



ÁREA TEMÁTICA: Novos Caminhos, Ciência e Tecnologia

Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar

SEQUEIRA, Bernardete

Mestre, Organização e Sistemas de Informação

Universidade do Algarve

Centro Universitário de Investigação Educativa

bsequei@ualg.pt

Resumo

A história da humanidade revela-nos que, desde sempre, os pensadores os filósofos e as sociedades em geral, se interessaram por “armazenar” as memórias colectivas e os saberes. O conhecimento sempre esteve na base das mudanças civilizacionais e dado que este é um dos grandes pilares de desenvolvimento das sociedades actuais, o debate sobre a gestão do conhecimento, a sua construção e evolução, torna-se, ainda mais pertinente.

Nesta comunicação abordar-se-á a gestão do conhecimento, centrada nos processos organizacionais relacionados com a criação do conhecimento organizacional, realçando a importância do papel das pessoas e a sua acção individual e grupal. Assim, procurar-se-á ter presente as características multifacetadas de um processo de gestão do conhecimento e o seu alcance prático. Neste sentido, iremos reflectir sobre o processo de criação e gestão do conhecimento, identificando as suas diferentes fases e as práticas de gestão facilitadoras do mesmo, nomeadamente: a estratégia, as práticas de recursos humanos, a cultura organizacional, a estrutura organizacional e as práticas de interacção com o ambiente externo da organização.

Palavras-chave: Conhecimento; Gestão do conhecimento; Aprendizagem Organizacional





Introdução

O conhecimento sempre esteve na base das mudanças civilizacionais, hoje, com a grande mobilidade das pessoas e dos saberes, torna-se ainda mais importante reflectir sobre a aceleração contínua da sua utilização. As actuais condições técnico-económicas e sócio-culturais, esgotam gradualmente o tecnicismo, emergindo a sociedade da informação, onde o saber e o conhecimento são os recursos fundamentais de desenvolvimento organizacional.

O campo de estudo da gestão do conhecimento organizacional, tem sido explorado em várias áreas científicas, nomeadamente, as Ciências da Informação, Psicologia, Sociologia, Ciências da Computação, Sistemas de Informação, entre outras. No âmbito das Teorias Organizacionais a gestão do conhecimento emerge como a capacidade que permite às organizações se desenvolverem, inovarem e reforçarem a sua competitividade. Nesta óptica, a gestão de conhecimento é uma gestão do contexto onde o conhecimento é utilizado. Sendo assim, o conhecimento organizacional será aqui discutido através da apresentação de várias perspectivas emergentes na literatura, procurando-se, no conjunto, uma melhor compreensão desta nova abordagem organizacional, identificando-se áreas chave, actualmente consideradas como essenciais, para uma gestão efectiva do conhecimento. Assim, aborda-se a gestão do conhecimento, centrada nos processos organizacionais relacionados com a criação, retenção, transferência e utilização do conhecimento organizacional, realçando a importância de diversas práticas de gestão facilitadoras dos mesmos.

1. Perspectivas sobre o Processo de Aprendizagem Individual

A aprendizagem organizacional tem sido um conceito com relevância no domínio das ciências sociais, suscitando um grande número de estudos na tentativa de compreender o fenómeno. Contudo, não existe uma síntese consensual que possa servir de suporte para se entender o “estado da arte” do seu quadro conceptual (Fernandes, 2007). A aprendizagem organizacional tem sido um conceito metafórico que assenta na aprendizagem individual, encontrando-se um grande número de modelos que têm transferido os processos de aprendizagem individual para o domínio da aprendizagem organizacional.

Deste modo, existe um vasto conjunto de teorias neste domínio desde de longa data. Segundo Klein (1996), as teorias de aprendizagem individual dividem-se em duas grandes perspectivas: as teorias behavioristas e as teorias cognitivistas. As teorias comportamentais centram-se no estudo objectivo do comportamento. Partem do princípio de que os comportamentos complexos podem ser interpretados a partir de conceitos simples, sem recorrer a processos mentais superiores ou forças psíquicas internas. Segundo estas teorias, a aprendizagem ocorre à medida que as pessoas mudam o seu comportamento em resposta a estímulos do ambiente.

Thorndicke (1874-1949) foi uma das figuras mais influentes no campo da aprendizagem. Este investigador foi considerado um teórico conexionista. A teoria conexionista da aprendizagem, denominada também de psicologia estímulo-resposta, considera a conexão resultante da associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a acção, ou seja, associação entre estímulo (S) e a resposta (R) (Aguiar, 1989)



¹. Este modelo está associado aos trabalhos de Pavlov, Skinner e aos conceitos de condicionamento e de "estímulo-resposta". Na perspectiva behaviorista a aprendizagem pode ser definida como a mudança de comportamento induzida pela experiência. A aprendizagem é encarada como um processo de tentativa-e-erro que leva a uma melhor adaptação do indivíduo ao contexto, permitindo o indivíduo ajustar-se ao meio ambiente onde se insere. Nesta perspectiva o sujeito é passivo, e a aprendizagem não é uma qualidade intrínseca do organismo, mas necessita ser impulsionada a partir do ambiente.

