surgem problemas que afetam a performance organizacional esperada (normalmente baseada em resultados passados), motivando a necessidade de compreensão e interpretação dos fatores que levaram a tal fato, bem como a resolução desses problemas (SCHULZ, 2002). Para representar esses tipos de aprendizagem, Argyris e Schon (1974) introduziram os conceitos de aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo (Figura 5) relacionados ao processo de detecção e correção de erros dentro de um sistema de normas e regras.

Figura 5: Aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo



Fonte: Adaptado de Argyris (1990, p. 94).

A aprendizagem de ciclo simples acontece quando o questionamento a uma resposta não esperada (erro) gera uma correção no comportamento organizacional sem alterar seus pressupostos básicos (por exemplo, estratégias, regras e valores). O ciclo simples é um processo instrumental que visa buscar ações alternativas aos erros detectados e é utilizada para melhorias incrementais na rotina (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 1999). Considerado um aprendizado de alto nível (FIOL; LYLES, 1985), o ciclo duplo também se baseia na detecção e correção dos erros, mas os resultados da reflexão organizacional geram alterações nas estratégias, regras e valores, causando intervenções mais radicais na organização.

Um processo relacionado diretamente à aprendizagem de ciclo duplo é o conceito de desaprendizagem (NONAKA; TAKEUCHI, 1995; FIOL; LYLES, 1985). Para que novas percepções, interpretações e reflexões sobre o que está sendo vivenciado aconteçam, é necessário promover o descarte de práticas existentes (KIM; HOSKISSON; LEE, 2015; HUBER, 1991) e de modelos mentais que impeçam a organização de lidar com um novo contexto (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Paralelamente aos conceitos de AO, autores como Peter Senge, Mike Pedler, Lauri Field e Gordon Ford (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 1999) são alguns teóricos que tiveram forte influência na disseminação do conceito de Organizações que Aprendem (OA) a partir dos anos 1990, uma abordagem intervencionista da aprendizagem organizacional. As teorias relacionadas ao tema tinham um caráter prescritivo, ou seja, procuravam revelar como uma organização deveria ser (TSANG, 1997) baseadas em observações das organizações que possuíam boas práticas de aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 1999). Com forte apelo comercial e abordagem voltada à prática, as teorias ofereciam um conjunto de

ferramentas metodológicas para o diagnóstico e avaliação dos processos para prescrever o modelo adequado de aprendizagem para a organização (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Foram adotadas por consultores e empresas interessadas na mudança comportamental e transformação organizacional (TSANG, 1997) como forma de diferenciação competitiva. Responsável pela popularização do conceito, Senge (1990, p. 3, tradução nossa) define OA como sendo instituições:

[...] onde as pessoas continuamente expandem as suas capacidades de criar os resultados que realmente desejam, onde novos e expansivos padrões de pensamento são nutridos, onde a aspiração coletiva é libertada, e onde as pessoas continuamente estão aprendendo a aprender coletivamente.

Para definir o conceito, Garvin (1993) parte do pressuposto que a condição necessária para que haja aprendizagem é o surgimento de novas ideias, independentemente dos meios e das fontes. Tais ideias seriam os gatilhos para a evolução organizacional que se dá por meio de mudanças na forma como o trabalho é executado. Assim, ele define uma OA como sendo “uma organização qualificada para criar, adquirir e transferir conhecimento e modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*” (*idem*, p. 3, tradução nossa).

Segundo Senge (1990, p. 139, tradução nossa), apesar de a aprendizagem individual não garantir a AO, as “organizações somente aprendem por meio dos indivíduos que aprendem”. Nesse contexto, podemos extrapolar o conceito de aprender a aprender citado por Delors (1998) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e aplicá-lo à AO. O esforço pela competitividade e sustentabilidade das organizações certamente trará diversos desafios de aprendizagem em termos de tipo e complexidade, exigindo delas a capacidade de aprender a aprender para que possam “beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (DELORS, 1998, p. 101).

O conceito sobre OA também é rodeado por críticas (GRIEVES, 2008; SMITH, 2008). A universalização das teorias sobre OA em um único modelo de aprendizagem como algo aplicável a qualquer organização é criticado por Tsang (1997), pois ignora as suas características e peculiaridades, como porte, segmento, contexto etc., bem como as diferenças culturais entre elas e, de uma maneira mais ampla, as diferenças das culturas nacionais. Salaman e Butler (GRIEVES, 2008) também criticam o conceito, pois ignora a forma como o poder é exercido, bem como

os comportamentos que são recompensados ou punidos.

Para Tsang (1997), ambas abordagens são importantes e complementares. A construção das teorias de AO pelos pesquisadores e acadêmicos por meio das investigações empíricas e descrições científicas podem ser avaliadas à luz das contribuições das prescrições e experiências vivenciadas na prática pelos gestores e consultores de AO, desenvolvendo mutuamente conhecimentos relacionados à aprendizagem nas organizações.

Com a aceleração do fluxo das informações e sua facilidade de acesso nos últimos anos, a capacidade absorptiva, ou seja, “a habilidade de reconhecer valor em uma nova informação, assimilá-la e utilizá-la para fins comerciais” (COHEN; LEVINTHAL, 1990, p. 128, tradução nossa) tornou-se fundamental para a criação de valor e a sobrevivência das organizações. Estudos recentes no campo da aprendizagem organizacional⁵ têm dado especial ênfase à capacidade absorptiva (APRILIYANTI; ALON, 2017; SHENG; CHIEN, 2016; HARVEY; JAS; WALSH, 2015; IYENGAR; SWEENEY; MONTEALEGRE, 2015; ROBERTS, 2015). Por exemplo, Roberts (2015) identificou que fatores estruturais de integração e conectividade de dados influenciam a capacidade absorptiva de organizações de alta tecnologia. Já uma pesquisa conduzida por Iyengar, Sweeney e Montealegre (2015) indicou que o uso de tecnologia da informação é uma importante ferramenta de aprendizagem organizacional, impactando a transferência do conhecimento, a capacidade absorptiva e, conseqüentemente, a *performance* de franquias imobiliárias. Sheng e Chien (2016) estudaram a relação entre a orientação de aprendizagem organizacional, capacidade absorptiva e inovação, concluindo que a aprendizagem organizacional tem forte influência na inovação incremental enquanto a capacidade absorptiva tem maior efeito na inovação radical.

O desempenho e o sucesso de uma organização são medidos por sua longevidade e o seu crescimento, resultado direto da aplicação do conhecimento organizacional como diferencial competitivo e a sua capacidade de inovação no mercado. Assim, além de criar conhecimento, é de fundamental importância possuir mecanismos de identificação, manutenção e disseminação desse conhecimento,

⁵ No dia 09 de julho de 2019 realizei uma pesquisa bibliométrica na base de dados Web of Science para identificar os artigos publicados nos últimos cinco anos com as palavras-chave *organizational learning* ou *organisational learning* (em inglês americano e britânico), resultando em 1632 ocorrências. Com o auxílio da ferramenta VOS Viewer (<https://www.vosviewer.com/>), fiz uma análise de co-ocorrência das palavras-chave definidas pelos autores dos artigos para a identificação dos principais temas interesse das pesquisas.

tornando a sua gestão cada vez mais estratégica para as organizações.

2.3. Gestão do Conhecimento

Sendo o conhecimento um produto da AO, com valor estratégico e financeiro, deve ser gerenciado como todos os outros ativos tangíveis existentes dentro da organização (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Historicamente a gestão do conhecimento (GC) sempre ocorreu de forma empírica, mas foi Wiig (DALKIR, 2005) quem cunhou o seu conceito em 1986 como sendo “uma estrutura conceitual que abrange todas as atividades e perspectivas necessárias para obter uma visão geral, lidar e se beneficiar dos ativos de conhecimento organizacional e suas condições” (WIIG, 1993, p. 16, tradução nossa). Para Dalkir (2005, p. 02, tradução nossa), a GC

representa uma abordagem deliberada e sistemática para garantir a utilização completa da base de conhecimento organizacional, unindo as habilidades individuais potenciais, competências, pensamentos, inovação, e ideias para criar uma organização mais efetiva e eficiente.

Alavi e Leidner (2001) afirmam que a literatura à respeito da temática GC aborda um conjunto de processos que variam em termos de quantidade e nomenclatura, mas que conceitualmente podem ser sintetizadas em processos de criação, armazenamento/recuperação, transferência e aplicação do conhecimento.

2.3.1. Criação do Conhecimento

O processo de criação de conhecimento é um conjunto de atividades e práticas de desenvolvimento e evolução sistemática, consciente e intencional da base de conhecimento organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998) que tem por objetivo facilitar o processo de inovação e contribuir com a sua sustentabilidade econômica (ABBAS; SAĞSAN, 2019). Partindo de uma perspectiva social, a Teoria da Criação do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995, p. 56, tradução nossa) propõe a ideia de "mobilização e conversão do conhecimento tácito" pelas entidades (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) para promover a criação do conhecimento pelas organizações. Representado por quatro padrões básicos de conversão do conhecimento (Figura 6), a socialização, a externalização, a combinação e a internalização, os processos são interdependentes e se beneficiam

mutuamente (ALAVI; LEIDNER, 2001).

Figura 6: Modos de conversão do conhecimento (SECI)



Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1995, p. 62).

A socialização é um processo de compartilhamento do conhecimento tácito (conversão tácito para tácito) por meio de interações sociais e experiências compartilhadas entre indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Um exemplo desse tipo de conversão é a relação entre mestres artesãos e seus aprendizes, na qual a aprendizagem ocorre muito em função da proximidade, observação, imitação e prática. A socialização tem papel fundamental no fortalecimento da empatia e na criação de um contexto comum para facilitar a transferência do conhecimento pessoal entre os membros (NONAKA; KONNO, 1998). Nonaka e Takeuchi (1995) relatam a prática do *tama dashi kai* (em japonês, reunião para exploração de ideias) pela empresa Honda em um local fora das dependências da organização, normalmente em um *resort* com comida farta e regado a bebida, para discussão de problemas complexos. Cabe aqui ressaltar que o ambiente corporativo japonês é extremamente formal e o intuito dessas reuniões é criar um contexto informal que incentive a interação entre as pessoas, favorecendo a criação da empatia e facilitando a comunicação e a discussão dos assuntos relevantes para a organização independentemente do nível hierárquico dos participantes.

A externalização refere-se ao processo de conversão do conhecimento tácito para o explícito por meio da articulação e da tradução do conhecimento para uma forma inteligível para outras pessoas (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Os autores ressaltam a complexidade da codificação do conhecimento tácito para uma expressão formal em função das subjetividades que fazem parte do contexto e recomendam a utilização de mecanismos alternativos, tais como metáforas,

analogias, modelos e conceitos para explicitar o conhecimento.

Davenport e Prusak (1998) alertam que, dada a imensidão de conhecimento disponível dentro de uma organização e o alto custo de codificá-lo na sua totalidade, faz-se necessário, inicialmente, definir quais são os objetivos estratégicos que deverão ser atendidos pelo conhecimento codificado. Uma prática de externalização do conhecimento tácito é o registro sistemático das experiências relevantes no formato de casos, comumente denominado de lições aprendidas, para a reutilização das experiências em ações ou tomadas de decisões futuras (WIIG, 1993). Como exemplo, Davenport e Prusak (1998) relatam o caso da empresa Chrysler que utilizou um conjunto de lições aprendidas durante o processo de projeto e engenharia de alguns componentes para criar o “Livro de Conhecimento de Engenharia”, uma ferramenta formal de mentoria que serve de base de conhecimento para os engenheiros e mecânicos da organização.

O processo de conversão do conhecimento explícito para explícito é chamado de combinação e representa a criação de novos conhecimentos por meio da união, categorização, reclassificação e sintetização dos diferentes corpos de conhecimentos existentes (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Para que o processo de combinação aconteça, é necessário que o conhecimento explícito interno ou externo à organização seja capturado, combinado, disseminado e processado para uma nova forma de conhecimento (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000), o que pode ser potencializado com a utilização de sistemas e recursos de tecnologia da informação (NONAKA; TAKEUCHI, 1995).

Por fim, um conceito semelhante à ideia de aprendizagem por meio da prática, a internalização é um processo de conversão do conhecimento explícito para o tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Ao praticar ou simular o conteúdo, o conhecimento explícito é internalizado pelo indivíduo na forma de modelos mentais ou de habilidades técnicas. Quando esse "modelo mental é compartilhado pela maioria da organização, o conhecimento tácito torna-se parte da cultura organizacional" (NONAKA; TAKEUCHI, 1995, p. 70, tradução nossa). Porém, para que o conhecimento adquirido por meio da internalização tenha valor organizacional, é necessário que o indivíduo socialize com outros membros, criando um ciclo virtuoso em forma de espiral do conhecimento. Dessa dinâmica de interação entre conhecimento tácito e explícito nos diversos modos de conversão, de forma crescente entre os níveis ontológicos (indivíduo, grupo, organização,

interorganização) emerge o que os autores denominaram de “Espiral do Conhecimento”.

Para Del Giudice e Della Peruta (2016), todos os processos da Teoria de Criação do Conhecimento podem ser afetados pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A socialização pode ser beneficiada pela facilidade de acesso e interação entre as pessoas que as ferramentas de TICs proporcionam, enquanto o uso dos fóruns, redes sociais e salas de bate-papo facilitam a externalização do conhecimento. Essas mesmas ferramentas geralmente possuem funções de adição, ordenação e categorização que auxiliam o processo de combinação, e, por fim, as conversas e as discussões podem ser estimuladas pelas TICs, facilitando a internalização do conhecimento.

Uma alternativa ao desenvolvimento interno do conhecimento é por meio da aquisição do conhecimento não existente na base organizacional, por exemplo, pela aquisição e fusão de empresas, aquisição de *know-how* estruturado na forma de documentos ou na forma de sistemas e algoritmos computacionais e contratação de indivíduos com conhecimentos complementares (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). No âmbito da contratação de indivíduos, os centros de educação profissional e tecnológica desempenham papel relevante na formação de indivíduos com habilidades para utilizar os conhecimentos disponíveis nas práticas profissionais (PETEROSI, 2014).

Uma vez criado ou adquirido, as organizações devem armazenar esse conhecimento na base organizacional para que possa ser acessado e utilizado pelos interessados futuramente.

2.3.2. Armazenamento e Recuperação do Conhecimento

Muitas organizações perdem um grande volume de conhecimento devido à falta de sistemas e mecanismos de retenção e acabam ficando dependentes do conhecimento tácito armazenado nas mentes dos indivíduos (BARROS; RAMOS; PEREZ, 2015). Similarmente ao processo de aprendizagem humana, a AO e GC também não prescindem de um sistema de memória: os conhecimentos obtidos durante o processo de aprendizagem (tomadas de decisões, solução de problemas, valores e crenças) são capturados e armazenados em memórias organizacionais, definidas por Walsh e Ungson (1991) como sendo “informações históricas

armazenadas sobre a organização que podem ser utilizadas para a tomada de decisões atuais” (p. 61, tradução nossa). Segundo os autores, as informações, que podem também ser interpretadas como conhecimento, ficam retidas nos indivíduos, na cultura, na estrutura organizacional, no ambiente, ou em repositórios externos à organização.

Os conhecimentos explicitados (documentos, relatórios, procedimentos operacionais, rotinas e roteiros) são armazenados em memórias físicas (papéis, livros e objetos) ou digitais. Especificamente em relação às mídias digitais, com avanço e a facilidade de acesso às tecnologias, uma grande massa de dados e informações acaba sendo gerada, tornando a sua gestão cada vez mais complexa. Stein e Zwass (NEVO; WAND, 2005) propõem a utilização de um sistema de informação de memória organizacional (SIMO) para auxiliar a aquisição, retenção, manutenção, busca e recuperação das informações. Alguns exemplos de sistemas e ferramentas que suportam a memória organizacional são sistema de decisão e suporte, sistemas especialistas, sistemas colaborativos, intranets, simuladores, redes semânticas, sistema de gestão de documentos, sistema de informação geográfica, mineração de dados e inteligência artificial (BARROS; RAMOS; PEREZ, 2015).

Simon (1991) faz um alerta sobre a fragilidade da memória organizacional a longo prazo, uma vez que grande parte do conhecimento da organização fica retida nas mentes dos indivíduos e está sujeita ao que o autor denomina de “erosão natural da memória” (p. 128, tradução nossa), dificultando a sua recuperação. Huber (1991) também versa sobre a dificuldade em lidar com aspectos humanos como um local de armazenamento organizacional devido à natureza complexa da cognição humana, influências sociais e do conhecimento tácito, além de perdas de detalhes e dos contextos da informação ao longo do tempo em função de múltiplas retransmissões do conhecimento (WALSH; UNGSON, 1991). A falta ou precariedade de um sistema de memória organizacional pode levar a graves consequências como perda de conhecimento em função da saída de funcionários, falta de critérios e visão futura para decisões sobre o armazenamento ou não armazenamento da informação, dificuldade de identificação e acesso ao conhecimento instalado ou aos portadores do conhecimento (HUBER, 1991).

Compreender todo o conhecimento existente e relevante na Organização é uma tarefa extremamente difícil, talvez impossível de realizar, ainda que seja uma

organização com poucos funcionários. Como boa prática para facilitar a descoberta e a disseminação conhecimento, as organizações têm utilizado um banco de especialistas, também chamado de páginas amarelas, seja em meio físico como uma lista impressa ou em meio digital, permitindo ao indivíduo interessado acessar os especialistas em determinados conhecimentos, mesmo que não seja alguém do seu círculo de relacionamento ou geograficamente próximo (DALKIR, 2005; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Como exemplo, Cohen (DALKIR, 2005) relata um caso da empresa British Petroleum, em que as habilidades e os interesses dos funcionários são registrados livremente em uma página pessoal. Um sistema de páginas amarelas incorporadas à Intranet e ao sistema de busca facilita o acesso às páginas pessoais, contribuindo para disseminação dos conhecimentos existentes e identificação de seus portadores.

2.3.3. Transferência do Conhecimento

Conhecimentos são transferidos entre as pessoas dentro das organizações, independentemente da vontade ou de processos estruturados, seja durante um cafezinho, uma conversa de corredor, assistindo a uma palestra, observando pessoas mais experientes e especialistas, ou trocando mensagens via e-mails e redes sociais corporativas. Contudo, o grande problema para a GC é que esses conhecimentos acabam ficando restritos ao local e aos participantes do evento.

