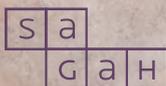


GESTÃO DE DESEMPENHO HUMANO

Caroline Capaverde



SOLUÇÕES
EDUCACIONAIS
INTEGRADAS

Desenvolvimento organizacional

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste texto, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Relatar a evolução da aprendizagem organizacional no Brasil e suas respectivas vertentes.
- Identificar as principais características da aprendizagem organizacional.
- Caracterizar a gestão do conhecimento em nível individual e coletivo nas organizações.

Introdução

A busca pelo desenvolvimento de uma organização comumente é associada com sua capacidade de manter-se atualizada em relação ao seu segmento, ao mercado em que atua e aos múltiplos cenários possíveis, o que implica em aprender constantemente e, portanto, em ser capaz de gerenciar os conhecimentos e as habilidades de seus colaboradores.

O Brasil tem acompanhado algumas correntes teóricas da aprendizagem organizacional, procurando expandir as noções de aprendizagem, com maior foco na importância do caráter processual e dinâmico da aprendizagem que deve existir nas práticas de gestão organizacional. Assim, além de conseguir mapear, codificar e converter o conhecimento dos colaboradores, é necessário promover seu concreto compartilhamento, de forma que seja enriquecido pelas trocas e pelas relações do cotidiano, visando aprimorar as competências desejadas e necessárias para garantir a eficácia da organização.

Neste capítulo, você vai ler sobre aprendizagem organizacional e descobrir o que dizem os principais estudos a seu respeito desenvolvidos no Brasil. Também descobrirá o que é gestão do conhecimento e quais são suas possibilidades no âmbito individual e coletivo das organizações.

1 Aprendizagem organizacional no Brasil

Atualmente, pensar em desenvolvimento organizacional implica reconhecer a importância dos investimentos que as organizações realizam nos aspectos pedagógicos de seus colaboradores, seja para aprimorar competências existentes, seja para gerir novos conhecimentos e treinar habilidades necessárias para continuar competitiva em seu segmento de mercado. Assmann (2004, p. 19) salienta que vivemos em uma **sociedade aprendente**, onde “[...] a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”. Essa expressão se originou da evolução da chamada **sociedade da informação**, que remete à universalização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e da ascensão da sociedade do conhecimento. Esse movimento teve seu impulso com a globalização, na década de 1990, que veio a impactar definitivamente a forma como as organizações (e as pessoas) atuam, relacionam-se e negociam, e em que focalizam seus objetivos e estratégias.

Na obra *A quinta disciplina*, de 1990, Peter M. Senge já destacava que era preciso “[...] acabar com a ilusão de que o mundo é feito de forças separadas, sem relação entre si. Quando desistimos dessa ilusão, poderemos construir ‘organizações que aprendem’” (SENGE, 2002, p. 37). O autor chamava a atenção para a necessidade de adaptação das organizações para um contexto que começara a reconfigurar-se, exigindo mais dinamismo, flexibilidade e capacidade adaptativa. Trata-se, segundo ele, de **organizações que aprendem**:

[...] organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE, 2002, p. 37).

Essas ideias constam em inúmeros documentos dos organismos multilaterais — a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc. —, tendo impactado diretamente o Brasil ao referir-se ao âmbito econômico e educacional ao longo das décadas de 1990 e 2000, evidenciando a importância da aprendizagem, do “aprender a aprender” e, mais ainda, “ao longo de toda a

vida”. Atualmente, Ball (2020) referiu-se à urgência da educação no ambiente organizacional com o termo **Educação Global S.A.**, que denota o caráter atual da aprendizagem no interior das novas redes políticas existentes na sociedade e seu protagonismo dentro da racionalidade neoliberal.



Fique atento

Autores contemporâneos, como Harvey (2014) e Dardot e Laval (2016), têm analisado a reconfiguração da sociedade com base na regulação causada pela racionalidade neoliberal. Segundo essa racionalidade, a educação é essencialmente um bem econômico, e investimentos em educação devem ocorrer tanto em nível pessoal quanto governamental. Nesse caso, entende-se que a elevação do capital humano das pessoas (somatório de sua educação formal e experiências) poderia resolver os problemas sociais existentes. Além disso, incentiva-se o empreendedorismo e reforça-se o conceito de **empregabilidade** como condição de responsabilidade pessoal, auxiliando as empresas em suas tarefas voltadas para a aprendizagem.