As teorias cognitivistas, por seu lado, enquadram o fenómeno da aprendizagem como o estudo das formas em que as cognições - percepções, atitudes e crenças - são modificadas pela experiência e afectam o comportamento. Esta abordagem identifica-se com a teoria da *Gestalt*, que refere que a aprendizagem ocorre a partir de *insights* e da compreensão das relações lógicas entre meios e fins e entre causa e efeito. A pessoa, no seu processo de aquisição de conhecimento, não interpreta o que ocorre em função de um simples de um acumular de sensações ou associações individuais, mas sim em função de uma estrutura global organizada ou "Gestalt" (Aguiar, 1989). A perseverança na estrutura global dos factos e dos conhecimentos concede maior importância à compreensão do que a simples acumulação de conhecimentos.

Segundo Piaget (1976) o aspecto essencial da aprendizagem prende-se com a interacção entre o processo de assimilação e acomodação. De acordo com este princípio, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior e adapta-os à estrutura mental já existente. A assimilação permite a apreensão dos objectos que correspondem à estrutura existente do indivíduo e, simultaneamente, quando os objectos não se encaixam nessa estrutura, a acomodação transforma o esquema existente em consonância com as características do objecto e este é assimilado. Este esquema revela que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte, ou seja, tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido.

A partir dos anos 60 Bandura procura compreender os processos cognitivos da aprendizagem individual, desenvolvendo a teoria da Cognição Social. O autor refere que nem sempre as pessoas têm oportunidade de aprender no meio, pois por vezes estas não podem ter um papel activo, e contudo conseguem aprender observando o comportamento de outros e as consequências do seu próprio comportamento. A este tipo de aprendizagem o autor designou aprendizagem vicarial. É no contexto das interacções sociais que se aprendem comportamentos que nos permitem viver em sociedade e desenvolver capacidades especificamente humanas. A aprendizagem social desenrola-se ao longo de toda a vida, através do processo de socialização. Nesta linha de pensamento, Alfred Schütz (citado por Corcuff, 2001), autor que procurou compreender os fundamentos do conhecimento na vida quotidiana, refere que qualquer interpretação do mundo baseia-se numa reserva de experiências prévias, as nossas próprias e as que nos transmitiram os nossos pais ou professores, estas experiências sob forma de "conhecimentos disponíveis" funcionam como esquemas de referência.

2. Da aprendizagem individual à aprendizagem organizacional

Segundo Kim (1993), a aprendizagem organizacional é mais complexa e dinâmica do que a aprendizagem individual, uma vez que a complexidade alarga-se quando passamos de uma perspectiva individual para uma perspectiva grupal. É importante ter presente que a aprendizagem organizacional é resultado não só das aprendizagens individuais, mas também das dinâmicas estabelecidas entre os indivíduos nas



organizações. O conhecimento movimenta-se nas organizações, sendo trocado, comprado, descoberto, criado e aplicado ao trabalho. Ao contrário do conhecimento individual, o conhecimento organizacional é altamente dinâmico e se quisermos que o conhecimento seja utilizado de maneira mais eficaz, precisamos entender melhor as forças que o impelem (Davenport & Prusak, 2003). Sendo assim, a análise da aprendizagem organizacional transporta-nos para um nível organizacional, sistémico e não a um nível individual, entendendo-se como um processo através do qual se desenvolve conhecimento resultante da interacção da organização com o meio (Ducan & Weiss, citados em Cardoso, 2000).

Tsang (1997), a partir de uma vasta revisão de literatura identificou duas correntes explicativas da aprendizagem organizacional. Uma das correntes emerge nos primeiros estudos sobre o tema (Cyert e March, 1963; Argyris e Schön, 1978) tendo um cariz predominantemente teórico. Esta perspectiva é muitas vezes designada de descritiva. E está muito associada à aprendizagem individual. Contudo, como já foi dito a aprendizagem organizacional é bem mais complexa do que a aprendizagem individual, pelo que tem levado a que grande parte destes modelos, não seja verificada empiricamente (Fernandes, 2007). Apesar de existirem construções teóricas muito ricas, são muito difíceis de operacionalizar. A segunda corrente surge com o livro de Senge, em 1990, "The Fifth Discipline". Esta corrente é denominada de prescritiva ou de organização aprendente, definindo uma série de aspectos considerados fundamentais para as organizações aprenderem. Esta abordagem preocupa-se mais em descrever os processos de aprendizagem organizacional assente na análise de uma realidade observada. No entanto, esta perspectiva tem apresentado investigações bastante rudimentares, o que conduziu à inexistência de estudos que reunissem os saberes alcançados nesta área, e também, à ausência de uma síntese da literatura que fosse aceite pelos investigadores (Fernandes, 2007).