A transferência de conhecimento está relacionada ao interesse em transferir habilidades particulares para a execução de rotinas, princípios e conhecimentos gerais para a execução de atividades não planejadas e comunicação de ideias, perspectivas, entendimentos, julgamentos e metodologias dos detentores do conhecimento para as pessoas que necessitam sabê-lo (WIIG, 1993). Para tratar a disponibilidade e o acesso ao conhecimento, é necessário que as organizações criem processos de comunicação e fluxos de informação que facilitem a transferência de conhecimento (ALAVI; LEIDNER, 2001).

Apontado como recurso estratégico, o conhecimento tácito possui natureza complexa e de difícil transferência dentro das organizações. Conforme indicado por Nonaka e Takeuchi (1995), a socialização é uma das formas mais eficazes de transferência do conhecimento tácito. Para exemplificar sua importância, Davenport

e Prusak (1998) argumentam que dois terços das informações e dos conhecimentos adquiridos por gestores são obtidos nas reuniões ou nos contatos telefônicos, sugerindo que as interações sociais devem ser amplamente incentivadas nas organizações.

Contudo, a simples criação de oportunidades de socialização não é suficiente para garantir a transferência do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Processos formais modelados especificamente para esse fim também são necessários. Estudos demonstram que as organizações utilizam diversos métodos de transferência do conhecimento, tais como: reuniões, *workshops*, banco de dados e documentos codificados, recursos audiovisuais e eletrônicos de comunicação, grupos de trabalho, visitas e movimentação de funcionários (SZULANSKI; RINGOV; JENSEN, 2016).

Segundo Tippins e Sohi (2003), a tecnologia contribui para a aceleração da disseminação do conhecimento por meio de uma rede interconectada que facilita o acesso ao conhecimento retido nos diversos meios da memória organizacional (WALSH; UNGSON, 1991) por indivíduos de diferentes localidades e também contribui para o desenvolvimento de interpretações (visões) compartilhadas por meio do acesso às interpretações pessoais facilmente compartilhadas na rede. Argote e Fahrenkopf (2016) ressaltam que a facilidade de compartilhamento das informações e a transferência do conhecimento por meio destas tecnologias pode, inclusive, implicar alteração no desenho da estrutura organizacional ao permitir que decisões estratégicas sejam tomadas em função de quais atividades serão realizadas dentro das organizações e quais serão executadas fora dela.

A efetividade da transferência pressupõe duas capacidades: de transmissão e de absorção do conhecimento. Já discorremos sobre diversas formas de transmissão, mas se o conhecimento não for absorvido pela organização, esta não estará habilitada a utilizar o conhecimento transmitido e executar ações e decisões (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Segundo a visão de Cohen e Levintal (1990), a capacidade absorptiva organizacional é dependente da capacidade individual, e tal qual nos seres humanos, é cumulativa e parcialmente relacionada aos conhecimentos pré-existentes para facilitar a compreensão, mas suficientemente diferente para permitir a criação de novos conhecimentos. A capacidade absorptiva organizacional não deve ser entendida meramente como a somatória das capacidades individuais, pois também envolve a capacidade de explorar (utilizar) o

conhecimento interno e externo.

Um conceito relacionado à capacidade absorptiva e que possui papel relevante na Teoria de Criação do Conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1995) é denominado de “Ba” por Nonaka e Konno (1998). Segundo esses autores, o “Ba” é um contexto compartilhado e dinâmico de interação entre as pessoas que visa a criação do conhecimento. A interpretação correta de um conhecimento por parte do receptor depende da compreensão do contexto gerador desse conhecimento (NEVO; WAND, 2005). Nesse aspecto, o “Ba” tem como finalidade criar esse contexto para a integração de todas as informações necessárias (visões, crenças, ideais, conhecimentos relacionados) para a absorção do novo conhecimento. O contexto ou “espaço” pode ser físico (escritório, ambiente aberto de negócio), virtual (e-mail, teleconferência), mental (experiências compartilhadas, ideias, ideais) ou qualquer combinação entre eles” (NONAKA; KONNO, 1998, p. 40, tradução nossa).

Contudo, todos os processos até aqui descritos (criar, armazenar, recuperar, transferir) não têm valor organizacional se o conhecimento não for aplicado e produzir os resultados esperados pela organização.

2.3.4. Aplicação do Conhecimento

O conhecimento em si não produz valor organizacional, assim como a sua simples disponibilidade não é garantia de uso. Conforme observado por Szulanski (2000), a existência de um conhecimento potencialmente valioso dentro da organização não significa que outras partes irão se beneficiar dele, pois as organizações nem sempre têm a consciência de todo o conhecimento que possuem.

Para as organizações, o conhecimento adquire valor ao ser “utilizado como base para o desenvolvimento de novos conhecimentos por meio da integração, inovação, criação e extensão dos conhecimentos existentes” (GONZALEZ; MARTINS, 2014, p. 154, tradução nossa) ou nos processos de tomada de decisões e definições das ações (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Essa mesma visão é discutida por March (1991) sob a perspectiva da estratégia organizacional a partir de dois conceitos: *exploration* (exploração, no sentido de descoberta ou prospecção) e *exploitation* (exploração, no sentido aproveitamento ou reuso). O primeiro, *exploration*, embute significados como busca, experimentação, descoberta e inovação, e no contexto desta pesquisa está relacionado ao que Gonzales e Martins

(2014) denominaram de base para a criação de novos conhecimentos. Já o conceito de *exploitation*, segundo March (1991), tem relação com as palavras refinamento, escolha, produção, eficiência, implementação e execução, está associado à ideia de reutilização do conhecimento para tomadas de decisões e ações.

As tecnologias também promovem a utilização prática do conhecimento por meio da automatização de rotinas organizacionais, tais como procedimentos e processos de tomada de decisão (ALAVI; LEIDNER, 2001). Utilizando conhecimentos de domínios específicos capturados por técnicas de inteligência artificial, os sistemas especialistas auxiliam o processo de suporte à decisão, sugerindo ou questionando certas ações (LIAO, 2003). Um exemplo de tal utilização foi apresentado por Nonaka e Takeuchi (1995), em que relatam o caso da empresa General Electric, que utilizava um sistema com algoritmos de inteligência artificial para agilizar o acesso a uma base de conhecimento com mais de um milhão e meio de potenciais problemas e suas soluções para os funcionários da central de suporte que atendiam até quatorze mil ligações diárias.

Um amigo costumava falar que os processos e as práticas de GC são estruturados nas organizações para que o conhecimento criado ou adquirido chegue até à pessoa que o necessita no momento correto. Contudo, para que isso ocorra de maneira mais natural possível, faz-se necessário entender em que contexto de práticas e motivações tais processos e práticas ocorrem no dia a dia organizacional.

2.4. Práticas, Cultura, Liderança e Fatores Motivacionais

Por mais dinâmica que seja uma organização, a vida dentro dela é composta por diversas rotinas que são utilizadas para a execução das atividades organizacionais. As rotinas organizacionais são entendidas como padrões regulares e previsíveis de comportamento (NELSON; WINTER, 1990) envolvendo múltiplos atores. Ao contrário das primeiras definições de rotinas que ressaltavam a característica estável e estática (BECKER, 2005), Feldman (2000) estendeu o conceito, introduzindo a flexibilidade como uma característica a ser considerada na sua definição. Segundo Feldman e Pentland (2003), as rotinas organizacionais possuem um aspecto ostensivo representado por esquemas ou modelos genéricos que guiam as ações; e um aspecto performativo, representado pelas ações executadas e afetadas pela subjetividade das percepções dos participantes, da

agência que os participantes possuem sobre as atividades e das relações de poder.

Argyris e Schon (1974) argumentam que todas as ações deliberadas dos indivíduos são reguladas por mapas ou modelos mentais que refletem normas, estratégias e pressupostos sobre o mundo real. Partindo da visão de que as teorias servem como meios para explicar, predizer ou controlar, os autores denominam de teoria da ação, os fundamentos que controlam o indivíduo ou as organizações, bem como explicam ou predizem o seu comportamento. A teoria da ação pode ser manifestada em duas formas:

Quando alguém é questionado sobre como ele iria se comportar em certas circunstâncias, a resposta que ele geralmente daria é sua **teoria da ação esposada** para aquela situação. Esta é a teoria da ação que ele acredita, e sob demanda, comunicaria a outros. Contudo, a teoria que realmente rege as ações é sua **teoria em uso**, que pode ou pode não ser compatível com sua teoria esposada; além do que, o indivíduo pode ou pode não estar ciente da incompatibilidade das duas teorias. (ARGYRIS; SCHON, 1974, p. 06-07, tradução e grifo nosso).

De acordo com a teoria em uso (ARGYRIS; SCHON, 1974), as ações do indivíduo são governadas por um conjunto de variáveis que sofrem influência do seu comportamento. Dependendo do contexto de cada situação e de seu interesse, a atenção a certas variáveis muda, forçando o indivíduo a buscar estratégias para equilibrar o impacto das ações dentro de condições aceitáveis, o que por sua vez acaba moldando o seu comportamento de forma intencional ou não intencional.

Analisando a execução das rotinas sob a luz da teoria da ação, é possível afirmar que as “práticas organizacionais são teorias em uso que representam os comportamentos e procedimentos típicos adotados pelos membros de uma organização” (VERBEKE, 2000, p. 589, tradução nossa). Kostova (1999) define prática organizacional como sendo um meio de condução funcional institucionalizado, resultado da aprendizagem da sua história, interesses, pessoas e ações.

Quando as práticas organizacionais são executadas por um certo período, elas se tornam parte de pressupostos tácitos (muitas vezes inconscientes) dos membros, formando uma cultura. Segundo Schein (2009, p. 27, tradução nossa), cultura é:

[...] um padrão de premissas tácitas compartilhadas que foram aprendidas por um grupo ao resolver seus problemas de adaptação

externa e integração interna, que funcionaram suficientemente bem para serem consideradas válidas e, portanto, serem ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

A cultura organizacional é o conjunto de crenças, valores, ideologias, normas comportamentais, estruturas e processos (FIOL; LYLES, 1985) que influenciam diretamente a percepção e o comportamento dos seus membros dentro da organização. Para Schein (2009), a cultura deve ser analisada em três níveis: artefato, valores esposados e pressupostos. A parte observável e mais evidente da cultura (estruturas organizacionais, instalações físicas e processos) são os artefatos de sua expressão e tem impacto emocional imediato no observador. As justificativas declaradas (missão, visão, causa, princípios, estratégias) que moldam a imagem e o comportamento de uma organização são denominadas “valores esposados”. Por fim, a cultura também se manifesta na forma de pressupostos tácitos compartilhados pela organização por meio da aprendizagem coletiva dos valores e crenças praticados pelos fundadores e líderes ao longo da história. É importante frisar que a cultura organizacional é formada por múltiplas subculturas que podem estar baseadas no estilo de gestão da liderança local, nas responsabilidades e funções, na geografia, nos escalões da hierarquia, ou na origem histórica da área no caso de fusão entre empresas.

Schein (2009) afirma que a cultura e a liderança estão inter-relacionadas e não se pode entendê-las separadamente. No início das atividades de uma organização, os sonhos e ideais de seus fundadores lançam a pedra fundamental da cultura na forma de crenças, valores e pressupostos da nova organização. Caso a organização obtenha sucesso, os pressupostos da liderança serão tomados como verdades compartilhadas pelos seus membros, solidificando a cultura e tornando-a base para as práticas das futuras gerações. Caso os pressupostos vigentes deixem de ser válidos por qualquer motivo, a liderança tentará adequá-los à nova realidade, que, por sua vez, serão testados até serem aceitos, resultando na evolução da cultura organizacional.

O processo de influência social da liderança é um dos mais estudados nas ciências comportamentais dada a força do seu impacto nos resultados da organização (PARRIS; PEACHEY, 2013), por isso diversas teorias buscam explicar a relação de causa e efeito da liderança em seguidores nos ambientes

organizacionais. Em 1978, Burns (PODSAKOFF *et al.*, 1990) apresentou dois estilos de liderança: o primeiro, denominado liderança transacional, é um processo de influência baseado na permuta de uma recompensa por um comportamento desejado. Esse estilo é caracterizado por Bass (LOWE; KROECK; SIVASUBRAMANIAM, 1996) como sendo praticado por líderes que atuam em ambientes ou culturas estáveis, procurando evitar riscos, e controlando os processos baseando-se na eficiência e atenção ao tempo.

O segundo estilo de liderança é chamado de transformacional e tem como característica a atenção aos comportamentos dos líderes que articulam a conscientização dos seguidores sobre a importância e o valor de suas ações, induzindo-os a executá-las em prol da organização e em detrimento aos interesses pessoais por meio da ativação das necessidades de ordem maior (PODSAKOFF *et al.*, 1990). Inspirando confiança e respeito, esse tipo de líder possui a habilidade de criar uma visão compartilhada de futuro, estimular intelectualmente os seguidores e prestar atenção nas necessidades individuais (LOWE; KROECK; SIVASUBRAMANIAM, 1996), afetando os valores, crenças e atitudes básicas dos seus seguidores (PODSAKOFF *et al.*, 1990). Na literatura sobre liderança também encontramos outras teorias com foco em transparência e ética (liderança autêntica), moral e ética (liderança ética), relação efetiva líder-liderado (teoria da troca entre líder liderado), contextos multiculturais (liderança transcultural) e mediação por tecnologia (liderança virtual), entre outros (AVOLIO; WALUMBWA; WEBER, 2009).

Outro tipo de influência exercida pela liderança é por meio do monitoramento e controle das práticas organizacionais. Frink e Klimoski (2004) afirmam que, independentemente do tipo e do grau de complexidade da estrutura, todo sistema social possui um conjunto mínimo de normas e expectativas que norteiam o comportamento de seus membros, representado por expectativas compartilhadas relacionadas ao resultado das práticas executadas. Ainda segundo esses pesquisadores, a busca por resultados pelas organizações modernas normalmente exige a coordenação de muitas pessoas em arranjos complexos de trabalho, demandando algum tipo de monitoramento e controle racional visando garantir a efetividade organizacional, sendo que um dos principais mecanismos é a *accountability*.

O termo de origem na língua inglesa não possui tradução exata para o português (HOMERIN, 2016; PINHO; SACRAMENTO, 2009), mas é apresentado

nas publicações brasileiras traduzidos como “prestação de contas”, “controle”, “responsabilização”, entre outros (HOMERIN, 2016). Para Pinho e Sacramento (2009, p. 1364), mais do que a busca por uma palavra que o traduza, deve-se buscar compreender o conceito de *accountability*, um termo relacionado à “responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo”.

Alguns estudos demonstram que a cultura organizacional e as práticas de lideranças interferem na motivação e o comportamento dos membros (CHADWICK; RAVER, 2015; AVOLIO; WALUMBWA; WEBER, 2009; SCHEIN, 2009; HOFSTEDE, 1980). Estudos organizacionais têm utilizado a teoria social cognitiva para explicar os comportamentos dentro das organizações (KLEIN; FAVERO; WRUBEL, 2019). O conceito de autoeficácia proposto por Bandura (1989, p. 1175, tradução nossa) como sendo “crenças que um indivíduo possui acerca da sua capacidade de exercer controle sobre os eventos que afetam a sua vida”, influencia diretamente a motivação e o comportamento, por exemplo, determinando o nível de esforço que o indivíduo estará disposto a alocar frente às dificuldades encontradas, afetando os modelos mentais que irão ajudar ou dificultar o planejamento das ações ou o nível de persistência frente a uma situação estressante ou ameaçadora.

Segundo Kahn (1990), a disposição de um indivíduo em alocar esforços para uma atividade é chamada de engajamento pessoal. O autor identifica três condições psicológicas que influenciam o engajamento no trabalho: significância, segurança e disponibilidade. A significância psicológica é a sensação de valor (retorno físico, cognitivo e emocional sobre o investimento) ao desempenhar um papel; é percebida quando o indivíduo se sente útil, valorizado e compensado pelo esforço. A segurança psicológica é a sensação de conforto em desempenhar um papel sem o receio de ter consequências negativas à autoimagem, ao status ou à carreira. Essa sensação é fortalecida quando existe apoio e confiança nas relações interpessoais e grupais, a liderança apresenta comportamento empático, tolerante e resiliente, e quando as normas organizacionais (expectativas comportamentais) estão claras e compartilhadas. Por fim, a disponibilidade psicológica é o quanto o indivíduo está em condições físicas, emocionais ou psicológicas (por exemplo, insegurança, estresse, questões pessoais) para desempenhar um papel sem a interferência de demandas pessoais ou profissionais.

A promoção da comunicação transparente e o compartilhamento da visão pela liderança ajuda no fortalecimento da identidade organizacional que, segundo Edwards (2005, *apud* MILTON; SINCLAIR; VAKALAH, 2017, p. 288, tradução nossa), é "um vínculo psicológico entre o indivíduo e a organização, pelo qual o indivíduo sente uma ligação afetiva e cognitiva profunda e autodefinida com a organização como uma entidade social". Uma forte identidade organizacional é um antecedente essencial para o comportamento de cidadania organizacional, ou seja, comportamentos facultativos, como altruísmo, conscienciosidade, desportivismo, cortesia e virtude cívica, e não regidos pelas normas formais, mas que são demonstrados pelos funcionários de forma espontânea e que agregam valor para o efetivo funcionamento da organização (ORGAN *apud* PODSAKOFF *et al.*, 1990).

A liderança também deve incentivar a socialização de indivíduos para estimular um ambiente de cooperação, baseado na confiança e comunicação aberta (CHEN; HUANG, 2007). O fortalecimento da motivação dos colaboradores ocasionada pelas relações sociais positivas e sua experiência cria um clima favorável de trabalho e possibilita melhor desempenho e disseminação do conhecimento (URBANCOVÁ; VNOUČKOVÁ; LABOUTKOVÁ, 2016). De acordo com Spagnoli (2017), uma boa socialização contribui também para a aprendizagem de diferentes domínios de conteúdo, fortalecimento da identidade organizacional e do sentimento de pertencimento e diminui conflitos de papéis e incertezas.