A **aprendizagem organizacional**, porém, distingue-se do conceito de Senge (2002), “organizações que aprendem”, sendo este entendido, segundo Antonello e Godoy (2011), como uma das muitas perspectivas da aprendizagem organizacional, dentro da ótica da administração e, particularmente, associada ao pensamento sistêmico. Convém destacar que a aprendizagem organizacional foi estudada sob múltiplos aspectos da psicologia, da antropologia, sociologia, política e da administração ao longo das últimas décadas, produzindo uma vertente de teorias que relacionam aprendizagem, gerenciamento do conhecimento e desenvolvimento organizacional.

No Brasil, a aprendizagem organizacional tem utilizado as teorias internacionais relativas a seus possíveis campos de abrangência, sendo que Takahashi e Fischer (2009, documento *on-line*) destacam que:

No Brasil, as pesquisas na área em geral relacionaram aprendizagem com temas relevantes, tais como: estratégia, cultura organizacional, qualidade total, recursos humanos e, frequentemente, competências. São exemplos de estudos nacionais os trabalhos de Fleury e Oliveira Jr. (2001), Loiola e Bastos (2003), Fischer e Silva (2004), Fleury e Fleury (2004), Ruas e Antonello (2003), Bitencourt (2001), Antonello (2005) e Ruas (2005).

Acrescentaríamos a essa lista as obras mais recentes de Antonello e Godoy (2011) e as pesquisas de Bispo (2013) sobre os estudos baseados em prática (EBP). Assim, vamos detalhar as colocações desses autores para fornecer um panorama da aprendizagem organizacional no Brasil.

Ruas, Antonello e Boff (2005, documento *on-line*) analisam a emergência da apropriação do conceito de **competências** e sua gestão no Brasil a partir das modificações pelas quais o contexto nacional atravessa, destacando que “[...] a construção da noção de competência passa, sem dúvida, pela crescente instabilidade da atividade econômica, pela baixa previsibilidade da relação das empresas com seus mercados e clientes e pela intensificação de estratégias de customização”. Para lidar com as questões de instabilidade econômica e imprevisibilidade do mercado, as organizações começaram a investir em planejamento estratégico, procurando distribuir seus objetivos estratégicos entre todos os níveis gerenciais. Assim, passa-se:

[...] de uma disposição do trabalho mais estável e previsível para outra bastante diferenciada e fluída, na qual os processos de previsão tendem a ser mais focados naquilo que deve ser obtido com o trabalho (seu resultado) do que na forma como deve ser feito (processo) (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005, documento *on-line*).

Aqui, constatamos um dos importantes aspectos da aprendizagem organizacional, que se volta para a **gestão de competências**, seu caráter processual, em que “[...] o protagonista do trabalho, além de saber fazer, deve apresentar, em muitos casos, a capacidade de identificar e selecionar o como fazer a fim de se adaptar à situação específica (customizada) que enfrenta” (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005, documento *on-line*). Esse esforço dos colaboradores em prol de aperfeiçoar sua capacidade de análise e autogestão tem sido aplicado ao desenvolvimento de lideranças e equipes autogerenciadas.

Bispo (2013, documento *on-line*), ao analisar a forma como a aprendizagem ocorre dentro de uma organização, acrescenta que “[...] o dia a dia das organizações de trabalho é composto pela negociação entre pessoas e grupos na criação do conhecimento, o que envolve o significado das palavras, ações, situações e os artefatos materiais”. Assim, o aprender é dinâmico, contextual, valendo-se das interações entre as pessoas e com o ambiente organizacional, o que fica evidenciado em suas práticas. Destaca-se, nesse sentido, o papel fundamental do **alinhamento entre políticas e práticas de gestão de pessoas**. Bispo (2013) fundamenta sua discussão a partir dos

estudos da autora Silvia Gherardi (2007), que apresenta contribuições importantes para o entendimento sobre a prática organizacional e seus efeitos na aprendizagem requerida. A prática organizacional costuma apresentar quatro componentes interrelacionados:

- grupo de atividades;
- tempo que se mantém;
- reconhecimento social;
- modo de organização da vida.