3. Os Processos de Gestão do Conhecimento

Até aqui, abordou-se algumas das principais perspectivas relativamente à aprendizagem individual e organizacional, baseadas na mudança de comportamento e na concepção individual sobre a "complexidade" do mundo. Contudo, outros investigadores, desenvolveram trabalhos também eles importantes e, eventualmente, mais pragmáticos procurando compreender o processo de aprendizagem organizacional através de estágios contínuos, bem definidos, procurando analisar várias práticas de gestão que melhorem, os processos de aquisição, codificação e transferência e utilização do conhecimento no contexto organizacional. Aos modelos concebidos por estes autores podemos lhe chamar os modelos de gestão do conhecimento.

Mais abrangente que o capital intelectual e mais operacional do que o conceito de organização aprendente, a gestão de conhecimento, com algumas variações de autor para autor, corresponde a todo um "esforço sistemático realizado pela organização para criar, utilizar, reter e medir o seu conhecimento" (Loureiro, 2003). Neste sentido, procuraremos abordar as perspectivas de alguns autores que se debruçaram sobre a temática em estudo, sem a preocupação de encontrar propriamente um consenso, dado que gerir conhecimento é um processo complexo que não poderá aceitar receitas prontas.

Na sociologia moderna, o debate sobre o conhecimento colectivo/individual retorna a Durkheim. Evidentemente que os indivíduos diferem no que sabem, todavia, os grupos socializados sabem coisas, como a cultura, que vai além do que qualquer indivíduo pode identificar. O conhecimento individual está localizado num sistema de conhecimento, e esse sistema encontra-se envolvido por um conjunto coerente



de práticas sociais, sugerindo uma interação dialéctica entre os indivíduos e o contexto em que estão colectivamente embutidos. Deste modo, a gestão do conhecimento é bastante diversificada, dada a complexidade dos contextos estruturais, dos processos de tomada de decisão e das dinâmicas de interação entre actores organizacionais” (Loureiro, 2003: 63). Ao longo deste artigo, procura-se ter presente as características multifacetadas da gestão do conhecimento e o seu alcance prático. Neste sentido, passamos à abordagem do processo de gestão do conhecimento, procurando identificar, as diferentes fases do mesmo e as práticas de gestão facilitadoras do processo, com base na promoção da aprendizagem, uma vez que “gerir conhecimento é criar condições facilitadoras de aprendizagem organizacional” (Loureiro, 2003: 63).

3.1 A criação do conhecimento

Uma crítica que se faz aos estudos sobre processos de aprendizagem refere-se à ênfase excessiva na ideia de desenvolver novos conhecimentos, perdendo-se a perspectiva de que a organização já possui um grande volume de conhecimento interno, o qual não é adequadamente trabalhado. (Spender, 2001). Criar novos conhecimentos não é apenas uma questão de aprender com os outros ou adquirir conhecimentos externos. “O conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva entre os membros da organização” (Nonaka & Takeuchi, 1997: 10).

Nonaka e Takeuchi (1997) são considerados os pioneiros no estudo sobre a criação e o uso do conhecimento nas organizações, tendo desenvolvido o modelo de criação do conhecimento organizacional, denominado de “Espiral do Conhecimento”, que valoriza e integra os vários tipos de conhecimentos. Estes demonstram que a inovação e a criação de novos conhecimentos organizacionais derivam da transformação ou “conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito” (idem, p. 11). O conhecimento tácito, envolve uma dimensão técnica – do tipo know-how – e outra cognitiva, relativa a modelos mentais, crenças e percepções e é de difícil transmissão. Estes elementos encontram-se incorporados nos indivíduos, definindo a forma como agem e se comportam, constituindo o filtro através do qual percebem a realidade. O conhecimento explícito, por seu lado, é produzido a partir de dados recolhidos e informação armazenada. É escrito ou gravado e inclui livros, manuais, patentes, base de dados, relatórios, bibliotecas, políticas e procedimentos. Pode ser facilmente identificado, captado, partilhado e aplicado.

Assim, numa dimensão epistemológica, a combinação destas duas categorias de conhecimento faz emergir quatro modos de conversão do conhecimento (socialização, externalização, combinação e internalização), através dos quais o conhecimento tácito e explícito se difunde, em quantidade e qualidade. Quando o conhecimento criado pelos indivíduos é transformado em conhecimento ao nível grupal, organizacional e interorganizacionalⁱⁱ, verifica-se uma dimensão ontológica da criação do conhecimento. Isto é, os vários processos de conversão entre conhecimento tácito e explícito ocorrem num ciclo ascendente do indivíduo até à interação da organização com o ambiente.