Tais influências afetam os modelos mentais dos indivíduos e das organizações, interferindo no processo de autorregulação da aprendizagem, conceito inicialmente proposto por Bandura (1978). Segundo o autor, esse processo contém três subprocessos (auto-observação, autojulgamento e autorreação) que, dependendo dos valores e da significância das atividades para o indivíduo, acabam orientando o comportamento diante de um dado contexto.

A qualidade dos resultados das práticas de AO e GC é dependente da intencionalidade dos praticantes e é observada, de fato, somente no momento da necessidade de aplicação do conhecimento. No caso do conhecimento tácito, se não for utilizado, o resultado do aprendizado pode ser perdido parcialmente ou na sua totalidade (SPITZER, 1984). Caso estejamos lidando com conhecimento explícito, podemos perceber tardiamente que não fora explicitado adequadamente ou corretamente. Em ambos os casos, a organização perde um ativo valioso.

Assim, tratar os fatores que afetam o comportamento dos indivíduos dentro

das organizações traz uma complexidade maior para a AO e GC, que vão além de questões meramente técnicas. A interdisciplinaridade que envolve esses dois temas e a dependência da motivação e do engajamento dos indivíduos requer da liderança uma preocupação maior com os fatores subjacentes que compõem o contexto em que a AO e a GC são praticadas.

2.4.1. O Impacto da Cultura, Liderança e Motivação na AO e GC

As organizações possuem rotinas e práticas estabelecidas para orientar o comportamento de seus membros e atingir os resultados esperados. Promover uma cultura que incentive a aprendizagem e compartilhamento do conhecimento entre seus membros é apontado como um dos fatores mais importantes para iniciativas de sucesso de AO e GC nas organizações (BAYNE et al., 2019; SANTOS; DAMIAN; VALENTIM, 2019; GONZALEZ; MARTINS, 2014; FLEURY; FLEURY, 2012; JANZ; PRASARNPHANICH, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1995).

Nonaka e Takeuchi (1995) argumentam que a fase de socialização na Teoria da Criação do Conhecimento contribui para a formação da cultura organizacional, uma vez que, durante o processo de criação de conhecimento tácito, modelos mentais, crenças e valores são compartilhados entre os membros e, ao serem internalizados pela maioria, tornam-se parte da cultura. Para que as práticas de AO e GC funcionem, Alavi e Leidner (2001) alertam que existe a necessidade de uma renovação cultural profunda nas organizações, pois a maioria tradicionalmente avalia os seus funcionários em função do seu desempenho e pelo conhecimento acumulado, o que pode promover e encorajar a retenção de ideias e conhecimentos. Outro ponto importante é a compreensão da dinâmica de interação entre os membros, da influência do poder e sua expressão ou mascaramento por meio dos símbolos e das práticas organizacionais (FLEURY; FLEURY, 2012). Por fim, Davenport e Prusak (1998) ressaltam sete fatores culturais que impedem a disseminação do conhecimento: a falta de confiança, as diferentes culturas, os vocabulários e quadros de referência, a falta de tempo e locais de encontro, o status e as recompensas para proprietários do conhecimento, a falta de capacidade de absorção nos receptores, a crença de que o conhecimento é uma prerrogativa de grupos específicos, a síndrome do "não inventado aqui", e a intolerância a erros ou

necessidade de ajuda.

A criticidade da liderança no processo de aprendizagem e nas práticas de GC é explorada em diversas obras (CHADWICK; RAVER, 2015; GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008; NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000; EDMONDSON, 1999; LEITCH *et al.*, 1996; NONAKA; TAKEUCHI, 1995; SENGE, 1990). Segundo Leitch *et al.* (1996), o principal papel da liderança é criar condições favoráveis para aprendizado. Uma liderança apoiadora, resiliente e orientadora desenvolve e encoraja a segurança psicológica (KAHN, 1990) e minimiza as preocupações relacionadas ao poder e diferenças no grupo (CHADWICK; RAVER, 2015), condições necessárias para que aprendizagem possa ocorrer dentro das organizações (EDMONDSON, 1999). Fazendo uso da influência, um líder tem a capacidade de criar visões compartilhadas do futuro que, quando percebidas como autênticas, instigam os seus membros a aprender por iniciativa própria, e, não, pela simples relação de poder (SENGE, 1990).

Garvin, Edmondson e Gino (2008) ressaltam que as lideranças devem se atentar às culturas locais (subculturas) de aprendizagem, uma vez que as organizações não são monolíticas e há diferença de processos e condutas que afetam a aprendizagem. A função moderadora da comunicação exercida pela liderança é ressaltada por Nonaka e Takeuchi (1995), na Teoria de Criação do Conhecimento, ao afirmarem que a média gerência desempenha papel fundamental na comunicação entre a alta direção e os membros operacionais, atuando como uma engenheira do conhecimento em um processo contínuo de iteração do conhecimento.

É a liderança que define os rumos estratégicos das diversas práticas dentro das organizações e, sob a perspectiva das práticas de aprendizagem e utilização do conhecimento, exerce papel fundamental ao definir as estratégias de *exploitation* ou de *exploration* do conhecimento, uma vez que ambas estratégias concorrem por recursos escassos (MARCH, 1991). O sucesso de experiências passadas pode levar uma organização ao uso excessivo de estratégias de exploração dos conhecimentos existentes (*exploitation*), diminuindo a capacidade de explorar novos conhecimentos (*exploration*) (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000).

É importante notar que o contexto organizacional pode encorajar ou dificultar certas práticas de aprendizagem. Segundo Scott (2011), organizações que preferem

a estratégia de *exploitation* tendem a se basearem em práticas de *benchmarking*⁶ como estratégia de aprendizagem, enquanto as que adotam a estratégia de *exploration* tendem a desenvolver práticas de aprendizagem experimental ou inovadora.

Chadwik e Raver (2015, p. 958, tradução nossa) afirmam que o “conhecimento e a habilidade possuem pouco valor para a organização se os portadores dos recursos não estiverem motivados a aplicá-los”. Ainda segundo os autores, a motivação influencia a forma como indivíduos, grupos e organizações se comportam frente a situações potenciais de aprendizagem e podem explicar por que certos indivíduos, grupos e organizações com habilidades semelhantes têm resultados distintos de aprendizagem.

Na perspectiva sócio-cognitiva, a aprendizagem é um processo político e está fortemente ligada à cultura organizacional (GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011). O comportamento da liderança é um fator influenciador da cultura e subcultura organizacional e da motivação para a transferência do conhecimento (EGAN, 2008). Na relação entre líderes e liderados, deve-se estar atento ao fato de que a própria hierarquia, o grau de autoridade e o grau de respeito baseado na posição em um sistema social pode inibir a segurança psicológica dos indivíduos (EDMONDSON *et al.*, 2016) e interferir nos processos de aprendizagem. Para que as práticas de AO e a GC possam ocorrer, é importante que os colaboradores se sintam seguros para expor as suas ideias e opiniões, sem o receio de serem menosprezados ou marginalizados quando fazem perguntas ingênuas, admitem erros ou expressam opiniões divergentes (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008).

A agência humana, dentro de um contexto organizacional, pode sofrer interferência de diversos fatores, tais como as expectativas declaradas nas políticas, normas e procedimentos, características da cultura organizacional, restrições orçamentárias, métodos gerenciais, entre outros (SPENDER; SCHERER, 2007). Um dos mecanismos mais importantes da agência humana, a autoeficácia, atuando em conjunto com fatores cognitivos, motivacionais e afetivos, influencia o comportamento dos indivíduos (BANDURA, 2018) dentro das organizações, intervindo diretamente nas práticas de AO e GC.

Em resumo, o conceito de determinismo recíproco da teoria social cognitiva

⁶ Segundo Dalkir (2005), *benchmarking* é um processo de busca de referências e boas práticas, geralmente em empresas semelhantes, para aperfeiçoamento dos próprios métodos.

(BANDURA, 2018) ajuda-nos a compreender a relação entrelaçada entre a liderança, a cultura e os fatores motivacionais. A liderança interfere na cultura, que por sua vez afeta o comportamento de toda a organização. Essa força orientadora, isto é crenças, valores, normas, ética etc. afeta a agência humana e as convicções sobre a autoeficácia, interferindo na motivação e no comportamento de cada indivíduo, que por sua vez intervém no comportamento dos outros membros. E, por fim, todos esses elementos acabam interferindo no contexto organizacional, criando um ambiente facilitador ou inibidor das práticas de AO e GC.

CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Ao gerir um projeto, estamos sujeitos a diversas situações que fogem do que foi acordado no planejamento inicial, algumas previsíveis, outras nem tanto. Mesmo nas previsíveis, nem sempre tomamos as decisões corretas, pois no “calor do momento” e com a necessidade de uma tomada de decisão em meio a informações confusas ou tensão entre poderes, como gestores, somos obrigados a seguir por um caminho e arcar com as responsabilidades dos nossos atos (WOOD; BANDURA, 1989). O resgate das experiências passadas e sua análise foram bastante enriquecedoras para a compreensão dos erros e dos acertos das minhas decisões. Foi como uma cena de um filme em que o protagonista tem a possibilidade de voltar ao passado e, na condição de observador, analisar os seus próprios atos e o contexto da tomada de decisão, sabendo de antemão qual será o resultado.

Para fins de contextualização, as experiências narradas aconteceram em duas instituições que atuavam na área de tecnologia, porém em domínios de negócios diferentes, situavam-se, coincidentemente, na mesma região da cidade de São Paulo. Algumas características de cada instituição na época dos projetos são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Características das instituições

Projeto	Reestruturação da área de Educação Corporativa	Estruturação de um programa de Gestão do Conhecimento
Período	2012-2014	2017-2018
Nome (fictício) da instituição	Beta	Gama
Formato jurídico	Empresa privada	Organização do terceiro setor
Produto/Serviço	Oferta de produtos (sistemas de software) para informatização de processos e de serviços de terceirização da área de compras	Prestação de serviços de gestão de projetos estratégicos e desenvolvimento de soluções tecnológicas
Clientes	Empresas do setor privado	Instituições do setor público, autarquias e empresas privadas
Porte	Cerca de 200 funcionários	Cerca de 120 funcionários
Perfil dos profissionais	Profissionais de tecnologia e especialistas em compras	Engenheiros, especialistas de negócios, profissionais de tecnologia

Fonte: Anotações do autor.

A maioria dos gestores corporativos, e seguramente eu era um deles, tem a tendência de buscar soluções práticas, pelas mais variadas razões, para os

problemas e desafios enfrentados no dia a dia das organizações, e nem sempre possuem a clareza dos conceitos por trás dessas práticas. Após analisar meus próprios relatos, semelhantemente a outros estudos (RAHMAN *et al.*, 2018; EGAN, 2008), identifiquei as relações entre o comportamento e as decisões da liderança, seus efeitos na cultura organizacional e a motivação dos colaboradores das duas organizações, e, conseqüentemente, como influenciaram a implantação dos projetos de AO e GC. Para facilitar a compreensão das narrativas, apresento uma síntese (Figura 7) das principais ideias e conceitos abordados, integrada ao modelo de pesquisa apresentado no Capítulo 1.

Figura 7: Síntese das principais ideias e conceitos



Fonte: Elaborado pelo autor

A liderança é reconhecida como uma das forças mais influentes no comportamento dos membros dentro de uma organização (CHAI; HWANG; JOO, 2017). São os líderes que definem as estruturas, as estratégias, selecionam os membros, controlam e tomam as decisões do dia a dia e do futuro da organização. Ao analisar as minhas experiências, identifiquei como a tensão entre as estratégias *exploitation* e *exploration* influenciaram a minha primeira missão na empresa Beta. Refleti sobre a importância e a influência dos mecanismos de *accountability* nos projetos de AO e GC e percebi como a comunicação transparente e a visão compartilhada contribuiu para a *accountability* e o fortalecimento da identidade organizacional.

Um segundo conjunto de reflexões derivou do fato de que um projeto de AO

ou GC não é meramente uma tentativa de implementação de práticas. Muitas vezes, ele é um processo de mudança organizacional a partir da mudança da cultura instalada (LAKOS; PHIPPS, 2004). Para realizarmos essa mudança, a desaprendizagem de certas crenças, normas e padrões de comportamento é, por vezes, necessária, conforme relato em um dos casos. Também exemplifico a importância de a cultura organizacional promover a socialização e sua contribuição para o processo de aprendizagem. E para encerrar esse conjunto, descrevo o comportamento incomum dos membros de uma equipe para alertar sobre a importância de se entender as subculturas dentro uma organização no planejamento dos projetos de AO e GC.

Por fim, apresento narrativas sobre como algumas práticas de AO e GC ajudaram no fortalecimento da motivação dos colaboradores. A primeira versa sobre o caso no qual capacitações foram desenhadas visando contribuir para as práticas de RH e fortalecer o sentimento de satisfação no trabalho. A segunda aborda a importância do apoio emocional ao gestor, uma vez que ele é um agente influenciador da motivação dos membros de sua equipe. E, por último, apresento um caso de exploração de fatores motivacionais no processo de avaliação que afetou positivamente a aprendizagem.

3.1. Impactos da *Exploration* e da *Exploitation*

Ao introduzir os conceitos de *exploitation* e *exploration*, March (1991) nos permite entender como as organizações utilizam estrategicamente o conhecimento para nortear as práticas dentro delas. A utilização do conhecimento, das habilidades e dos processos existentes (*exploitation*) permite a alocação de recursos com maior segurança em produtos e serviços, cujo retorno tem maior probabilidade de acontecer de forma rápida e eficaz (CEGARRA-NAVARRO; SÁNCHEZ-VIDAL; CEGARRA-LEIVA, 2011). Por outro lado, a competitividade e a sustentabilidade é alcançada por meio dos resultados obtidos pelo aprendizado a longo prazo (MARCH, 1991). As organizações que optam pela criação de novos conhecimentos, habilidades e processos (*exploration*) aceitam a insegurança do retorno de resultados em troca da experimentação e flexibilidade que a inovação potencialmente pode trazer (LAVIE; STETTNER; TUSHMAN, 2010).

A ausência de controle formal dos processos de *exploitation* e *exploration*

pode comprometer os resultados imediatos e futuros da organização (MARCH, 1991) e, conseqüentemente, a sua estabilidade e longevidade no mercado. Contudo, a busca pelo equilíbrio não se mostra uma tarefa fácil de executar. Os dois processos concorrem por recursos escassos dentro da organização, gerando tensão e conflitos gerenciais, tais como: retorno a curto prazo *versus* a longo prazo (MARCH, 1991), busca pela adaptabilidade *versus* flexibilidade (LAVIE; STETTNER; TUSHMAN, 2010) e maior previsibilidade *versus* menor previsibilidade dos resultados (SCHULZ, 2002).

A minha primeira experiência na instituição Beta acabou indo ao encontro desse conflito. Em função das características e amplitudes dos serviços prestados, os profissionais da área de compras eram altamente capacitados nos mais variados tipos de negócios. Ao longo de sua história, a empresa percebeu que seus colaboradores eram reconhecidos e absorvidos rapidamente pelo mercado. Não eram raros os casos em que o cliente da Beta fazia uma consulta para saber a possibilidade de contratação direta do colaborador para compor o seu quadro interno. Enxergando uma deficiência do mercado em suprir profissionais especializados na área, o meu líder na época identificou uma oportunidade de um novo negócio para a Beta: oferecer cursos de capacitação na área de compras.

Assim que fui designado para a missão, realizei uma pesquisa de mercado e pude verificar que pouquíssimas empresas ofereciam tais capacitações, confirmando o potencial de demanda daquela oportunidade. Após a identificação dos possíveis cursos e seus conteúdos, conversamos com algumas instituições de ensino em busca de parcerias sólidas para fortalecer a iniciativa. Houve sinergia imediata e elas rapidamente se interessaram pelas ideias que apresentávamos sobre os cursos e formas de desenvolvimento daquele negócio. O novo serviço estava começando a tomar forma e fazer cada vez mais sentido.

Contudo, para a Beta era um caso de *exploration* do conhecimento, pois o negócio de capacitação era inédito na instituição e havia necessidade de desenvolver novas competências. Para testarmos a sua viabilidade, selecionamos um curso para elaborarmos um piloto e aprendermos com a iniciativa. Assim, um gerente sênior, especialista em compras, foi designado para estruturarmos juntos um curso de compras estratégicas. O gestor tinha muitos anos de experiência prática e sólidos fundamentos teóricos naquele assunto. Ele também vinha alimentando desejo de criar um curso para capacitação de novos funcionários, pois

a demanda de trabalho era grande. Como primeira iniciativa na empresa, não havia melhor pessoa com quem pudesse contar. As primeiras reuniões de trocas de experiências, orientações pedagógicas e discussões sobre conteúdo programático foram bastante produtivas e chegamos rapidamente a um modelo ideal do curso.

March (1991), no início dos anos 1990, já afirmava que *exploration* e *exploitation* são dois processos essenciais, porém que competem por recursos escassos. E foi exatamente o que aconteceu. A evolução rápida e a alegria inicial foram sendo gradativamente substituídas pela lentidão e agonia emocional durante o desenvolvimento do conteúdo. O gestor estava liderando vários projetos da operação (processo de *exploitation*) e eventualidades começaram a interferir diretamente na disponibilidade de seu tempo. Tentamos buscar alternativas, como, por exemplo, identificar outros especialistas que pudessem dar continuidade ao trabalho, mas não obtivemos sucesso. Busquei, então, desenvolver outros cursos, mas com a grande demanda de entregas de projetos não consegui viabilizar a disponibilidade dos especialistas.

Em uma situação conflitante entre os processos, o “*exploitation* tende a sobrepor a *exploration* porque carrega maior certeza, velocidade, proximidade e clareza do retorno, tornando-o mais atraente para os tomadores de decisão do que o retorno lento, impreciso e incerto da *exploration*” (SCHULZ, 2002, p. 13, tradução nossa). No caso da Beta, após algum tempo de persistência e procura por soluções, ficou decidido em uma reunião que iríamos suspender temporariamente o projeto em função do momento organizacional. O piloto de capacitação em compras estratégicas não havia sido inicialmente planejado dentro do orçamento organizacional e nem havia previsão de compartilhamento de recursos. Para agravar a situação, os conteudistas dos cursos eram especialistas em compras que estavam alocados em projetos importantes da organização. Em outras palavras, o meu projeto estava concorrendo diretamente com os recursos valiosos e escassos da Beta, e, ao final, não consegui justificar o investimento no negócio.