Assim, a prática organizacional voltada para a aprendizagem de seus colaboradores envolve um conjunto de atividades desenvolvidas pelo grupo ou equipe que possui certa unidade e reconhecimento por parte desse grupo ao longo do tempo que se dedicam a ela, e que costuma apresentar como efeito a modificação ou manutenção de um jeito de atuar no ambiente empresarial. Conforme acrescenta Bispo (2013, documento *on-line*), “Uma prática é algo que dá identidade a um grupo que se organiza a partir dela, sua aprendizagem ocorre por meio das interações entre os atores sociais e os elementos humanos e não humanos, e é resultado de uma dimensão tácita e estética dessas interações”. Logo, as práticas organizacionais são determinantes no funcionamento dos processos da empresa, estando presentes em todas as áreas, de forma que devem ser prioritárias na gestão de pessoas que visa ao desenvolvimento a partir dos conhecimentos e habilidades de seus colaboradores. Cabe aos gestores entender que o processo de aprendizagem organizacional é dinâmico e atravessado por questões ambientais (políticas, econômicas, sociais e culturais) que afetam tanto o funcionamento das empresas quanto dos próprios indivíduos.

A esse entendimento sobre o caráter processual e ambiental da aprendizagem organizacional, podemos agregar a ideia de **rede** (LATOUR, 2005), composta por elementos humanos e não humanos em suas múltiplas associações possíveis. Ao discorrer sobre a Teoria ator-rede, Latour (2005, p. 129) afirma que:

[...] a rede não designa uma coisa lá fora que teria aproximadamente a forma de pontos interconectados, como um telefone, uma rodovia ou uma “rede” de esgoto. Nada mais é do que um indicador da qualidade de um texto sobre os tópicos em questão. Qualifica sua objetividade, ou seja, a capacidade de cada ator de fazer com que outros façam coisas inesperadas. Um bom texto provoca redes de atores quando permite ao escritor traçar um conjunto de relações definidas como tantas traduções.

Portanto, cabe aos gestores organizacionais entenderem que o resultado de seus sistemas de gestão de desempenho depende, obrigatoriamente, dos múltiplos atores da rede de significações das organizações, em que cada elemento provoca modificações e é, ao mesmo tempo, modificado pelo meio e suas relações. Esses atores compõem o ambiente interno e externo, o local e o global, e seus cenários possíveis. Esse entendimento contribui decisivamente para que melhores políticas e práticas de gestão de pessoas possam ser implementadas, entre elas as que se voltam para o desenvolvimento profissional e organizacional. Vamos verificar, a seguir, como esses fatores se relacionam com a aprendizagem organizacional.

2 Aprendizagem organizacional: características principais

A aprendizagem organizacional, considerada essencial para as organizações contemporâneas, pode ser vista sob várias perspectivas teóricas. Aqui, para efeito didático, vamos dividi-la, focando a análise de Easterby-Smith, Burgoyne e Araujo (2001) em duas grandes correntes, uma técnica e outra social.

Sua **concepção técnica** salienta a importância de fazer bom uso das múltiplas informações existentes, convertendo-as em conhecimentos aplicáveis e voltados para as estratégias organizacionais. A esse respeito Huber (1991, p. 89) comenta que “[...] uma entidade aprende se, através do processamento de informações, o alcance de seus comportamentos potenciais é alterado [...] uma organização aprende se alguma de suas unidades adquire conhecimento que é reconhecido como potencialmente útil para a organização”. Essa perspectiva técnica da aprendizagem organizacional costuma ser verificada nas propostas de gestão por competências e comumente associada ao conceito de cultura organizacional.

Ao referir-se a **perspectiva social** da aprendizagem organizacional, Easterby-Smith, Burgoyne e Araujo (2001, p. 4) comentam que:

[...] concentra-se na maneira como as pessoas entendem suas experiências no trabalho. Essas experiências podem derivar de fontes explícitas, como informações financeiras, ou podem ser derivadas de fontes tácitas, como a “sensação” de um artesão qualificado ou a intuição de um estrategista qualificado. A partir dessa visão, o aprendizado é algo que emerge das interações sociais, normalmente no próprio ambiente de trabalho.