A *Socialização* consiste no processo de partilha do conhecimento tácito entre os indivíduos ou no processo de criação de novo conhecimento tácito, por meio do desenvolvimento de experiências partilhadas, da observação, da imitação e da prática. Os sociólogos referem-se à socialização com algo que envolve um certo número de diferentes agências de socialização – grupos ou contextos sociais. Nestes contextos, as interações sociais ajudam as pessoas a aprender as normas, valores e crenças que constituem os padrões



da sua cultura. A socialização é encarada como um processo em que “o comportamento humano é configurado de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem” (Giddens, 2004:28). No entanto, o processo de socialização é uma forma limitada de criação do conhecimento, uma vez que o conhecimento tácito, quando não convertido em explícito, é dificilmente ampliado ao nível organizacional.

O processo de explicitação ou exteriorização consiste na articulação do conhecimento tácito em conhecimento explícito ou codificado, tornando-se transmissível através da linguagem formal e sistemática de forma a ser facilmente entendida pelos outros. Segundo Pais (2002) grande parte dos pequenos actos da vida quotidiana decorrem de uma forma automatizada, em linhas de conduta não facilmente apreensíveis, a não ser através da linguagem. Berger e Luckmann (2004) referem que uma das funções da linguagem é a classificação, Schütz (citado por Corcuff, 2001) chama-lhe tipificação do mundo social através da linguagem herdada. Isto é, as experiências são agrupadas em categorias gerais, no seio das quais adquirem a capacidade de serem compreendidas por outros indivíduos. Assim, as experiências perdem a característica de foro pessoal, mas ganha-se a possibilidade de serem classificadas segundo ordens gerais de significados, comunicadas e reconhecidas pela colectividade. Considerando os quatro modos de conversão do conhecimento, a externalização é considerada a chave para a criação do conhecimento, uma vez que cria novos conceitos explícitos.

A *combinação* consiste num processo dinâmico de conversão de novo conhecimento explícito a partir do conhecimento explícito existente. Este processo assenta em três processos que visam: captar e integrar o novo conhecimento explícito; a sua combinação; e por último, a sua disseminação por intermédio de reuniões e apresentações para estar disponível por toda a organização. As questões principais do processo de combinação prendem-se, justamente, com os processos de comunicação, difusão e sistematização do conhecimento, pelo que o uso de redes de trabalho informatizadas e de bases de dados podem ser catalisadoras deste modo de conversão. A gerência de nível intermédio desempenha um papel crítico na criação de novos conceitos através da rede de informações e conhecimentos codificados.

O processo de *internalização* consiste na incorporação de conhecimento explícito sob a forma de conhecimento tácito. Este modo de conversão relaciona-se directamente com a aprendizagem prática (*learning-by-doing*), com a formação/treino e o exercício, que permitem um aperfeiçoamento das competências individuais, mas também a uma inovação no modo como o trabalho é efectuado, através de uma articulação estreita e integrada entre aprendizagem pela experiência e trabalho.

A criação do conhecimento emerge, assim, de um processo contínuo e dinâmico entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, envolvendo flutuações entre os quatro modos de conversão de conhecimento, numa espécie de espiral do conhecimento que alarga progressivamente a base do conhecimento organizacional. Este processo pode expandir-se para o contexto externo da organização, na medida em que é possível estabelecer interações com outras organizações originando a criação de novo conhecimento. Assim, através desta interacção dinâmica, o conhecimento gerado pela organização pode despoletar a mobilização de conhecimentos de intervenientes externos, tais como fornecedores, distribuidores, clientes, etc..

Davenport e Prusak (1998), consideram cinco modos de criação consciente e intencional do conhecimento: aquisição, recursos dedicados, fusão, adaptação e rede do conhecimento. A maneira mais directa e, geralmente, a mais eficaz de se adquirir conhecimento é a compra – isto é, adquirir uma organização ou



contratar indivíduos que o possuam. Cada vez mais, as empresas adquirem outras especificamente pelo seu conhecimento. Além de poder ser comprado o conhecimento também pode ser alugado ou financiado. Uma organização pode apoiar financeiramente uma pesquisa universitária ou institucional em troca do direito de prioridade no uso comercial dos seus resultados. Contratar um consultor para a realização de um projecto é alugar uma fonte de conhecimento. Contrariamente ao aluguer de activos tangíveis o aluguer de conhecimento implica algum grau de transferência de conhecimento, ainda que corresponda a uma pequena parcela do conhecimento detido pelos especialistas. Uma outra forma de criar conhecimento consiste em dirigir recursos para formar unidades ou grupos com uma finalidade determinada. Departamentos de pesquisa e investigação são exemplos disso. A Fusão reúne pessoas com diferentes perspectivas para trabalhar num problema ou projecto, condicionando-as a chegar a uma resposta comum. Esta permite reunir uma variedade de talentos e de experiências, aumentando as possibilidades de um resultado bem-sucedido (Davenport e Prusak, 1998). Todavia, a “abrasão ou fusão criativa exige algum ponto em comum. Os membros dos grupos precisam desenvolver grau suficiente de linguagem em comum para que possam se entender” (Davenport e Prusak, 1998: 74). É necessário, por isso, existir algum conhecimento compartilhado antes de se dar início à colaboração, como por exemplo um objectivo ou conceito comum para unificar os esforços dos diversos membros do grupo. A adaptação que se impõem às organizações, impulsionada pelas inovações ao nível da concorrência, pelas novas tecnologias e as pelas mudanças sociais e económicas incentivam à criação do conhecimento. As redes de conhecimento informais e auto-organizadas no interior das organizações, como as comunidades de prática, promovem a partilha de conhecimento comum suficiente para se comunicar e cooperar, a continuidade das redes podem originar novo conhecimento.