3.2. A influência da *Accountability*

Para viabilizar o projeto e diluir os investimentos da instituição Beta no desenvolvimento dos cursos da área de compras para o mercado, imaginei reutilizar o mesmo conteúdo para as capacitações internas. Nada mais lógico, pois

estávamos prevendo criar cursos voltados à prática com conteúdos ricos e nossos colaboradores poderiam usufruí-los. Entretanto, ao externar empolgado essa possibilidade para uma das lideranças da instituição, ele reagiu de maneira espontânea e sincera, expressando a seguinte opinião: "Precisamos focar na capacitação para o mercado. O treinamento interno não é prioridade, já investimos muito em treinamento, mas os resultados nunca foram satisfatórios".

Acredito que quem trabalha na área de T&D, Educação Corporativa, GC ou RH já deve ter presenciado fatos como esse. Na hora eu fiquei surpreso com a reação da pessoa, mas depois de refletir rapidamente, percebi que a afirmação não poderia ser analisada de forma simplista. Por vezes, eu também já me questionei se alguns treinamentos solicitados pelos colaboradores e gestores seriam realmente necessários, ou quais seriam os reais benefícios que trariam para a organização.

Kroll e Moynihan (2015) versam sobre três narrativas relacionadas às capacitações. Existem os entusiastas que enxergam que capacitação é a solução para os desafios gerenciais, envolvendo desde questões relacionadas ao comportamento dentro das organizações, como ética e normas, até a aquisição de conhecimento; os pessimistas acreditam que os treinamentos são esforços simbólicos ou bem-intencionados, contudo, sem a capacidade real para tratar os problemas do dia a dia das organizações; e a terceira narrativa, a intermediária, acredita no potencial das capacitações, mas sentem que os resultados são pouco satisfatórios. Muitas dessas percepções negativas, principalmente de gestores, são reflexo da falta de *accountability* dos cursos de capacitação (PRINCE; STEWART, 2002).

A área de Educação Corporativa da Beta tinha um conjunto de processos e ferramentas que nos ajudavam a planejar e gerir todas as atividades sob a nossa responsabilidade. Para facilitar a gestão e dar maior agilidade ao trabalho, buscamos criar processos simples que atendessem as necessidades existentes, focando nas atividades mais relevantes e administrando as exceções pontualmente. As ferramentas utilizadas também eram simples, mas permitiam tanto a visão geral como a detalhada do andamento das atividades. Os processos e as ferramentas ajudavam a alimentar o sistema de gestão da qualidade da instituição, composto por indicadores dependentes unicamente do esforço da área e por indicadores com métricas associadas aos resultados de outras áreas para reforçar a inter-relação e a sinergia organizacional. Os resultados gerais eram apresentados trimestralmente

para toda a organização em um evento corporativo. A simplicidade e a abrangência do sistema de gestão da área, aliada à transparência dos resultados, chamou a atenção durante um evento de recertificação da qualidade dos processos organizacionais da Beta, quando foi avaliado informalmente⁷ pelos auditores externos e colocado como destaque positivo na reunião de fechamento do evento.

Apesar da clareza sobre a necessidade e a importância da *accountability* das áreas relacionadas à AO e GC, diversos fatores podem dificultar a sua correta implementação e a contabilização dos resultados. Em 1984, muito antes dos conceitos de AO e GC serem difundidos, Spitzer (1984) apresentava uma lista com possíveis causas dos insucessos dos treinamentos. Embora já tenha se passado mais de 35 anos desde a publicação do artigo, é notável, e ao mesmo tempo triste, como eu acabei vivenciando algumas das situações retratadas até pouco tempo atrás. A situação mais emblemática vivenciada por mim nas duas instituições, Beta e Gama, é relatada por Spitzer (1984, p. 06, tradução e grifo nosso) com as seguintes palavras:

Muitas organizações veem o treinamento como um **direito e privilégio** para todos os funcionários. É visto como **parte do pacote de remuneração** dos funcionários. Essa visão faz com que o treinamento perca de vista seu objetivo final de melhoria de desempenho.

Ouso afirmar que essa crença faz parte da cultura organizacional de muitas empresas em que líderes e colaboradores pleiteiam a participação em treinamentos e outros eventos como uma contrapartida a algum esforço realizado. No caso da liderança, ouvi diversas vezes dos gestores dos mais variados níveis hierárquicos que a solicitação de treinamento seria uma forma de agradar o colaborador em função de um reajuste salarial que não aconteceu ou uma forma de motivação pelo esforço e resultado obtido em uma dada missão. Em um outro caso, um colaborador justificou a solicitação porque o conhecimento adquirido poderia contribuir para a empresa. Contudo, além de ele não conseguir esclarecer qual seria efetivamente a contribuição, o conteúdo do curso tinha pouco relacionamento com a atividade sob sua responsabilidade. É claro que o caráter motivacional não deve ser ignorado, mas nunca deveria ser a principal motivação para a concessão dos treinamentos,

⁷ O sistema de gestão da área foi avaliado informalmente pelos auditores porque não fazia parte do escopo de recertificação da qualidade dos processos organizacionais.

principalmente do ponto de vista da *accountability*.

Outro aspecto que afeta o *accountability* está relacionado ao comportamento da liderança frente aos desafios da AO e GC. Nas literaturas mais recentes (RAHMAN et al., 2018; CAPRIOLI; ARAUJO, 2016; TALBOT et al., 2015; TANG; YEH, 2015), muitos versam sobre a importância do líder como responsável e facilitador da aprendizagem dentro das organizações. Contudo, o que se vê ainda hoje é que “infelizmente, vários supervisores e gerentes se recusam a aceitar essa responsabilidade e a delegam à área de Treinamento” (SPITZER, 1984, p. 6-7, tradução nossa). Eles agem como se existisse uma correlação simples e direta entre a participação em uma capacitação e a demonstração imediata do comportamento aprendido. Caso o participante não demonstre o comportamento supostamente aprendido durante a capacitação, concluem que o treinamento foi malsucedido. Cabe lembrar que a demonstração do comportamento não depende somente do processo de aprendizagem, mas, também, de outros fatores gerenciais, estruturais e motivacionais.

Apesar de a *accountability* ser crítica para uma organização focar a atenção em sua missão, paradoxalmente, ela pode comprometer a aprendizagem organizacional. Semelhantemente à tensão entre *exploitation* e *exploration*, quando os mecanismos de *accountability* dão maior ênfase ao comportamento operacional, ou seja, a promoção de resultados de curto prazo e na eficiência operacional, corre-se o risco de comprometer os objetivos de longo prazo (EBRAHIM, 2005), como, por exemplo, práticas de aprendizagem e inovação. É importante notar que a *accountability* pressupõe a existência de um agente, o sujeito cujo comportamento será avaliado; e uma audiência, um indivíduo ou grupo de indivíduos que terão a oportunidade e motivos para observar e avaliar o agente (FRINK; KLIMOSKI, 2004). Assim, a compreensão que cada membro da organização carrega consigo sobre o conjunto de normas, responsabilidades e expectativas também irá regular a sua conduta durante a execução das atividades, afetando a sua agência e a participação nas práticas organizacionais.

Ainda no início do programa de GC da instituição Gama, conforme o planejamento das ações ia amadurecendo, comecei a fazer alguns testes de percepção com membros da instituição. Quando surgia uma oportunidade, seja num café ou durante o intervalo de uma reunião, eu apresentava as principais ideias norteadoras e as ações planejadas no programa para ver a reação e a intenção de

participação delas, pois acreditava que o sucesso da iniciativa dependeria muito do engajamento das pessoas, principalmente para transpormos inicialmente algumas barreiras culturais que se apresentavam como possíveis obstáculos para o sucesso do projeto.

Conversei com mais de dez pessoas e muitos demonstravam grande empolgação, concordando com a estratégia adotada pelo programa. Praticamente todos se colocaram à disposição para colaborar e participar das ações, mas quando o momento de executarmos alguma ação chegava, diziam “quero participar, mas não consigo”, sendo esta resposta que mais ouvíamos. A justificativa quase sempre era a mesma. Durante o fechamento dos contratos, para vencer a concorrência, os serviços eram muitas vezes vendidos com prazos apertados, e atividades importantes de GC tinham menor prioridade no cronograma em detrimento da entrega dos produtos e de um conjunto mínimo de artefatos do projeto. Em outras palavras, para o colaborador, a sua *accountability* estava tão focada no resultado imediato e na eficiência do trabalho que não lhe permitia agência sobre qualquer outra atividade.

Um outro reflexo das organizações com sistemas de *accountability* focados no curto prazo é a falta de tempo ocioso para a execução de atividades de aprendizagem, inovação ou para uma simples reflexão. Alguns autores, tais como Mikkonen *et al.* (2017), Perry (2016), Garvin, Edmondson e Gino (2008) e Davenport e Prusak (1998) ressaltam a importância do tempo ocioso como um fator importante para a promoção de práticas de AO e GC nas organizações.

Conforme os primeiros participantes das práticas de GC da Gama iam percebendo a importância, o interesse e o engajamento com o programa aumentaram e, conseqüentemente, a troca de informações e conhecimento dentro do grupo. Materiais sobre o tema eram compartilhados espontaneamente em uma rede social corporativa dedicada ao programa. No entanto, depois de algum tempo, começaram a surgir comentários sobre a dificuldade de assistir um vídeo, ler um artigo ou abrir uma página na internet sobre assuntos relacionados ao tema durante o período de trabalho. O tempo já era escasso e, dentro de uma cultura de *performance* e resultados, estar realizando atividades fora da rotina da área, mesmo sendo uma atividade organizacional, poderia ser malvisto por colegas ou pelo próprio gestor. O engajamento e a curiosidade driblavam as dificuldades e os colaboradores “encontravam” algum tempo dentro e fora da organização para

aprimorarem seus conhecimentos, mas não era uma situação ideal para uma organização que estava em processo de implementação de um programa de GC.

Os líderes de AO e GC são responsáveis por criar e gerenciar ambientes em que a aprendizagem ocorra e o conhecimento flua por toda a organização. Contudo, é importante estar atento ao alcance da agência dos colaboradores, pois, por mais motivados que estejam, forças organizacionais podem impedi-los de participarem das práticas planejadas.

3.3. Engajar por Meio da Visão Compartilhada e da Transparência

A instituição Beta promovia trimestralmente reuniões em um auditório de um hotel nas redondezas. O evento contava com a presença da maioria dos colaboradores para promover a transparência dos resultados e alinhar os objetivos e as estratégias organizacionais. A cada três meses, mais de cem funcionários paravam as suas atividades para assistir as apresentações do desempenho financeiro da organização, dos resultados individuais das áreas, comunicação das novidades sobre os serviços e os produtos, entre outros assuntos.

É a liderança que cria as visões (modelos mentais traduzidos na declaração da missão, valores, filosofias e estratégias) baseadas em suas crenças, escolhas e ações para atingir os resultados almejados pela organização. Essa visão deve ser comunicada ativamente e transformada em ações para engajar os demais colaboradores a buscarem e atingirem juntos os objetivos organizacionais (KANTABUTRA; AVERY, 2010). Segundo Chai *et al.* (2017, p. 142–143, tradução nossa):

A visão compartilhada aprimora o compromisso com o objetivo da equipe. Quando os membros da equipe se identificam com os objetivos de suas organizações, eles têm maior probabilidade de cooperar com a equipe e contribuir com a organização em geral (Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter, 1990). A cooperação aprimorada entre os membros da equipe os ajuda a ganhar mais confiança em sua capacidade de atingir a meta (ou seja, eficácia coletiva), que resulta em níveis mais altos de comprometimento com a meta da equipe.

Uma visão compartilhada pode ser comunicada e fortalecida por meio da socialização, pois o processo cria oportunidades para a identificação do indivíduo com o contexto no qual estão inseridos (COMIN; PAULI, 2018). Para a Beta, o

evento trimestral era financeiramente custoso, mas estrategicamente muito importante para o fortalecimento da cultura da organização. Além da promoção da socialização e do compartilhamento da visão, a comunicação transparente das ações e dos resultados organizacionais também ajudava a criar um ambiente de confiança e de engajamento dos colaboradores, pois tal comportamento era entendido como uma demonstração de respeito e de valorização da pessoa dentro do grupo. Esse aspecto também é abordado por Kauppila (2016), ressaltando que o senso de direção, segurança e confiança nas pessoas da organização trazidas pela visão compartilhada tendem a ser valorizadas pelos colaboradores.

Em uma cultura de *accountability*, ao comunicar de forma transparente e fortalecer a visão compartilhada, a organização espera proporcionar aos seus colaboradores clareza aos objetivos e fornecer um senso de propósito e direção. Em contrapartida, espera-se que o colaborador desenvolva o senso de responsabilidade sobre os seus atos e decisões, reforçando a relação bidirecional da *accountability* (THEODOTOU, 2018). Sob a perspectiva da agência humana, a clareza dos objetivos também traz fortes efeitos motivacionais, pois permite aos colaboradores premeditar os resultados, e regular o comportamento presente para obtê-los no futuro (WOOD; BANDURA, 1989).

A comunicação transparente e o compartilhamento da visão por meio da socialização proporciona um senso de conexão relacional e de influência mútua, e contribui para o fortalecimento da identidade organizacional (MILTON; SINCLAIR; VAKALAH, 2017). Como resultado, cria-se um clima mais saudável na organização, aumentando a satisfação no trabalho, a cooperação, e melhora o comportamento de cidadania organizacional. O ambiente mais leve com pessoas motivadas é um antecedente muito valioso para a execução das práticas e AO e GC.

3.4. Desaprender para a Aprender

Durante a fase de planejamento de um projeto de AO ou GC, ocasionalmente percebemos que as novas práticas vão de encontro de alguns pressupostos básicos da cultura, o que requer uma mudança, ainda que parcial, nos construtos das referências do comportamento organizacional. Para os envolvidos na implementação da nova prática, esse é um cenário que gera muito desconforto, pois afeta diretamente as práticas existentes e conseqüentemente os membros, causando

tensão nas crenças vigentes que guiam os seus comportamentos.

Essa situação muitas vezes é agravada quando somos obrigados a lidar com temas delicados dentro da organização ou hábitos de pessoas hierarquicamente superiores, o que gera insegurança emocional e afeta a motivação, por mais que tenhamos consciência sobre a importância dessas novas práticas. Nesse contexto, o gestor do projeto deve atuar em fatores internos e externos ao grupo para facilitar o desenvolvimento do seu trabalho. Como fator interno, Bastos, Gondim e Loiola (2004) sugerem o processo de desaprendizagem como forma de abrir caminho para a reformulação dos modelos mentais que dificultam as pessoas a lidarem adequadamente com os desafios. Externamente ao grupo, o gestor do projeto deve buscar empoderar os envolvidos para que se sintam confiantes para se empenharem nos desafios que as novas práticas irão trazer (NEWMAN; NEWMAN, 2015).

Durante a fase de estruturação do programa de GC da instituição Gama, previmos dentro do modelo de governança do conhecimento⁸ a constituição de um comitê responsável pela gestão das ações. Além de ser considerada uma boa prática de GC, havia aprendido em outros projetos que iniciativas transversais que mobilizavam toda uma organização deveriam ser conduzidas por pequenos grupos, e, não, por indivíduos. O nosso objetivo era reforçar o caráter institucional do programa e evitar a rotulação de um indivíduo ou uma área como sendo a entidade responsável, dividindo, assim, a responsabilidade e o compromisso com o programa.

O comitê de GC era formado por representantes de todas as áreas da organização e havia grande diversidade em termos de idade, experiência profissional, posição hierárquica e conhecimento sobre conceitos e práticas de GC. Já na primeira reunião do grupo ficou evidente que havia necessidade de um alinhamento geral para que tivéssemos condições de propor, analisar, implantar e, principalmente, incentivar as práticas dentro da organização. Não somente o entendimento sobre GC era variado, mas algumas crenças, valores e visões sobre o funcionamento da nossa própria organização eram divergentes dentro do grupo.

Para aprender os princípios básicos que norteiam as práticas e implementar o programa de GC, primeiramente era necessário desaprender alguns pressupostos

⁸ Segundo Foss (2007), governança do conhecimento é um conjunto de regras e convenções formais e informais influenciados e gerenciados pela organização para facilitar e incentivar processos de conhecimento.

que regiam o comportamento dos membros do próprio comitê. Assim, antes de pensarmos em qualquer ação do programa, fizemos reuniões para discussão dos conceitos de GC e sobre os fatores necessários para o sucesso do programa. Ao longo dos encontros, aproveitamos para discutir pontos que teriam que ser tratados na cultura organizacional vigente e, assim, fomos trabalhando gradualmente as crenças e valores do grupo. Contudo, somente o trabalho em cima das crenças e valores não seria suficiente, pois teríamos que lidar com algumas questões delicadas na cultura organizacional.

Sendo um projeto estratégico da organização, o modelo de governança de GC previa que o comitê reportasse diretamente à presidência por meio de relatórios trimestrais e reuniões esporádicas. Entre outros objetivos, a relação direta com a presidência tinha como objetivo empoderar o comitê e permitir que assuntos sensíveis relacionados à GC pudessem ser discutidos abertamente dentro da organização. Utilizamos esse mecanismo para realizarmos alguns encontros com o presidente e apresentarmos as nossas ideias e dificuldades, principalmente relacionadas às questões culturais da organização e de subculturas existentes. Conforme algumas literaturas sugerem (NEWMAN; NEWMAN, 2015; KANTABUTRA; AVERY, 2010), o empoderamento dos envolvidos nas práticas foi, de fato, fundamental para o aumento da motivação e segurança psicológica do grupo, permitindo que novas crenças e valores fossem trabalhadas com menor resistência.