Essa visão sociológica do conhecimento e da produção da aprendizagem impulsiona as iniciativas das organizações em implementar políticas e práticas de gestão de pessoas que se voltem para a efetiva gestão da *expertise* dos colaboradores, propondo o alcance de novas habilidades e conhecimentos de forma processual, integrada e interdependente entre as pessoas, seus líderes e o próprio ambiente, envolvendo aspectos racionais e emocionais, inclusive.

As pesquisadoras brasileiras Antonello e Godoy (2011), ao investigarem a polissemia da expressão “aprendizagem organizacional”, constataram inúmeras possibilidades teóricas, que foram se reconfigurando com o passar das últimas décadas. A esse respeito, comentam:

Em função da evolução das teorias e adotando-se um olhar capaz de acomodar diversas representações da temática, acredita-se que seja possível identificar quatro características da AO, que precisam ser mais discutidas, incorporadas e/ou resgatadas para a compreensão do fenômeno e para o delineamento de um conceito de AO que fundamente seu estudo empírico (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 43).

As características citadas pelas autoras são estas (ANTONELLO; GODOY, 2011):

- nível da aprendizagem;
- neutralidade da meta;
- noção de mudança;
- natureza processual da aprendizagem.

Ao nos referirmos ao **nível da aprendizagem**, devemos entender que a aprendizagem organizacional sempre se consolidará a partir das relações existentes entre o indivíduo e os grupos que venham a participar na organização. Assim, “[...] levanta a possibilidade de considerar a aprendizagem como um fenômeno explicitamente interpessoal” (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 44). Dessa forma, por ser interpessoal, a aprendizagem individual dos colaboradores e a aprendizagem organizacional estão sempre relacionadas, exercendo influências recíprocas e modificando-se a partir das práticas (formais e informais) que ocorrem como efeito recursivo desse aprender.



Exemplo

Uma empresa do segmento de prestação de serviços recebeu algumas reclamações de clientes de uma de suas lojas, descrevendo cenas de um possível comportamento discriminatório por parte de vendedores e caixas. Como a empresa se preocupa em desenvolver sua organização de forma a ser vista como uma referência no mercado, resolveu tratar dessa questão a partir de um programa de capacitação geral dos colaboradores cujo tema era gestão da diversidade, com foco nos atendimentos no setor operacional e visando mudar as atitudes individuais de alguns funcionários.

Com os primeiros treinamentos e palestras sobre as questões de diversidade, diferenças, preconceitos, modelos mentais e discriminação, alguns gestores começaram a modificar seus valores e percepções sobre o tema, alinhando seus setores para esse novo entendimento. Conforme o processo de aprendizagem se desenvolvia, mais relatos de mudanças na forma como as pessoas se relacionavam em todos os departamentos foram surgindo, bem como iam sendo revistas políticas e práticas de gestão de pessoas cujo comportamento tendencioso ou assimétrico em relação a muitos aspectos da diversidade não era notado.

Assim, visando modificar um comportamento pontual, individual, a organização como um todo se reconfigurou, aceitando as diferenças como riqueza e potência dos colaboradores, não como algo que pudesse ser um obstáculo à empresa. E o atendimento aos clientes? Tornou-se muito melhor, pois agora todos da loja tinham essa consciência e responsabilidade!

A segunda característica apontada pelas autoras, a **neutralidade da meta**, sugere que a aprendizagem organizacional costuma ser associada diretamente com os resultados (positivos ou não) do desempenho da organização, o que, no caso, pode fazer com que seja vista como algo bom ou ruim. Isso ocorre em todos os âmbitos: individual, grupal ou organizacional. Segundo as autoras, a neutralidade da meta deveria ser mais bem discutida para evitar que o processo de aprendizagem organizacional se torne trivial, desconsiderando os múltiplos contextos, atores e resultados possíveis quando se coloca esse processo em funcionamento (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Por sua vez, a **noção de mudança** costuma estar diretamente associada com as práticas voltadas ao aprender no ambiente organizacional; porém, conforme salientam Antonello e Godoy (2011, p. 44), também precisa ser vista com atenção, pois “[...] nem toda a aprendizagem manifesta-se como mudança de comportamento”. Assim, muitas vezes os colaboradores aprendem para terem condições de adquirir ou aprimorar competências, mas isso nem sempre será posto em prática, será catalisador de mudanças, a não ser que se direcionem esforços para que isso ocorra.