3.2 Armazenamento e codificação do conhecimento

O armazenamento dos conhecimentos pretende reduzir a perda de conhecimentos inerentes às especialidades e às experiências dos indivíduos que compõem a força de trabalho de uma organização. Assim, no processo de armazenamento do conhecimento procura-se representar a memória colectiva num repositório de conhecimentos, a fim facilitar a sua acessibilidade. Este é o momento em que os activos de conhecimento tácito são transformados em conhecimento explícito e formalizado. Pois, embora sejam identificados indivíduos e equipas detentores de conhecimento estes pouco acrescentaram à organização se não existirem formas de partilhar o mesmo (Beckman, 1997). Deste modo, a finalidade da codificação é transformar o conhecimento organizacional num código de forma a torná-lo explícito, portátil e organizado e o mais inteligível possível para quem dele necessita (Davenport & Prusak, 1998). Segundo os autores, é necessário ter em conta alguns princípios de codificação de forma a haver uma certa estruturação do conhecimento, sem este perder as suas propriedades, a saber:

- Definir a estratégia de negócio para o conhecimento codificado;
- Identificar o conhecimento existente nas várias formas apropriadas para atingir os objectivos de negócios;
- Avaliar o conhecimento em termos de utilidade e adequação à codificação;
- Identificar um meio de codificação e distribuição apropriada.

O mapeamento das fontes de conhecimento organizacional é uma parte importante do processo de codificação e pode ser elaborado através da tecnologia. A elaboração de um mapa de conhecimento implica a localização do conhecimento importante na organização e por conseguinte a publicação de um tipo de lista ou quadro que mostre onde encontrá-lo. Estes indicam, geralmente pessoas, documentos e bases de dados. Um mapa de conhecimento poderá, também, funcionar como um inventário, podendo ser utilizado



como uma ferramenta para avaliar o *stock* do conhecimento organizacional, identificando os pontos fortes a serem explorados e as lacunas a serem colmatadas. As patentes são uma forma de conhecimento explícito codificado, assim como a representação em texto de um processo ou produto desenvolvido por especialista ou inventores, relatórios e outros documentos estruturados.

Relativamente ao processo de codificação do conhecimento tácito existente nas organizações, muitas vezes é impossível de o reproduzir num documento, este reduz-se, geralmente à localização de quem o detém, e ao incentivo do seu detentor a interagir. É preciso ter em conta, que apesar de ser difícil codificar o conhecimento tácito, este esforço pode ser compensatório para a organização, dado que a perda das pessoas que o detém pode significar uma ameaça ao capital intelectual da organização. A organização deve, pois, desenvolver estratégias para procurar disseminar ao máximo este conhecimento, evitando que este se concentre numa única pessoa. Assim, uma organização pode segmentar o seu processamento do conhecimento em duas grandes classes: integradora (repositórios estruturados para gerir conhecimento explícito); e interactiva (permite interacção para integrar conhecimento tácito).

Segundo Terra (1999) é importante que todo o trabalhador possa contribuir para a base de informações e conhecimentos estratégicos da organização, através de um processo e tecnologias de suporte adequados. Uma classificação comum da informação entre áreas, departamentos e regiões é fundamental na facilitação da colaboração. Contudo, isto só não basta para que os sistemas de informação sejam utilizados na sua plenitude. Deve haver uma preocupação em desenvolver competências no uso de tecnologias de informação, principalmente novas tecnologias baseadas na internet que facilitam a colaboração virtual e também a pesquisa, acesso e publicação de informações em ambiente web.

3.3 Transferência do conhecimento

A actividade de transferência de conhecimento visa garantir que o conhecimento individual de cada especialista seja transferido para os demais, garantindo a sinergia entre todos (Sveiby 1998). Esta passa pela obtenção do conhecimento da memória colectiva e implica a sua distribuição pelos utilizadores, individuais ou grupais, segundo o tipo de interesses e trabalho, facilitando a partilha de conhecimento entre colegas.