A importância da desaprendizagem ficou evidente em um episódio que envolveu o comitê de GC. Devido ao seu histórico de projetos complexos junto a clientes exigentes, a Gama possuía um conjunto de processos comerciais, operacionais e administrativos altamente estruturado e preocupado com a qualidade da entrega dos produtos e serviços, denominado internamente como ciclo de vida de projetos da Gama. De maneira geral, apesar da sua importância para a organização, os processos eram vistos internamente apenas como atividades burocráticas para a gestão comercial e operacional dos projetos. Obviamente uma falha na comunicação organizacional ocorria há algum tempo, dando abertura para que pressupostos errados fossem atribuídos às práticas executadas pela organização. A visão distorcida do ciclo de vida de projetos havia criado um sentimento negativo sobre as práticas e uma grande resistência à execução das atividades, inclusive para vários membros do próprio comitê.

Segundo a visão social, a percepção da realidade de um indivíduo, em grande parte, reflete a realidade aceita socialmente pelo grupo, determinando as suas ações, percepções e sentimentos relacionados à segurança do ambiente (FREITAS; GODOI, 2009). Quando não há uma compreensão clara sobre os princípios e objetivos das práticas executadas, corre-se o risco de elas serem relacionadas a pressupostos errados e, mais tarde, integrarem a cultura organizacional. Akgun *et al.* (2007, p. 795, tradução nossa), baseados nas ideias de Rousseau, afirmam que “crenças e métodos incorretos incorporam erros em julgamento e ações, porque as pessoas alteram a percepção da realidade para adequar suas crenças e métodos”. Atividades baseadas em crenças e valores equivocados podem ser executadas por anos, o que pode, por sua vez, interferir na efetividade dos resultados das ações.

Durante o processo de desaprendizagem e alinhamento dos conceitos, crenças e das práticas organizacionais do Comitê de GC, dividimos as pessoas em grupos e realizamos um exercício para identificação de práticas que já existiram no passado ou que estavam sendo executados, sem, necessariamente, terem o “rótulo” de uma prática de GC. Em uma das apresentações, um dos grupos percebeu naturalmente que o ciclo de vida de projetos da Gama, poderia ser interpretado como conjunto de processos, técnicas e ferramentas de GC, pois, de maneira geral, previa dentro de sua estrutura práticas de criação, armazenamento, transferência e utilização do conhecimento. Após algum debate entre os membros, ficou decidido por consenso que iríamos promover o ciclo de vida como o nosso arcabouço das práticas de GC.

A capacidade de adaptação e de reaprendizagem de pressupostos que norteiam os comportamentos está relacionada à habilidade de aprender a aprender, e, para mim, era um forte indicativo de que o processo de amadurecimento e evolução do comitê estava funcionando. Conforme sugerem Navarro, Vidal e Leiva (2011), ao intervirmos em certas crenças, valores e hábitos presentes por meio da desconstrução dos modelos mentais inadequados, abriu-se espaço para que novas ideias pudessem emergir a partir de um mesmo contexto, porém sob a luz de uma nova perspectiva. Como resultado, pudemos realinhar as crenças a respeito dos processos existentes e aproveitamos todo o trabalho construído até então para incorporarmos novas práticas de GC na organização.

3.5. Socializar para Aprender e Aprender

Na perspectiva social, a aprendizagem organizacional é parte integrante da cultura e é fruto da interação entre os indivíduos que aprendem os padrões de comportamento dentro da organização (FREITAS; GODOI, 2009). A qualidade dessa socialização, em termos do nível de confiança, comunicação e coordenação durante a socialização entre membros de uma organização afetam a disseminação e utilização do conhecimento tácito (CHEN; HUANG, 2007).

Um caso que ilustra essa situação foi a capacitação dos profissionais de suporte ao comprador da instituição Beta. Centenas de compradores corporativos e fornecedores se conectavam diariamente à plataforma de compras da Beta. O sistema permitia diversas customizações nas funcionalidades conforme as necessidades de negócio dos seus clientes, e esta era uma das principais características que agradavam os seus usuários. Contudo, as inúmeras customizações traziam uma grande complexidade para a área de suporte ao comprador, pois os atendentes tinham que estar atentos às peculiaridades de cada cliente para poder oferecer a solução correta aos problemas enfrentados por seus usuários. Nesse sentido, a capacitação dos profissionais de suporte era fundamental para que o serviço pudesse ser bem executado.

A cada novo cliente ou conjunto de novas funcionalidades, executávamos um processo de capacitação para os profissionais aprenderem as novas funcionalidades ou características daquele conjunto de modificações. Contudo, na prática, o conteúdo da capacitação não era necessariamente desconhecido, pois os atendentes acabavam conhecendo as modificações informalmente devido à proximidade física entre as equipes de desenvolvimento das soluções e a de atendimento e por meio das relações sociais entre os colaboradores. Havia um espírito de união muito grande entre as equipes e as pessoas tomavam café, almoçavam e, frequentemente, participavam dos mesmos eventos sociais. Consistentes com as observações de Chen e Huang (2007), esse clima saudável entre as pessoas e as diversas oportunidades de socialização resultavam no compartilhamento dos conhecimentos entre os membros das equipes e, na maioria das vezes, eles os aplicavam quase que imediatamente.

A socialização não ocorre somente entre colaboradores de níveis hierárquicos próximos. Além da interação entre líderes e liderados melhorar o nível de relacionamento e confiança entre as partes, ela também pode ser útil para a

liderança identificar se a cultura organizacional, representado pelos comportamentos e atitudes dos membros durante a execução das práticas está aderente às crenças, valores e filosofias declaradas pela organização, conforme pude observar em um evento que ocorria sistematicamente na Beta.

A área de Educação Corporativa, juntamente com o RH, promovia um evento mensal em que alguns colaboradores tomavam um café com o presidente da Beta. Nesse encontro informal e bem descontraído, o presidente discutia as percepções, sugestões e críticas a respeito do cotidiano da organização com cada participante. Os assuntos nem sempre eram de fácil resposta, mas com muita calma e transparência, o presidente nunca deixava de dar uma explicação ao colaborador.

Ambos, presidente e colaboradores, aproveitavam esse momento de socialização. Para o colaborador, a conversa descontraída com o presidente quebrava a distância hierárquica, e saía do evento com o sentimento de ter sido ouvido e respeitado, fortalecendo o senso de pertencimento e engajamento com a instituição. De acordo com Lloyd *et al.* (2015, p. 511, tradução nossa), a prática da escuta ativa pela liderança contribui para a criação de um forte vínculo emocional com o colaborador e “pode criar uma boa experiência de trabalho interpessoal que reflete positivamente na organização”, manifestada na forma de retenção do funcionário, e fortalecimento da identidade e do comportamento de cidadania organizacional.

O presidente, por sua vez, tinha a oportunidade de se aproximar dos colaboradores e melhorar a sua percepção sobre a execução das práticas, segundo a perspectiva de quem operava o dia a dia organizacional. Todas as observações relatadas pelos colaboradores e as percepções apreendidas por ele eram discutidas em uma reunião posterior, juntamente aos representantes das áreas de RH e Educação Corporativa, e um plano de ação era desenvolvido para tratar os assuntos pertinentes.

Na Beta pude vivenciar diversas possibilidades de socialização. Conforme sugere Rahman (2018), o encorajamento da socialização deve fazer parte da cultura organizacional, uma vez que contribui para a criação de oportunidades de desenvolvimento do senso de confiança, melhoria do nível de comunicação no trabalho e de ambientes no qual os líderes possam orientarem seus liderados pelo exemplo, fatores considerados primordiais para a criação e disseminação do conhecimento.

3.6. Atenção às Subculturas

Segundo a teoria social cognitiva, as pessoas, na maioria das vezes, aprendem por meio da modelagem social, ou seja, pela observação dos comportamentos e pela reflexão dos resultados que os acompanham (BANDURA, 2018). Assim, dependendo das consequências, positivas ou negativas, a pessoa acaba regulando o seu comportamento em função da motivação e da percepção sobre a sua autoeficácia, impactando a visão sobre a sua realidade. Contudo, como a percepção do indivíduo é, por vezes, dependente do ambiente, as realidades percebidas dentro de uma organização podem diferir conforme o grupo a que ele pertence (FREITAS; GODOI, 2009), na forma de subculturas. Loque, Rhodes e Westwood (2011) afirmam que apesar das subculturas serem conceitualmente um subconjunto das culturas organizacionais, não são necessariamente isomórficas à cultura principal.

Em uma certa área da instituição Gama, acontecia um fenômeno inusitado, mas muito nocivo para os resultados da organização e para as práticas de GC. Pessoas de uma mesma área ou de áreas próximas, mesmo tendo relacionamento de amizade, sentando-se umas ao lado das outras, não estavam colaborando entre si. Claramente não era má-fé ou má-vontade, mas o fato era que havia pouca sinergia entre elas. Como resultado, as execuções das atividades eram muitas vezes demoradas ou retrabalhos acabavam acontecendo pela simples falta de informação. Após analisarmos o contexto, uma possível explicação começava a emergir: o comportamento autoritário da liderança.

Em certas situações, subculturas podem ter maior influência motivacional que a própria cultura organizacional (SCHEIN, 2009; EGAN, 2008). Nos ambientes em que não se consegue exercer a agência humana, por exemplo, em equipes com líderes autoritários, no qual um comportamento é sistematicamente repreendido ou punido, o receio de sofrer constrangimentos cria desconforto em desempenhar a atividade e o benefício do investimento versus o retorno físico, cognitivo e emocional se torna baixo, afetando diretamente a disponibilidade psicológica e o engajamento do indivíduo (BARRICK *et al.*, 2015). No caso acima, o reflexo do comportamento da liderança estava tão impregnado na subcultura que inibia a segurança psicológica e seus instintos mais naturais relacionados à amizade como a

colaboração e a cooperação.

Outro reflexo da subcultura era a falta de proatividade da equipe na solução de problemas ou melhoria das atividades. Dependendo do estilo de liderança, dos valores morais e éticos praticados, do clima do grupo e do sistema de incentivos ou punições existente no ambiente, um indivíduo regula de forma consciente ou inconsciente o seu comportamento para atender as demandas sociais dentro de parâmetros considerados aceitáveis para a sua segurança psicológica (BARRICK *et al.*, 2015).

As rotinas daquela área já demandavam bastante esforço e tempo e, aliado ao medo ou ao receio de experienciar críticas não construtivas ou exageradas, os colaboradores ficavam em silêncio e pouco esforço era feito, evitando exposição e riscos desnecessários, mesmo que isso significasse abdicar de ideias ou soluções mais inteligentes ou eficazes. Bandura (1989) considera que o medo é um estado emocional gerado pela autopercepção sobre a capacidade de enfrentamento dos aspectos adversos do ambiente e determina o grau de motivação do indivíduo. Consistente com a afirmação de Szulanski (2000, p. 12, tradução nossa) de que “a falta de motivação pode resultar em procrastinação, passividade, aceitação fingida, sabotagem ou rejeição total na implementação e uso de novos conhecimentos”, o que se via de fato naquele grupo é que, na maioria das vezes, os colaboradores da área somente executavam o que lhes eram atribuídos pela liderança.

Reiterando as palavras de Garvin, Edmondson e Gino (2008, p. 9, tradução nossa), “organizações não são monolíticas”. Diferentes grupos podem apresentar variados comportamentos em relação ao processo de aprendizagem. Os gestores responsáveis pelas práticas de AO e GC devem estar atentos às diferentes subculturas, pois as estratégias de aprendizagem e disseminação do conhecimento podem requerer práticas distintas dentro de uma mesma organização.

3.7. Contribuição da Capacitação para as Práticas de RH

Em cenários organizacionais em que existe dificuldade para justificar investimentos em capacitações, seja pela priorização de *exploitation* seja pela falta de *accountability* ou crenças distorcidas de gestores e colaboradores, entre outros aspectos, o responsável por projetos de AO e GC pode desenvolver práticas que agreguem valor às práticas organizacionais já existentes, principalmente para as de

RH. Partindo do entendimento de Figueiredo *et al.* (2016, p. 499, tradução nossa) de que a gestão de RH é “um conjunto de políticas, práticas e sistemas que influenciam o comportamento, atitudes e desempenho dos membros da organização, a fim de aumentar sua competitividade e capacidade de aprendizagem” para atingir os objetivos organizacionais, não é difícil compreender que as práticas de RH, AO e GC estão mutuamente relacionadas (ANDREEVA; Kianto, 2012).

Essa relação entre as práticas foi vivenciada em diversas situações na instituição Beta. Inicialmente, todas as capacitações da equipe de atendimento eram realizadas no modelo presencial, o que demandava grande esforço de mobilização dos participantes, limitando, por consequência, a quantidade de capacitações, restringindo a efetividade da disseminação do conhecimento. Como resultado, percebia-se diferentes níveis de conhecimento entre os atendentes, afetando diretamente a qualidade do serviço prestado. Grande parte da capacitação concentrava-se em São Paulo, mas havia um grupo de atendentes em uma cidade vizinha. A dificuldade de previsão da demanda de serviço na área de atendimento e a distância geográfica somente ampliavam os problemas de planejamento e de execução dos cursos.

Na tentativa de melhor disseminarmos o conhecimento e aumentarmos a qualidade dos serviços prestados pela equipe remota, desenvolvemos uma capacitação no modelo *blended*⁹. O conteúdo básico era desenvolvido no formato de vídeos tutoriais pelos especialistas das soluções e disponibilizado em uma plataforma na nuvem para a equipe. O gestor da área tinha de uma a duas semanas para gerenciar o tempo dos atendentes e permitir que todos pudessem absorver as informações sem comprometer o trabalho do dia a dia. Após esse período, realizávamos um encontro presencial ou virtual, de trinta minutos a uma hora de duração, entre a equipe e o especialista para abordar os principais pontos da solução e sanar as dúvidas do grupo. A discussão presencial ou virtual também era registrada e disponibilizada posteriormente para consultas futuras.

Esse modelo contribuiu para facilitar a logística dos eventos e aumentar a quantidade e a qualidade das capacitações para a equipe remota de atendimento. Contudo, a capacitação mista se mostrou importante não somente para a gestão do conhecimento, mas a interação com maior frequência com membros da matriz

⁹ O modelo *blended* é conceituado por Grahan (2004 n.p, tradução nossa) como sendo “sistemas de ensino misto que combinam instrução presencial com instrução mediada por computador”.

também fortaleceu o sentimento de pertencimento e inclusão dos atendentes (identidade organizacional) e incentivou o comportamento de cidadania organizacional.

O efeito social da capacitação contribuiu para encurtar a distância entre a matriz e sua unidade remota, aproximando áreas e pessoas, e demonstrando maior preocupação e respeito da gestão com os seus colaboradores que atuam longe do centro das decisões organizacionais. Ao se sentir pertencente ao grupo, a motivação e o seu engajamento naturalmente cresceram, contribuindo para o fortalecimento do comportamento de cidadania organizacional (MILTON; SINCLAIR; VAKALAH, 2017). Durante a minha experiência profissional, não foram raros os testemunhos de profissionais alocados em unidades remotas que se sentiam isolados e desprestigiados, como se trabalhassem em uma organização à parte. Apesar de a contribuição para a cidadania organizacional não ter sido prevista inicialmente, ela se mostrou muito importante para a motivação e o engajamento dos atendentes, não somente com as práticas de AO e GC, mas, também, para a execução das outras práticas organizacionais.

Um *workshop* realizado mensalmente pela Beta para a promoção das áreas funcionais é um segundo exemplo da utilização de eventos de AO e GC para fomentar outras práticas organizacionais. Inicialmente, o evento consistia na apresentação de uma área funcional para quaisquer colaboradores que tivessem interesse em conhecer a sua operação, com o intuito de prover maior sinergia entre colaboradores de áreas distintas.

Analisando eventos passados, identificamos que a falta de padronização nas apresentações gerava resultados distintos de satisfação com o *workshop*, o que nos levou a alterar o seu formato. O novo evento durava cerca de 4 horas e o gestor da área apresentava a rotina de trabalho, peculiaridades, desafios, perfis dos profissionais, e oportunidades de atuação no mercado. Parte do conteúdo era expositivo, mas todas as apresentações continham pequenas dinâmicas de vivência das atividades relacionadas à área. Para os participantes, as práticas vivenciais eram excelentes oportunidades para a compreensão da complexidade e dos desafios enfrentados pela outra área, e ajudavam a melhorar a empatia e aproximavam as pessoas durante e depois do *workshop*. De acordo com Rahman *et al.* (2018, p. 9, tradução nossa),

[...] a menos que uma organização incentive os membros a agir como uma unidade social, é difícil garantir a transferência de conhecimento entre os funcionários. A troca de informações ocorre entre duas partes quando elas se juntam ou, no mínimo, interagem periodicamente para atingir os objetivos organizacionais.

Além de disseminarmos o conhecimento, tínhamos também como objetivo apresentar possibilidades de desenvolvimento profissional dentro da própria instituição. Os colaboradores, principalmente aqueles no início de carreira, gostavam muito do evento, pois era uma oportunidade de aprendizagem, de socialização, e de descoberta de novas oportunidades de trabalho. Nesse *workshop* aproveitávamos um evento de disseminação do conhecimento para fortalecer práticas comuns da área de RH, tais como retenção de colaboradores e desenvolvimento de carreira,

O foco das práticas de RH está nos colaboradores, detentores do conhecimento, objeto da GC (ANDREEVA; Kianto, 2012). Ao fortalecermos a identidade organizacional, incentivarmos o comportamento de cidadania, fomentarmos práticas de retenção e desenvolvimento de carreira e muitas outras práticas de RH, naturalmente interferimos nos fatores motivacionais dos colaboradores. Esse contexto de confiança, abertura e, principalmente, o clima organizacional positivo é premissa fundamental para que o conhecimento possa ser criado e compartilhado com todos os membros da organização.

3.8. Apoio Emocional ao Gestor

Devido à capacidade de influenciar o comportamento de suas equipes, os líderes são alunos essenciais da AO para o sucesso de qualquer organização (ADNAN; VALLIAPPAN, 2019). Além das competências técnicas, um gestor também requer competências socioemocionais para lidar com os desafios do dia a dia dentro de uma organização. Nas diversas situações do cotidiano, a percepção de segurança psicológica interage com as características pessoais e influencia o seu comportamento, afetando, por consequência, a sua performance (EDMONDSON *et al.*, 2016).