A característica da aprendizagem organizacional mais potente, que merece mais atenção dos gestores organizacionais, é sua **natureza processual**. Sobre isso, Antonello e Godoy (2011, p. 45) alertam que “[...] frequentemente, aprendizagem é uma caixa-preta, quando a atenção se volta às entradas (*inputs*), às condições (facilitadores e obstáculos) ou aos resultados (*outputs*) do processo”. Nesse caso, as organizações deveriam romper com os pontos de vista restritivos sobre a aprendizagem, entendendo que seu caráter pedagógico se evidencia em todas as fases do processo, sendo diretamente implicada pelos atores envolvidos (instrutores e aprendizes), pelos recursos existentes e disponíveis, pelo clima ao ensinar/aprender, pela relação interpessoal entre os participantes das práticas de aprendizagem organizacional, entre tantos outros fatores.



Saiba mais

Os autores Chris Argyris e Donald Schön (1978) desenvolveram um modelo de aprendizagem com dois elementos: *single-loop* (circuito simples) e *double-loop* (circuito duplo). A **aprendizagem *single-loop*** se refere àquelas ações que a organização implementa quando são detectados erros em seus processos, não ocorrendo, porém, mudanças no conhecimento existente, pois não se alteram objetivos, regras, políticas e práticas. A **aprendizagem *double-loop***, por outro lado, implica ações pelas quais a organização corrige os pontos desviantes, inconsistentes, por meio de um processo de reflexão e questionamento mais estruturado, propondo, mudanças nos objetivos e metas organizacionais e nas regras que balizam o comportamento das pessoas, inclusive políticas e práticas, quando necessário.

A aprendizagem processual costuma ter como característica básica estabelecer uma avaliação contínua, formativa, sendo realizada em todas as fases do processo, não somente ao final. Se levarmos essa característica típica do processo de aprendizagem educacional para o ambiente organizacional, claramente podemos perceber como a avaliação de desempenho dos colaboradores realizada somente ao final do processo, a partir da análise dos resultados alcançados, pode ser falha. Muito melhor seria se, ao longo de todo o processo em que se desenvolvem as tarefas e atribuições, existisse espaço para o aprender e avaliar de forma contínua e sistemática.

Assim, pela conexão entre os quatro elementos analisados, poderíamos chegar a uma conceituação mais completa de aprendizagem organizacional:

[...] um processo pelo qual os atores refletem sobre suas práticas para entender as conexões entre os aspectos determinantes, as ações e os resultados. Este processo pode ser individual ou social, porém, somente quando é interpessoal, utiliza-se o termo aprendizagem organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 45).

Assim, na aprendizagem organizacional, as pessoas aprendem a partir das práticas organizacionais, modificando a si próprias, a organização e as próprias práticas que estão sendo postas em ação.

Algumas organizações têm investido em processos mais estruturados voltados para a gestão do conhecimento de seus colaboradores e para a produção, conversão e compartilhamento desses conhecimentos e habilidades em prol de todos, o que alavanca o desenvolvimento organizacional, conforme veremos no tópico a seguir.

3 Gestão do conhecimento individual e coletivo

Com o advento das mudanças nos mercados globais ocasionada pela globalização, na década de 1990, as organizações do mundo todo passaram a se preocupar de maneira mais efetiva com o conhecimento e sua gestão, uma vez que passou a ser visto como essencial para a garantia de competitividade. Sobre esse aspecto, Zimmer e Leis (2011, p.161) comentam:

O termo Gestão do Conhecimento surgiu na década de 90 como uma proposta de agregar valor à informação e de facilitar o fluxo interativo dentro e entre as organizações. Quando utilizada de forma apropriada, a GC é tida como uma abordagem de gestão fundamental para a manutenção da competitividade das organizações.