A transferência do conhecimento sucede de forma natural no quotidiano das organizações sendo importante que a gestão do conhecimento possa intervir dando-lhe alguma formalidade, mas não asfixiando-o. Um dos elementos fundamentais para a gestão do conhecimento é o desenvolvimento de estratégias específicas para incentivar trocas espontâneas de conhecimento (Davenport e Prusak, 1998). A melhor forma de transferir conhecimento numa organização de forma eficiente é contactar pessoas perspicazes e deixar que elas conversem entre si (Loureiro, 2003). Mas, por vezes o que sucede é que estas pessoas, ficam submersas em trabalho e sem tempo para pensarem e muito menos conversarem. As transferências do conhecimento no dia-a-dia nas organizações, embora seja uma realidade, muitas vezes ocorrem ao nível local e fragmentadas, em particular em organizações de menor dimensão. As organizações de maior porte, por seu lado, podem ter maiores probabilidades de possuírem o conhecimento de que necessitamos, contudo a possibilidade de sabermos onde encontrar esse conhecimento pode ser menor.



A comunicação entre os elementos da organização, é um dos exemplos mais pragmático da transferência de conhecimento, que pode consubstanciar-se, numa conversa de corredor, numa pausa para café, numa comunidade prática, na participação de seminários, conferências ou formação profissional e em outras formas. Estes processos de transferência permitem criar contexto de criação de novas ideias e mesmo de resolução de problemas. Contudo, Davenport e Prusak (1998), mencionam alguns factores inibidores da transferência de conhecimento, que estão relacionados com aspectos culturais, e as formas de os ultrapassar:

Factores culturais inibidores da transferência de conhecimento	Soluções
Falta de confiança mútua	Construção de relacionamentos e confiança mútua através de reuniões presenciais
Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência	Estabelecer consenso através da educação, discussão, publicação, trabalho em equipa e rotação de funções.
Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo	Criar tempo e locais para transferência do conhecimento: feiras, salas de conversa, relatos de conferências, etc..
Posição e recompensas vão para os possuidores de conhecimento.	Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseados na partilha.
Falta de capacidade de absorção pelos receptores.	Educar os actores organizacionais para a flexibilidade, proporcionar tempo para a aprendizagem e basear as contratações na abertura de ideias.
Crença de que o conhecimento é privilégio de determinados grupos, síndrome do “não inventado aqui”	Encorajar o método não hierárquico para o conhecimento; a qualidade das ideias é mais importante que a categoria da fonte.
Intolerância para com erros ou necessidades de ajuda.	Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de posição (categoria) por não saber tudo.

Fonte: adaptado de Davenport e Prusak, 2003.

Todos estes elementos condicionam o sucesso e a eficácia da transferência do conhecimento organizacional. Uma vez que, os valores, normas e comportamentos que constituem a cultura organizacional são os principais determinantes do nível de sucesso da transferência do conhecimento.

O conhecimento tácito é especialmente difícil de transferir. Nonaka e Takeuchi (1995), referem a socialização como o processo por excelência de partilha do conhecimento tácito entre os indivíduos, assente num processo de partilha de experiências que é muitas vezes feito através de observação, imitação e prática, que não raras vezes ocorre no desenvolvimento das relações informais dos elementos da organização. A transferência do conhecimento tácito poderá também ocorrer através de uma parceria, de uma orientação dos funcionários mais jovens ou de uma relação de formação, envolvendo tanto a transferência de conhecimento tácito como explícito. Pode-se também considerar as tecnologias de informação como infra-estruturas de transferência do conhecimento tácito, nomeadamente redes internas,



bases de dados que relacionem os trabalhadores que desejam partilhar informação, mapas de conhecimento, sistemas de vídeoconferência do trabalho em equipa, registo em vídeo ou CD-ROM de histórias e experiências de trabalhadores com maior antiguidade, antes de deixarem a organização.

Segundo Terra (2007) Para que os sistemas de informação sejam relevantes e permitam a identificação, acesso, organização, distribuição selectiva de informações adequadas ao trabalho de cada colaborador da organização, é preciso desenvolver sistemas a partir de diferentes perspectivas de trabalho: individual, de equipa, de projecto, da organização no seu conjunto e também intra-organizacional. É por isso importante que a organização tenha a preocupação constante de tornar seus sistemas de informação amigáveis. Tendo em consideração os objectivos organizacionais, melhores práticas de utilização, características dos vários tipos de públicos internos e externos, situações de uso e limites da tecnologia existente.

Uma infra-estrutura de gestão do conhecimento pode ajudar a armazenar informação para sua posterior distribuição. Contudo (Bukowitz e Williams, 2002) alertam que a principal questão passa por convencer as pessoas do retorno, quer a nível organizacional quer a nível pessoal, da sua contribuição para a base do conhecimento comum. Uma vez que a partilha de conhecimento pode ser vista como um perigo para a viabilidade do trabalhador na organização. Neste sentido, é fundamental que a gestão de topo dê sinais de encorajamento para partilha de conhecimento, podendo ser requisitos para ocupação de posições mais altas na organização o espírito de colaboração, demonstrações evidentes de partilha de conhecimento e um histórico comprovado de capacidade para desenvolver novos colaboradores.

A resistência à mudança e a necessidade de confiança mútua são, no mínimo, igualmente importantes. Por vezes, é necessário observar as pessoas que possuem o novo conhecimento antes de aceitá-lo. Isto é saber quem são, as suas qualificações, se são confiáveis, etc. (Davenport e Prusak, 1998). No contexto da gestão do conhecimento, confiança entre as pessoas está relacionada com o nível de competência dos colegas, a disponibilidade de informação por parte dos colegas, a confiança de que a crítica é construtiva e que os desentendimentos são tratados de forma transparente e profissional.

A informação também deve ser partilhada com actores externos, dada à crescente interdependência das relações com parceiros, fornecedores e clientes. Obviamente que isto implica uma pré-definição do que pode e deve ser partilhado externamente. A protecção de informações sensíveis a partir de mecanismos de senha, criptografia, restrições à distribuição, circulação e impressão de arquivos já fazem parte da rotina de grandes organizações líderes na gestão do conhecimento (Terra, 2007) A existência de espaços colaborativos virtuaisⁱⁱⁱ (seguros) para a troca de informações, conhecimento e colaboração com os diversos tipos de actores externos (fornecedores, parceiros, clientes e outros), tende a diminuir ruídos na comunicação e a aumentar a confiança e a agilidade, podendo, também, impulsionar a inovação conjunta e melhorar os serviços prestados aos clientes. A obtenção de valor através destes relacionamentos força a organização a apostar numa gestão mais facilitadora da troca de informação e de conhecimento.

3.4 Utilização do conhecimento

O acesso ao conhecimento é necessário, mas de maneira alguma é garante da sua utilização. A transmissão do conhecimento e a observação não têm utilidade se não levar a alguma mudança de



comportamento ou ao desenvolvimento de ideias novas com repercussões no comportamento. Uma vez que a organização investe na criação, codificação e transferência do conhecimento faz todo o sentido que desenvolva esforços no sentido de promover uma cultura facilitadora da sua utilização.

A fase de utilização do conhecimento complementa o processo de partilha do mesmo, dado que este só atingirá seu valor máximo se for aplicado numa situação concreta. Aplicar o conhecimento implica mobilizá-lo para tomar decisões, executar tarefas, resolver problemas, pesquisar ideias e aprender. Para isso, o sistema deve entender os objectivos dos utilizadores e o seu contexto. Cabe aos especialistas das áreas alimentar o repositório de conhecimento e fornecer suporte aos funcionários através de formação formal, consultoria e instruções, a fim de melhorar a especialidade e o desempenho dos trabalhadores (Beckman (1997).

O grande desafio é encontrar formas de integrar a aprendizagem na forma como as pessoas trabalham. Este repto foi também uma preocupação muito particular de Peter Senge. O autor (1998) refere que a questão-chave é saber como fazer com que a aprendizagem ocorra e efectue profundas mudanças nas formas de pensar e interagir das pessoas, por isso avança com as cinco disciplinas. Este processo implica resistir a um pensamento de curto prazo e promover uma reflexão estruturada, que provavelmente só dará um retorno a longo prazo. Bukowitz e Williams (2002). “A adopção e aplicação do conhecimento novo pode ser um processo lento e árduo, e o índice de sucesso será altamente influenciado pela cultura da empresa” (Davenport & Prusak, 1998: 125).

A aprendizagem implica um permanente processo de reformulação dos modelos mentais e mapas cognitivos. Neste sentido, as organizações devem prover condições favoráveis (recursos financeiros e principalmente tempo) para que as pessoas encontrem seus próprios métodos de aprendizagem. A organização pode fornecer muitos instrumentos para promover a utilização da informação para a inovação reforçando o pensamento criativo, no entanto, o mais importante é estabelecer um ambiente que encoraje a criatividade, experimentação e a receptividade a novas ideias (Bukowitz e Williams, 2002). Neste sentido, a aprendizagem contínua deve ser um valor por palavras e acções (Terra, 2007), isto é, deve demonstrar que vê com bons olhos o tempo gasto em formação, seminários, workshops, leituras ou mesmo em programas de *e-learning* durante o horário de trabalho. Por outro lado, é natural que a organização espere que os colaboradores se mostrem pró-ativos nas suas estratégias pessoais de aprendizagem e aperfeiçoamento pessoal e que estas sejam evidenciadas em mudanças efectivas no comportamento e nos resultados atingidos.

Sem dúvida que, algumas organizações têm sido eficazes na criação ou aquisição de novos conhecimentos, mas são menos capazes quanto à aplicação desses conhecimentos nas suas práticas. Estas serão incapazes de criar aprendizagem organizacional sem mudanças subsequentes nos métodos de trabalho. A melhoria contínua exige comprometimento efectivo com a aprendizagem.