Tive a oportunidade vivenciar uma experiência bastante interessante de aprendizagem do comportamento humano na instituição Beta. Uma parte da reunião trimestral que a Beta realizava para comunicação dos resultados, era dedicada para a apresentação dos indicadores de desempenho de cada área, do qual seus

gestores eram responsáveis por apresentá-los na frente de mais de cem colaboradores. Somente o fato de se expor já seria um desafio para muitas pessoas, mas para os gestores com *performance* baixa naquele trimestre, a apresentação tomava um vulto inimaginável, afetando diretamente a qualidade da apresentação.

Após testemunhar aquela situação por algumas reuniões, fui solicitado pelo meu líder para criar uma capacitação visando melhorar as apresentações. Como qualquer evento de socialização e, principalmente, tendo como objetivo a comunicação clara e transparente dos resultados organizacionais, a qualidade das apresentações era essencial para transmitir as informações aos demais colaboradores. Ao analisarmos as apresentações, identificamos que o foco prioritário da capacitação deveria tratar questões emocionais, especialmente o medo da exposição, uma vez que o conteúdo era apenas um extrato das atividades diárias e era de domínio dos próprios gestores.

A pressão por resultados e o receio de serem julgados pelos superiores, pares e subordinados afetava a segurança psicológica dos gestores, especialmente naquele contexto de exposição e avaliação. Conforme Wood e Bandura (1989, p. 365, tradução nossa), em situações de dificuldades, “pessoas que duvidam de suas próprias capacidades diminuem seus esforços ou abortam suas tentativas prematuramente, e rapidamente se contentam com soluções medíocres”. Ao se perder nesse turbilhão emocional, a pessoa requer auxílio de outras pessoas para compreender a realidade (BANDURA, 2019) e, no caso organizacional, as lideranças devem ajudá-la a reestabelecer a realidade para que ela volte a desempenhar conforme as expectativas da organização.

Assim, desenvolvemos um *workshop* com participação voluntária no qual todos os gestores que participavam da apresentação trimestral eram convidados. Nele trabalhávamos questões como exposição do conteúdo, tonalidade da voz, postura e clareza, mas principalmente os fatores psicológicos envolvidos. Simulávamos e gravávamos partes das apresentações para depois discutirmos entre os participantes. Logo após a gravação, a pessoa que estava simulando assistia a sua própria apresentação e depois fazia uma autoavaliação sobre o seu desempenho. O que se percebia, na maioria das vezes, era uma autocrítica exagerada e uma avaliação negativa sobre sua *performance*. Depois da autoavaliação, os outros participantes se pronunciavam, colocando as suas observações sobre a apresentação. Para a surpresa do gestor avaliado, na grande

maioria das vezes, as percepções dos outros membros eram bem mais positivas que sua autopercepção.

Todos participavam pela simulação e, conforme as pessoas se apresentavam, ficava cada vez mais claro que as mesmas dúvidas e angústias eram compartilhadas por todos. O fato de se abrir, compartilhar os medos, receber críticas construtivas, e principalmente, compreender que seus receios e suas angústias não eram solitários, ajudava os gestores a controlar as emoções negativas, trabalhar a confiança e superar as dificuldades por meio do apoio mútuo. Os resultados logo apareceram na primeira reunião trimestral após o *workshop*, e as sessões seguiram por alguns trimestres.

Consistente com as observações de Wood e Bandura (1989), pôde-se observar que a persuasão social melhorou a percepção da autoeficácia dos gestores, afetando o seu bem-estar psicológico e o desempenho. Ao receber incentivos realistas e positivos, os gestores conseguiram gradativamente recuperar a confiança, motivando-os a exercerem um esforço maior e desafiarem aquele cenário que inicialmente parecia demasiadamente hostil.

3.9. A Avaliação como Fator Motivacional para a Aprendizagem

Estudos relacionados à AO e GC enfatizam a importância dos mecanismos de *accountability*, mas as situações de avaliação normalmente elevam o nível de estresse e ansiedade das pessoas em função do receio de serem consideradas ineficientes por outras pessoas (DONALDSON; GOOLER; SCRIVEN, 2002). Sob a luz da perspectiva sócio-cognitiva, Wood e Bandura (1989) afirmam que em situações ameaçadoras, a quantidade de estresse e o nível de motivação afetam as crenças sobre a autoeficácia dos indivíduos. De acordo com Lakos e Phipps (2004, p. 353, tradução nossa), “a avaliação não deve ser temida como uma ferramenta potencial para culpar e punir, mas deve ser adotada como um meio de demonstrar sucesso ou aprendizado da necessidade de mudar estratégias”, e a liderança precisa estar atenta a essa questão e desenvolver mecanismos para facilitar a mudança cultural.

Quando implantamos o sistema de avaliação nas capacitações dos atendentes da instituição Beta, aconteceram algumas reações interessantes. Apesar de termos explicado a motivação e os objetivos das avaliações, refutando qualquer

vínculo com a avaliação de desempenho individual realizado pela área de RH, a primeira reação dos atendentes foi a de receio, demonstrando claramente desconforto em serem avaliados. Depois de alguns minutos de conversa, mesmo a contragosto, os atendentes iniciavam a avaliação, mas houve casos em que o participante se recusara a fazer o teste nas primeiras capacitações com avaliações.

Utilizando princípios de gamificação¹⁰ e técnicas simples de comunicação, conseguimos amenizar o receio inicial e incorporar o processo de avaliação. Após a realização de cada capacitação, enviávamos um e-mail de agradecimento endereçado a todos os participantes e gestores envolvidos. No meio da mensagem, destacávamos os nomes dos três maiores pontuadores da avaliação e repetíamos esse processo em todas as capacitações. Quando algum atendente aparecia na lista seguidamente após uma série de capacitações, fazíamos questão de evidenciá-lo na mesma mensagem e, em alguns casos, íamos pessoalmente à área para parabenizá-lo.

A ideia básica era mexer com o ego das pessoas e incentivá-los positivamente a se engajarem no processo de aprendizagem e avaliação. Era uma forma de reconhecer o esforço individual e demonstrar que a área de Educação Corporativa estava interessada na evolução do colaborador. Um fato curioso é que alguns atendentes começaram a competir entre si para ver quem apareceria na próxima lista de destaque. A adequação da estratégia de comunicação ao perfil do grupo, composto basicamente por atendentes jovens, mostrou-se essencial para que os princípios de gamificação funcionassem e trouxessem resultados que foram além da absorção do conhecimento, como a melhoria da pontualidade dos participantes, da atenção durante o curso e da nova perspectiva sobre a avaliação nas capacitações.

Ao evidenciarmos os melhores resultados e mexermos com os egos dos atendentes, criamos objetivos claros e um sistema de recompensa que foi aceita pelo grupo. Conforme Wood e Bandura (1989, p. 367, tradução nossa),

Os objetivos podem melhorar o bem-estar e as realizações psicológicas dos indivíduos de várias maneiras. Primeiro, os objetivos têm fortes efeitos motivacionais. Os objetivos fornecem um

¹⁰ Gamificação é definido por Tan e Hew (2016) como a aplicação dos princípios de jogos (por exemplo, necessidade por recompensas, status, competição, altruísmo, entre outros) em situações ou contextos não relacionados ao jogo com o objetivo de motivar os participantes a executarem determinadas tarefas.

senso de propósito e direção, e aumentam e sustentam o nível de esforço necessário para alcançá-los.

O mecanismo de comparação social dos resultados em conjunto com a percepção da autoeficácia fizeram com que os colaboradores regulassem o seu comportamento (BANDURA, 1978) frente ao desafio, encontrando uma forma mais prazerosa de interpretar o processo avaliativo. A interação com outros membros da equipe acabou criando um efeito contagioso motivacional e comportamental, o que resultou no engajamento às práticas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada experiência carrega consigo o poder de mover as pessoas. Ao optar pela realização de uma pesquisa narrativa do tipo autoetnográfico, busquei compreender os meus comportamentos e decisões à frente dos dois projetos narrados, aspirando estar mais bem preparado para enfrentar os desafios semelhantes e para orientar assertivamente aqueles que precisarem do meu auxílio no futuro.

Analisando as minhas experiências, fica claro para mim que tratar somente questões técnicas e processuais, sem dar a devida atenção às influências das relações interpessoais e seus padrões comportamentais compromete qualquer estratégia de implantação de AO e GC. Se grande parte do conhecimento organizacional é tácito, e os fatores motivacionais condicionam o comportamento dos indivíduos, então, para a AO e a GC terem alguma probabilidade de sucesso, devemos ter cuidado com os fatores ambientais que influenciam os membros de uma organização. Dentro de um rol de fontes de influência, a liderança e a cultura organizacional são tidas como fatores mais críticos na literatura e, similarmente, emergiram como agentes influenciadores nas reflexões dos meus projetos.

Todo líder de organização, sendo um ser humano qualquer inserido dentro de um contexto social, também possui o seu comportamento de aprendizado, crenças, motivações, valores e estilos que são carregados e manifestados ao desempenhar as suas funções estratégicas e operacionais. Ao ser responsável por uma organização, área ou projeto, o líder atua diretamente com um grupo de pessoas que sofrerão algum tipo de influência, positiva ou negativa, impactando a forma, a motivação, e a agência no cotidiano do seu trabalho.

A cultura organizacional, por sua vez, influencia as práticas organizacionais, uma vez que as crenças, valores e normas ditam o comportamento dos colaboradores. Assim, não por acaso, a sua influência nas práticas de AO e GC é direta, pois pode facilitar ou inibir a aprendizagem e o compartilhamento do conhecimento dentro das organizações. Existe uma relação intrínseca entre liderança e cultura, pois os líderes influenciam (criam, alteram ou reforçam) e são influenciados pelas forças que regem a conduta dos colaboradores nesse contexto social.

Assim, a existência de líderes e de uma cultura organizacional que ofereçam

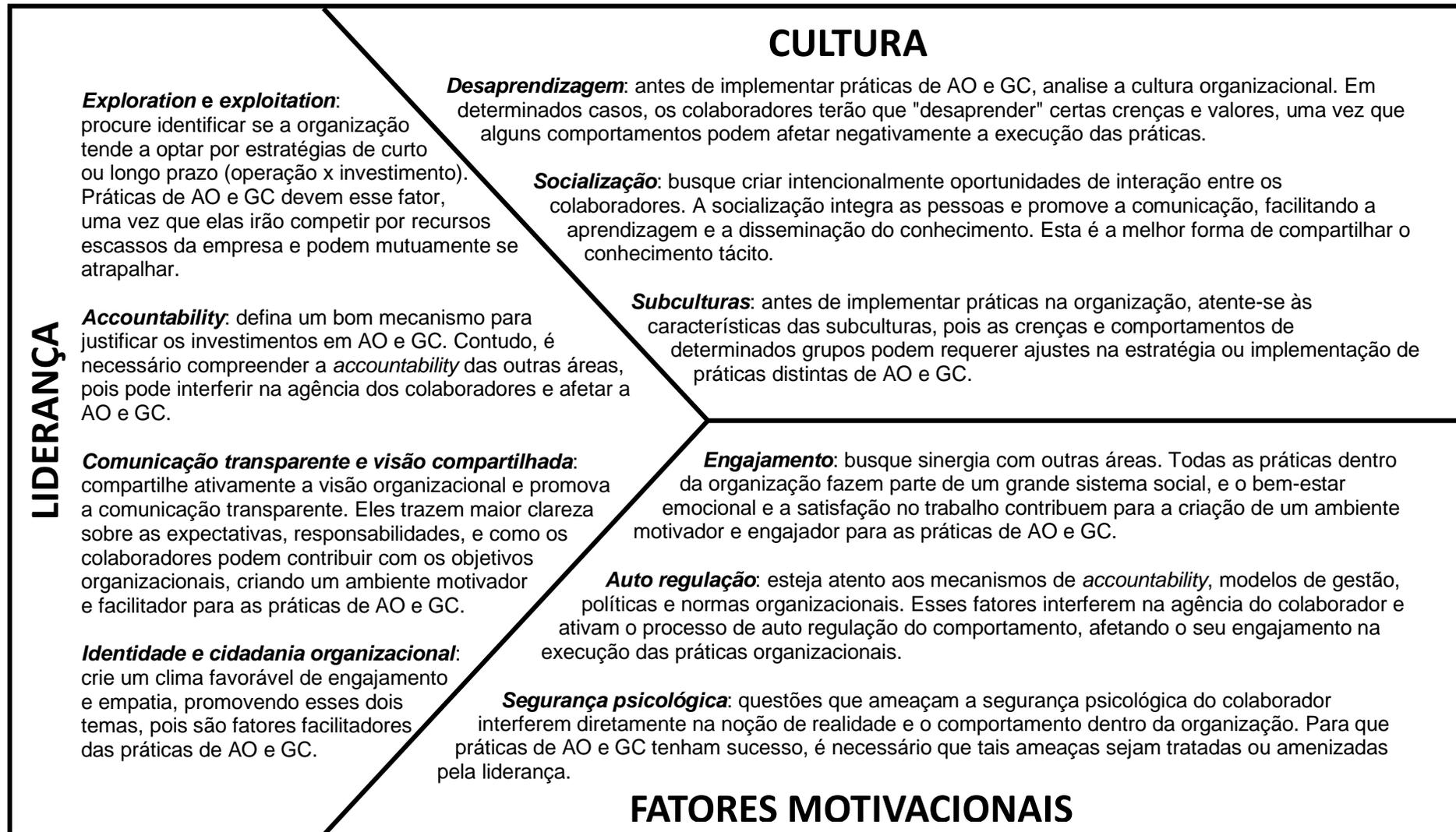
suporte e incentivos verdadeiros para encorajar os colaboradores a aprenderem e disseminarem o conhecimento é uma condição essencial para as práticas acontecerem. Uma cultura aberta e de confiança que encoraje a integração formal e informal dos conhecimentos, habilidades e experiências individuais ao conhecimento organizacional tem maior probabilidade de sucesso e deve ser um fator de atenção para qualquer gestor que queira implantar ou conduzir um projeto de AO ou GC.

Segundo Mendes (2014), a reflexão e a empatia que as narrativas proporcionam faz da autoetnografia um potencial contribuidor com a vida de outras pessoas. Nessa linha, gostaria, também, humildemente, contribuir para a expansão da compreensão sobre as questões subjacentes, porém importantes, relacionadas às práticas de AO e GC, pois esta pesquisa trata interpretações de fatos do cotidiano de um gestor que tinha como responsabilidade implementar as práticas em duas organizações. Ressaltando a importância da contribuição, Ellis, Adams e Bochner (2011, n.p, tradução nossa) afirmam que:

Os autoetnógrafos devem não apenas usar suas ferramentas metodológicas e literatura de pesquisa para analisar a experiência, mas também devem considerar maneiras pelas quais outras pessoas podem experimentar epifanias semelhantes; eles devem usar a experiência pessoal para ilustrar facetas da experiência cultural e, ao fazê-lo, tornar características de uma cultura familiares para quem está dentro e para fora.

Assim, baseado nas narrativas anteriores, desenvolvi um conjunto de respostas para a pergunta introdutória que me fez refletir e direcionou este trabalho desde o início: se alguém me questionasse sobre as experiências e os desafios relevantes relacionados à AO e GC, quais seriam os cuidados que eu recomendaria? As respostas encontram-se na Figura 8 e no panfleto em estilo de infográfico apresentado no Apêndice A.

Figura 8: Recomendações aos gestores de AO e GC



Fonte: Elaborado pelo autor

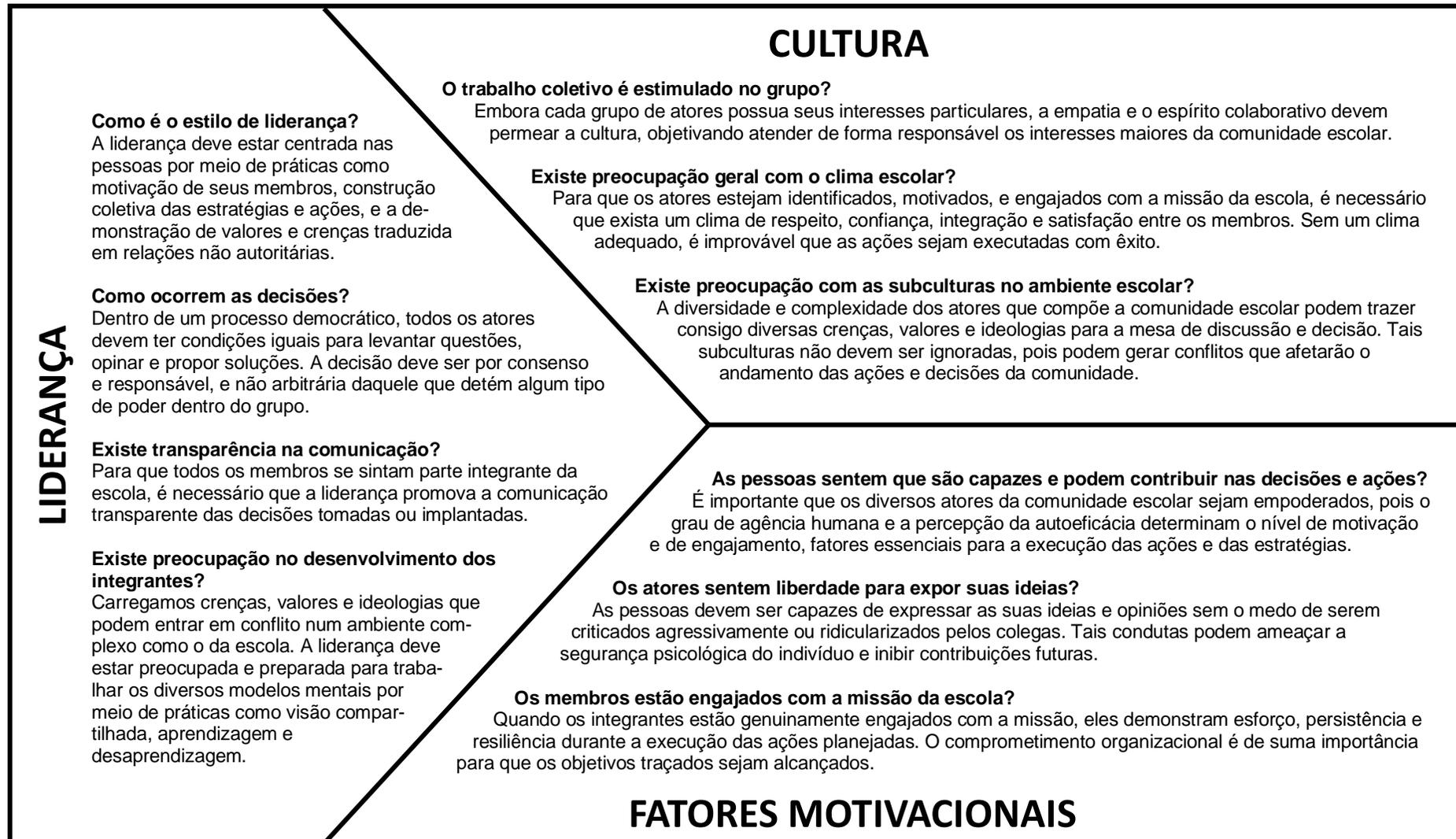
O desenvolvimento desta pesquisa também trouxe outras reflexões. Durante o curso, dada a natureza do nosso Programa de Mestrado, tive a oportunidade de me aprofundar em diversas questões relacionadas à Educação Acadêmica. Enquanto participava das disciplinas e ouvia os relatos de colegas e professores sobre as práticas na escola, fui refletindo sobre a relação entre a Educação Corporativa e a Acadêmica, suas características e pontos de convergência. Conceitualmente, a escola também é uma organização, possui uma missão e é regida por valores, crenças e normas que norteiam o comportamento dos atores (pais, alunos, professores e funcionários) que participam dela. A liderança influencia os membros e é influenciada por eles, afetando suas motivações e o engajamento do grupo com a missão. Todos esses fatores determinam um clima escolar e um contexto que acabam facilitando ou dificultando a obtenção dos resultados almejados.