Podemos considerar que o que impulsionou a emergência da gestão do conhecimento na década de 1990 foi a própria universalização das TDICs, principalmente pela preocupação em distinguir as diferenças entre dados, informações e conhecimento. Davenport e Prusak (1998) procuraram demarcar essas diferenças (Quadro 1).

Quadro 1. Diferenças entre dados, informação e conhecimento

Dados	Informação	Conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> ■ Simples observações sobre o estado do mundo. ■ Facilmente estruturado. ■ Facilmente obtido por máquinas. ■ Frequentemente quantificado. ■ Facilmente transferível. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dados dotados de relevância e propósito. ■ Requer unidade de análise. ■ Exige consenso em relação ao significado. ■ Exige a mediação humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese, contexto. ■ De difícil estruturação. ■ De difícil captura em máquinas. ■ Frequentemente tácito. ■ De difícil transferência.

Fonte: Adaptado de Davenport e Prusak (1998).

Observando o Quadro 1, podemos compreender que uma organização não terá capacidade de projetar melhores resultados somente a partir dos dados que seus colaboradores ou *stakeholders* geram em suas atividades cotidianas, tampouco somente por meio das informações, que precisam, necessariamente, ser convertidas em conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento apresenta como característica básica ser aplicável para responder a alguma demanda de que a organização necessite.

Zimmer e Leis (2011) destacam que existem muitas produções teóricas que se debruçam sobre o estudo da gestão do conhecimento; porém, sugerem, com base em Nonaka e Takeushi (1997), que existem no Ocidente, duas correntes opostas e complementares, a racionalista e a empirista:

Para os racionalistas, o verdadeiro conhecimento não é produto da experiência sensorial, mas sim de um processo mental ideal, sendo a matemática e a lógica os verdadeiros paradigmas do conhecimento, nos quais verdades necessárias são obtidas por intuição e inferências racionais. Mas, por outro lado, os empiristas alegam não existir conhecimento *a priori* e que a única fonte de conhecimento é a experiência sensorial, sendo o seu paradigma as ciências naturais, nas quais as observações e os experimentos são cruciais à investigação (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 162).

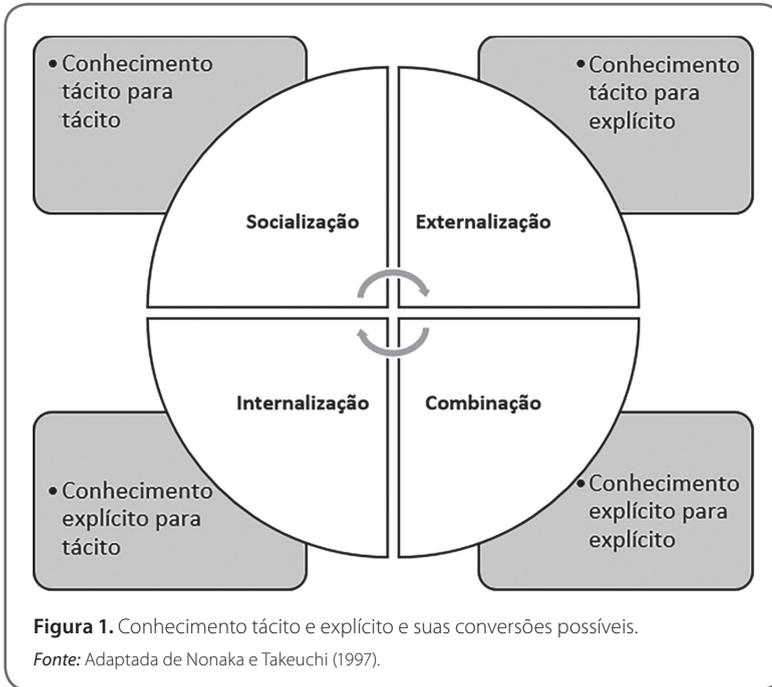
Dessa forma, percebemos que o conhecimento produz múltiplas interpretações, que vão desde oposições binárias entre razão e emoção, até questões mais bem elaboradas tanto nos aspectos pragmáticos de sua aplicação quanto na sua elaboração mais filosófica, antropológica e sociológica. Embora com menor tradição teórica no estudo da gestão do conhecimento organizacional, Zimmer e Leis (2011) apontam que o Oriente, mais especificamente o Japão, possui um entendimento mais holístico do conhecimento, que envolve três pilares:

- a unidade do homem e da natureza;
- a unidade do corpo e da mente;
- a unidade do eu e do outro.