Conclusão

A gestão do conhecimento é uma nova área do saber que ainda não tem uma estrutura universalmente aceite nem sequer uma metodologia estabelecida, o que tem surgido até à data são tentativas de abordagem do assunto por alguns autores. O grande interesse dos investigadores pelo conceito da gestão do conhecimento, não significa que os quadros conceptuais estejam estabilizados. “A maioria das abordagens teóricas têm características multidimensionais difíceis de circunscrever. No entanto, são diversos os autores que referem que um processo de gestão do conhecimento se caracteriza por promover a capacidade da organização de criar, partilhar, incorporar e integrar o conhecimento de forma consistente.

Muitas organizações praticam estas actividades até certo ponto. Mas poucas apresentam êxitos consistentes, pois confiam amplamente em situações esporádicas ou exemplos isolados. As organizações, para serem eficientes na gestão da aprendizagem têm de criar sistemas e processos onde ressaltem essas actividades e integrá-los na trama das operações quotidianas.

O conhecimento não nasce propriamente de geração espontânea. É necessário que a sua criação seja fomentada de forma consciente e intencional, realizando-se actividades e iniciativas com o objectivo de aumentar o património de conhecimento organizacional. É também imprescindível disponibilizar o conhecimento num formato acessível para todos os que precisam dele, sendo fundamental que as organizações tenham consciência do seu conhecimento e, principalmente, que o utilizem. Por este motivo, justifica-se a importância que a gestão do conhecimento adquiriu nos últimos anos, pois ela sempre existiu nas organizações, mas nunca de forma consciente nem reconhecendo a importância do conhecimento tácito.

Bibliografia

AGUIAR, Maria (1989), *Psicologia Aplicada à Administração: uma introdução à psicologia organizacional*, São Paulo, Atlas.

BANDURA, Albert. (1977), *Social Learning Teory*, Nova Jérсия: Prentice Hall.

BECKMAN, Thomas J. T. (1997). “Methodology for knowledge management”, International Association of Science and Technology for Development (IASTED) AI and Soft Computing Conference, Banff, Canada.

BERGAMINI, Cecilia (1990), *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*. São Paulo: Editora Atlas.

BERGER, Peter e Luckmann, Thomas (1997), *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes.

BUKOWITZ, Wendi e Williams, Ruth (2002), *Manual de Gestão do Conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa*, Porto Alegre, Bookman.

CARDOSO, Leonor (2000), “Aprendizagem organizacional”, *Psychologica*, 23, 95-117.

CORCUFF, Philippe (2001), *As Novas Sociologias*, Sintra, VRAL, Lda..

DAVENPORT, Thomas e Prusak, Laurence (1998), *Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual*, Rio de Janeiro; Campus;



- FERNANDES, Alexandra. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GIDDENS, Anthony (2004), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KIM, Daniel (1993), "The Link Between Individual and Organizational Learning". *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- KLEIN, Jonathan (1996). *Learning: Principles and Applications* (3ª ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill .
- LOUREIRO, Joaquim (2003), *Gestão do Conhecimento*, Lisboa, Centro Atlântico.
- NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka (1995), *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press;
- PAIS, José (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PIAGET, Jean (1976), *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Zahar.
- SPENDER, J. C. (2001), "Gerenciando Sistemas de Conhecimento", em Fleury, Maria e Oliveira Jr., Moacir (eds.), *Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*, São Paulo, publicações Atlas, 27-49.
- SVEIBY, Karl (1998), *A Nova Riqueza das Organizações: Gerenciando e Avaliando patrimónios de Conhecimento*, São Paulo, Campus.
- TERRA, José (1999), *Gestão do Conhecimento Aspectos Conceituais e Estudo Exploratório Sobre as Práticas de Empresas Brasileiras*, Tese de doutoramento, Escola Politécnica da USP, acedido em 19 de Maio de 2007, em <http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/paginas/teses/teses.aspx>
- TERRA, José (2007), *Gestão do Conhecimento: 7 Dimensões e 100 Práticas Gerenciais*, acedido em 2 de Março de 2007, em http://portais.integra.com.br/sites/terraforum/Biblioteca/GC_7_Dimensões_e_100_práticas_gerenciais.pdf
- TSANG, Eric (1997), "Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research", *Human Relations*, 50 (1), 73-89).

- ⁱ Estímulo é definido como a modificação de um ou vários aspectos do meio; resposta é entendida como a modificação de uma ou várias partes do comportamento (Bergamini, 1990).
- ⁱⁱ Deste modo, uma outra espiral ocorre quando o conhecimento desenvolvido, por exemplo, no nível de equipa de projecto, é transformado em conhecimento ao nível de divisão e possivelmente ao nível da empresa como um todo ou mesmo entre organizações.
- ⁱⁱⁱ Por exemplo uma biblioteca digital, lista de contactos, fóruns, mecanismos de notificação e mesmo *workflow*.