Tais semelhanças me levam a crer que esta pesquisa também tem aplicabilidade e um potencial de contribuição no contexto da Gestão Escolar. Talvez, uma das maiores diferenças entre a Educação Corporativa e a Acadêmica, especialmente a pública, seja o fato de que a última está imersa em um contexto de gestão no qual as decisões devem, ou deveriam, ser consensuais, conforme prega a gestão democrática, base para a instituição de práticas no ensino público e prevista na Constituição Federal de 1988. Os princípios que a regem, descentralização, participação e a transparência trazem uma grande responsabilidade e, ao mesmo tempo, complexidade para liderança. A articulação dos diversos atores em torno do tema Educação exige uma grande habilidade de mediação e influência social, e as decisões devem acontecer de forma participativa e consensual por meio do compartilhamento da visão e transparência na comunicação, características básicas de uma liderança transformacional.

Sem nenhuma pretensão de julgar a forma como as escolas são geridas, como gestor, gostaria de convidar os meus pares nas escolas para uma reflexão sobre como as práticas de liderança acontecem, como a cultura é construída e mantida e como este contexto afeta os fatores motivacionais dos envolvidos, reflexões que podem, inclusive, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras. Baseado no modelo utilizado nesta pesquisa e em alguns princípios que a nortearam, deixo registrado um conjunto de perguntas para reflexão (Figura 9) dos envolvidos na Gestão Escolar e um material gráfico em formato A4 no Apêndice B

para divulgação, em mídia impressa ou digital, ou utilização como material auxiliar para disseminação do conhecimento em eventos de capacitação de gestores.

Figura 9: Reflexões para um gestor escolar



Fonte: Elaborado pelo autor

Este trabalho, que no início me assustava, acabou ampliando a minha compreensão sobre a importância das pesquisas narrativas, principalmente no contexto das organizações, em que a prática é priorizada. Em especial, a escolha do método autoetnográfico foi fundamental para que aspectos ocultos da interdisciplinaridade deste trabalho, que navegou pelas áreas da Administração, Educação, Psicologia e Sociologia pudessem emergir, permitindo a teorização das experiências a partir do diálogo com outros autores. A teoria e a prática nunca estão dissociadas, pois a teoria nos oferece um arcabouço genérico para melhor compreensão da prática, que por sua vez, valida e dá vida à teoria.

A pesquisa realizada não tem a pretensão de esgotar os conceitos relacionados aos temas, uma vez que é limitada ao contexto das interpretações das experiências deste autor. Assim, para futuros trabalhos, recomenda-se que outras experiências sejam teorizadas na forma de pesquisas narrativas, com o objetivo de trazer novas visões e interpretações das vivências dos profissionais que atuam com os temas relacionados às práticas de AO e GC, além de valorizar as experiências e os aprendizados individuais e organizacionais. Complementarmente, também acredito que exista uma rica oportunidade de investigação relacionada aos temas da cultura organizacional, liderança e fatores motivacionais no contexto das escolas.

As análises e as conclusões a que chego nesta pesquisa podem soar como evidentes para alguns, mas ressalto que na época dos projetos eu não possuía experiência como pesquisador acadêmico e nem referencial teórico suficiente para compreender a complexidade das variáveis e suas interrelações. Esse cenário, semelhante à grande maioria dos gestores das corporações, me fez refletir sobre a importância dos Programas de Mestrado Profissional para as organizações, pois me municiou com metodologias e ferramentas para compreender a fundo os temas de meu interesse.

Após reviver as experiências passadas e vivenciar novas no curso de mestrado, posso afirmar com muita sinceridade e confiança de que hoje estou muito mais preparado, não somente para os desafios relacionados à AO e GC, mas também para outras experiências organizacionais e acadêmicas que estão à minha espera. Que venha o futuro...

REFERÊNCIAS

- ABBAS, J.; SAĞSAN, M. Impact of knowledge management practices on green innovation and corporate sustainable development: A structural analysis. **Journal of Cleaner Production**, v. 229, p. 611-620, 2019.
- ADNAN, S. N. S. M.; VALLIAPPAN, R. Communicating shared vision and leadership styles towards enhancing performance. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 68, n. 6, p. 1042-1056, 2019.
- AKGÜN, A. E. *et al.* Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 6, p. 794-812, 2007.
- ALAVI, M.; LEIDNER, D. E. Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. **MIS Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 107, 2001.
- ANDREEVA, T.; KIAN TO, A. Does knowledge management really matter? Linking knowledge management practices, competitiveness and economic performance. **Journal of Knowledge Management**, v. 16, n. 4, p. 617-636, 2012.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- APRILIYANTI, I. D.; ALON, I. Bibliometric analysis of absorptive capacity. **International Business Review**, v. 26, n. 5, p. 896-907, 2017.
- ARGOTE, L.; FAHRENKOPF, E. Knowledge transfer in organizations: The roles of members, tasks, tools, and networks. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 136, n. 1459963, p. 146-159, 2016.
- ARGYRIS, C. **Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning**. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. [s.l.] Jossey-Bass Publishers, 1974.
- AVOLIO, B. J.; WALUMBWA, F. O.; WEBER, T. J. Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 421-449, 2009.
- BANDURA, A. Applying Theory for Human Betterment. **Perspectives on Psychological Science**, v. 14, n. 1, p. 12-15, 2019.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, 1989.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.

BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v. 33, n. 4, p. 344-358, 1978.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BARRICK, M. R. *et al.* Collective Organizational Engagement: Linking Motivational Antecedents, Strategic Implementation, and Firm Performance. **Academy of Management Journal**, v. 58, n. 1, p. 111-135, 2015.

BARROS, V. F. DE A.; RAMOS, I.; PEREZ, G. INFORMATION SYSTEMS AND ORGANIZATIONAL MEMORY: A LITERATURE REVIEW THE LAST 20 YEARS. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 12, n. 1, p. 45-64, 2015.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração da USP - RAUSP**, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.

BAYNE, T. *et al.* What is cognition? **Current Biology**, v. 29, n. 13, p. R608–R615, 2019.

BECKER, M. C. The concept of routines: some clarifications. **Cambridge Journal of Economics**, v. 29, n. 2, p. 249-262, 2005.

BHATT, R. S. *et al.* The Development of Body Structure Knowledge in Infancy. **Child Development Perspectives**, v. 10, n. 1, p. 45-52, 2016.

BROOKS, N.; GOLDIN-MEADOW, S. Moving to Learn: How Guiding the Hands Can Set the Stage for Learning. **Cognitive Science**, v. 40, n. 7, p. 1831-1849, 2016.

BROWN, P. Space, Linguistic Expression of. *In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd. ed. [s.l.] Elsevier, 2015. v. 22, p. 89-93.

BÜCHEL, B.; PROBST, G. **From organizational learning to knowledge management**, 2000. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/03f3/b113ec8c82cedf31de51ddd6da2df876cbcd.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CAPRIOLI, K. C.; ARAUJO, B. F. V. B. DE. A Relação entre o Comprometimento Afetivo e as Dimensões da Aprendizagem Organizacional. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, v. 18, n. 3, p. 76, 2016.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; SÁNCHEZ-VIDAL, M. E.; CEGARRA-LEIVA, D. Balancing exploration and exploitation of knowledge through an unlearning context. **Management Decision**, v. 49, n. 7, p. 1099-1119, 2011.

CHADWICK, I. C.; RAVER, J. L. Motivating Organizations to Learn: Goal Orientation and Its Influence on Organizational Learning. **Journal of Management**, v. 41, n. 3, p. 957-986, 2015.

CHAI, D. S.; HWANG, S. J.; JOO, B.-K. Transformational Leadership and Organizational Commitment in Teams: The Mediating Roles of Shared Vision and Team-Goal Commitment. **Performance Improvement Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 137-158, 2017.

CHANG, H. Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others. **Studies in Educational Ethnography**, v. 12, n. 1997, p. 207-221, 2006.

CHEN, C. -J.; HUANG, J.- W. How organizational climate and structure affect knowledge management – The social interaction perspective. **International Journal of Information Management**, v. 27, n. 2, p. 104-118, 2007.

CHRASIL, E. R.; WARREN, W. H. Active and passive spatial learning in human navigation: Acquisition of graph knowledge. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 41, n. 4, p. 1162-1178, 2015.

CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. **Research Studies in Music Education**, v. 27, n. 1, p. 44-54, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative and Story in Practice and Research**. 1989. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309681.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 128, 1990.

COMIN, L. C.; PAULI, J. The Meaning of Work, Organizational Socialization and Work Context: The Perspective of Migrant Workers. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 19, 2018.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

CRESWELL, J. W. Narrative Research Design. In: **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. 2nd. ed. New Jersey: Pearson Education Limited, 2005. p. 473-508.

CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Los Angeles: Sage Publications, 2009.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522, 1999.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

DAFT, R. L.; HUBER, G. P. **How organizations learn: a communication framework**. Fort Belvoir: Defense Technical Information Center, 1986. Disponível em: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a168286.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

DALKIR, K. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2005.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know**. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

DEL GIUDICE, M.; DELLA PERUTA, M. R. The impact of IT-based knowledge management systems on internal venturing and innovation: a structural equation modeling approach to corporate performance. **Journal of Knowledge Management**, v. 20, n. 3, p. 484-498, 2016.

DELORS, J. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

DEWEY, J. **Experience and Education**. 9th. ed. New York: Collier Books, 1976.

DONALDSON, S. I.; GOOLER, L. E.; SCRIVEN, M. Strategies for Managing Evaluation Anxiety: Toward a Psychology of Program Evaluation. **American Journal of Evaluation**, v. 23, n. 3, p. 261-273, 2002.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. (Eds.). . **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: SAGE Publications Ltd., 1999. p. 1-22.

EBRAHIM, A. Accountability Myopia: Losing Sight of Organizational Learning. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 34, n. 1, p. 56-87, 2005.

EDMONDSON, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350, 1999.

EDMONDSON, A. C. *et al.* Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. **Research in Human Development**, v. 13, n. 1, p. 65-83, 2016.

EGAN, T. M. The relevance of organizational subculture for motivation to transfer learning. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 299-322, 2008.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography: An Overview**. v. 12, n. 1, p. 1-18, 2011.

FELDMAN, M. S. Organizational Routines as a Source of Continuous Change. **Organization Science**, v. 11, n. 6, p. 611-629, 2000.

FELDMAN, M. S.; PENTLAND, B. T. Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 94, 2003.

FIGUEIREDO, E. *et al.* Human resource management impact on knowledge management. **Journal of Service Theory and Practice**, v. 26, n. 4, p. 497-528, 11 jul. 2016.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Parte I: Conceituando Aprendizagem e Inovação. *In: **Aprendizagem e Inovação Organizacional: As Experiências de Japão, Coréia e Brasil.*** 2. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2012.

FOSS, N. J. The Emerging Knowledge Governance Approach: Challenges and Characteristics. **Organization**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2007.

FREITAS, S. F.; GODOI, C. K. A aprendizagem organizacional sob a perspectiva sócio-cognitiva: contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, v. 13, n. 4, p. 40, 2009.

FRINK, D. D.; KLIMOSKI, R. J. Advancing accountability theory and practice: Introduction to the human resource management review special edition. **Human Resource Management Review**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 2004.

FRITH, U.; BLAKEMORE, S.-J. Social Cognition. *In: MORRIS, R.; TARASSENKO, L.; KENWARD, M. (Eds.). **Social Psychology and Discourse.*** [s.l.] Academic Press, 2006. p. 138-162.

GARVIN, D. A. Building a Learning Organization. **Harvard Business Review**, v. 71, n. 4, p. 73-91, 1993.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. C.; GINO, F. Is yours a learning organization? **Harvard Business Review**, v. 86, n. 3, p. 109-116, 2008.

GEHLBACH, H. *et al.* Many ways to walk a mile in another's moccasins: Type of social perspective taking and its effect on negotiation outcomes. **Computers in Human Behavior**, v. 52, p. 523-532, 2015.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. M. F. DE; CARVALHO, T. B. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 30-54, 2011.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F. Mapping the organizational factors that support knowledge management in the Brazilian automotive industry. **Journal of Knowledge Management**, v. 18, n. 1, p. 152-176, 2014.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *In: SONS, J. W. & (Ed.). **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.*** San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2004. p. 3-21.

GRANT, K. A. Tacit Knowledge Revisited – We Can Still Learn from Polanyi. **Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 5, n. 2, p. 173-180, 2007.

GREDLER, M. E. **Learning and Instruction: Theory into Practice.** 2nd. ed.

Englewood: Macmillan Publishing Company, 1992.

GRIEVES, J. Why we should abandon the idea of the learning organization. **Learning Organization**, v. 15, n. 6, p. 463-473, 2008.

HARVEY, G.; JAS, P.; WALSH, K. Analysing organisational context: Case studies on the contribution of absorptive capacity theory to understanding inter-organisational variation in performance improvement. **BMJ Quality and Safety**, v. 24, n. 1, p. 48-55, 2015.

HELFAF, C. E.; PETERAF, M. A. Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities. **Strategic Management Journal**, v. 36, n. 6, p. 831-850, 2015.

HERMES, J.; BEHNE, T.; RAKOCZY, H. The role of trait reasoning in young children's selective trust. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 11, p. 1574-1587, 2015.

HOFSTEDE, G. Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? **Organizational Dynamics**, v. 9, n. Summer, p. 42-63, 1980.

HOMERIN, J. C. **A Impossível Tradução do Conceito de Accountability para Português**. [s.l.] Fundação Getulio Vargas, 2016.

HUBER, G. P. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

IYENGAR, K.; SWEENEY, J. R.; MONTEALEGRE, R. Information Technology Use as a Learning Mechanism: The Impact of IT Use on Knowledge Transfer Effectiveness, Absorptive Capacity, and Franchisee Performance. **MIS Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 615-641, 2015.

JANZ, D. B.; PRASARNPHANICH, P. Understanding the Antecedents of Effective Knowledge Management: The importance of a knowledge-centered culture. **Decision Sciences**, v. 34, n. 2, p. 351-384, 2003.

JOHNSON, M. Embodied understanding. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 1-8, 2015.

KAHN, W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 692-724, 1990.

KANTABUTRA, S.; AVERY, G. C. The power of vision: statements that resonate. **Journal of Business Strategy**, v. 31, n. 1, p. 37-45, 2010.

KAUPPILA, O. -P. When and How Does LMX Differentiation Influence Followers' Work Outcomes? The Interactive Roles of One's own LMX Status and Organizational Context. **Personnel Psychology**, v. 69, n. 2, p. 357-393, 2016.

KIEFER, M. *et al.* Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. **Advances in Cognitive Psychology**, v. 11, p. 136-146, 2015.

KIM, H.; HOSKISSON, R. E.; LEE, S. H. Why strategic factor markets matter: “New” multinationals’ geographic diversification and firm profitability. **Strategic Management Journal**, v. 36, n. 4, p. 518-536, 2015.

KLEIN, S. B.; FAVERO, E.; WRUBEL, F. Cenário de pesquisas internacionais com a teoria social cognitiva em estudos organizacionais. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 9, n. 3, p. 443-464, 2019.

KOSTOVA, T. Transnational Transfer of Strategic Organizational Practices: A Contextual Perspective. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 2, p. 308-324, 1999.

KROLL, A.; MOYNIHAN, D. P. Does Training Matter? Evidence from Performance Management Reforms. **Public Administration Review**, v. 75, n. 3, p. 411-420, 2015.

LAKOS, A.; PHIPPS, S. E. Creating a Culture of Assessment: A Catalyst for Organizational Change. **portal: Libraries and the Academy**, v. 4, n. 3, p. 345-361, 2004.

LAVIE, D.; STETTNER, U.; TUSHMAN, M. L. Exploration and Exploitation Within and Across Organizations. **The Academy of Management Annals**, v. 4, n. 1, p. 109-155, 2010.

LEITCH, C. *et al.* Learning organizations: the measurement of company performance. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 1, p. 31-44, 1996.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational Learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, n. 1, p. 319–338, 1988.

LIAO, S. Knowledge management technologies and applications – literature review from 1995 to 2002. **Expert Systems with Applications**, v. 25, n. 2, p. 155-164, 2003.

LLOYD, K. J. *et al.* Is My Boss Really Listening to Me? The Impact of Perceived Supervisor Listening on Emotional Exhaustion, Turnover Intention, and Organizational Citizenship Behavior. **Journal of Business Ethics**, v. 130, n. 3, p. 509-524, 2015.

LOK, P.; RHODES, J.; WESTWOOD, B. The mediating role of organizational subcultures in health care organizations. **Journal of Health Organization and Management**, v. 25, n. 5, p. 506-525, nov. 2011.