Se formos analisar o conhecimento sob o aspecto da aprendizagem organizacional que estudamos anteriormente, seu caráter processual e o envolvimento de seus atores nas interações e relações que devem existir, estaríamos nos alinhando, de alguma forma com essa abordagem oriental, não é mesmo?

Ao definirem gestão do conhecimento, Boff e Antonello (2011, p. 184) concluem que: “Na literatura, de modo geral, a Gestão do conhecimento (GC) é utilizada para descrever atividades relacionadas com a identificação, codificação, medição, armazenamento e transferência de todos os tipos de conhecimento”. Isso envolve tanto conhecimento individual, que o colaborador traz consigo, fruto de sua educação informal, não formal e formal, quanto o conhecimento gerado de forma coletiva a partir das intervenções e práticas pedagógicas propostas pelas organizações.

Para que possamos entender melhor como funciona a gestão do conhecimento, podemos nos valer dos conceitos de conhecimento tácito e conhecimento explícito, propostos por Nonaka e Takeuchi (1997). Segundo os autores, o **conhecimento tácito** é aquele que é fruto de nossas vivências, de nossa visão de mundo, das experiências que tivemos e que acabaram por nos constituir; no âmbito empresarial, poderíamos entender ser o nosso *know-how* a respeito de atividades e tarefas. Já o **conhecimento explícito** é aquele que fica evidente, pois costuma ser declarado para as pessoas com quem trabalhamos, como o que ocorre em treinamentos e capacitações no interior das organizações. O grande desafio da gestão do conhecimento, então, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é *transformar o conhecimento tácito em explícito*. Essa relação entre o conhecimento tácito e explícito costuma envolver quatro possibilidades, ilustradas na Figura 1.



Dessa forma, a **socialização** seria o compartilhamento e a criação de conhecimento tácito entre os colaboradores, que pode se dar pela experiência direta entre eles, pela observação de procedimentos, encontros ocasionais e diálogos informais. Na **externalização** o conhecimento tácito viria a ser materializado de forma escrita ou em suporte digital, podendo ser compartilhado a partir de modelos, símbolos, *slogans* ou formas de analogia. A **combinação** ocorre quando as pessoas envolvidas trocam, entre si, conhecimentos explícitos, já estruturados, o que pode ser feito em reuniões, treinamentos, pelo telefone ou outros meios de comunicação digitais. A **internalização**, por sua vez, ocorre quando o indivíduo, ao ter contato com o conhecimento explícito, já organizado e estruturado, passa a viver a partir dele, modificando suas condutas, entendendo que são adequados e viáveis, e dispondo-se a pô-los em prática em sua rotina. Essa fase se associa com o “aprender fazendo” que tem norteado as ações pedagógicas nas últimas décadas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Como podemos ver, Nonaka e Takeuchi (1997) propuseram um modelo de conversão do conhecimento que se preocupa em compreender como se daria a apropriação do aprender de forma individual, como cada colaborador

poderia estar ampliando, compartilhando e criando novos conhecimentos a partir de suas relações na organização. Porém, a gestão do conhecimento pressupõe que as organizações possam ir além disso, instituindo programas permanentes voltados a esse gerenciamento de forma coletiva. Dessa forma, Boff e Antonello (2011, p. 187) afirmam que “[...] conhecimento é como se fosse uma *commodity*, com ênfase na sua posse. Pode ser codificado, armazenado e do mesmo modo ser transmitido para outros”. Sob essa lógica, a efetiva gestão do conhecimento somente pode ser atingida se houver um mecanismo capaz de armazenar os conhecimentos cognitivos, tácitos e explícitos de todos os colaboradores que atuam na organização.