LOWE, K. B.; KROECK, K. G.; SIVASUBRAMANIAM, N. Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the mlq literature. **The Leadership Quarterly**, v. 7, n. 3, p. 385-425, 1996.

LUI ABEL, A.; LI, J. Exploring the corporate university phenomenon: Development and implementation of a comprehensive survey. **Human Resource Development Quarterly**, v. 23, n. 1, p. 103-128, 2012.

MARCH, J. G. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. **Organization**

Science, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MEISTER, J. C. **Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force**, Revised Edition. New York: McGraw-Hill Education, 1998.

MÉNDEZ, M. G. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 15, n. 2, p. 279, 2014.

MIKKONEN, S. *et al.* Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, v. 9, n. 1, p. 9, 2017.

MILTON, S. A.; SINCLAIR, M. M.; VAKALAH, H. O. Organizational Identification: Perspectives of Dispersed Social Workers. **Advances in Social Work**, v. 17, n. 2, p. 285-303, 2017.

MONTELLO, D. R. **Spatial Cognition**. 2nd. ed. [s.l.] Elsevier, 2015. v. 23

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. DO C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MULLER, E.; DOLOREUX, D. What we should know about knowledge-intensive business services. **Technology in Society**, v. 31, n. 1, p. 64-72, 2009.

NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An Evolutionary Theory of Economic Change**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

NEVO, D.; WAND, Y. Organizational memory information systems: a transactive memory approach. **Decision Support Systems**, v. 39, n. 4, p. 549-562, 2005.

NEWMAN, N.; NEWMAN, D. Learning and knowledge: A dream or nightmare for employees. **Learning Organization**, v. 22, n. 1, p. 58-71, 2015.

NONAKA, I.; KONNO, N. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**. New York: Oxford University Press, 1995.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. **Long Range Planning**, v. 33, n. 1, p. 5-34, 2000.

ORMROD, J. E. **Human learning**. 7th. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2016.

PARRIS, D. L.; PEACHEY, J. W. A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts. **Journal of Business Ethics**, v. 113, n. 3, p. 377-393, 2013.

PERRY, M. Does a Knowledge Management Community Manage Knowledge? *In*: BUCKLEY, S.; MAJEWSKI, R.; GIANNAKOPOULOS, A. (Eds.). **Organizational Knowledge Facilitation through Communities of Practice in Emerging Markets**. [s.l.] IGI Global, 2016. p. 165-175.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao Estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014.

PINHO, J. A. G. DE; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, dez. 2009.

PODSAKOFF, P. M. *et al.* Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. **The Leadership Quarterly**, v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.

PRANGE, C. Organizational Learning. Desperately Seeking Theory? *In*: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organisation**. London: SAGE Publications Ltd, 1999.

PRINCE, C.; STEWART, J. Corporate universities – an analytical framework. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 10, p. 794-811, 2002.

PROULX, M. J. *et al.* Where am I? Who am I? The relation between spatial cognition, social cognition and individual differences in the built environment. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 1-23, 2016.

RAHMAN, M. H. *et al.* Influence of organizational culture on knowledge transfer: Evidence from the Government of Dubai. **Journal of Public Affairs**, v. 18, n. 1, p. e1696, 2018.

ROBERTS, N. Absorptive capacity, organizational antecedents, and environmental dynamism. **Journal of Business Research**, v. 68, n. 11, p. 2426-2433, 2015.

SANTOS, V. C. B. DOS; DAMIAN, I. P. M.; VALENTIM, M. L. P. A Cultura Organizacional como Fator Crítico de Sucesso à implantação da Gestão do Conhecimento em organizações. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 29, n. 1, p. 51-66, 2019.

SCHEIN, E. H. **The Corporate Culture Survival Guide**. 3rd. ed. San Francisco: Wiley, 2009.

SCHULZ, M. Organizational Learning. *In*: BAUM, J. A. C. (Ed.). **The Blackwell Companion to Organizations**. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., 2002. p. 415-441.

SCHWANDT, D.; MARQUARDT, M. World-Class Theories of Organizational Learning. *In*: SCHWANDT, D.; MARQUARDT, M. **Organizational learning: from world-class theories to global best practices**. Boca Raton: CRC Press, 1999. p. 33-52.

SCOTT, B. B. Organizational learning: A literature review. **IRC Research Program**, p. 1-26, 2011.

SENGE, P. M. **The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization**. New York: Doublebay, 1990.

SHENG, M. L.; CHIEN, I. Rethinking organizational learning orientation on radical and incremental innovation in high-tech firms. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 6, p. 2302-2308, 2016.

SIMON, H. A. Bounded Rationality and Organizational Learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 125-134, 1991.

SKULMOWSKI, A. *et al.* Embodied learning using a tangible user interface: The effects of haptic perception and selective pointing on a spatial learning task. **Computers & Education**, v. 92/93, p. 64-75, 2016.

SMITH, P. A. C. The Learning Organization turns 15: A retrospective. **The Learning Organization**, v. 15, n. 6, p. 441-448, 2008.

SPAGNOLI, Paola. Organizational socialization learning, organizational career growth, and work outcomes: A moderated mediation model. **Journal of career development**, v. 47, n. 3, p. 249-265, 2020.

SPENDER, J.- C.; SCHERER, A. G. The Philosophical Foundations of Knowledge Management: Editors' Introduction. **Organization**, v. 14, n. 1, p. 05-28, 2007.

SPITZER, D. R. Why training fails. **Performance & Instruction Journal**, v. 23, n. 7, p. 6-10, 1984.

SUITNER, C.; GIACOMANTONIO, M.; MAASS, A. **Embodied Social Cognition**. 2nd. ed. [s.l.] Elsevier, 2015. v. 7

SZULANSKI, G. The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 82, n. 1, p. 09-27, 2000.

SZULANSKI, G.; RINGOV, D.; JENSEN, R. J. Overcoming stickiness: How the timing of knowledge transfer methods affects transfer difficulty. **Organization Science**, v. 27, n. 2, p. 304-322, 2016.

TALBOT, S. *et al.* **Learning Organisations: A Literature Review and Critique**. [s.l.] DSTO Defence Science and Technology Organisation Land Division, 2015. Disponível em: www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADA625029. Acesso em: 27 abr. 2019.

TAN, M.; HEW, K. F. Incorporating meaningful gamification in a blended learning research methods class: Examining student learning, engagement, and affective outcomes. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 5, p. 19-34, 2016.

TANG, L. L.; YEH, Y. L. Effect of organizational culture, leadership style, and

organizational learning on organizational innovation in the public sector. **Journal of Quality**, v. 22, n. 5, p. 461-481, 2015.

THEODOTOU, M. A. **Knowledge, Motivation, and Organizational Influences in Aligning Learning to Business Performance Results: A Study of a Promising Practice.** [s.l.] University of Southern California, 2018.

TIPPINS, M. J.; SOHI, R. S. IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link? **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 8, p. 745-761, 2003.

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

URBANCOVÁ, H.; VNOUČKOVÁ, L.; LABOUTKOVÁ, Š. Knowledge transfer in a knowledge-based economy. **E&M Economics and Management**, v. 19, n. 2, p. 73-86, 2016.

VERBEKE, W. A revision of Hofstede et al.'s (1990) organizational practices scale. **Journal of Organizational Behavior**, v. 21, n. 5, p. 587-602, 2000.

WALKOWIAK, S.; FOULSHAM, T.; EARDLEY, A. F. Individual differences and personality correlates of navigational performance in the virtual route learning task. **Computers in Human Behavior**, v. 45, p. 402-410, 2015.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational Memory. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

WARREN, W. H. *et al.* Wormholes in virtual space: From cognitive maps to cognitive graphs. **Cognition**, v. 166, p. 152-163, 2017.

WEISBERG, S. M.; NEWCOMBE, N. S. How do (some) people make a cognitive map? Routes, places, and working memory. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 42, n. 5, p. 768-785, 2016.

WIIG, K. M. **Knowledge Management Foundations: Thinking about Thinking - how People and Organizations Represent, Create, and Use Knowledge.** Arlington: Schema Press, Ltd., 1993.

WOOD, R.; BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Organizational Management. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 3, p. 361-384, 1989.

APÊNDICE A – PRODUTO #1 DA PESQUISA

Panfleto em formato A4 (retrato) desenvolvido como subproduto da dissertação para distribuição em mídia impressa ou digital.

PENSA EM IMPLEMENTAR PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (AO) OU GESTÃO DE CONHECIMENTO (GC) NA SUA EMPRESA?

Autor: Marcio Murasugi

Tratar somente questões técnicas e processuais sem dar a devida atenção às influências das relações interpessoais e seus padrões comportamentais compromete qualquer estratégia de implantação de AO e GC. Se grande parte do conhecimento organizacional é tácito, e os fatores motivacionais condicionam o comportamento dos indivíduos, então, para a AO e a GC ter alguma probabilidade de sucesso, devemos ter cuidado com fatores ambientais que influenciam o comportamento dos membros de uma organização.

Liderança

Ao ser responsável por uma organização, área ou projeto, o líder atua diretamente com um grupo de pessoas que sofrerá algum tipo de influência, positiva ou negativa, impactando a forma, a motivação e a agência no cotidiano do seu trabalho.

Cultura

A cultura organizacional influencia as práticas organizacionais, uma vez que as crenças, valores, e normas ditam o comportamento dos colaboradores. Assim, a sua influência nas práticas de AO e GC é direta, pois pode facilitar ou inibir a aprendizagem e o compartilhamento do conhecimento dentro das organizações.

Motivação

Fatores motivacionais determinam o nível de esforço que um indivíduo estará disposto a alocar na execução de uma tarefa. A existência de líderes e de uma cultura organizacional que ofereçam suporte e incentivos verdadeiros para encorajar os colaboradores a aprenderem e disseminarem o conhecimento é uma condição essencial para as práticas acontecerem.

#10 DICAS

para quem vai implementar práticas de Aprendizagem Organizacional ou Gestão do Conhecimento



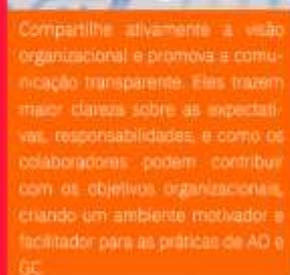
01

Procure identificar se a organização tende a optar por estratégias de curto ou longo prazo (operação x investimento). Práticas de AO e GC devem considerá-las, uma vez que elas não competem por recursos escassos da empresa e podem se atrapalhar mutuamente.



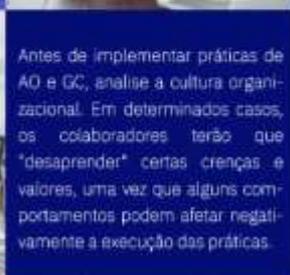
02

Defina um bom mecanismo de accountability para justificar os investimentos em AO e GC. Contudo, não deixe de compreender como a accountability das demais áreas interferem na agência dos colaboradores, pois estas podem afetar a execução das práticas de AO e GC.



03

Compartilhe ativamente a visão organizacional e promova a comunicação transparente. Eles trazem maior clareza sobre as expectativas, responsabilidades, e como os colaboradores podem contribuir com os objetivos organizacionais, criando um ambiente motivador e facilitador para as práticas de AO e GC.



04

Antes de implementar práticas de AO e GC, analise a cultura organizacional. Em determinados casos, os colaboradores terão que "desaprender" certas crenças e valores, uma vez que alguns comportamentos podem afetar negativamente a execução das práticas.



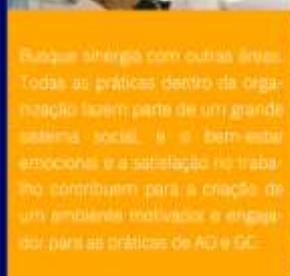
05

Busque criar intencionalmente oportunidades de interação entre os colaboradores. A socialização integra as pessoas e promove a comunicação, facilitando a aprendizagem e a disseminação do conhecimento. Esta é a melhor forma de compartilhar o conhecimento tácito.



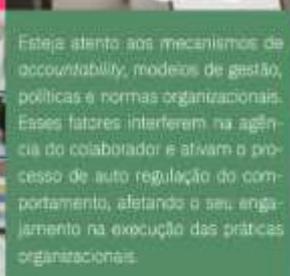
06

Antes de implementar práticas na organização, atente-se às características das subculturas, pois crenças e comportamentos de determinados grupos podem requerer ajustes na estratégia ou implementação de práticas distintas de AO e GC.



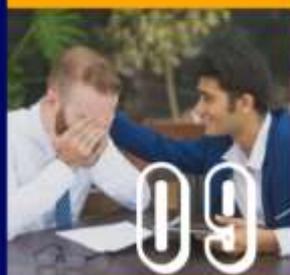
07

Busque sinergia com outras áreas. Todas as práticas dentro da organização fazem parte de um grande sistema social, e o bem-estar emocional e a satisfação no trabalho contribuem para a criação de um ambiente motivador e engajador para as práticas de AO e GC.



08

Esteja atento aos mecanismos de accountability, modelos de gestão, políticas e normas organizacionais. Esses fatores interferem na agência do colaborador e afetam o processo de auto-regulação do comportamento, afetando o seu engajamento na execução das práticas organizacionais.



09

Questões que ameaçam a segurança psicológica do colaborador interferem diretamente na noção de realidade e o comportamento dentro da organização. Para que práticas de AO e GC tenham sucesso, é necessário que tais ameaças sejam tratadas ou amenizadas pela liderança.



10

Busque aprofundamento na literatura. A teoria e a prática nunca estão dissociadas, pois a teoria nos oferece um arcabouço genérico para uma melhor compreensão da prática, que, por sua vez, valida e dá vida à teoria.

Notas:

- a) O conteúdo deste produto foi baseado na dissertação intitulada "O impacto dos fatores organizacionais na aprendizagem e na gestão do conhecimento em instituições de ensino tecnológico" do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CET), sob orientação da Prof. Dra. Nevena Gemignani Peresini, defendida em junho de 2020.
- b) Todos os elementos gráficos utilizados (incluindo imagens e fotografias) foram obtidos do site Freepik (www.freepik.com).

APÊNDICE B – PRODUTO #2 DA PESQUISA

Panfleto em formato A4 (paisagem) desenvolvido como subproduto da dissertação para distribuição em mídia impressa ou digital.

Um convite a reflexão: liderança, cultura, e motivação na gestão escolar

Os princípios de descentralização, participação e transparência, pregados pela gestão democrática, base para a instituição de práticas no ensino público e prevista na Constituição Federal de 1988, trazem uma grande responsabilidade e, ao mesmo tempo, complexidade para liderança.

A articulação dos diversos atores (i.e., pais, alunos, professores e funcionários) em torno do tema educação exige uma grande habilidade de mediação e influência social, e as decisões devem ou deveriam acontecer de forma participativa e consensual, por meio do compartilhamento da visão e transparência na comunicação, características básicas de uma liderança transformacional.

Autor: Marcio Murasugi

O estilo de liderança e as características da cultura escolar, por sua vez, influenciam o clima organizacional, criando um contexto motivacional que pode facilitar ou dificultar a obtenção dos resultados almejados pela instituição.



*O conteúdo deste produto foi baseado na dissertação intitulada "O impacto dos fatores organizacionais na aprendizagem e na gestão do conhecimento em instituições de ensino tecnológico" do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CETS), sob orientação da Profª. Dra. Helaine Camiliani Petrossi, defendida em junho de 2020.

Assim, convidamos você, gestor escolar, para uma reflexão sobre como as práticas de liderança acontecem, como a cultura é construída e mantida, e como tudo isso afeta a motivação dos envolvidos na instituição onde você atua.

Como é o estilo de liderança na sua escola?

A liderança deve estar centrada nas pessoas por meio de práticas como motivação de seus membros, construção coletiva das estratégias e ações, e a demonstração de valores e crenças trazida em relações não autoritárias.

Como ocorrem as decisões?

Dentro de um processo democrático, todos os atores devem ter condições iguais para levantar questões, opinar e propor soluções. A decisão deve ser por consenso e responsável, e não arbitrária daquele que detém algum tipo de poder dentro do grupo.

Existe transparência na comunicação?

Para que todos os membros se sintam parte integrante da escola, é necessário que a liderança promova a comunicação transparente das decisões tomadas ou implantadas.

Existe preocupação no desenvolvimento dos integrantes?

Carregamos crenças, valores e ideologias que podem entrar em conflito num ambiente complexo como o da escola. A liderança deve estar preocupada e preparada para trabalhar os diversos modelos mentais por meio de práticas como visão compartilhada, aprendizagem e desaprendizagem.

O trabalho coletivo é estimulado no grupo?

Embora cada grupo de atores possua seus interesses particulares, a empatia e o espírito colaborativo devem permear a cultura, objetivando atender de forma responsável os interesses maiores da comunidade escolar.

Existe preocupação geral com o clima escolar?

Para que os atores estejam identificados, motivados, e engajados com a missão da escola, é necessário que exista um clima de respeito, confiança, integração e satisfação entre os membros. Sem um clima adequado, é improvável que as ações sejam executadas com êxito.

Existe preocupação com as subculturas no ambiente escolar?

A diversidade e complexidade dos atores que compõem a comunidade escolar podem trazer consigo diversas crenças, valores e ideologias para a mesa de discussão e decisão. Tais subculturas não devem ser ignoradas, pois podem gerar conflitos que afetam o andamento das ações e decisões da comunidade.

As pessoas sentem que são capazes e podem contribuir nas decisões?

É importante que os diversos atores da comunidade escolar sejam empoderados, pois o grau de agência humana e a percepção da autoeficácia determinam o nível de motivação e engajamento, fatores essenciais para a execução das ações e das estratégias.

Os atores sentem liberdade para expor suas ideias?

As pessoas devem ser capazes de expressar as suas ideias e opiniões sem o medo de serem criticados agressivamente ou ridicularizados pelos colegas. Tais condutas podem ameaçar a segurança psicológica do indivíduo e inibir contribuições futuras.

Os membros estão engajados com a missão da escola?

Quando os integrantes estão genuinamente engajados com a missão, eles demonstram esforço, persistência e resiliência durante a execução das ações planejadas. O comprometimento organizacional é de suma importância para que os objetivos traçados sejam alcançados.

* Todos os elementos gráficos utilizados neste trabalho foram obtidos do site Freepik (www.freepik.com).