O conhecimento, assim, é visto como algo pronto, estável, acabado, como um objeto que pode ser apropriado e repassado aos demais para o alcance de algum resultado, o que restringe a percepção sobre o que seria a aprendizagem. A gestão do conhecimento se alia, então, aos estudos sobre a inovação nas organizações, pois somente pode existir inovação a partir da troca, do compartilhamento de conhecimento e de canais abertos de comunicação, que precisam ser estruturados para que isso ocorra. Dessa forma, o conhecimento deve ser visto como “em processo”, algo que está continuamente sendo renovado, modificando-se e transformando também as pessoas a sua volta, quebrando a ideia de algo pronto, que simplesmente pode ser apropriado pela organização e transmitido a novos colaboradores.

Inspirados em Gherardi (2007), Boff e Antonello (2011) destacam a importância de uma nova proposta teórica, que rompa com as ideias restritivas da gestão do conhecimento, as quais costumam abordar conteúdos e práticas tendo o conhecimento como objeto/resultado:

O conhecimento é definido como uma atividade, como um coletivo e distribuído “fazendo” (*doing*), como uma atividade situada no tempo e espaço e, então, *acontecendo* nas práticas de trabalho. Tais práticas, dessa forma, constituem o lócus da aprendizagem e do fazer (*doing*), que, por sua vez, poderiam ser conceituadas como atividades práticas, como uma bricolagem coletiva ‘ligada’ por aqueles que participam de uma prática, mobilizando recursos, usando instrumentos e empregando uma racionalidade contingente e meta dirigida.

Dessa forma, cabe aos gestores organizacionais entenderem como as pessoas aprendem, quais são os elementos envolvidos e determinantes em seu processo de aprendizagem e como esta passa a ter sentido, significado na vida dos colaboradores, para que venham a colocá-la em utilização. Assim, de forma cíclica, sistemática e contínua, a gestão do conhecimento poderia aliar-se com a aprendizagem organizacional, ajudando a organização a desenvolver-se e

fazer frente aos inúmeros desafios de capacitação de seus quadros funcionais no momento instável e dinâmico pelo qual as organizações globais têm atravessado. Afinal, de nada adianta uma empresa contar com os profissionais mais capacitados se eles agirem de forma dissociada e individualizada, não é mesmo? É a existência da oportunidade de troca, de interação e relacionamento com os demais que o conhecimento gerar aprendizagem e, assim, expandir-se, rompendo limites e ampliando possibilidades. Essa deveria ser a visão dos gestores ao pensarem nas políticas e práticas de gestão de pessoas, com vistas a canalizar conhecimentos e aprendizagem rumo à gestão do desempenho organizacional.



Referências

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational Learning: a theory of action perspective*. Boston: Addison-Wesley, 1978.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BISPO, M. de S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, nº. 6, p. 132–161. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1954/195429392007.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BOFF, L. H.; ANTONELLO, C. S. Descaminhos: aprendizagem e conhecimento organizacional versus organizações que aprendem e gestão do conhecimento. In: ANTONELLO; C. S.; GODOY, A. S. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 183–198.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. *Organization Learning and the learning organization: developments in theory and practice*. London: SAGE Publications, 1999.

GHERARDI, S. *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and literatures. *Organization Science*, v. 2, nº. 1, p. 88–115, 1991.

LATOUR, B. *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. *Aprendizagem organizacional e competências*. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Ruas/publication/286444477_Aprendizagem_Organizacional_e_Competencias_novos_horizontes_da_Gestao/links/56697cfb08ae430ab4f71f92/Aprendizagem-Organizacional-e-Competencias-novos-horizontes-da-Gestao.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 2002.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional-um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 10, nº. 5, p. 53–76, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1954/195415633004.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ZIMMER, M. V.; LEIS, R. P. Gestão do conhecimento no Brasil: o que está sendo produzido e para onde caminha a área. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 160–182.



Fique atento

Os links para sites da web fornecidos neste capítulo foram todos testados, e seu funcionamento foi comprovado no momento da publicação do material. No entanto, a rede é extremamente dinâmica; suas páginas estão constantemente mudando de local e conteúdo. Assim, os editores declaram não ter qualquer responsabilidade sobre qualidade, precisão ou integridade das informações referidas em tais links.

Conteúdo:

