

Jaqueline Rossato

**CONTRIBUIÇÕES DAS ROTINAS DA GESTÃO DO  
CONHECIMENTO NA MITIGAÇÃO DE BARREIRAS À  
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

**Orientador:** Prof. Dr. Gregório Varvakis

**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Valéria Steil

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rossato, Jaqueline  
Contribuições das Rotinas da Gestão do  
Conhecimento na Mitigação de Barreiras à Aprendizagem  
Organizacional / Jaqueline Rossato ; orientador,  
Gregório Varvakis, coorientador, Andrea Valéria  
Steil, 2017.  
229 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós  
Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento,  
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. I.  
Varvakis, Gregório. II. Valéria Steil, Andrea. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.  
IV. Título.



Jaqueline Rossato

**CONTRIBUIÇÕES DAS ROTINAS DA GESTÃO DO  
CONHECIMENTO NA MITIGAÇÃO DE BARREIRAS À  
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de março de 2017.

---

Prof<sup>a</sup>. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dr<sup>a</sup>.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Gregorio Varvakis, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Marcos do Couto Bezerra  
Cavalcanti, Dr.  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. José Cláudio Cyrineu Terra, Dr.  
Universidade de São Paulo

---

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Marcelo Macedo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Hans Michael Van Bellen, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho a minha família  
pela paciência e apoio incondicional às  
minhas escolhas.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por guiar meus passos.

À minha mãe, Mercedes Schoenell, pelo apoio incondicional às minhas escolhas e às minhas irmãs, Juliane Rossato e Francielle Rossato, pela paciência e apoio.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em especial ao Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC), por possibilitar a realização do Doutorado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio financeiro concedido durante a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Gregório Varvakis, pela dedicação e orientação ao longo de todo o curso. Agradeço, também, aos professores do doutorado e aos colegas do curso, pela troca de informações e experiências e, em especial à Professora Andrea Valéria Steill pelas discussões, orientações e constante apoio.

Ao NGS (Núcleo de Gestão para Sustentabilidade) e ao Inovar (Inovar Pesquisa e Desenvolvimento), grupos de pesquisa dos quais fiz parte durante todo o doutorado, pelas trocas de experiências e prazeroso convívio diário.

A Leonardo Leocádio, pelo incentivo e apoio na realização do doutorado, presença constante em cada passo desta e de tantas outras caminhadas.

A todos os meus amigos e, em especial, a Jane Santos, Bruna Fraga (Bruninha), Danielle Inomata, Angela Amin, Maurício Manhães, Diego Kurtz e Guillermo Dávila que me acompanham nas viagens, nos projetos e tornaram essa caminhada mais alegre.

As empresas de confecção e têxtil de Santa Catarina, por possibilitarem a realização deste estudo, bem como aos participantes da pesquisa, pela atenção e disponibilização de tempo, informações e dados para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!





“Há uma força motriz mais poderosa  
que o vapor, a eletricidade e a  
energia atômica: a vontade”.

(Albert Einstein)



## RESUMO

ROSSATO, Jaqueline. Contribuições das Rotinas da Gestão do Conhecimento na Mitigação de Barreiras à Aprendizagem Organizacional. **Tese** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 225f., 2017.

A aprendizagem organizacional constitui uma importante fonte de vantagem competitiva, considerando o dinamismo e o processo multinível importantes para a sobrevivência, adaptação e renovação das organizações. Nesta perspectiva, a vantagem competitiva das empresas está na sua capacidade de aprender e gerenciar seu conhecimento, assim como também, de reconhecer e interpretar com precisão as oportunidades e as barreiras aos processos de aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste estudo é compreender a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e sua contribuição para a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional. Essa discussão torna-se relevante na medida em que conhecer as barreiras existentes ao processo de aprendizagem dentro das organizações possibilita planejar e implementar rotinas que inibem ou impedem que estas barreiras existam no contexto das organizações. Para isso, foi realizada a coleta dos dados por meio de entrevistas e questionários junto a treze empresas do segmento têxtil e da confecção de Santa Catarina com a intenção de identificar as barreiras que incidem sobre o processo de aprendizagem e a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento que, de maneira articulada, facilitam e estimulam a utilização e exploração dos conhecimentos já existentes na organização. Dentre os principais resultados desta pesquisa, destaca-se que as empresas com os melhores níveis de consolidação da aprendizagem são aquelas que apresentaram mais evidências das rotinas da gestão conhecimento e, conseqüentemente, menos incidências de barreiras em seus processos de aprendizagem. Portanto, acredita-se que seja por meio da consolidação do uso sistemático e coletivo da gestão do conhecimento que as barreiras a aprendizagem possam ser mitigadas e tornar a prática da aprendizagem um processo institucionalizado.

**Palavras-chave:** Vantagem Competitiva. Aprendizagem Organizacional. Rotinas da Gestão do Conhecimento. Barreiras a Aprendizagem Organizacional.



## ABSTRACT

ROSSATO, Jaqueline. Contributions of the Routines of Knowledge Management in the Mitigation of Barriers to Organizational Learning. **Thesis** (Doctoral thesis). Graduate Program in Engineering and Knowledge Management, Federal University of Santa Catarina, 225f., 2017.

Organizational learning is an important source of competitive advantage, considering the dynamism and multilevel process important for the survival, adaptation and renewal of organizations. In this perspective, companies' competitive advantage lies in their ability to learn and manage their knowledge, as well as to accurately recognize and interpret opportunities and barriers to learning processes. Therefore, the objective of this study is to understand the occurrence of knowledge management routines and their contribution to the mitigation of barriers to the organizational learning process. This discussion becomes relevant insofar as knowing the barriers to the learning process within organizations make it possible to plan and implement routines that inhibit or prevent these barriers from occurring in the context of organizations. In order to accomplish this, the data were collected through interviews and questionnaires with thirteen companies in the textile and clothing segment of Santa Catarina, with the intention of identifying the barriers that affect the learning process and the occurrence of management routines. Such knowledge, in an articulated way, facilitates and stimulates the use and exploitation of knowledge already existing in the organization. Among the main results of this research, it is highlighted that the companies with the best levels of learning consolidation are those that presented more evidence of the routines of knowledge management and, consequently, less incidence of barriers in their learning processes. Therefore, it is believed that through the consolidation of the systematic and collective use of knowledge management that the learning barriers can be mitigated, and thus the practice of learning can become an institutionalized process.

**Keywords:** Competitive Advantage. Organizational Learning. Routines of Knowledge Management. Barriers to Organizational Learning



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do trabalho .....	29
Figura 2 – Escala do conhecimento.....	40
Figura 3 – Evolução da espiral de conversão de conhecimento – Modelo SECI.....	41
Figura 4 - Limites da Aprendizagem Organizacional (AO), Gestão do Conhecimento (GC), Capacidades Dinâmicas (CD), e Capacidade de Absorção (CA) .....	55
Figura 5 - Mapeamento de domínios com base na teoria versus prática e processo versus conteúdo .....	62
Figura 6 - Modelo conceitual para aprendizagem organizacional.....	63
Figura 7 - Processos dinâmicos de aprendizagem organizacional .....	67
Figura 8 - Etapas da pesquisa.....	93
Figura 9 - Estrutura da cadeia produtiva e da distribuição têxtil e da confecção.....	113
Figura 10 – Distribuição dos estabelecimentos e empregos dos segmentos Têxtil e Confecção – Santa Catarina .....	115
Figura 11 - Distribuição geográfica das empresas participantes da pesquisa.....	116
Figura 12 - Níveis e processos da aprendizagem organizacional .....	120
Figura 13 - Nível da Aprendizagem Organizacional.....	124





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento.....	43
Quadro 2 - Características das rotinas.....	49
Quadro 3 - Papéis das rotinas.....	52
Quadro 4 - Definições de aprendizagem organizacional.....	59
Quadro 5 - Dicotomia entre Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem.....	61
Quadro 6 - Fatores do Modelo 4I de aprendizagem organizacional.....	68
Quadro 7 - Descrição dos constructos da Matriz SLAM.....	69
Quadro 8 - Elenco de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.....	72
Quadro 9 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Intuição.....	83
Quadro 10 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Interpretação.....	85
Quadro 11 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Integração.....	86
Quadro 12 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Institucionalização.....	88
Quadro 13 - Categorias de análise.....	97
Quadro 14 - Empresas participantes do pré-teste.....	100
Quadro 15 - Cargo dos entrevistados.....	103
Quadro 16 - Avaliação da aprendizagem organizacional.....	122
Quadro 17 - Evidências das barreiras ao processo de Intuição.....	125
Quadro 18 - Evidências de boas práticas à Intuição.....	129
Quadro 19 - Evidência das barreiras ao processo de Interpretação.....	133
Quadro 20 - Evidências de boas práticas à Interpretação.....	134
Quadro 21- Evidências das barreiras ao processo de Integração.....	138
Quadro 22 - Evidências de boas práticas à Integração.....	141
Quadro 23 - Evidências das barreiras ao processo de Institucionalização.....	147
Quadro 24 - Evidências das rotinas da gestão do conhecimento nos casos analisados.....	151
Quadro 25 - Visão geral das rotinas mitigadoras das barreiras a aprendizagem organizacional.....	171
Quadro 26 - Evidências teóricas e empíricas das rotinas mitigadoras das barreiras a aprendizagem organizacional.....	176



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Porte das empresas pesquisadas e número de pessoas empregadas.....	117
Tabela 2 - Características descritivas das empresas e tempo de atuação no mercado .....	118
Tabela 3 - Perfil dos respondentes da pesquisa .....	119
Tabela 4 - Número de barreiras ao processo de intuição.....	128
Tabela 5 - Número de barreiras ao processo de interpretação.....	135
Tabela 6 - Número de barreiras ao processo de integração .....	140
Tabela 7 - Número de barreiras ao processo de institucionalização....	142



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AGM – Avaliações Gerenciais Mensais  
AO – Aprendizagem Organizacional  
CA – Capacidade de Absorção  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CD – Capacidades Dinâmicas  
EGC – Engenharia e Gestão do Conhecimento  
GC – Gestão do Conhecimento  
NGS – Núcleo de Gestão para a Sustentabilidade  
OL – Organizational Learning  
PME – Pequenas e Médias Empresas  
PNI – Programa de Novas Ideias  
PPGEGC – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RBV – Resourced Based View  
RH – Recursos Humanos  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SGI – Sistema de Gestão Integrado  
SLAM – Strategic Learning Assesment Map  
SME – Small and Medium-sized Enterprises  
TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação  
TLT – Treinamento no Local de Trabalho  
TOP – Tecnologia, Organização, Pessoas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
VRIN – Valuable, rare, inimitable, non-substitutable  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	26
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	28
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	29
1.4 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PPGE GC .	30
<b>2 VANTAGEM COMPETITIVA SUSTENTÁVEL</b> .....	<b>33</b>
2.1 DO POSICIONAMENTO AOS RECURSOS E CAPACIDADES .....	34
2.2 ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DINÂMICAS.....	37
2.3 ABORDAGEM DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES .....	38
2.3.1 Rotinas da gestão do conhecimento.....	48
2.4 COMPLEMENTARIEDADES ENTRE CAPACIDADES DINÂMICAS, GESTÃO DO CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	53
<b>3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL</b> .....	<b>57</b>
3.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS .....	58
3.2 O PROCESSO DINÂMICO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	66
3.3 BARREIRAS A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	71
3.3.1 Barreiras à Intuição.....	82
3.3.2 Barreiras à Interpretação.....	84
3.3.3 Barreiras à Integração .....	86
3.3.4 Barreiras à Institucionalização .....	88
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>91</b>
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	92
4.2 FASES DA PESQUISA.....	93
4.3 DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL E OPERACIONAL DA PESQUISA 94	
4.3.1 Categorias de Análise.....	96
4.3.2 Instrumentos de pesquisa.....	98
4.4 COLETA DOS DADOS .....	101
4.4.1 Participantes da Pesquisa .....	102
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	105
4.5.1 Proposições.....	107
4.6 VALIDADE E CONFIABILIDADE DA PESQUISA .....	108
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>111</b>



5.1 PANORAMA DO SETOR TÊXTIL E DA CONFECÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA .....	112
5.1.1 <i>Descrição das Empresas Participantes da Pesquisa</i> .....	115
5.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	119
5.3 EVIDÊNCIAS DE BARREIRAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NOS CASOS ANALISADOS.....	125
5.3.1 <i>Barreiras à Intuição</i> .....	125
5.3.2 <i>Barreiras à Interpretação</i> .....	130
5.3.3 <i>Barreiras à Integração</i> .....	135
5.3.4 <i>Barreiras à Institucionalização</i> .....	142
5.3.5 <i>Considerações sobre as Barreiras Identificadas</i> .....	149
5.4 OCORRÊNCIA DAS ROTINAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CASOS ANALISADOS .....	150
<b>6 DISCUSSÃO E ANÁLISE CONJUNTA DOS CASOS .....</b>	<b>169</b>
6.1 EVIDÊNCIAS DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS ROTINAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO E DAS BARREIRAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	170
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
7.1 CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA .....	186
7.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	190
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE 1 – IDENTIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE 2 – PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO DAS BARREIRAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE 3 – PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ROTINAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE 4 – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE 5 – APRESENTAÇÃO DAS EMPRESAS E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE 6 – RESPOSTAS SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXO 1 – QUADRO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE CAPACIDADES DINÂMICAS .....</b>	<b>227</b>

# Capítulo 1

## Introdução

*“Para cada esforço disciplinado há  
múltiplas recompensas”*

(Jim Rohn)

Este capítulo apresenta os elementos introdutórios que compõem este trabalho, entre os quais está a contextualização da pesquisa, que expõe o tema geral com ênfase na aprendizagem organizacional e nas rotinas da gestão do conhecimento, focando no problema a ser resolvido. Em vista da problematização, são apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa.

De maneira complementar aos objetivos, é apresentada a motivação e a justificativa com a intenção de explicar as razões teóricas e práticas que embasam esta tese e o escopo e delimitação do trabalho, destacando-se o contexto do projeto de pesquisa ao qual este trabalho está associado. Em seguida, apresentam-se a forma como este documento está organizado e a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, com foco no “conhecimento” e na “aprendizagem”, no contexto organizacional, como os principais objetos de estudo.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

São cada vez mais intensas as pesquisas associadas a uma das principais preocupações da área dos estudos organizacionais, ou seja, como e por que determinadas empresas conseguem alcançar e sustentar vantagem competitiva ao longo do tempo. Neste sentido, várias abordagens procuram explicar as origens da vantagem competitiva das organizações.

Uma das abordagens mais recentes atribui a fonte de vantagem competitiva às capacidades dinâmicas da empresa (TEECE, 2007). Nesta abordagem, o foco está na capacidade de gerir e combinar recursos em novas configurações capazes de gerar fontes adicionais de competitividade. Para Zollo e Winter (2002), as capacidades dinâmicas são resultado da aprendizagem de moldar capacidades e, desta forma, Hamel e Prahalad (1995), por exemplo, argumentam que o processo de aprendizagem deve ser convertido na aquisição de competências que permitam à organização ser mais eficiente que seus concorrentes.

A perspectiva das capacidades dinâmicas está associada às mudanças dos recursos e rotinas que levam à vantagem competitiva. Essas mudanças envolvem a aprendizagem como um processo dinâmico de mudança cognitiva e comportamental e, ao abordarem recursos e rotinas, envolvem o conhecimento, sendo este último, um recurso valioso, raro e difícil de imitar (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011).

A evolução dos conceitos de capacidades dinâmicas, enfatizando a noção de aprendizagem e conhecimento, são fatores importantes para o sucesso organizacional (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011) visto que a aprendizagem organizacional, como um processo multinível, importante para a sobrevivência, adaptação e renovação das organizações (BAPUJI; CROSSAN, 2004). Existe uma visão bastante difundida na literatura de que as organizações possuem conhecimento, aprendem ao longo do tempo e sua base de conhecimento são ativos valiosos (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2005) e que a aprendizagem é uma construção necessariamente dinâmica (WILSON; GOODMAN; CRONIN, 2007).

A capacidade de uma organização de aprender e moldar suas políticas para atender às demandas sociais e econômicas depende, também, de reconhecer e interpretar com precisão as oportunidades e as barreiras aos processos de aprendizagem em que operam (SCHILING; KLUGE, 2009). Portanto, uma das estratégias utilizadas para renovar e desenvolver o processo de aprendizagem nas organizações é o

reconhecimento e compreensão das barreiras que impedem ou dificultam que o processo de aprendizagem ocorra de maneira contínua.

Surge, então, a necessidade de estudos que abordem meios para fornecer insumos ao processo de aprendizagem, eliminando barreiras e aperfeiçoando a capacidade da aprendizagem organizacional. A capacidade de aprendizagem organizacional, por sua vez, abrange as características organizacionais e gerenciais que facilitam o processo de aprendizagem organizacional em todos os níveis da empresa (CHIVA; ALEGRE, LAPIEDRA 2007).

Este tema já foi abordado em trabalhos anteriores, com discussões sobre as interrupções do ciclo de aprendizagem (MARCH; OLSEN 1975) ou em rotinas defensivas (ARGYRIS, 1990). Contudo, o foco de atenção permanece nos aspectos individuais e não apresentam uma relação clara das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional (SHILING; KLUGE, 2009).

Ademais, a literatura sobre rotinas organizacionais e conhecimento organizacional tem um forte grau de ligação (BLOODGOOD, 2012) e tem atraído o interesse de autores como Nelson e Winter (1982), Teece et. al. (1997), Winter (2003). As empresas com melhor desenvolvimento de rotinas da gestão do conhecimento apresentam uma capacidade diferenciada em gestão do conhecimento (DARROCH, 2003) e, mesmo assim, os pesquisadores têm encontrado dificuldades para fornecer aos gestores direções baseadas em pesquisa sobre como gerenciar rotinas (COHEN, 2007).

Desta forma, emergem algumas questões: quais são as barreiras para a aprendizagem organizacional? Como mitigar as barreiras ao processo de aprendizagem nas organizações? As rotinas da gestão do conhecimento contribuem para mitigar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional? Qual a conexão entre as rotinas da gestão do conhecimento e as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional?

Neste contexto, o segmento têxtil e da confecção de Santa Catrina que se apresenta como um dos mercados mais dinâmicos e com uma cadeia de produção das mais avançadas e completas do Estado. Todo esse dinamismo e complexidade propiciado pelo ambiente resulta numa série de desafios, que por sua vez, depende da habilidade destas empresas de aprender e gerenciar seu conhecimento, assim como também, de reconhecer e interpretar com precisão as oportunidades e as barreiras aos processos de aprendizagem.

Entende-se que seja por meio das rotinas da gestão do conhecimento que as barreiras ao processo de aprendizagem

organizacional podem ser gerenciadas ao ponto de não se tornarem um impedimento. Portanto, a ideia central deste trabalho está em fornecer insumos para a capacidade de aprendizagem das organizações, por meio da diminuição e/ou eliminação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Por razões teóricas e práticas, Shiling e Kluge (2009) justificam a importância de estudar e compreender as barreiras à aprendizagem organizacional. Sob o ponto de vista acadêmico, por exemplo, a análise das barreiras à aprendizagem organizacional contribui para uma compreensão mais profunda e subjacente do processo dinâmico da aprendizagem, pois complementa a teoria e as pesquisas existentes sobre fatores de apoio e fomento à aprendizagem organizacional. Por sua vez, os profissionais podem conhecer essas barreiras, o que possibilita desenvolver estratégias para combater tais fatores. Com isso, espera-se contribuir para os estudos envolvendo a “aprendizagem organizacional”.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com origem no problema de pesquisa, o objetivo geral desta tese é compreender a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e sua contribuição para a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional. Essa discussão torna-se relevante na medida em que conhecer as barreiras existentes ao processo de aprendizagem dentro das organizações possibilita planejar e implementar rotinas que inibem ou impedem que estas barreiras existam<sup>1</sup>. Para isso, foram estabelecidos quatro objetivos específicos:

- i. Mapear o processo de aprendizagem organizacional;
- ii. Identificar barreiras ao processo de aprendizagem organizacional;
- iii. Identificar como (e se) as organizações fazem uso das rotinas da gestão do conhecimento;
- iv. Propor uma articulação entre a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

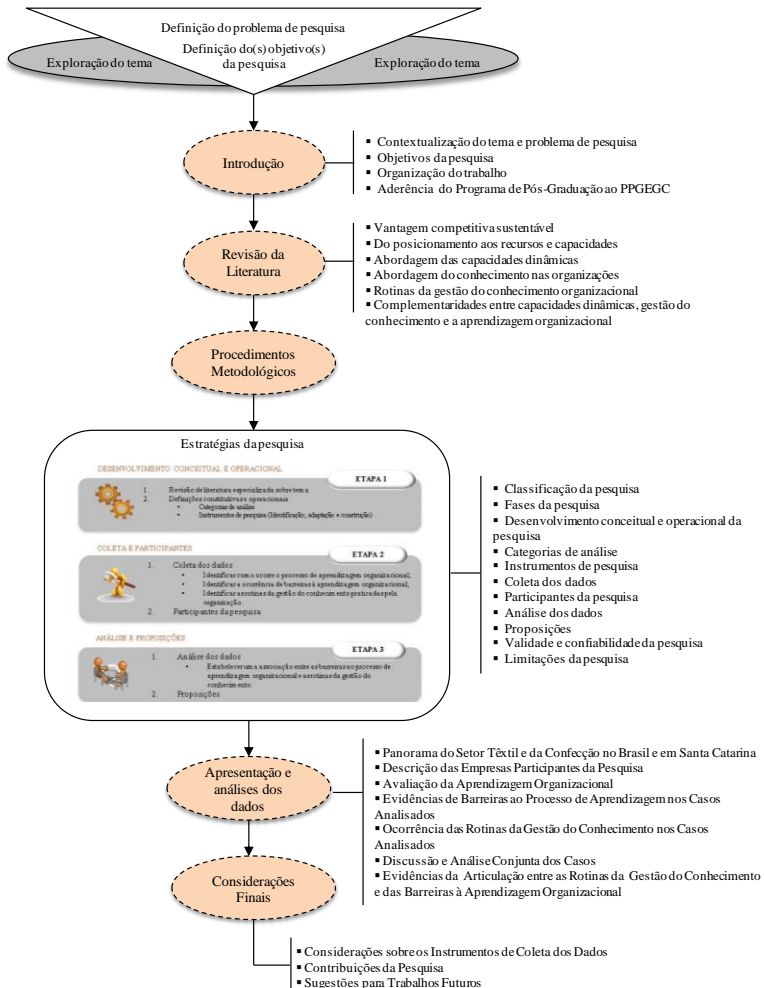
---

<sup>1</sup> A expressão ‘mitigação’ utilizada neste trabalho refere-se ao ato ou efeito de ‘mitigar’, que significa tornar(-se) algo (negativo, doloroso ou incômodo) menos intenso, mais brando, suavizar(-se), aplacar(-se), diminuir (Dicionário da Língua Portuguesa, 2008).

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este documento de tese está organizado em sete capítulos, incluindo o capítulo 1, que compõem os elementos introdutórios, tais como a contextualização do tema e o problema de pesquisa, os objetivos, a organização do trabalho (Figura 1) e a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Figura 1 - Estrutura do trabalho



Fonte: Elaboração da autora

Os capítulos 2 e 3 apresentam a revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. O capítulo 2 (Vantagem Competitiva Sustentável) está associado a uma das principais preocupações da área de estudos organizacionais, ou seja, como e por que determinadas empresas conseguem alcançar e sustentar uma vantagem competitiva ao longo do tempo trata da evolução da gestão estratégica, do posicionamento aos recursos e capacidades, da abordagem das capacidades dinâmicas e do conhecimento nas organizações, das rotinas da gestão do conhecimento e da complementariedade entre capacidades dinâmicas, gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional.

O capítulo 3 (Aprendizagem Organizacional) apresenta as principais definições teóricas e conceituais sobre a aprendizagem organizacional, os principais estudos envolvendo o processo dinâmico da aprendizagem nas organizações, bem como as possíveis barreiras que impedem ou dificultam esse processo.

No capítulo 4 (Orientações Metodológicas) estão apresentados o detalhamento dos métodos e técnicas que serão adotados neste trabalho, envolvendo a classificação da pesquisa, as definições constitutivas e operacionais e as categorias de análise são apresentadas. Em seguida, é apresentada a ambientação do trabalho, a operacionalização e fases da pesquisa os métodos de coleta e análise dos dados.

Os capítulos 5 e 6 (Apresentação e Análise dos Dados e Discussão Análise Conjunta dos Casos) apresentam os dados coletados e as análises realizadas a partir das categorias analíticas delineadas acerca da aprendizagem organizacional por meio dos processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização, das barreiras a esses processos de aprendizagem, das ocorrências das rotinas da gestão do conhecimento e da articulação entre esses elementos analisados.

Por fim, no capítulo 7 (Considerações Finais) estão os apontamentos acerca dos instrumentos utilizados na coleta dos dados e apresenta as contribuições que o estudo traz para o campo teórico e empírico acerca das temáticas do trabalho. Ademais, neste capítulo são apresentadas as sugestões para trabalhos futuros, no intuito de avançar no conhecimento foco de investigação desta pesquisa.

#### 1.4 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PPGEGC

Esta tese de doutorado está inserida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração Gestão

do Conhecimento, pois enfoca o “conhecimento” e a “aprendizagem”, no contexto organizacional, como o principal objeto de estudo e, para isso, utiliza uma abordagem interdisciplinar<sup>2</sup> uma vez que utiliza conceitos inter-relacionados, como aprendizagem organizacional (AO) e gestão do conhecimento (GC), e que constituem o campo de estudo de diversas disciplinas.

Além disso, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC), os estudos sobre aprendizagem organizacional podem ser complementares às pesquisas sobre gestão do conhecimento. Vera e Crossan (2005) explicam esta complementariedade como sendo a aprendizagem um processo dinâmico por meio do qual o conhecimento é criado e desenvolvido e o conhecimento existente impacta na aprendizagem futura.

É possível ainda afirmar que o sistema de aprendizagem organizacional é composto por conhecimento em constante evolução armazenado em indivíduos, grupos e organizações e constitui uma infraestrutura fundamental que suporta a formulação de estratégias das organizações (VERA; CROSSA; APAYDIN, 2011) e, portanto, os dois campos de estudos (AO e GC) estão relacionados por meio de um processo interativo e de reforço mútuo (ANGELONI; STEIL, 2011) reconhecendo a importância do conhecimento para o sucesso das organizações.

Além disso, este estudo busca contribuir para a continuidade de recentes trabalhos do PPGEGC, onde a aprendizagem organizacional já foi estudada sob uma perspectiva processual por Santos (2009) e Igarashi (2009) e, de maneira complementar as barreiras da gestão do conhecimento tratadas nos trabalhos de Silveira (2009) e Pepulim (2017), conforme pode ser observado no levantamento realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação:

- IGARASHI, Wagner. **Aprendizagem organizacional: proposta de um modelo de avaliação**. Tese, 2009. Orientador: José Leomar Todesco; Co-orientadora: Marina Keiko Nakayama.
- SANTOS, Jane Lúcia. **Processo de aprendizagem o organizacional durante a implementação do planejamento**

---

<sup>2</sup> Busca “incorporar os resultados de vários estudiosos, quando toma emprestado de outras disciplinas instrumentos e técnicas metodológicas, e/ou faz uso de esquemas conceituais e de análises que se encontram em diversos campos do conhecimento, a fim de fazê-los integrar e convergir, depois de tê-lo comparado e julgado” (JAPIASSÚ, 1973, p.14-15).



- estratégico na Universidade Federal de Alagoas.** Dissertação, 2009. Orientadora: Andreia Valéria Steil; Co-orientador: Gregório Varvakis.
- **SILVEIRA, Rosana Rosa Diretrizes para mitigar as barreiras à implementação da gestão do conhecimento em organizações.** Tese, 2011. Orientadora: Ana Maria Benciveni Franzoni; Co-orientador: Neri dos Santos.
  - **PEPULIM, Maria Elizabeth Horn. Diretrizes para o Gerenciamento das Barreiras Culturais à Efetivação da Gestão do Conhecimento nas Organizações.** Tese, 2017. Orientador: Francisco Antonio Pererira Fialho; Co-orientador: Gregório Varvakis.

Desta forma, esta tese buscou compreender a capacidade de aprendizagem das organizações, por meio da diminuição e/ou eliminação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, no âmbito do PPGECC, e fornece insumos para incrementar a compreensão e promover a discussão sobre como as organizações podem gerenciar seu conhecimento e potencializar sua capacidade de competir.

## Capítulo 2

# Vantagem Competitiva Sustentável

*“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.*

*(Albert Einstein)*

A elaboração deste capítulo está associada a uma das principais preocupações da área de estudos organizacionais, ou seja, como e por que determinadas empresas conseguem alcançar e sustentar uma vantagem competitiva ao longo do tempo. Existem várias explicações para estas questões, mas algumas áreas em particular têm atraído a atenção dos pesquisadores ao pretender estudar o desenvolvimento de vantagens competitivas.

Este capítulo trata da evolução da gestão estratégica cujo enfoque eram os determinantes externos do desempenho organizacional (Porter, 1979) e, de forma complementar, passou a ser as pesquisas de Wernerfelt (1984), Prahalad e Hamel (1990), Barney (1991) e Peteraf (1993) quem sugerem que as organizações devem ser observadas como um conjunto de recursos e na medida em que esses recursos são

considerados valiosos, raros, inimitáveis e não substituíveis, conferem uma vantagem competitiva sustentável para a empresa. Nessa mesma linha, Kogut e Zander (1992), Grant (1996) argumentam que a fonte de vantagem competitiva está no conhecimento como um recurso estratégico primário para as organizações e, mais recentemente, Teece, Pisano e Shuen (1997), consideram a capacidade dinâmica de uma empresa como algo imprescindível para criar e manter vantagem competitiva.

Corroborando com estas questões, Vera; Crossan e Apaydin (2011) afirmam ser a evolução dos conceitos de capacidades dinâmicas enfatizando a noção de aprendizagem e conhecimento os fatores fundamentais para o sucesso organizacional. Conhecer a evolução da gestão estratégica no que tange estes estudos citados e seus fundamentos permite ampliar o referencial analítico deste trabalho.

## 2.1 DO POSICIONAMENTO AOS RECURSOS E CAPACIDADES

Dentre os principais objetivos da área da gestão estratégica e dos estudos organizacionais, está a compreensão das fontes de vantagem competitiva e o avanço do conhecimento sobre como se criam, de forma sistemática, vantagens competitivas sustentáveis. Na tentativa de responder esta questão, diferentes abordagens tentam explicar o posicionamento estratégico e as origens da vantagem competitiva.

Um dos paradigmas dominantes nos anos de 1980 marca o início da era da posição competitiva sustentável com os estudos de Porter (1979; 1985) com uma abordagem clássica da análise da indústria ou posicionamento estratégico. Em seu primeiro livro denominado *Competitive Strategy*, Porter (1979) explica o sucesso das empresas em função da atratividade da indústria (avaliada pelo seu modelo das cinco forças) e do posicionamento relativo da empresa dentro desta indústria. Neste modelo das cinco forças, o principal determinante do desempenho da empresa é a estrutura da indústria, a qual determina o comportamento das empresas. É notória neste estudo, a ênfase da análise estratégica a partir do ambiente externo.

Esta abordagem é posteriormente complementada pelo modelo das estratégias genéricas (Porter, 1985) com o foco ampliado para o conceito de cadeia de valor e sistema de valor, reconhecendo as atividades da empresa como a base para obtenção de vantagem competitiva. Este modelo prescreve três alternativas estratégicas (liderança pelos custos, diferenciação e enfoque) para as empresas criarem valor aos clientes e assim alcançar uma posição dominante.

Os trabalhos de Porter (1979; 1985), constituem-se no principal exemplo da abordagem do posicionamento estratégico que sustenta a ideia de que a base para obtenção de vantagem competitiva apoia-se no desenvolvimento de capacidades de produção e dos canais de distribuição, olhando essencialmente para fora da empresa, tentando fazer recomendações de posicionamento que gerem ganhos competitivos. Contudo, esta abordagem passou a receber críticas e, de maneira alternativa e complementar surge a Teoria Baseada em Recursos (Resourced Based View) na tentativa de olhar para dentro da empresa, a fim de examinar de que forma os recursos internos da empresa podem gerar fontes adicionais de vantagem competitiva (WENERFELT, 1984; PRAHALAD; HAMEL, 1990; BARNEY, 1991).

Os trabalhos seminais da Teoria Baseada em Recursos são os de Wenerfelt (1984) e Barney (1991). Entretanto, a ideia de ver a empresa como um conjunto de recursos é inicialmente explorada por Peronse (1959), ao afirmar ser a empresa “mais do que uma unidade administrativa; é também uma coleção de recursos produtivos cuja utilização para diferentes fins e ao longo do tempo é determinada por decisões administrativas” (PENROSE, 1959, p.24).

Wenerfelt (1984) é o primeiro estudioso a tentar formalizar a RBV, ao afirmar que “para a empresa, os recursos e os produtos são as duas faces de uma mesma moeda” (WERNEFELT, 1984, p.171). Entretanto, houve uma resistência no meio acadêmico em aceitar sua perspectiva teórica em função da sua natureza abstrata (CARDEAL, 2010). Com efeito, foi necessário esperar mais seis anos até que Prahalad e Hamel (1990) viessem argumentar que a tarefa mais crítica dos gestores é a criação de produtos “radicalmente” novos, algo que é possível através da exploração das competências essenciais (core competences) da empresa. Ao introduzirem o conceito de core competences, com seu trabalho “*The Core Competences of the Corporation*” estes autores consideram que para ser competitiva, uma empresa precisa desenvolver competências únicas e essenciais, que permitam gerar valor percebido pelos clientes e ser difíceis de serem imitadas pela concorrência. Desta forma, encaram a administração estratégica como um aprendizado coletivo, que visa coordenar diversos recursos, e para isso a empresa necessita de um processo sistemático de aprendizagem.

A literatura que aborda os recursos da empresa como fontes de vantagem competitiva ganha força com o trabalho de Barney (1991), partindo da premissa de que para ter o potencial de criar vantagem competitiva sustentável, um recurso deve ser valioso, raro, inimitável e

insubstituível (VRIN – *valuable, rare, inimitable, nonsubstitutable*). Neste caso, uma empresa tem uma vantagem competitiva quando cria mais valor econômico do que seu concorrente marginal (PETERAF; BARNEY, 2003).

Contudo, o modelo apresentado por Barney (1991), também passou a receber diversas críticas, quanto a sua natureza estática, a sua incapacidade de explicar como é que os recursos se transformam em vantagem competitiva (Priem; Butler, 2001), e que em muitos casos as empresas não obtêm vantagens competitivas pelo fato de possuírem recursos, mas sim por terem competências que permitem fazer uma melhor utilização destes recursos (MAHONEY; PANDIAN, 1992) (CARDEAL, 2010). Posteriormente, esta discussão desencadeia duas novas abordagens teóricas ao tema das transformações dos recursos em vantagens competitivas, o modelo VRIO (Barney, 1996) e as capacidades dinâmicas (TEECE; PISANO; SCHUEN, 1997).

Na abordagem VRIO (*Valuable, Rare, Inimitable and Organization*) assume-se que é através da organização interna que a empresa transforma os recursos em vantagens competitivas (BARNEY, 1996). A ênfase está na funcionalidade e/ou na utilidade dos recursos, pois, se a empresa tiver recursos valiosos, raros, difíceis de imitar, mas não tiver capacidade organizacional para tirar melhor proveito deles, então não terá uma vantagem competitiva, ou seja, tão importante quanto ter recursos é a posse de capacidades de integração e utilização destes recursos (BARNEY; WRIGHT, 1998).

Considerando o crescente dinamismo do mercado ao longo dos anos (Prahalad; Hamel, 1994), a abordagem das capacidades dinâmicas surge como uma resposta coerente e evolucionária para explicar como as empresas criam vantagens competitivas e as mantêm ao longo do tempo. Na prática, isso demonstra uma preocupação no sentido de que a noção de vantagem competitiva não só requer a exploração dos recursos, mas o desenvolvimento de capacidades que potencializam a obtenção de vantagens competitivas, ou seja, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do modo como as empresas inter-relacionam e exploram seus recursos nas operações do dia-a-dia. Neste sentido, a evolução da gestão estratégica avança para uma nova abordagem que trata das capacidades dinâmicas da empresa como fontes geradoras de vantagens competitivas. E, com o intuito de explorar de forma mais aprofundada esta abordagem, o tópico a seguir trata especialmente dos conceitos e definições das capacidades dinâmicas.

## 2.2 ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DINÂMICAS

A abordagem das capacidades dinâmicas, inicialmente abordadas por Teece e Pisano (1994), e posteriormente por Collis (1994)<sup>3</sup> baseiam-se nos fundamentos teóricos de Schumpeter (1934), Williamson (1975; 1985), Rumelt (1984), Nelson; Winter (1982) e referem-se a “capacidade que a empresa possui de reconfigurar, redirecionar, transformar e moldar adequadamente suas competências e seus recursos internos e externos para enfrentar os desafios do mercado em rápidas mudanças” (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997).

O termo “dinâmica” está associado à mudança (Cardeal, 2010) e para Teece (2007) as capacidades dinâmicas, apresentam-se na forma de três distintas capacidades, e que na prática representam as etapas do processo de mudança: (1) sensing – capacidade de sentir as oportunidades e ameaças do mercado; (2) seizing – capacidades de aproveitar as oportunidades e; (3) managing and transforming – capacidade de manter a competitividade através da melhoria, combinando, protegendo e reconfigurando o negócio da organização.

Corroborando com o trabalho de Teece (2007), Helfat et. al., (2007) afirmam que as capacidades dinâmicas referem-se à capacidade da empresa, propositadamente, criar, aumentar ou modificar sua base de recursos de modo a responder a mudanças tecnológicas e dos mercados, ou seja, as capacidades dinâmicas são o potencial que as empresa tem para sistematicamente resolver problemas, potencial esse que é formado pela sua propensão para identificar oportunidades e ameaças, pela capacidade de tomar, antecipadamente, decisões orientadas para o mercado e pela habilidade de mudar a sua base de recursos (BARRETO, 2010).

Este pensamento é aceito e reforçado por outros estudiosos da área, Zollo e Winter (2002), por exemplo, afirmam que uma capacidade dinâmica é um padrão estável e apreendido, através do qual a empresa sistematicamente gera e modifica as suas rotinas operacionais na procura da eficácia melhorada.

Para Eisenhardt e Matin (2000), as capacidades dinâmicas são o conjunto de processos estratégicos e organizacionais específicos e identificáveis, que criam valor para as empresas que operam em mercados dinâmicos, através da manipulação dos recursos para a implementação de novas estratégias criadoras de valor.

---

<sup>3</sup> Ver Anexo 1 – Quadro evolutivo dos principais conceitos e definições de capacidades dinâmicas

Desta maneira, muitos estudiosos compartilham das mesmas ideias sobre a temática das capacidades dinâmicas. Para Teece, Pisano e Shuen (1997), é “a capacidade que a empresa possui de reconfigurar, redirecionar, transformar e moldar adequadamente suas competências e seus recursos internos e externos para enfrentar os desafios do mercado em rápidas mudanças”. A manipulação de recursos de conhecimento, em particular, é especialmente importante em tais mercados (Grant, 1996) e em adicional, a aprendizagem, como importante componente de qualquer esforço para melhorar o desempenho organizacional e fortalecer vantagem competitiva (MARCH, 1991).

Quando esses recursos e seus sistemas de atividades relacionadas têm complementaridades, seu potencial de criar vantagem competitiva sustentada é reforçado (PORTER, 1996). Teece (2007) trata da gestão do conhecimento como um mecanismo para renovar e manter (*transforming and managing*) a vantagem competitiva sustentável. Ao associar a gestão do conhecimento e as capacidades dinâmicas, estabelece uma ligação com a aprendizagem organizacional como uma forma de desenvolvimento e manutenção dos ativos de conhecimento.

Winter (2003) propõe a aprendizagem como a capacidade de segunda ordem suprema, e cria uma ligação explícita entre os conceitos de aprendizagem organizacional e capacidades dinâmicas. Esta classificação hierárquica tem sido cada vez mais adotada em modelos recentes de capacidades dinâmicas (por exemplo: Helfat e Peteraf, 2003; Zahra e George, 2002; Zahra, Sapienza, e Davidsson, 2006) (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011).

Neste sentido, é evidente que dentre os recursos de uma empresa, há um crescente reconhecimento de que o conhecimento é uma importante fonte de vantagem competitiva (PRAHALAD e HAMEL, 1990; KOGUT e ZANDER, 1992). Razão pela qual se pretende estudar mais detalhadamente os processos e as rotinas da gestão do conhecimento capazes de explicar o desenvolvimento e configuração das bases de recursos das empresas, essenciais para sustentar a vantagem competitiva ao longo do tempo.

### 2.3 ABORDAGEM DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

O conhecimento tem sido amplamente reconhecido como um recurso fundamental e, também, um dos mais importantes fatores produtivos no contexto das organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1995; DAVENPORT; PRUSAK, 2000). Por isso, ao caracterizar a este recurso (o conhecimento) Sveiby (2001) afirma que é um processo,

dinâmico, pessoal e absolutamente distinto da informação. Para o autor “conhecimento é a capacidade de agir”.

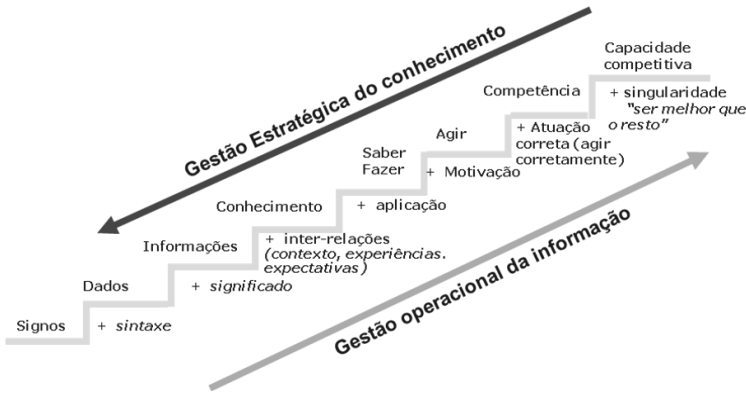
A partir dos trabalhos de Polanyi (1967) o conhecimento passou a ser entendido como uma atividade que poderia ser melhor descrito como um processo de conhecimento, assim, tem sido muito influente na definição de conhecimento como algo dinâmico. E, de acordo com Kogut e Zander (1992), o emprego do conhecimento refere-se à capacidade da organização de explorar seus conhecimentos e, com isso, gerar mais aplicações e melhores resultados.

Portanto, a gestão deste conhecimento requer habilidade e se torna essencial no contexto das organizações. São diversas as definições para o conceito de gestão do conhecimento, apontadas por Dalkir (2005). Os quatro modelos basilares do ciclo de vida da GC – são retratados por Meyer e Zack (1996), Bukowitz e Williams (2000), McElroy (2003) e Wiig (1993). Tais modelos foram selecionados por apresentarem os principais processos de gestão do conhecimento; as três etapas principais e comuns citadas pelos autores mencionados são: a) captura: identificação e codificação e/ou criação de conhecimento; b) compartilhamento e disseminação do conhecimento; e c) aquisição e aplicação do conhecimento.

Segundo North (2010), uma das fontes sustentáveis de vantagem competitiva rumo a uma sociedade do conhecimento está relacionada a combinar novas formas de conhecimento organizacional, transferi-lo, assegurá-lo e gerar soluções para as necessidades presentes e futuras, dificilmente imitáveis. O objetivo das organizações orientadas ao conhecimento é gerar saberes a partir de informações e converter esses conhecimentos em vantagens competitivas sustentáveis. A escada do saber (Figura 2) é a base para a empresa inteligente.



Figura 2 – Escala do conhecimento



Fonte: North (2010)

Em uma organização, os signos (letras, códigos) transformam-se em dados através de regras de ordenação de códigos e sintaxes. As informações são grupos de dados dotados de significado, e em uma organização, servem para tomar decisões e agir. Alguns exemplos de informações. Essas informações, do presente e do passado, conectadas adequadamente e elaboradas de forma consciente, tornam-se informações que possibilitam a ação, ou seja, resultam em conhecimento.

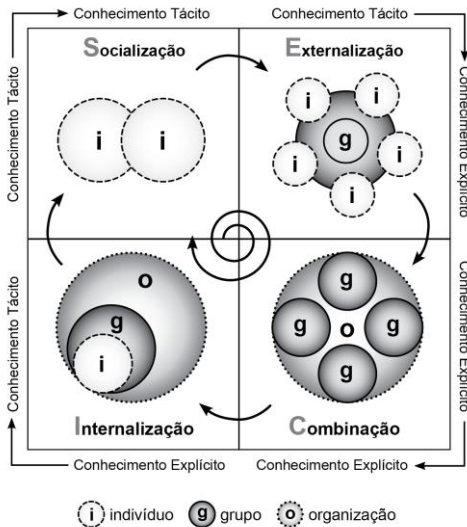
De acordo com North (2010), os conhecimentos possibilitam o “saber fazer” e os saberes estão impregnados pelas experiências individuais, são contextualmente específicos e estão unidos às pessoas. North (2010) apoia-se na definição de Probst (1987) quando define o saber como a totalidade de conhecimentos, capacidades e habilidades disponíveis nas pessoas para apoiar a resolução de problemas. Inclui conhecimentos teóricos, assim como regras práticas diárias e instruções de atuação.

Dessa forma, a ação, baseada na vontade de agir, proporciona resultados mensuráveis de como uma pessoa, equipe ou organização transforma informação em conhecimento para resolver problemas. Essa habilidade para resolver problemas chama-se competência, de uma pessoa ou organização. As competências se concretizam no momento em que o saber é utilizado, transformando conhecimento em ações orientadas a um objetivo. E, as competências-chave de uma organização são o conjunto de capacidades de uma empresa.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento humano pode ser classificado em dois tipos: o explícito – articulado na linguagem formal, transmitido formal e facilmente entre os indivíduos; e o tácito – incorporado à experiência individual e que envolve fatores intangíveis como crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor. Para os autores citados, esses tipos não são entidades totalmente separadas, e, sim, mutuamente complementares. Interagem entre si e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos. Esse pressuposto permite visualizar quatro modos diferentes de conversão do conhecimento que, por sua vez, produzem conteúdos de conhecimentos também diversos entre si: (1) socialização – conhecimento compartilhado; (2) externalização – conhecimento conceitual; (3) internalização – conhecimento operacional e (4) combinação – conhecimento sistêmico (NONAKA & TAKEUCHI, 1997).

Esses conteúdos do conhecimento interagem entre si na espiral de criação do conhecimento (Figura 3) que é direcionada pela intenção organizacional, entendida como a aspiração da organização às suas metas.

Figura 3 – Evolução da espiral de conversão de conhecimento – Modelo SECI



Fonte: Nonaka; Konno (1998)

Do ponto de vista da criação do conhecimento organizacional, a essência da estratégia está no desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento.

De acordo com Sellen (2000), o conhecimento organizacional deve ser tratado como um recurso organizacional que é articulado ou mobilizado dentro dos processos de aprendizagem organizacional. O valor estratégico deste recurso pode ser avaliado através da formação e desenvolvimento de competências, visto que estas mantêm uma relação direta com os processos organizacionais e estes, por sua vez, são responsáveis pela realização da estratégia empresarial ou de negócios.

Na visão baseada em recursos, o conhecimento é tido como um recurso fundamental a ser mobilizado em combinação com os demais recursos da organização. Uma vez que o cenário competitivo está em constante mudança, as organizações precisam a capacidade de se renovar em um sentido estratégico (QUINN, 1992).

Neste trabalho, a gestão do conhecimento é entendida como a ação ou prática relacionada aos processos de criação, disseminação e uso do conhecimento para atingir os objetivos da organização, conforme sugerem Skyrme e Amidon (1997) e Davenport e Prusak (1998).

O que conduz estes processos na organização são as práticas da gestão do conhecimento, que são a forma como uma organização promove a interação das pessoas, com processos organizacionais e tecnologias (BHATT, 2001). A seguir (Quadro 1) é apresentado um conjunto de práticas da gestão do conhecimento e servirão de base para orientar a construção das rotinas da gestão do conhecimento tratadas no tópico a seguir (2.3.1 – Rotinas da gestão do conhecimento organizacional).

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento

<b>Prática</b>	<b>Definição</b>	<b>Autores</b>
Banco de competências individuais / Páginas amarelas	Repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas. A forma mais simples é uma lista <i>on-line</i> do pessoal (incluindo terceirizados), com um perfil da experiência e das áreas de especialidade de cada usuário.	Batista (2006); Salim (2002).
Banco de competências organizacionais	Repositório de informações sobre as empresas, incluindo fontes de consulta das equipes detentoras de determinado conhecimento, podendo ser utilizadas na seleção das empresas.	Batista (2006).
Banco de teses e dissertações	A empresa disponibiliza uma biblioteca com exemplares de revistas, teses, dissertações, livros, relatórios e artigos científicos.	Amato Neto (2007), Batista et. al., (2005).
Benchmarking interno e externo / Compartilhamento das melhores práticas	Busca das melhores referências para comparação dos processos e serviços da organização; ou seja, identificação e compartilhamento das melhores práticas, que podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou para a solução de um problema.	Fujimoto (1999); Batista (2006); Bhirud, Rodrigues e Desai, (2005); Salim (2002); Balestrin; Verschoore (2008); Goussevskaia (2007); Oliveira Jr. et. al. (2007); Skyrme; Amidon (1997); Keyes (2006); Maier (2007); OECD (2003).
Coaching / Conselheiros de campo	Similar ao mentor, mas o coach ou conselheiro de campo não participa da execução das atividades. Engaja-se no diálogo com os diretores/gerentes e os aconselham nas tomadas de decisão.	Nonaka; Toyama (2008); Batista (2006); Salim (2002); Bhirud, Rodrigues e Desai, (2005); Keyes (2006); Maier (2007); OECD (2003).

Fonte: Adaptado de APO (2010); Batista (2012); Souza (2011) (CONTINUA)

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento

<b>Prática</b>	<b>Definição</b>	<b>Autores</b>
Comunidades de prática / Grupos para solução de problemas	Grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto-organizadas de modo que permita a colaboração de pessoas internas ou externas à organização.	Batista (2006); Salim (2002); Ahmadjian (2008); Popadiuk e Choo (2006); Keyes (2006); Maier (2007); Davenport e Prusak (1998); Anantatmula (2004).
Confraternizações / História compartilhada	Confraternizações entre indivíduos ou grupos de trabalho. Esses momentos permitem solidificar as relações de confiança e, além disso, propiciam conversas informais sobre as oportunidades, os desafios e o futuro das empresas.	Ahmadjian (2008); Balestrin; Verschoore (2008).
Dia da Inovação / Estímulos para inovação	Realização periódica de um evento envolvendo todos os colaboradores para apresentar as tecnologias, os processos e os produtos que estão atualmente em uso e os que vão ser adotados no futuro. Política de premiação para as melhores ideias.	Bhirud, Rodrigues e Desai, (2005); Skyrme; Amidon (1997); Davenport e Prusak (1998).
Educação continuada / Reembolso de taxas	Motiva os colaboradores a continuarem sua educação, por parceria com escolas e universidades, ou reembolsando taxas de matrícula/mensalidades para cursos relacionados ao seu trabalho e completados com êxito.	Batista (2006); Salim (2002); OECD (2003).
Elaboração de manuais para replicação de práticas / Rotinas bem-sucedidas	A empresa busca explicitar e disponibilizar os procedimentos de execução, por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes, para facilitar a compreensão desse conhecimento por um número maior de colaboradores.	Batista (2006); Salim (2002); Oliveira Jr. et. al. (2007); Keyes (2006); Maier (2007); OECD (2003).

Fonte: Adaptado de APO (2010); Batista (2012); Souza (2011) (CONTINUA)

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento

<b>Prática</b>	<b>Definição</b>	<b>Autores</b>
<i>E-learning</i>	É um tipo de ensino a distância que disponibiliza o material educacional ou de treinamento via tecnologias de comunicação a todos os funcionários, que podem acessar a qualquer hora e de diferentes localizações geográficas.	Keyes (2006); Maier (2007).
Espaço eletrônico: portais, e-mails, chats, intranets e extranets	Refere-se à utilização de recursos eletrônicos como portais, e-mails, chats, intranets e extranets por todos os colaboradores da empresa. Tem como objetivo fortalecer a comunicação entre os departamentos, áreas.	Balestrin; Verschoore (2008); Batista (2006); Salim (2002); Goussevskaia (2007); Skyrme; Amidon (1997); OECD (2003); Davenport e Prusak (1998); Anantatmula (2004).
Fóruns presenciais e virtuais	Espaços para discutir e partilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento do trabalho.	Batista (2006); Bhirud, Rodrigues e Desai, (2005); Ahmadjian (2008); Balestrin; Verschoore (2008).
Gestão de conteúdo	Tem como propósito gerenciar documentos importantes de uma organização. Representação dos processos de seleção, captura, classificação, indexação, registro e depuração de informações. Envolve, tipicamente, pesquisa contínua dos conteúdos dispostos em instrumentos, como base de dados, árvores de conhecimento, redes humanas etc.	Batista (2006); Keyes (2006); Maier (2007).
Gestão dos ativos intangíveis	Inclui o mapeamento dos ativos organizacionais intangíveis, gestão do capital humano, política de propriedade intelectual.	Batista (2006)

Fonte: Adaptado de APO (2010); Batista (2012); Souza (2011) (CONTINUA)

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento

<b>Prática</b>	<b>Definição</b>	<b>Autores</b>
Gestão eletrônica de documentos (GED)	Prática da gestão que implica adoção de aplicativos informatizados de controle de emissão, edição e acompanhamento da tramitação, da distribuição, do arquivamento e do descarte de documentos.	Batista (2006); Salim (2002).
Memória organizacional	Registro do conhecimento da empresa (relatos de experiência) sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os usuários. Ponto de partida para a realização de atividades por parte de novos funcionários.	Batista (2006); Salim (2002); Keyes (2006); Maier (2007); OECD (2003); Davenport e Prusak (1998).
Mestre-Aprendiz / Observação real	Ação desempenhada por um expert da empresa (um mentor) que indica linhas de atuação, facilitando, estimulando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo ou do grupo. A relação mestre e aprendiz permite que a arte ou a técnica sejam aprendidas por observação, manuseio, imitação e prática.	Nonaka; Takeuchi (1995); Batista (2006); Salim (2002); Bhirud, Rodrigues e Desai, (2005); Silva; Rozenfeld (2003); Goussevskaia (2007); OECD (2003).
Narrativas	Técnicas utilizadas para descrever assuntos complicados, expor situações, comunicar lições aprendidas ou interpretar mudanças culturais. Envolve a construção de uma ficção ou um caso real que é narrado para abordar determinado assunto.	Keyes (2006); Maier (2007); Batista (2006); Silva; Rozenfeld (2003).
Reuniões informais / Atividades conjuntas	Reuniões informais indivíduos, grupos, departamentos ou áreas, visando a solucionar problemas diversos ou gerar ideias.	Nonaka; Takeuchi (1995); Silva; Rozenfeld (2003); Nonaka; Toyama (2008); Goussevskaia (2007); Popadiuk e Choo (2006).

Fonte: Adaptado de APO (2010); Batista (2012); Souza (2011) (CONTINUA)

Quadro 1 - Práticas da gestão do conhecimento

Prática	Definição	Autores
Treinamentos, cursos, seminários, palestras, <i>workshops</i>	Realização de treinamento, capacitação ou <i>workshops</i> envolvendo os colaboradores para compartilhamento de experiências e acompanhamento da qualificação do pessoal.	Silva; Rozenfeld (2003); Nonaka; Toyama (2008); Balestrin; Verschoore (2008); Goussevskaia (2007); Popadiuk e Choo (2006); Salim (2002); Ahmadjian (2008); OECD (2003); Balestrin, Vargas e Fayard (2008).
Troca de Pessoal ( <i>shukko</i> )	Troca de funcionários em diferentes níveis para ajudar a introduzir novas tecnologias e conhecer os processos de trabalho.	Ahadjian (2008); Goussevskaia (2007); OECD (2003).
Universidade corporativa	Objetiva promover a aprendizagem ativa e contínua dos colaboradores da organização e de seus terceirizados. Pode ser implementada sob a forma de universidade corporativa, sistemas de ensino a distância etc.	Batista (2006).
Viagens e visitas a feiras/congressos	Permitem aos empresários da organização conhecerem outras experiências e refletir conjuntamente sobre as tendências e os desafios.	Balestrin; Verschoore (2008); Balestrin, Vargas e Fayard (2008).

Fonte: Adaptado de APO (2010); Batista (2012); Souza (2011) (TÉRMINO)

As práticas da gestão do conhecimento conduzem os processos de criação, disseminação e uso do conhecimento. Tais práticas presentes no dia-a-dia das organizações incorporam conhecimento e sua ação coletiva e repetitiva podem ser entendidas como padrões de comportamento da empresa e isso as tornam rotinas da gestão do conhecimento (WYSSUSEK, et. al. 2001).



### 2.3.1 Rotinas da gestão do conhecimento

A literatura sobre rotinas organizacionais e conhecimento organizacional tem um forte grau de ligação (Bloodgood, 2012) e tem atraído o interesse de autores como Nelson e Winter (1982), Teece et. al. (1997), Winter (2000), Dosi et. al. (2000) e de outros autores que procuram entender as questões da empresa a partir da leitura baseada no conhecimento (KOGUT; ZANDER, 1995; LEVITT; MARCH, 1988).

As empresas com melhor desenvolvimento de rotinas da gestão do conhecimento apresentam uma capacidade diferenciada em gestão do conhecimento (DARROCH, 2003). As rotinas fornecem uma maneira de desenvolver, usar e armazenar conhecimento (Lillrank, 2003), contudo, os pesquisadores têm encontrado dificuldades para fornecer aos gestores direções baseadas em pesquisa sobre como gerenciar rotinas (COHEN, 2007). Para facilitar o entendimento acerca das rotinas da gestão do conhecimento, este capítulo está estruturado em tópicos.

#### ▪ Contexto

1. Poucas pesquisas empíricas que procuram validar suas características e papéis dentro das organizações (BECKER, 2001; MILAGRES, 2001).
2. Rotinas são importantes para a formação de vantagens competitivas (TEECE; PISANO; SCHUEN, 1997; EISENHARDT; MARTIN, 2000).
3. Rotinas como padrões de comportamento (WINTER, 2000; NELSON; WINTER, 1982). Rotinas como regras (padrões operacionais recorrentes) (CYERT; MARCH, 1963; 1992). Rotinas como um repertório de possíveis comportamentos (um estoque de capacidades de comportamento) (BECKER; SALVATORE; ZIRPOLI, 2005).
4. As empresas rotinizam suas atividades como uma forma de memorizar, explicitar, estocar e transmitir o conhecimento que possuem (NELSON; WINTER, 1982; TEECE; PISANO, 1994; ZOLLO; WINTER, 2003; LEVIT; MARCH, 1988). Por exercerem essa função, as rotinas representam um elo importante para a compreensão do aprendizado organizacional, especialmente no que se refere à codificação do conhecimento tácito (MILAGRES, 2001).
5. As rotinas codificam capacidades organizacionais e conhecimento e, por este motivo são vistas como uma componente chave da

aprendizagem organizacional (LEVITT; MARCH, 1988; MARCH, 1991; ARGOTE, 1999).

### ▪ O que são rotinas?

De acordo com Nelson e Winter (1982), rotinas são padrões repetitivos de comportamento organizacional. É o depósito de conhecimento da firma e os lócus onde este conhecimento é estocado, reproduzido, aumentado, interpretado e transformado. As rotinas determinam as ações das organizações.

Os autores Cohen et. al. (1996) afirmam que as rotinas são capacidades executáveis que visam o alcance de performances repetidas em contextos que tenham sido aprendidos pela organização em resposta à pressão seletiva.

Feldman e Pentland (2003) argumentam que estas rotinas organizacionais se referem a padrões repetitivos de ações interdependentes, realizadas por múltiplos membros organizacionais envolvidos na realização das tarefas e processos.

### ▪ Características das rotinas da gestão do conhecimento organizacional

Quadro 2 - Características das rotinas

Características	Descrição
<b>Repetitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são caracterizadas pela capacidade do ator em repetir uma ação – de maneira igual ou similar (KESTING, 2004).</li> <li>▪ Rotinas repetem-se ao longo do tempo, mesmo com as adaptações e diferenciações em determinadas situações (FELDMAN; PENTLAND, 2003).</li> </ul>
<b>Coletivas e interdependentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são fenômenos coletivos (NELSON; WINTER, 2000; GRANT, 1991; HODGSON, 1993; HODGSON; KNUDSEN, 2004). Elas envolvem múltiplos atores (FELDMAN; PENTLAND, 2003).</li> <li>▪ Cada um desempenha uma rotina que é a performance coletiva. Ao executar uma ação, isto impactará na ação de outros participantes. (FELDMAN; PENTLAND, 2003).</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nelson; Winter (2000); Becker (2004; 2005); Feldman; Pentland (2003); Milagres (2011) (CONTINUA)

Quadro 2 – Características das rotinas

<b>Características</b>	<b>Descrição</b>
<b>Não deliberadas, autoimpostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Possuem caráter automático. Para serem postas em prática não precisam de um processo de reflexão (COHEN; BACDAYAN, 1994; BECKER, 2004; 2005; DOSI; NELSON; WINTER, 2000)</li> <li>▪ Rotinas podem ser postas em prática com elevado grau de eficiência e com quase perfeita coordenação, sem que haja uma significativa intervenção da alta gestão da empresa (GRANT, 1996).</li> </ul>
<b>Estáveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A estabilidade das rotinas promove especialização, coerência, minimização de conflitos e coordenação (FOSS, 1997; NELSON; WINTER, 1982).</li> <li>▪ A estabilidade das rotinas responde não apenas à necessidade prática da empresa de absorver custos, mas também à necessidade de aprender, de se adaptar ao novo e criar as condições de aprimorá-lo. As rotinas são mecanismos necessários para que a empresa responda às ocasiões em que conflitos surgem (NELSON; WINTER, 2002).</li> </ul>
<b>Dinâmicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são dinâmicas, atendendo às necessidades da empresa de se adaptar aos contextos internos e externos (FELDMAN, PENTLAND, 2003).</li> <li>▪ Conceitos como <i>search routines</i> ou <i>dynamic capabilities</i>, referem-se àquelas rotinas dedicadas à busca e seleção de novos procedimentos que permitem às empresas alterarem suas rotinas na busca por melhorias em sua eficiência (ZOLLO; WINTER, 2002).</li> <li>▪ As rotinas de busca configuram-se como uma ponte que liga os padrões estabelecidos nas organizações à necessidade de renovação imposta pela dinâmica dos negócios (ZOLLO; WINTER, 2002).</li> </ul>
<b>Natureza processual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são fenômenos processuais, portanto, formadas por um conjunto interdependente de ações (BECKER, 2001).</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nelson; Winter (2000); Becker (2004; 2005); Feldman; Pentland (2003); Milagres (2011) (CONTINUA)

Quadro 2 – Características das rotinas

<b>Características</b>	<b>Descrição</b>
<b>Dependentes do contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são embebidas nas organizações e em suas estruturas. Rotinas incorporam conhecimento organizacional e, este por sua vez, possui significado específico, ou seja, a reprodução e disponibilização desse conhecimento dependem dos canais de comunicação estabelecidos internamente, do entendimento das especificidades e da situação na qual o conhecimento se insere (NONAKA; TAKEUSHI, 1995; COHEN; BACDAYAN, 1994).</li> </ul>
<b>Dependentes da trajetória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são dependentes da história (COHEN; BACDAYAN, 1994; EGIDI; NARDUZO, 1997).</li> <li>▪ A especificidade histórica refere-se ao entendimento de que os fatos acontecem em determinados períodos de tempo caracterizados por fatores dos ambientes e interpretações específicos. As rotinas podem ser modificadas de forma incremental, em resposta às mudanças ao longo do tempo (LEVIT; MARCH, 1988).</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nelson; Winter (2000); Becker (2004; 2005); Feldman; Pentland (2003); Milagres (2011) (TÉRMINO)

## ▪ Papel das rotinas da gestão do conhecimento organizacional

Quadro 3 - Papéis das rotinas

Papéis	Descrição
<b>Oferecem coordenação, controle e coerência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As rotinas constituem um conjunto de ferramentas que auxiliam o gerenciamento em períodos de crise, provendo <b>coerência</b> às suas ações (NELSON; WINTER, 2000).</li> <li>▪ As rotinas dão estrutura para as ações da empresa, sequências e uniformidade, exercendo, portanto, papel de <b>coordenação</b> (BECKER, 2005; DOSI; NELSON; WINTER, 2000).</li> <li>▪ Rotinas coordenam as atividades, uma vez que oferecem direcionamento para ações interdependentes e sequenciais (GRANT, 1996).</li> <li>▪ A coordenação pode se configurar em <b>controle</b> (CYERT; MARCH, 1963); quanto mais padronizado, mais fácil de ser comparado e mais fácil de ser controlado (BECKER, 2004)</li> </ul>
<b>Agem como gatilhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas podem ser acionadas e acionar outras rotinas, elas podem ser acionadas sem que haja um processo de reflexão e busca (NELSON; WINTER, 1982).</li> </ul>
<b>Minimizam conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas atuam no sentido de mediar questões ligadas à disputa de poder e conflitos nas organizações; rotinas garantem a continuidade das relações e prescrevem ou indicam comportamentos aceitos pela organização, minimizando, desse modo, conflitos inerentes às organizações (NELSON; WINTER, 1982).</li> </ul>
<b>Reduzem a incerteza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificam, reduzem a complexidade das decisões, aumentam a confiança nos padrões adotados e, com isso, diminuem a incerteza (BECKER, 2001).</li> <li>▪ Rotinas tornam determinados comportamentos previsíveis, diminuindo a incerteza (HODSON, 1988).</li> </ul>
<b>Incorporam conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas são a memória das organizações, os lócus de acumulação do conhecimento; as empresas rotinizam suas atividades como uma forma de memorizar, explicitar, estocar e transmitir o conhecimento que possuem (NELSON; WINTER, 1982; TEECE; PISANO, 1994; ZOLLO; WINTER, 2002; LEVIT; MARCH, 1988).</li> <li>▪ O desempenho de uma rotina pode acarretar em um significativo componente tácito – “conhecimento” (COHEN; BACDAYAN, 1994).</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nelson; Winter (2000); Becker (2004; 2005); Feldman; Pentland (2003); Milagres (2011)

Quadro 3 – Papéis das rotinas

<b>Papéis</b>	<b>Descrição</b>
<b>Reduzem o uso dos recursos cognitivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotinas representam o depósito de conhecimento acumulado pela empresa e, desse modo, abrem possibilidades para que aquilo que foi absorvido seja realizado de forma automática. Assim, os agentes economizam em recursos cognitivos, abrindo espaços para novos aprendizados e busca de novas informações (BECKER, 2003; 2005; BECKER; KNUDSEN, 2001; EGIDI; NARDUZZO, 1997).</li> </ul>

Fonte: adaptado de Nelson; Winter (2000); Becker (2004; 2005); Feldman; Pentland (2003); Milagres (2011)

Em 2005, Feldman e Pentland, ao estudarem as rotinas organizacionais como uma unidade de análise e discutiram a importância de compreender a estrutura interna e a dinâmica das rotinas organizacionais para explorar fenômenos organizacionais centrais, tais como a estabilidade, a mudança, a flexibilidade, a aprendizagem e a transferência.

Estes autores tentam responder o que promove (ou inibe) a aprendizagem, flexibilidade e adaptação dentro das organizações por meio das rotinas organizacionais ao afirmarem: “enquanto rotinas organizacionais não são o único fator que pode influenciar esses fenômenos, elas são amplamente reconhecidas como crítico para todas estas questões e muito mais” (FELDMAN; PENTLAND, 2005).

#### 2.4 COMPLEMENTARIEDADES ENTRE CAPACIDADES DINÂMICAS, GESTÃO DO CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Na evolução do entendimento acerca das fontes de vantagem competitiva ao longo do tempo, as temáticas “capacidades dinâmicas”, “gestão do conhecimento” e “aprendizagem organizacional” aparecem como elementos complementares e a literatura sobre estes temas é caracterizada pela utilização de diversificada terminologias, onde os conceitos muitas vezes se sobrepõem.

A perspectiva das capacidades dinâmicas está associada aos estudos das mudanças dos recursos e rotinas que levam à vantagem competitiva. Ao abordarem a mudança envolvem a aprendizagem como um processo dinâmico de mudança cognitiva e comportamental e, ao

abordarem recursos e rotinas, envolvem o conhecimento, sendo este último, um recurso valioso, raro e difícil de imitar (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011).

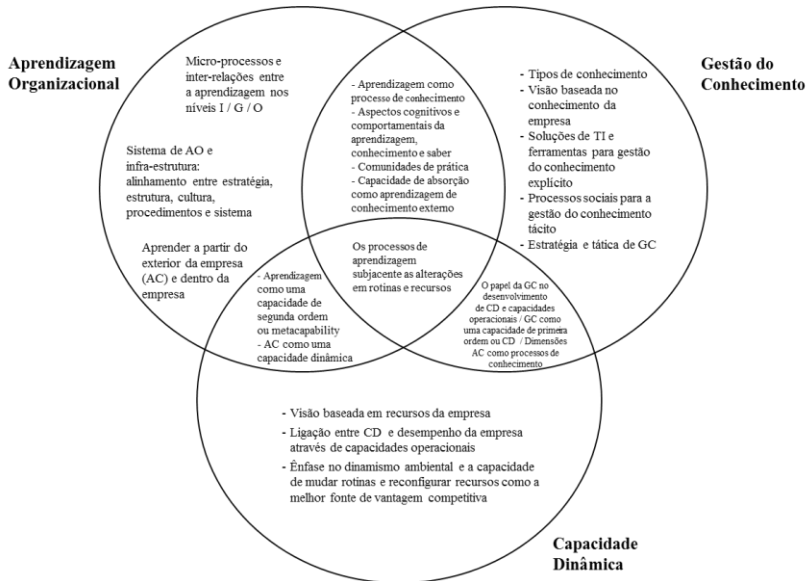
Em função da noção intrínseca de mudança a qual nos remete o conceito de AO, este tema tem sido associado a questões de como a empresa evolui, transforma e se renova para enfrentar os desafios de um ambiente que muda constantemente.

O sistema de aprendizagem organizacional é composto por conhecimento em constante evolução armazenado em indivíduos, grupos e nas organizações e constitui uma infraestrutura fundamental que suporta a formulação de estratégias das empresas e seus processos de implementação (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011).

Por sua vez, a gestão do conhecimento é entendida como dinâmica por tratar do conhecimento associado aos processos (por exemplo: criação, uso, disseminação) e é neste cenário que surge uma poderosa oportunidade para unificar as ideias da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional.

Vera, Crossan e Apaydin (2011), são autores muito influentes na literatura com seu framework de integração entre aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento, capacidades dinâmicas e capacidade de absorção (Figura 4). Para estes autores o novo desafio do século XXI tem sido a evolução do conceito de capacidades dinâmicas enfatizando a noção de aprendizagem e conhecimento como fatores fundamentais para o sucesso organizacional.

Figura 4 - Limites da Aprendizagem Organizacional (AO), Gestão do Conhecimento (GC), Capacidades Dinâmicas (CD), e Capacidade de Absorção (CA)



Fonte: Vera, Crossan e Apaydin (2011)

A perspectiva das capacidades dinâmicas fornece uma dimensão dinâmica da visão baseada em recursos da empresa sugerindo a capacidade de alterar a configuração das rotinas e recursos (incluindo rotinas de conhecimento) como a melhor fonte de vantagem competitiva. Easterby-Smith e Prieto (2008) argumentam que a aprendizagem é uma capacidade que atua como fonte de recursos dinâmicos (Zollo e Winter, 2002) e pode ser definida em termos dos processos de criação, transferência e retenção do conhecimento. Corroborando com esta ideia, Winter (2003) propõe que a aprendizagem é uma capacidade de segunda ordem, e cria uma ligação explícita entre os conceitos de aprendizagem organizacional e capacidades dinâmicas.

O trabalho de Nelson e Winter (1982) descreve o conhecimento no nível organizacional e refere-se às rotinas organizacionais como o “material genético” da organização. Com isso, reforça-se a ideia de que as rotinas organizacionais incorporam o conhecimento da empresa e podem ser encaradas como um mecanismo potencial de aprendizagem



nas organizações, que é uma componente dinâmica na busca pela vantagem competitiva sustentável.

Estudos empíricos tem confirmado o impacto da aprendizagem, do conhecimento e do capital humano e social sobre o desempenho das organizações (APPLEYARD, 1996; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; DECAROLIS; DEEDS, 1999; HITT; BIERMAN; SHIMIZU; KOCHHAR, 2001; YEOH; ROTH, 1999). Uma observação feita por Vera, Crossan e Apaydin (2011) é de que a conclusão destes estudos não é verificar qual destas temáticas é a melhor, ou a mais influente, mas que a aprendizagem eficaz e o conhecimento relevante podem ter efeitos positivos sobre o desempenho da empresa.

Easterby-Smith e Prieto (2008) propõem uma relação complexa para o desempenho da organização, e que pode ser resumida nos seguintes pontos:

- a) Capacidades dinâmicas e gestão do conhecimento são recursos de primeira ordem que modificam os recursos existentes e as rotinas operacionais ao longo do tempo;
- b) A aprendizagem é um recurso de segunda ordem que contribui para a evolução de ambos os recursos dinâmicos e da gestão do conhecimento;
- c) Somente as capacidades dinâmicas não garantem vantagem competitiva, mas a vantagem competitiva depende das novas configurações de recursos e rotinas operacionais decorrentes dela;  
e
- d) As capacidades dinâmicas possibilitadas pela gestão do conhecimento são antecedentes de especificação e competências operacionais/funcionais, que por sua vez têm um significativo efeito sobre o desempenho da empresa.

Dado que a revisão de literatura apresentada até o momento indica que a vantagem competitiva das empresas é a sua capacidade de aprender mais rápido do que seus concorrentes (Degeus, 1988) e gerenciar seu conhecimento organizacional (Grant, 1996) esta articulação é reforçada pela relação de complementariedade entre as abordagens estudadas. A próxima seção busca apresentar a aprendizagem organizacional e meios para potencializar o seu processo sistemático, identificando as possíveis barreiras que impedem ou inibem a sua prática.

## Capítulo 3

# Aprendizagem Organizacional

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender,  
nem tão pequeno que não possa ensinar”*

*(Autor desconhecido)*

Este capítulo apresenta as principais definições teóricas e conceituais sobre a aprendizagem organizacional com o intuito de apresentar os estudos desenvolvidos nesta área do conhecimento. Além disso, apresenta a aprendizagem como um processo dinâmico e discute as principais questões evidenciadas na literatura sobre os processos e os níveis de aprendizagem nas organizações e, também, elementos, características e *frameworks* desenvolvidos sobre esta temática. Por fim, são apresentadas as discussões conceituais sobre as barreiras e impedimentos ao processo de aprendizagem organizacional. Nesta discussão, pretende-se ampliar o debate envolvendo a temática da aprendizagem e conhecer os principais estudos envolvendo o processo dinâmico da aprendizagem nas organizações, bem como as possíveis barreiras que impedem ou dificultam esse processo. Os fundamentos teóricos deste trabalho baseiam-se na aprendizagem organizacional desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), tendo em vista a perspectiva estratégica da renovação e considera a aprendizagem organizacional um processo dinâmico que envolve mudanças cognitivas e/ou comportamentais ao longo tempo e adota uma perspectiva multinível. E, ainda, este processo está sujeito a barreiras que impedem ou dificultam sua prática.

### 3.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

As discussões sobre aprendizagem organizacional (AO) iniciaram a partir das contribuições seminais, nos anos 60 (Cyert; March, 1963; Cangelosi; Dill, 1965; Argyris; Schon, 1978; Hedberg, 1981; Shrivastava, 1983; Daft; Weick, 1984; Fiol; Lyles, 1985) e foi amplamente difundido na década de 1990, por pesquisadores e estudiosos que mapearam as publicações e produções científicas na área e publicaram os livros “The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management” (Easterby-Smith; Lyles, 2003) e “Handbook of Organization Learning and Knowledge” (Dierkes et. al., 2001). Assim também, na literatura nacional, Antonello e Godoy (2011) organizaram uma coletânea de textos de reconhecidos pesquisadores brasileiros sobre o tema, e publicaram no livro “Aprendizagem Organizacional no Brasil”.

Das contribuições identificadas na literatura sobre o tema aprendizagem organizacional, Cyert e March (1963) foram os primeiros autores a articularem que a organização poderia aprender de maneira distinta dos indivíduos e em 1978, Argyris e Schon, sistematizaram os achados da área até então. Posteriormente, outros trabalhos começaram a surgir tratando desta temática e suas ramificações, a exemplo disso, Hedberg (1981) tratou a questão da desaprendizagem no escopo da aprendizagem organizacional e Fiol e Lyles (1985) relacionou-a com a estrutura e o ambiente e diferenciou a aprendizagem de mudança sem o aumento da cognição.

Considerando as publicações e os avanços nesta área do conhecimento, observa-se que os estudos apresentam diferentes perspectivas de aprendizagem nos mais diversos campos teóricos. De acordo com Antonello e Godoy (2011), em sua longa história, a aprendizagem organizacional foi caracterizada como incremento e melhoria do desempenho com o passar do tempo (Adler; Clarck, 1991; Argote, 1999); como um fenômeno comportamental (Nelson; Winter, 1982; Cyert; March, 1992); como um fenômeno cognitivo (Lant, 2002; Winter, 2000); assim, também, como um fenômeno sociocultural (Cook; Yanow, 1993; Weick; Westley, 1996); fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais (Schon, 1983; Antonacopoulou; Gabriel, 2001); como fenômeno experiencial (ciclos de aprendizagem e aprendizagem na ação) (Kolb, 1984; Argyris; Schon, 1978) e, mais recentemente, baseada em práticas (Nicolini; Geharardi; Yanow, 2003).

De forma geral, percebe-se que existe na literatura várias abordagens e definições de aprendizagem organizacional, com diferentes focos, níveis de análise e perspectivas. O Quadro 4 apresenta algumas destas diferentes definições de aprendizagem organizacional apresentados na literatura.

Quadro 4 - Definições de aprendizagem organizacional

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	
Autores	Definições
Agyres e Schoen (1978)	Aprendizagem organizacional é o processo de detecção e correção de erros
Daft e Weick (1984)	Aprendizagem organizacional é o conhecimento das inter-relações entre a ação e o meio
Shrivastava (1983)	A aprendizagem organizacional envolve o processo através do qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e delineada.
Fiol e Lyles (1985)	É o processo de melhorar as ações através do aumento do conhecimento e da compreensão
Levitt e March (1988)	As organizações aprendem quando codificam inferências da história em rotinas que guiam seu comportamento
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, através de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada.
Garvin (1993)	Uma organização que aprende é aquela que possui habilidades na criação, aquisição e transformação do conhecimento, e na modificação de seu comportamento para refletir os novos conhecimentos e insights.
Levinthan e March (1993)	Aprendizagem organizacional gerencia o problema de equilibrar os objetivos concorrentes de desenvolver novos conhecimentos e explorar as competências atuais diante das tendências dinâmicas
Crossan <i>et. al.</i> (1995)	Processo de mudança na cognição e no comportamento, e não implica necessariamente que estas mudanças melhoram diretamente o desempenho organizacional.

Fonte: Adaptado de Steil (2006); Santos (2009) e Valentin (2010) (CONTINUA)

Quadro 4 – Definições de aprendizagem organizacional

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	
Autores	Definições
Cavaleri e Fearon (1996)	Aprendizagem organizacional é a criação proposital de entendimentos compartilhados derivados das experiências comuns das pessoas dentro da organização.
DiBella <i>et al.</i> (1996)	Aprendizagem organizacional é a capacidade em uma organização que mantém ou aumenta o desempenho baseado na experiência. O conceito inclui a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.
Crossan, Lane e White (1999)	Aprendizagem organizacional é um processo dinâmico que acontece não apenas ao longo do tempo e entre os vários níveis, mas também na tensão entre a assimilação da nova aprendizagem ( <i>feed forward</i> ) e na utilização daquilo que já foi aprendido ( <i>feedback</i> ).
Sanchez (2005)	É o processo que tem como resultado uma mudança no conhecimento, ou seja, no conteúdo, condição ou grau das crenças compartilhadas pelos indivíduos que atuam conjuntamente sobre essas crenças na organização.
Vera e Crossan (2005)	Aprendizagem organizacional é o processo de mudança do pensamento individual compartilhado e da ação, que é afetado pela organização e se torna característica da própria organização.

Fonte: Adaptado de Steil (2006); Santos (2009) e Valentin (2010) (TÉRMINO)

Ao analisar estas abordagens, que representam uma gama de possibilidades de estudos e investigações, um aspecto a ser observado é a distinção feita entre os conceitos de aprendizagem organizacional (*organizational learning*) e organizações que aprendem (*learning organization*). Sob este aspecto, Tsang (1997) descreveu as diferenças entre estas duas abordagens e, segundo o autor, a aprendizagem organizacional está focada em como a aprendizagem acontece nas organizações, objetiva descrever e compreender processos e comportamentos, sendo pautada pelo rigor científico e, portanto, adota uma abordagem mais descritiva (ANGELONI; STEIL, 2011).

Por outro lado, as organizações de aprendizagem estão mais direcionadas para a busca de resultados, assumindo um caráter mais prescritivo. De acordo com Angeloni e Steil (2011), as organizações de

aprendizagem propõe-se a um estado ideal, um conjunto de recomendações baseados em experiências de empresas de consultoria sobre as melhores práticas para uma organização que aprende. O Quadro 5, apresenta esta dicotomia existente ente aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem.

Quadro 5 - Dicotomia entre Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem

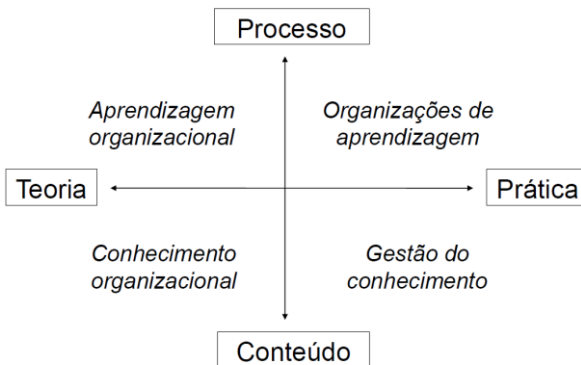
	<b>Aprendizagem Organizacional</b> (Abordagem descritiva)	<b>Organizações de Aprendizagem</b> (Abordagem prescritiva)
<b>Questão principal</b>	Como uma organização aprende?	Como uma organização deve aprender?
<b>Público alvo</b>	Acadêmicos	Profissionais
<b>Objetivos</b>	Desenvolvimento de teoria	Melhorar a performance organizacional
<b>Fontes de informação</b>	Levantamento sistemático de dados	Experiência em consultorias
<b>Metodologia</b>	Métodos científicos rigorosos	Estudo de caso e pesquisa ação
<b>Generalização</b>	Limitações quanto a generalizações dos resultados	Tendência a generalizar a teoria para todos os tipos e situações organizacionais
<b>Resultado da aprendizagem</b>	Mudança potencial de comportamento	Mudança de comportamento imediato
<b>Relações entre aprendizagem e performance</b>	Podem ser positivos ou negativos	São positivos

Fonte: Adaptado de Tsang (1997)

Este trabalho associa-se ao conceito de aprendizagem organizacional, por se tratar de uma abordagem que se propõe a descrever e compreender processos e comportamentos, sendo pautadas pelo rigor científico e, corroborado por Easterby-Smith e Lyles (2003), é um campo de estudo não puramente teórico. Neste aspecto, novos constructos que representam capacidade organizacionais surgem, e são tratados na literatura, como o conhecimento organizacional. Vera e Crossan (2005), explicam que a aprendizagem é um processo de por meio do qual o conhecimento é criado e desenvolvido; e o conhecimento existente impacta na aprendizagem futura.

Portanto, a aprendizagem e o conhecimento estão relacionados por meio de um processo interativo e de reforço mútuo (ANGELONI; STEIL, 2011) e precisam ser analisados, tal como utilizados na literatura, e a partir da compreensão destas abordagens no cenário das pesquisas em AO, conhecer as relações e os limites entre esses dois construtos e domínios. Para isso, Easterby-Smith e Lyles (2005) oferecem um mapeamento, como demonstrado pela Figura 5, onde as dicotomias existentes entre teoria versus práticas e processo versus conteúdo são apresentadas. Este esquema de classificação apresentado, ajuda na compreensão de cada um dos campos de estudos.

Figura 5 - Mapeamento de domínios com base na teoria versus prática e processo versus conteúdo



Fonte: Adaptado de Easterby-Smith; Lyles (2005)

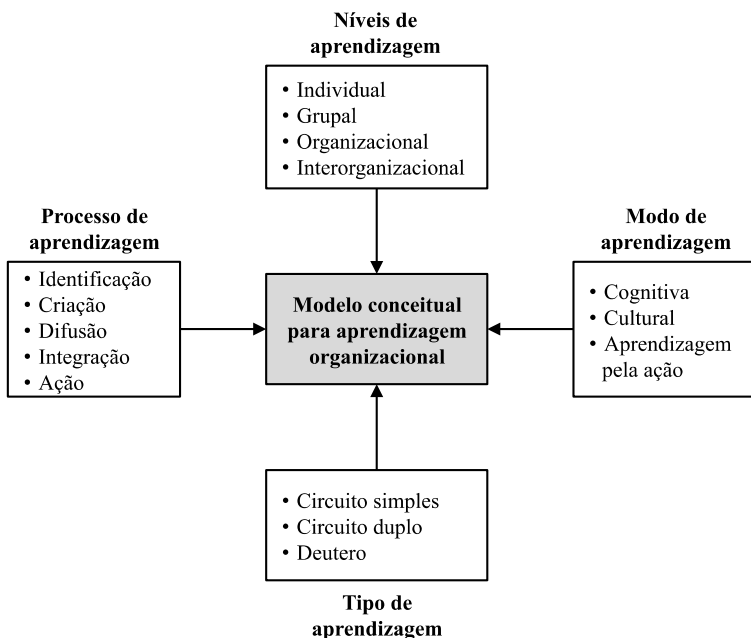
Em uma primeira vertente de análise, a dicotomia existente entre teoria versus prática se explica pelos interesses distintos entre os membros da academia e aqueles que atuam em organizações como gestores ou consultores (ANGELONI; STEIL, 2011). Contudo, não se pode considerar uma limitação muito rígida entre os campos de estudo, pois, por exemplo, a AO não é puramente teórica e voltada ao processo, assim como também, a gestão do conhecimento (GC) não é somente prática e orientada para conteúdo. Em uma visão otimista, essa “invasão” entres os campos, poder indicar, entre outras coisas, uma possibilidade de integração (BOFF, ANTONELLO, 2011).

Desta mesma forma, a dicotomia existente entre processo versus conteúdo refere-se, aos processos de aprendizagem e ao conteúdo gerado a partir deste processo, como visto anteriormente. Para Vera e

Crossan (2005), a AO trata a aprendizagem como um processo de mudança (comportamental e cognitiva) que gera como produto o conhecimento, que por sua vez, influencia novos processos de aprendizagem. Assim, também, o conhecimento é tratado como recurso que proporciona vantagem competitiva e surge a necessidade de estudos associados com o seu gerenciamento (GC).

De forma complementar, a fim de ampliar a compreensão acerca da aprendizagem organizacional, Pawlowsky (2001) desenvolveu um modelo conceitual para investigar a aprendizagem nas organizações, classificando-a conforme: (a) níveis de aprendizagem; (b) tipos de aprendizagem; (c) modo de aprendizagem e; (d) processo de aprendizagem. Abaixo, na Figura 6, apresenta-se o modelo com a sistematização das diversas classificações.

Figura 6 - Modelo conceitual para aprendizagem organizacional



Fonte: Pawlowsky (2001)

O **nível de aprendizagem** diz respeito ao agente da aprendizagem organizacional, seja indivíduo, grupo ou organização. Para os níveis de aprendizagem, Crossan, Lane e White (1999)



desenvolveram um framework para explicar a passagem da aprendizagem do nível individual, grupal e organizacional e, será abordado de forma mais detalhada no tópico a seguir, ao tratar a AO como um processo dinâmico e que adota uma perspectiva multinível.

Assim, também, vários estudiosos e pesquisadores sobre aprendizagem focam em seus estudos no nível individual de análise da aprendizagem. Kim (1993) reforça a importância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional. O destaque se dá pelo fato de que todas as organizações são compostas por indivíduos. Para este autor, existem dois níveis de aprendizagem individual: (i) operacional – refere-se a aprendizagem de procedimento e rotinas necessárias para a realização de uma atividade (*know-how*) e; (ii) conceitual – refere-se à reflexão sobre os motivos pelos quais as atividades são realizadas (*know-why*).

Ainda no que tange os aspectos da aprendizagem individual, Kolb (1997) desenvolveu o Inventário de Estilo de Aprendizagem Gerencial, um estudo que classifica os estilos de aprendizagem gerencial em quatro: (i) convergente; (ii) divergente; (iii) assimilador e; (iv) acomodador. E, ainda, considera o modelo segundo o qual as pessoas aprendem como um ciclo composto por quatro fases: (i) experiência concreta; (ii) observação e reflexão; (iii) formação, conceitos abstratos e generalizações e; (iv) teste das implicações.

Contudo, a aprendizagem individual não será objeto de estudo aprofundado neste trabalho, pois o foco será dado ao nível de aprendizagem organizacional, mas vale destacar a importância da aprendizagem individual como contribuição para alavancar a aprendizagem no contexto organizacional (KIM, 1993).

Quanto aos **tipos de aprendizagem**, Argyres e Schon (1978) definem três tipos de aprendizagem: circuito simples (single loop), circuito duplo (double loop) e deuterio (trile loop). A aprendizagem de circuito simples, segundo estes autores, normalmente gera efeitos de curta duração, é basicamente uma correção dos desvios, como fazer melhor através da experiência, ou seja, refere-se a detecção, correção e eliminação de erros de acordo com as operações-padrão que foram definidas. Já a aprendizagem de circuito duplo, refere-se ao ajuste de normas e valores, ou seja, implica em um ajuste ao ambiente. Dessa forma, assume-se que as organizações possuem normas e valores que guiam o comportamento organizacional. E, por fim, a aprendizagem deuterio refere-se à habilidade de “aprender a aprender”, trata-se da aprendizagem para resolver problemas e consiste em uma mudança de comportamento por parte dos indivíduos que compõe a organização.

O **modo de aprendizagem**, segundo o modelo de Pawlowsky (2001), são definidas por três orientações: cognitiva, cultural e aprendizagem pela ação. Estes três componentes devem ser considerados completos na promoção da aprendizagem organizacional, considerando que a aprendizagem não é apenas uma questão de conhecimento ou aprendizagem cognitiva programada, mas, também, de valores, emoções e comportamentos. As pessoas precisam compreender o novo conhecimento e se sentirem confiantes e motivadas em entender o novo conhecimento.

No que tange o **processo de aprendizagem** no modelo de Pawlowsky (2001), este é composto e dividido em fases: (1) identificação – onde a principal intenção é a identificação interna e externa do conhecimento; (2) criação de novos conhecimentos – que corresponde ao desenvolvimento de novas ideias e inovação; (3) difusão – trata-se da troca e da distribuição do conhecimento de valor, esta fase representa um pré-requisito para o desenvolvimento e a disseminação de novas ideias e aprendizagem; (4) integração – como o conhecimento é mantido, armazenado dentro da organização e como a base de conhecimento organizacional é modificada e renovada; (5) ação – refere-se às consequências comportamentais da aprendizagem.

Com este modelo pode-se ter uma visão sistematizada de aspectos relevantes que devem ser considerados nos estudos de aprendizagem organizacional. Contudo, é possível observar na literatura que existem várias abordagens que tratam da AO como um processo dinâmico, como por exemplo os estudos de Crossan, Lane e White (1999) que traz no desenvolvimento de framework, um número de vantagens: (a) é de natureza dinâmica e articula sub-processos ao longo do processo organizacional; (b) reúne os níveis análise individual, grupal e organizacional e leva em consideração a interação entre os diferentes níveis; e (c) integra a tensão importante entre exploitation e exploration (SCHILING; KLUGE, 1991).

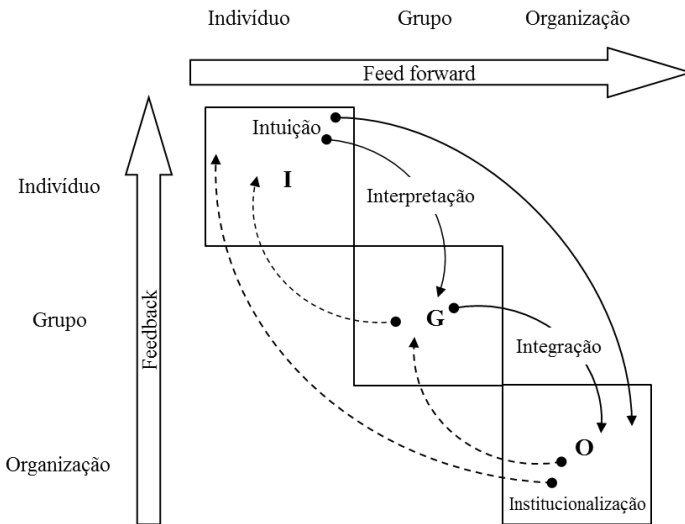
Considerando estas vantagens conceituais e operacionais, este trabalho utiliza como base o modelo de Crossan, Lane e White (1999), que será apresentado na próxima seção, e considera a aprendizagem organizacional um processo dinâmico que ocorre nos níveis individual, grupal e organizacional por meio da intuição, interpretação, integração e institucionalização, que fluem em dois sentidos: nos processos de assimilação da nova aprendizagem (*feed-forward*) e de utilização daquilo que já foi aprendido (*feedback*).

### 3.2 O PROCESSO DINÂMICO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Por definição, aprendizagem organizacional é um processo (Argyres; Schon, 1978) e, vários autores abordam a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico (Crossan; Lane; White; 1999), que envolve tanto as mudanças cognitivas quanto as mudanças comportamentais, ocorre ao longo tempo e adota uma perspectiva multinível, ou seja, pode envolver os vários níveis de aprendizagem (individual, grupal e organizacional). E, ainda, esse processo gera como produto o conhecimento organizacional, que, por sua vez, influencia novos processos de aprendizagem na organização (VERA; CROSSAN, 2005).

Crossan, Lane e White (1999) desenvolveram um *framework* para explicar a passagem da aprendizagem do nível individual, grupal e organizacional por meio de quatro subprocessos – intuição, interpretação, integração e institucionalização. A proposição deste *framework*, representado abaixo pela Figura 7, sugere que os processos de aprendizagem organizacional ocorrem principalmente em dois sentidos – *feedback* e *feedforward*. Trata-se de uma tensão entre assimilar novas aprendizagens (*feedforward*) e explorar ou utilizar o que já foi aprendido (*feedback*).

Figura 7 - Processos dinâmicos de aprendizagem organizacional



Fonte: Crossan; Lane; White (1999)

Reconhecer e administrar esta tensão são dois dos desafios críticos da renovação estratégica das organizações, e por conseguinte, nos remete aos conceitos March (1991), de *exploration* (explorar e aprender novas formas) e *exploitation* (exploração da aprendizagem anterior). Estes dois sentidos da aprendizagem, perpassam os níveis individual, grupal e organizacional por meio de quatro subprocessos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999):

1. Intuição – ocorre no nível do indivíduo, em grande parte pelas experiências e imagens retidas em sua memória. É subjetivo, pode ser expressa por meio de metáforas e imagens e é difícil de ser transmitido para outra pessoa. Este processo pode influenciar os insights intuitivos do indivíduo, mas só afeta outras pessoas quando há interação (CROSSAN, LANE, WHITE, 1999).
2. Interpretação – processo que ocorre no nível individual e grupal. Consiste em explicar uma ideia com palavras e/ou ações. É a explicitação de insights intuitivos. A partir do processo de interpretação, os indivíduos desenvolvem mapas cognitivos sobre os diversos domínios em que operam.

3. Integração – ocorre no nível individual e grupal, a partir de uma compreensão partilhada do que é possível e de tomadas de ações conjuntas através de mútuas concessões. Para Flach e Antonello (2011), tem como principal objetivo o consenso para uma ação coletiva coerente, na qual o diálogo, o contexto, as comunidades de prática e as narrativas são mediadores importantes.
4. Institucionalização – ocorre apenas no nível organizacional. É o processo de implantação da aprendizagem que tenha acontecido por meio dos indivíduos e dos grupos na organização, e isso inclui sistemas, estruturas, rotinas e procedimentos (Crossan; Lane; White, 1999) possibilitando que os conhecimentos não sejam perdidos com a saída de pessoas ou com a dissolução de grupos.

Portanto, intuir e interpretar ocorrem no nível individual; a interpretação e a integração no nível dos grupos; e a integração e institucionalização acontecem no nível organizacional (Crossan; Lane; White, 1999), e tem como insumos/resultados: experiências, imagens, metáforas, linguagem (verbal e não verbal), mapas cognitivos, conversação/diálogo, compreensão partilhadas, ajuste mútuo, sistemas interativos, rotinas, sistemas de diagnóstico, regras e procedimentos, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Fatores do Modelo 4I de aprendizagem organizacional

Nível	Processo	Insumos / Resultados
<b>Indivíduo</b>	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
	<b>Grupo</b>	Interpretação
Integração		Compreensões partilhadas Ajuste mútuo Sistemas interativos
<b>Organização</b>	Institucionalização	Rotinas Sistemas de diagnóstico Regras e procedimentos

Fonte: Adaptado de Crossan; Lane; White (1999)

De acordo com Crossan, Lane e White (1999), este framework dos 4I, como é conhecido, sugere que não se trata simplesmente de transformar dados, informação ou conhecimento – é uma questão de aprendizagem organizacional, sendo esta o principal meio para a renovação estratégica de uma organização.

Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002), operacionalizaram o modelo dos 4I utilizando a matriz de avaliação da aprendizagem estratégica, denominada SLAM (*Strategic Learning Assesment Map*) desenvolvida por Crossan e Hulland em 1997. Neste estudo o foco estava nos relacionamentos entre os três níveis de aprendizagem (individual, grupal e organizacional), na operacionalização conceitual que pode ser mesurada e na integração de estoques e fluxos de conhecimentos, envolvendo cinco construtos teóricos: três estoques de aprendizagem (*learning stocks*), indivíduo, grupo e organização e dois fluxos de aprendizagem (*learning flows*), feedback e feed-forward, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Descrição dos constructos da Matriz SLAM

<b>Fator</b>	<b>Constructo</b>	<b>Descrição</b>
II	Estoque de aprendizagem a nível individual	Competência individual, capacidade e motivação para realizar as tarefas necessárias.
GG	Estoque de aprendizagem a nível grupal	Dinâmica do grupo e desenvolvimento da compreensão partilhada.
OO	Estoque de aprendizagem a nível organizacional	Alinhamento entre o armazenamento da aprendizagem em recursos não humanos, incluindo sistemas, estrutura, estratégia, procedimentos e cultura, segundo o ambiente competitivo.
FF	Fluxo de aprendizagem <i>Feed-forward</i> – assimilação da aprendizagem	A capacidade do indivíduo em alimentar o aprendizado no nível grupal e o aprendizado no nível organizacional (por exemplo: mudanças na estrutura, nos sistemas, nos produtos, na estratégia, nos procedimentos, na cultura).
FB	Fluxo de aprendizagem <i>Feedback</i> – utilização da aprendizagem	A capacidade e a forma pela qual o aprendizado é inserido na organização (por exemplo, sistemas, estrutura, estratégia) afetam a aprendizagem nos níveis individual e de grupo.
PERF	Desempenho de negócio	Resultados de performance do negócio segundo os níveis individual, grupal e organizacional.

Fonte: Adaptado de Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002)

O trabalho de Bontis, Crossan e Hulland (2002) tem a intenção de apresentar a aprendizagem organizacional como uma combinação de estoques e de fluxos de conhecimento: tanto os indivíduos, como os grupos e a organização são vistos como repositórios de conhecimentos e de aprendizagem em todos os níveis por meio dos processos de *feed-forward* e *feedback* que interligam os 4I – Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002).

Além dos trabalhos de Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002) outros trabalhos trataram de estudar os processos de aprendizagem organizacional tomando como base o framework dos 4I desenvolvido por Crossan; Lane; White (1999). Crossan e Berdrow (2003), por exemplo, utilizaram este *framework* para demonstrar que há uma forte ligação entre a renovação estratégica da organização e a aprendizagem organizacional; Jones e Macpherson (2003) utilizam o *framework* dos 4I para propor a inclusão de um quinto processo de aprendizagem denominado “entrelaçamento”, dando origem ao modelo 5I, onde se estabelece que a aprendizagem interorganizacional, que beneficia tanto a organização quanto as organizações que compõem a rede de conhecimento (JONES; MACPHERSON, 2003).

De acordo com Santos (2009), em 2005, utilizando como base o *framework* dos 4I, Vera e Crossan estudaram as relações entre lideranças e aprendizagem organizacional; Dutta e Crossan relacionaram empreendedorismo e aprendizagem organizacional e buscaram explicar o fenômeno das oportunidades empresariais; Hyötyläinen e Asikainen analisaram sete casos práticos de empresas fornecedoras de serviços de tecnologia da informação e comunicação (TIC) na Finlândia.

Ainda em 2005, Lawrence et. al., complementa os quatro processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) com quatro processos sociopolíticos denominados de influência, força, disciplina e dominância, que reforçam o dinamismo do processo de aprendizagem organizacional.

Segundo estes autores, a influência é útil para superar a ambiguidade e a incerteza associada com a interpretação, a força facilita a realização da ação coletiva no processo de integração, a dominação vence a resistência potencial de mudar e, portanto, suporta a institucionalização, e a disciplina apoia o desenvolvimento do conhecimento que é necessário para promover a intuição.

Desta forma propuseram um conjunto de conexões específicas entre as estratégias e os processos políticos de aprendizagem organizacional e identificaram diferentes formas para explicar por que

algumas ideias são institucionalizadas, enquanto outros não são. Além disso, sugeriram que “a política de aprendizagem organizacional não é um aspecto disfuncional que precisa ser remediado, mas, sim, uma parte intrínseca do processo que deve ser apreciado e entendido por pesquisadores organizacionais e alavancadas por gerentes e colaboradores” (LAWRENCE et. al., 2005).

Dez anos após a publicação do *framework* dos 4Is, Crossan, Maurer e White (1999) publicaram um novo trabalho na tentativa de refletir sobre como o *framework* de aprendizagem organizacional tem sido utilizado em pesquisas subsequentes, e revelaram que trabalhos posteriores contribuíram para a obra original e que o modelo dos 4Is tem sido utilizado de forma significativa em outras pesquisas.

Ademais, ao analisar a literatura nacional sobre o tema, constata-se que existe, também, exemplos de trabalhos de utilizaram como base o *framework* dos 4I, como por exemplo, Real; Leal; Rodan (2006); Rodrigues (2006) Santos (2009); Valentin (2010).

No campo de estudo desta pesquisa, buscou-se identificar, também, trabalhos que adotaram o modelo apresentado por Crossan, Lane e White (1999) e elencaram as barreiras ao processo da aprendizagem organizacional. Neste contexto, o estudo de Schiling; Kluge (2009) aparece e justifica a sua escolha por este modelo de aprendizagem em função das seguintes características: (a) é de natureza dinâmica e articula sub-processos ao longo do processo organizacional; (b) reúne os níveis análise individual, grupal e organizacional e leva em consideração a interação entre os diferentes níveis; e (c) integra a tensão importante entre *exploitation* e *exploration* (MARCH, 1991). No tópico a seguir, as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional serão tratadas de forma mais aprofundada.

### 3.3 BARREIRAS A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Segundo Schiling e Kluge (2009), a literatura sobre aprendizagem organizacional ainda é dominada por uma crença otimista de que as estratégias, estruturas, valores e normas para aprendizagem levam sempre a resultados positivos para a organização e seus membros (BERTHOIN-ANTAL et. al., 2003).

Por razões teóricas e práticas, é importante compreender as barreiras à aprendizagem organizacional. Sob ponto de vista acadêmico, a análise das barreiras à AO contribui para uma compreensão mais profunda e subjacente do processo dinâmico da aprendizagem, pois complementa a teoria e as pesquisas existentes sobre fatores de apoio e



fomento à aprendizagem. Para os profissionais, conhecer essas barreiras possibilita desenvolver estratégias para combater tais fatores.

Este tema já foi abordado em trabalhos anteriores, com discussões sobre as interrupções do ciclo de aprendizagem (March e Olsen 1975) ou em rotinas defensivas (Argyris, 1990). E é possível identificar na literatura a existência de várias barreiras à aprendizagem organizacional, conforme apresentado no Quadro 8.

Para este trabalho, a definição de barreiras à aprendizagem organizacional, assim como tratado por Schiling e Kluge (2009), refere-se ao impedimento da sua prática, ou seja, tudo que impede ou dificulta o processo de AO. Entretanto, muitas nomenclaturas estão associadas ao termo adotado: obstáculos, impedimentos, fatores limitantes, fatores que dificultam, entre outros.

Quadro 8 - Elenco de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional

Autores	Barreiras a Aprendizagem Organizacional
Anderson; Pan (2011)	Utilizam três conceitos: <b>dificuldade de aprendizagem</b> (SENGE, 1990), <b>ciclos incompletos</b> (MARCH; OLSEN, 1975) e <b>distúrbios de aprendizagem</b> (SNYDER; CUMMINGS, 1998)
Barson <i>et. al.</i> (2000)	Barreiras <b>tecnológicas, organizacionais e pessoais</b> e barreiras <i>cross-category</i>
Berends; Lammer (2010)	Baseados no modelo de Crossan; Lane e White (1999), definem que a <b>descontinuidade</b> do processo de aprendizagem ocorre quando um dos quatro processos é interrompido ou onde a aprendizagem não flui de nível para nível.
Caldeira; Godoy (2009; 2011)	Baseiam seus trabalhos em Argyres e Schon (1996) – barreiras relacionadas a <b>poder, armadilha da competência, dificuldade de mudar as teorias em uso</b> e rotinas defensivas
Cannon; Edmondson (2005)	Barreiras embutidas em <b>sistemas técnicos</b> e barreiras embutidas em <b>sistemas sociais</b> .

Fonte: Elaborado pelo autor (CONTINUA)

Quadro 8 – Elenco de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional

Autores	Barreiras a Aprendizagem Organizacional
Teixeira; Nodari; Oliveira (2012)	Estudaram as barreiras ao compartilhamento de conhecimento em cadeias de suprimentos e dentre as principais barreiras identificadas estão as relacionadas à <b>cultura organizacional, limitações tecnológicas, problemas de comunicação e falta de confiança.</b>
Field (1997)	Identificou os impedimentos à capacitação e aprendizagem dentro das organizações. Como resultado identificou que os gerentes muitas vezes agem de forma a <b>preservar seu poder e maximizar a sua segurança</b> minimizando os benefícios da aprendizagem dos colaboradores.
Godkin; Allcorn (2009)	Apresentam uma abordagem alternativa para o diagnóstico de <b>barreiras comportamentais</b> , baseando-se nos trabalhos March e Oslen (1975) e Kim (1993) para apresentar as interrupções na aprendizagem organizacional.
Hibbert <i>et. al.</i> (2010)	Identificação e caracterização dos potenciais obstáculos ao processo de aprendizagem em polos regionais de organizações ( <i>clusters</i> regionais).
Kim (1993)	Trata das barreiras à aprendizagem a <b>nível de indivíduos</b> : barreiras associadas à limitação de papel, aprendizagem pela audiência, aprendizagem supersticiosa, aprendizagem ambígua, aprendizagem fragmentada, e aprendizagem oportunista.
Lawrence; Maws; Dyck (2005)	Quatro processos sociopolíticos: a <b>influência</b> é útil para superar a ambiguidade e a incerteza, a <b>força</b> facilita a realização da ação coletiva, a <b>dominação</b> vence a resistência potencial de mudar e, e a <b>disciplina</b> apoia o desenvolvimento do conhecimento.
Maciel; Nascimento (2003)	Trata dos fatores limitantes à aprendizagem organizacional e resistência a mudança. Utiliza como referência o conceito de raciocínio defensivo de Argyris (1992) e seus componentes: o uso de <b>roteiros mentais, a hábil incompetência, a rotina organizacional defensiva</b> e o <b>trabalho de “faz-de-conta”</b> .

Fonte: Elaborado pelo autor (CONTINUA)

Quadro 8 – Elenco de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional

Autores	Barreiras a Aprendizagem Organizacional
Matin; Alavi (2007)	As barreiras de desenvolvimento da aprendizagem organizacional podem ser divididas em três tipos: barreiras <b>culturais, gerenciais e estruturais</b> .
McLaughlin; Paton; Macbeth (2006)	Utilizaram em seu trabalho as barreiras ao compartilhamento do conhecimento descritas por Barson <i>et. al.</i> (2000) – Barreiras <b>tecnológicas, organizacionais e pessoais</b>
Schiling; Kluge (2009)	Baseado no trabalho de Crossan; Lane e White (1999), elecam as barreiras a aprendizagem organizacional para cada um dos processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) como sendo barreiras de ação <b>pessoal, estrutural-organizacional e social-ambiental</b>
Schimmel; Muntslag (2009)	Discutem a importância da aprendizagem organizacional para a gestão da mudança organizacional. Trabalharam com a ideia de relacionar o modelo genérico da aprendizagem organizacional de Argyris e Schon (1996) com as funções de um modelo de controle cibernético.
Smith; Elliot (2007)	Exploram a aprendizagem na tentativa de integrar as literaturas pertinentes a aprendizagem organizacional e gestão de crises.
Steiner (1998)	Abordou os dilemas organizacionais como barreiras à aprendizagem organizacional e identificou <b>barreiras individuais e de fluxo no grupo, a estrutura organizacional e as ações gerenciais</b> .
Sun; Scott (2005)	Estabelece uma metodologia empregada para investigar as barreiras à transferência de conhecimento em todos os níveis da aprendizagem na organização.
Takahashi (2008)	Interesse em pesquisar oportunidade de aprendizagem em grupos. Contudo, encontraram alguns obstáculos relacionados a <b>fatores pessoais, fatores estruturais e fatores interpessoais</b> .
Berthoin-Antal <i>et. al.</i> (2003)	Barreiras <b>psicológicas, culturais</b> , barreiras de <b>estrutura organizacional, liderança e interrupções nos processos de aprendizagem</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (TÉRMINO)

McLaughlin, Paton e Macbeth (2006) estudaram os impactos das barreiras à aprendizagem organizacional em organizações complexas. De forma mais específica, analisaram a cadeia de suprimentos da IBM no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, com o objetivo de examinar a criação e o compartilhamento de conhecimento dentro de uma cadeia de suprimentos, buscando identificar e gerir os entraves que podem inibir tais trocas. Para isso, utilizaram as barreiras ao compartilhamento do conhecimento descritas por Barson et. al. (2000) e classificadas como sistema sócio técnico – TOP (Tecnologia, Organização, Pessoas).

- **Barreiras *cross-category***<sup>4</sup>: esta barreira aplica-se às demais barreiras (tecnológicas, organizacionais e pessoais). Trata-se da disponibilização de recursos para a cumprimento dos objetivos da organização, isto inclui recursos financeiros, tecnologia, mecanismos de transferência, habilidades e tempo. Também a reforça a necessidade de recompensas e uma cultura voltada para o desenvolvimento de mecanismos de apoio à criação de compartilhamento do conhecimento.
- **Barreiras tecnológicas**: referem-se à indisponibilidade de tecnologia voltada para o gerenciamento do conhecimento e, mesmo quando disponíveis no mercado, precisam ser desenvolvidos e aperfeiçoados para uso da organização. Também reforça a necessidade de conectar diversos sistemas de múltiplos departamentos garantindo a operabilidade do sistema.
- **Barreiras organizacionais**: trata-se da necessidade de uma clara definição do domínio de conhecimento, dos custos de gerenciamento e da distância. A separação geográfica entre empresas que trabalham em diferentes contextos culturais, ambientes legislativos ou diferentes idiomas também podem gerar barreiras ao compartilhamento do conhecimento.
- **Barreiras pessoais** (pessoas): estas barreiras referem-se à proteção do conhecimento tradicional, atitude para com os fornecedores (destaca uma das principais causas de falhas nas parcerias como sendo a adoção de uma atitude dominadora e

---

<sup>4</sup> Não há uma tradução para “*cross-category*” definido por Barson et. al. (2000). Para este trabalho, entende-se como uma mistura, junção, cruzamento de elementos comuns às várias barreiras, ou seja, são elementos intrínsecos às demais barreiras (tecnológicas, organizacionais e de pessoas).

controladora para com a empresa menor), falta de confiança, medo de exploração, entre outros.

O trabalho de Barson et. al. (2000) teve como objetivo descrever as barreiras inter e intra-organizacionais relacionadas ao compartilhamento de conhecimento e chegaram a conclusão de que a maioria das barreiras ao compartilhamento de conhecimento estão relacionadas às pessoas. Entretanto, mesmo com o objetivo focado no processo de compartilhamento do conhecimento, esta abordagem pode ser útil quando em suas considerações identificam que as empresas não utilizam seus conhecimentos de forma otimizada devido à sua incapacidade de superar os obstáculos ao compartilhamento de conhecimento.

Já os resultados obtidos no trabalho de McLaughlin, Paton e Macbeth (2006) nos remete ao entendimento de como os impactos das barreiras afetam no desempenho do processo de aprendizagem em diferentes graus de influência. Em seu estudo a intenção não era determinar um nível de variação ou frequência com que as barreiras apareciam no processo, mas como diferentes barreiras se manifestam de diferentes formas através de uma organização, de acordo com diferenças culturais, hábitos sociais, relações interpessoais, níveis de disponibilidade de tecnologia etc.

Para autores como Berthoin-Antal et. al. (2003), as barreiras à aprendizagem organizacional identificadas na literatura podem ser agrupadas em três categorias: interrupções dos processos de aprendizagem; barreiras psicológicas e culturais; barreiras relacionadas à estrutura organizacional e liderança.

- **Interrupção dos processos de aprendizagem:** nesta categoria, figuram-se os autores como March e Olsen (1975) e Kim (1993), que assinala que o ciclo de aprendizagem organizacional pode ser interrompido quando as crenças e as ações dos indivíduos não se conectam; quando os indivíduos mudam seu próprio comportamento, mas não conseguem persuadir os demais a mudarem regras comportamentais e; quando os indivíduos tiram conclusões incorretas do impacto da ação organizacional sobre o ambiente ou quando mudanças desse ambiente não são identificadas.
- **Barreiras psicológicas e culturais:** quanto aos aspectos psicológicos e culturais, destaca-se as abordagens como a de Argyris e Schon (1996), sobre as tendências das pessoas a

assumirem atitudes defensivas diante de ameaças, buscando justificativas ao invés de soluções para os problemas. Estes bloqueios referem-se às rotinas defensivas em que as pessoas desenvolvem para se proteger de situações ameaçadoras. Shein (1993) também se utiliza da psicologia para ilustrar a ansiedade como um obstáculo, caracterizando uma falta de segurança psicológica e que acarreta de forma negativa no processo de aprendizagem.

- **Barreiras relacionadas à estrutura organizacional e liderança:** representada como uma possível barreira ao processo de aprendizagem organizacional por Fiol e Lyles (1985), esta categoria propõe que estruturas centralizadas tendem a reforçar comportamentos passados e estruturas departamentalizadas tendem a concentrar a atenção dos indivíduos em problemas menores em detrimento daqueles que afetam a organização como um todo. No que tange a liderança, Sadler (2001), indica o risco implícito ao fato de os altos executivos da organização serem vistos como pessoas sábias, o que os libera de aprender.

Com base no modelo de March; Olsen (1975) e Kim (1993) evidencia-se a importância da aprendizagem do indivíduo para a aprendizagem organizacional, levando em consideração o fato de que todas as organizações são compostas por indivíduos. Desta forma, também, novas formas de barreiras (ao nível de indivíduo) que interferem no processo da aprendizagem surgem:

- Aprendizagem limitada pelo papel: ocorre quando a aprendizagem individual não se efetiva em decorrência de restrições do papel do indivíduo, quando a aprendizagem individual não tem efeito sobre a ação individual;
- Aprendizagem pela audiência: ocorre quando o indivíduo afeta a ação organizacional de forma ambígua e assim bloqueia a aprendizagem organizacional;
- Aprendizagem supersticiosa: ocorre quando existe a falta de conexão entre as ações da organização e as respostas ambientais. Quando isto ocorre a aprendizagem organizacional é prejudicada.
- Aprendizagem ambígua: ocorre o indivíduo afeta a ação da organização, mas existe a falta de clareza na relação de causa e efeito entre as ações da organização e as respostas do ambiente.
- Aprendizagem situacional: ocorre quando o indivíduo encontra um problema, resolve o problema e passa para a próxima tarefa e

esquece de codificar ou registrar o aprendizado para uso posterior. Neste caso, a ligação entre o indivíduo e os modelos mentais individuais é interrompida. Assim, o modelo mental do indivíduo não é alterado e a organização também não tem uma maneira de absorver o aprendizado.

- Aprendizagem fragmentada: ocorre quando os indivíduos aprendem, mas a organização como um todo não. Neste caso, a perda de indivíduos significa a perda do aprendizado organizacional.
- Aprendizagem oportunista: ocorre quando ações organizacionais são tomadas com base na decisão de um indivíduo (ou um pequeno grupo de indivíduos) e não da organização. Neste caso, os indivíduos ou grupos não seguem os padrões normais da organização.

Contudo, os estudos desenvolvidos por Kim (1993; 1998), postulam que a aprendizagem organizacional ocorre quando os indivíduos começam a compartilhar seus conhecimentos acerca de como e porque com os outros participantes da organização. E, para que isso ocorra, é necessário que todo o ciclo ou processo de aprendizagem organizacional seja completado, sem interrupções.

Para Argyris e Schoen (1996), outras barreiras impostas à AO caracterizam-se pelo que eles denominam de rotinas defensivas, que são as “ações e políticas, legalizadas dentro do contexto organizacional, que pretendem proteger os indivíduos das experiências ameaçadoras ou embaraçantes” (ARGYRES; SCHON, 1966). Em organizações onde ocorrem rotinas defensivas, há desconfiança, distanciamento e cinismo a respeito da potencialidade da aprendizagem organizacional produtiva. Estas atitudes conduzem a desentendimentos, distorções e processos de viabilização de auto-suficiência e de isolamento. O efeito dessas rotinas representa uma barreira ao processo de aprendizagem organizacional porque elas impedem que as pessoas estejam propensas a novos aprendizados.

Além disso, outros fatores que interferem no processo de aprendizagem organizacional e se configuram como barreiras podem ser identificadas nos trabalhos de Argyris e Schon (1996) e foram apresentadas no trabalho de Caldeira e Godoy (2011) como:

- Poder: consiste em uma barreira à aprendizagem quando os membros do grupo agem como se houvesse uma disputa. Quando

o conflito caracteriza um jogo de poder, nenhum dos lados aprende sobre a natureza do conflito e seu significado.

- Armadilha da competência e dificuldade em mudar as teorias em uso: corresponde às situações em que a experiência passada leva a organização a persistir no modelo de pensamento e ação já conhecido, mesmo que esta não seja a ação mais efetiva quando a situação se altera. É muito comum visualizar esta prática nas organizações seguida da seguinte frase: “– mas nó sempre fizemos assim”.
- Raciocínio defensivo: consiste em transformar as premissas e inferências implícitas em argumentos ou procedimentos que não podem ser testados ou questionados por outras pessoas.

Para Cannon e Edmondson (2005), as pequenas falhas podem ser valiosas fontes de aprendizagem, representando “sinais de alerta”, no entanto, elas são muitas vezes ignoradas, e, assim, suas lições valiosas para prevenir danos mais graves são perdidas. Em sua pesquisa, identificaram as barreiras embutidas em sistemas técnicos e sociais e oferecem recomendações para gestores que procuram melhorar a capacidade da sua organização para aprender com os erros.

Já o trabalho de Hibbert, et. al. (2010), tratou de identificar e caracterizar os potenciais obstáculos ao processo de aprendizagem em polos regionais de organizações, ou seja, no nível interorganizacional da aprendizagem e, segundo estes autores, enquanto os processos de aprendizagem são razoavelmente bem caracterizados na literatura, na prática, os gestores encontram processos colaborativos complexos e difíceis. Portanto, mais atenção para as barreiras ao processo de aprendizagem merecem atenção, já que há uma lacuna entre o que deveria ser possível na prática colaborativa e o que é realmente alcançado, incluindo a prática em grupos (HIBERT, et. al., 2010).

Shimmel e Muntslag (2009) trabalharam com a ideia de relacionar o modelo genérico da aprendizagem organizacional de Argyris e Schon (1996) com as funções de um modelo de controle cibernético, discutindo a importância da aprendizagem organizacional para a gestão da mudança organizacional. Corroboram com observações sobre barreiras à aprendizagem organizacional que impedem indivíduos de aprender com seus erros e impede as pessoas de se adaptar as práticas organizacionais que não são mais eficazes à organização. Estes autores chegaram a conclusão de que as barreiras à aprendizagem têm múltiplas causas e ainda, muitas barreiras à aprendizagem surgem de uma causa comum.



Na literatura de literatura, em âmbito nacional, o trabalho de Camillis (2011), investigou uma empresa multinacional europeia, com filial em Porto Alegre, e identificou os processos de aprendizagem no local de trabalho de um grupo de indivíduos e, dentre outras considerações, evidenciou a importância dos processos informais de aprendizagem, bem como os obstáculos e facilitadores ao processo de aprendizagem relacionados à organização e/ou aos indivíduos e os aspectos situacionais que, de acordo com os sujeitos, dificultam o aprendizado no local de trabalho. Dentre os obstáculos destacados por esta pesquisa estão:

- Falta de experiência: refere-se ao fato de não ter uma experiência anterior na área ou atividade em que estão atuando. A falta de experiência está relacionada à parte prática da atividade.
- Falta de conhecimento: está relacionada aos seguintes aspectos: não ter conhecimento teórico sobre a atividade, não conhecer a estratégia da empresa, o processo inteiro e o motivo para a realização da tarefa.
- Estrutura do local de trabalho: o layout aberto reflete em uma barreira ao processo de aprendizagem em função do barulho (conversas, telefone) na área e às interrupções frequentes de outras pessoas. Mesmo que o layout aberto facilite as interações, configura-se num obstáculo para a aprendizagem por causa dos ruídos e estresse que causa.
- Sobrecarga de trabalho / pouco tempo: refere-se ao fato de o excesso de atividades fazer com que os indivíduos tenham menos tempo para aprender.
- Não compartilhar conhecimento / pouca interação: a pouca oportunidade para interação leva ao reduzido compartilhamento de ideias e conhecimento; também, o pouco interesse dos indivíduos em compartilhar os conhecimentos leva à pouca interação.
- Sentimento de insegurança: situações de insegurança, estresse e preocupações relacionadas ao local de trabalho podem ser um obstáculo ao aprendizado, uma vez que, “induzem a atenção” do indivíduo para outro foco que não o de aprendizagem.
- Resistência à mudança: a mudança referida trata-se da mudança dos processos de trabalho e da entrada de novos funcionários, que ao tentarem propor soluções ou alterações no local de trabalho, deparam-se com a resistência.

- **Indisponibilidade e falta de acesso a recursos e informações:** refere-se à dificuldade de acesso às informações, seja por estarem indisponíveis no sistema de informações da empresa ou por falta de registro das atividades realizadas por pessoas que ocuparam o cargo anteriormente, falta também o registro de procedimentos definidos, o que ocasiona perda de tempo procurando por informações.

Os estudos de Caldeira e Godoy (2009), buscaram identificar quais os principais agentes que facilitam ou dificultam a Aprendizagem Organizacional segundo a visão dos executivos de uma grande empresa. Dentre as principais barreiras à aprendizagem abordadas, destaca-se a resistência à mudança ou consideração de possíveis lições que poderiam ser aprendidas como atos realizados que não foram bem-sucedidos. Os resultados mostraram que existem lições que poderiam ser aprendidas a partir de insucessos, mas que não foram assim aproveitadas em decorrência de ineficiência de processos de comunicação, que proporcionaram oportunidade para o raciocínio defensivo e inibem a conscientização dos indivíduos para a mudança.

Para os autores Denis Fischbacher-Smith; Moira Fischbacher-Smith (2009) as barreiras a aprendizagem organizacional são vistas como os sistemas e comportamentos que impedem ou inibem as organizações de adaptação aos principais desafios de tomada de decisão. Podem surgir a partir dos processos de identificação e adoção de novos comportamentos e práticas à luz dos sucessos e fracassos.

Schiling e Kluge (2009) e Berends; Lammer (2010) tratam das barreiras a aprendizagem organizacional baseando-se no modelo dos 4I (CROSSAN, LANE E WHITE, 1999). Para Berends; Lammer (2010), a descontinuidade do processo de aprendizagem ocorre quando um dos quatro processos é interrompido ou onde a aprendizagem não flui de nível para nível. Já Schiling e Kluge (2009) os processos de AO (intuição, interpretação, integração e institucionalização) são afetados por diferentes barreiras e elencam três fatores que influenciam no processo de aprendizagem organizacional:

- **Pessoal:** são ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamento individual; inclui fenômenos psicológicos sobre como o indivíduo percebe o ambiente, tais como aspectos cognitivos (por exemplo: percepções tendenciosas), motivação (falta de motivação), emoção (medo de desvantagens).

- **Estrutural-Organizacional:** ações enraizadas na estratégia organizacional, tecnologia, cultura e regulamentos formais; está relacionado às barreiras que afetam, principalmente, o grau de liberdade das pessoas ou novas perspectivas (por exemplo: falta de objetivos organizacionais claros e mensuráveis, pouca liberdade para ação devido a estreitos cargos, regras e regulamentos rígidos).
- **Social-Ambiental:** estes aspectos estão relacionados à clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia, incluem características acerca do conhecimento da organização (por exemplo: sobre o ramo de atividades, os critérios de sucesso do negócio, falta de conhecimento sobre o mercado onde atua).

### 3.3.1 Barreiras à Intuição

Segundo Schiling; Kluge (2009) existem diversas barreiras ao processo de intuição, dificultando a criação de conhecimento e ideias inovadoras. As barreiras de ação pessoal no processo de intuição incluem fenômenos psicológicos, ou sejam como o indivíduo percebe o ambiente, por exemplo, motivação (falta de motivação), emoção (medo de desvantagens), cognição (percepção enviesada), personalidade ou identidade (identidade profissional).

Também apresentam um viés de confirmação, isto é, apresentam uma tendência para procurar informações que confirmam os próprios pontos de vista, bem como a falta de conhecimento relevante por parte dos membros da organização (por exemplo, know-how em matéria de métodos de sistemática para análise de erros segundo Cannon e Edmondson, 2001) que, por sua vez, resultam em aprendizagem supersticiosa (LEVITT; MARCH, 1988).

Aprendizagem supersticiosa significa interpretar o sucesso organizacional como causado por ações gerenciais. Líderes muitas vezes erroneamente visualizam o bom desempenho como confirmação de suas estratégias, o que aumenta a sua confiança nas práticas atuais (MILLER et. al. 1997).

Já as barreiras sociais e ambientais incluem características de conhecimento da própria empresa (por exemplo, dinâmica ou ambígua), do ramo da organização (tipo de mercado, critérios de sucesso) e também desempenham um papel importante no surgimento da aprendizagem supersticiosa.

Quantos às barreiras de cunho estrutural e organizacional, estas afetam principalmente os graus de liberdade para pensar “fora da caixa”

ou ganhar novos insights, quer por falta de metas claras e mensuráveis ou por pouca liberdade (por exemplo, regras rígidas).

Os autores Schiling e Kluge (2009) reconhecem a dificuldade em sintetizar e apresentar em um quadro os mais diversos tipos de barreiras e as apresentam como conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Intuição

Intuição		
	Barreiras	Autores
<b>Ação Pessoal</b> (são ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamento individual)	Preconceitos e deficiências de funcionários em sua função como sensores da organização	Huber (1991); McCracken (2005)
	Aprendizagem supersticiosa	Levitt; March (1988); Miller et al. (1997)
	Falta de <i>know-how</i> em matéria de falha de análise sistemática	Cannon; Edmondson (2001)
	Falta de motivação do inovador	Szulanski (2003)
	Alto nível de estresse	Elliott et al. (2000)
	Identidade profissional caracterizada pela resolução de problemas de primeira ordem	Elliott et al. (2000); Tucker et al. (2002)
	Medo de desvantagens	Argyris (1990); Beer et al. (2005); Cannon; Edmondson (2001); McCracken (2005)
<b>Estrutural Organizacional</b> (ações enraizadas na estratégia organizacional, tecnologia, cultura e regulamentos formais)	Restritiva, o estilo de gestão de controle	Argyris (1990); Cannon; Edmondson (2001); Schein (1993)
	A falta de metas claras e mensuráveis e feedback de desempenho	Edmondson; Moingeon (1996); Van de Ven; Polley (1992)
	Estoques e inventários que cobrem processo erros	Cannon; Edmondson (2001)
	Identidade corporativa estreita	Daft; Weick (1984); Morgan (1986)
	Cultura corporativa monolítico com força de trabalho homogênea	March (1991); Sitkin (1996)
	Rigorosas regras de trabalho e regulamentos	McCracken (2005); Tainio et al. (2001)
	Estreitas descrições de cargos e	Morgan (1986)

	alta divisão de trabalho (fenômeno: "não é meu trabalho")	
	Cultura da culpa organizacional (bode expiatório)	Elliott et al. (2000); Vince; Saleem (2004)
<b>Social Ambiental</b> (estes aspectos estão relacionados à clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia)	Mercado complexo, dinâmico e ambientes competitivo	Daft (1989); Duncan; Weiss (1979)
	Ramo com critérios pouco claros de sucesso	Edmondson; Moingeon (1996); Kim (1993)
	Distância cultural e baixo nível de experiência em relevantes culturas	Barkema et al. (1996); Inkpen; Crossan (1996); Kuznetsov; Yakavenka (2005)
	Conhecimento complexo, ambíguo e difícil	Cannon; Edmondson (2001); Szulanski (2003)
	Conhecimento relevante, mas implícita e imóvel	Attewell (1992); Nonaka (1994); Zander; Kogut (1995)

Fonte: Schilling; Kluge (2009)

As barreiras à aprendizagem organizacional, de acordo com Schilling e Kluge (2009) podem ser agrupadas em quatro grandes blocos de fatores que contribuem para a sua mitigação: a) prevenir a ocorrência de novas percepções resultantes das restrições cognitivas dos membros da organização, b) impedir o desenvolvimento e integração de novos conhecimentos com base em seu conteúdo e origem cultural, c) evitar a preocupação com novas ideias decorrentes de restrições e funções burocráticas, e d) eliminar novas percepções resultantes do medo, do fracasso e da culpa.

### 3.3.2 Barreiras à Interpretação

A interpretação é o momento em que o indivíduo explica suas ideias através de palavras ou ações para os demais do grupo da organização (SCHILLING; KLUGE, 2009). Se o ciclo de aprendizagem é quebrado neste ponto, os indivíduos mudam seu próprio comportamento e não pode persuadir os outros a mudar (Berthoin-Antal et. al. 2003) e, portanto, não são capazes de afetar a ação organizacional (MARCH; OLSEN, 1975). As barreiras ao processo de interpretação estão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Interpretação

Interpretação		
	Barreiras	Autores
<b>Ação Pessoal</b> (são ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamento individual)	Medo da perda de propriedade e de controle do conhecimento	Sun; Scott (2005)
	A falta de habilidade política e social por parte do inovador e/ou patrocinador	Cannon; Edmondson (2001); Lawrence et al. (2005); Sun; Scott (2005)
	Baixo status, confiança e confiabilidade do inovador	March; Olsen (1975); Sun; Scott (2005); Tucker et al. (2002)
	Relação conflituosa entre inovador e grupo	Szulanski 2003
	Percepção de falta de vantagem sobre práticas existentes	Beeby; Simpson (1998); Sun; Scott (2005); Zell (2001)
	A falta de capacidade de absorção/retenção por parte dos membros do grupo	Szulanski (2003)
	Falta de motivação e ansiedade por parte dos os membros do grupo	Cannon; Edmondson (2001); Szulanski (2003)
	Silêncio organizacional	Wolfe; Morrison; Milliken (2000)
	Cultura de status	Coopey (1995)
	Perda do link entre o conhecimento e importantes objetivos organizacionais	Friedman et al. (2003); Popper; Lipshitz (2000); Zell (2001)
<b>Estrutural Organizacional</b>	Alta carga de trabalho e do contexto da linha de frente	Tucker et al. (2002)
	Não anulação das normas do grupo	Sitkin (1996); Sun; Scott (2005)
	Defesa do ego de uma forte identidade coletiva	Brown; Starkey (2000); Rothman; Friedman (2003)
	Objetivos divergentes, valores agendas ocultas no grupo	Sun; Scott (2005)
<b>Social Ambiental</b>	Conhecimento existente incompatível com mentalidades (profissionais)	Baitsch; Alioth (1990); Hanft (1990)

Fonte: Schilling; Kluge (2009)

Schiling e Kluge (2009) propõem em seu estudo que a cultura do silêncio organizacional, o medo de ser ridicularizado por conhecimento inadequado ou inexpressivo, o medo da perda de propriedade, e a falta de habilidade política são negativamente relacionadas com a comunicação bem-sucedida de novas ideias para outros membros da equipe.

Da mesma forma, a falta de status e relacionamento conflituoso com o grupo são negativamente relacionadas com a aceitação de novas ideias por parte de outros membros da equipe. É possível destacar que a habilidade política e influências táticas como persuasão moral, negociação e persuasão são muito importante, a fim de convencer os outros (LAWRENCE et. al. 2005).

### 3.3.3 Barreiras à Integração

A integração ocorre quando há um entendimento compartilhado entre grupos, permitindo uma ação coerente e coletiva dentro da organização. Shiling e Kluge (2009) descrevem a barreira ao processo de integração com o seguinte exemplo – uma unidade, um setor ou um departamento aprende, mas não atinge toda a organização; como resultado, uma ideia inovadora não vai ser integrada como uma prática organizacional. As diversas barreiras ao processo de intuição capturadas por estes autores estão apresentadas no Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Integração

Integração		
	Barreiras	
Ação Pessoal	Autores	
	Medo de desvantagens para benefício da equipe	Sun; Scott (2005)
	Falta de reconhecimento/medo de punição para a inovação	Sun; Scott (2005)
	Falta de autoridade formal por parte do inovador e/ou patrocinador	Popper; Lipshitz (2000); Starbuck; Hedberg (2003)
	Falta de apoio da alta administração	Beer; Eisenstat (2000); Lawrence et al. (2005)
	O excesso de confiança dos gestores nas práticas existentes	Elliott et al. (2000)
	Rígidas crenças, valores centrais obsoletos e pressupostos de	Beer et al. (2005); Duncan; Weiss

	gerentes seniores	(1979); Elliott et al. (2000); Steiner (1998)	
	Desejo dos gestores para manter uma auto-imagem positiva	Weick (1995)	
	Inconsistência entre empregados e gerentes sobre metáforas e visões para a organização	Steiner (1998)	
	Rotinas defensivas de outros departamentos (síndrome do não inventado aqui)	Zell (2001)	
	Falta de participação e comunicação / mudança forçada de cima para baixo	Beer; Eisenstat (2000); Beer et al. (2005); Steiner (1998); Zell (2001)	
	Incompatibilidade percebida com a cultura e estrutura da organização	Zell (2001)	
<b>Estrutural Organizacional</b>	Competição com outras equipes / unidades	Sun; Scott (2005)	
	Baixo volume de negócios em gestão de topo	Virany et al. (1992)	
	Sucesso a longo prazo da organização: armadilhas de competência	Berthoin-Antal et al. (2003); Levitt; March (1988); Sitkin (1996)	
	Comunicação inadequada entre unidades	Beer; Eisenstat (2000); Elliott et al. (2000); Zell (2001)	
	Estruturas de poder e das relações	Beer et al. (2005); Coopey (1995); Easterby-Smith (1997); Örtensbald (2002); Starbuck; Hedberg (2003)	
	Alocação de recursos ineficaz	Beer et al. (2005)	
	Falta de aprender valores orientados na organização	Sinkula et al. (1997); Sun; Scott (2005)	
	Falta de ajuste entre a inovação e as suposições e crenças organizacionais	Sun; Scott (2005)	
	<b>Social Ambiental</b>	Receitas industriais de pé contra a inovação	Spender (1989)
		Intervalo de tempo entre a ação organizacional e resposta ambiental: Falha armadilhas	Berthoin-Antal et al. (2003); Hedberg; Wolff (2003)

Fonte: Schilling; Kluge (2009)



Para que uma nova ideia seja integrada às rotinas da empresa é necessário eliminar o maior número possível de barreiras ao processo de integração. Para Schiling e Kluge (2009), os principais fatores que impedem a implementação de uma nova ideia está relacionado a: (a) falta de motivação por parte do grupo detentor da ideia (ou conhecimento); (b) falta de apoio da alta gerência; e (c) resistência dos outros setores ou departamento da empresa quando à nova ideia.

### 3.3.4 Barreiras à Institucionalização

Institucionalização significa a implementação de um entendimento comum em sistemas, estruturas, procedimentos, regras e estratégias (SHILING; KLUGE, 2009). As barreiras a este processo configuram-se no esquecimento ou não codificação deste entendimento comum para uso posterior. Existe uma grande variedade de barreiras à institucionalização na literatura e estão compiladas e apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Barreiras à aprendizagem organizacional – Institucionalização

Institucionalização		
	Autores	
<b>Ação Pessoal</b>	Irrelevância percebida da inovação para futuros fins	Zell (2001)
	Falta de conhecimento para implementar a inovação por parte de equipes/empregados	Sun; Scott (2005); Szulanski (2003); Zell (2001)
	Memórias perfuradas	Walsh; Ungson (1991)
	Laissez-faire estilo de gestão sênior	Beer; Eisenstat (2000); Steiner (1998); Zell (2001)
	Inadequadas habilidades de liderança down-the-line	Beer; Eisenstat (2000)
	Experiências passadas de conflitos durante a transferência do aprendizado	Sun; Scott (2005)
	Baixo nível de aceitação e confiança para as equipes/funcionários	Sun; Scott (2005)
	Cinismo em relação à organização ou inovação	Dean et al. (1998); Wanous et al. (2000); Zell (2001)
	Aspirações divergentes de equipes: a inovação como uma ameaça	Sun; Scott (2005)

	Baixo grau de abertura a novas ideias sobre a parte de equipes/empregados	Sun; Scott (2005)
	Comportamento oportunista	Kim (1993)
	Condições estáveis/estático do local de trabalho	Walsh; Ungson (1991)
	Falta de tempo e recursos (processos de transferência, treinamento e desenvolvimento, comunicação, metodologia e espaço para a implementação)	Beer; Eisenstat (2000); McCracken (2005); Sun; Scott (2005); Zell (2001)
	Funcionário de alto volume de negócios e gestão	Zell (2001)
	Falta de responsabilidade clara sobre a implementação/armazenamento	Beeby; Simpson (1998); Walsh; Ungson (1991)
	A falta de um sistema de norma consistente: hipocrisia organizacional	Huzzard; Östergren (2002)
<b>Estrutural Organizacional</b>	Estratégia organizacional inconsistente, sistemas, políticas e práticas	Beer; Eisenstat (2000); Huber (1991); Steiner (1998); Walsh; Ungson (1991); Zell (2001)
	Inconsistência entre os objetivos iniciais dos critérios de inovação e sucesso para avaliá-lo	Godkin; Montano (1991)
	Descentralização (estrutura do silo, território com poderosas estruturas departamentais)	Dodgson (1993); McCracken (2005); Morgan (1986); Zell (2001)
	Falta de meios e medidas para controlar o comportamento organizacional e o desempenho	Hanft (1996)
	Rápidas trocas tecnológicas	Zell (2001)
<b>Social Ambiental</b>	Emergentes modismos de gestão que prometem rápida sucesso	Abrahamson; Fairchild (1999)
	Problema com a lingüística e a cultura nacional	Kuznetsov; Yakavenka (2005)
	Dificuldades técnicas/estruturais de armazenar conhecimento implícito	Nonaka (1994)

Fonte: Schilling; Kluge (2009)

Para Shiling e Kluge (2009) os principais fatores que contribuem para a existências destas barreiras são: (a) falta de confiança na nova

ideia (ou no novo conhecimento); (b) falta de conhecimento e habilidade das equipes e dos funcionários para adotar a inovação; (c) falta de competência de gestão para fornecer uma implementação sistemática consistente; e (d) comportamentos oportunistas por parte de algumas unidades ou membros da organização.

Em resumo, os autores afirmam que os obstáculos apresentados e suas relações devem ser tratadas como hipóteses em vez de conhecimento confirmado e a diminuição ou eliminação das barreiras é uma condição necessária, mas não toda suficiente para o processo de aprendizagem organizacional. A diminuição ou a eliminação dos fatores que impedem o processo de aprendizagem é o primeiro passo para a aprendizagem organizacional (SHILING; KLUGE, 2009).

## Capítulo 4

# Procedimentos Metodológicos

*“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”*

*(Jean Cocteau)*

Este capítulo apresenta o detalhamento dos métodos e técnicas que foram adotados nesta pesquisa. Inicialmente, descreve-se a classificação da pesquisa, onde consta o delineamento e a estratégia de investigação selecionada. Em seguida, são apresentadas as fases da pesquisa que contemplam as etapas de desenvolvimento conceitual e operacional da pesquisa e as definições das categorias de análise, que foram definidas com base no referencial teórico e serviram para orientar a coleta dos dados, o desenvolvimento dos instrumentos utilizados na coleta dos dados e suas adaptações com base nos pré-testes e nas adequações pós-qualificação.

Em seguida, são apresentados os participantes da pesquisa e são expostos os métodos de coleta e análise dos dados e, na sequência, como foram elaboradas as proposições do estudo. Por fim, são apresentadas a validade e a confiabilidade da pesquisa.

#### 4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho adotou o seguinte delineamento: a) natureza **descritiva**; (b) abordagem **qualitativa**; e (c) estratégia de investigação: **estudo de casos múltiplos**.

O estudo é descritivo, pois identifica e obtém informações sobre as características de um determinado problema ou questão e tem como objetivo a descrição de fenômenos ou características associadas com a população-alvo (COOPER; SCHINDLER, 2003; COLLIS; HUSSEY, 2005). Ou seja, “é a pesquisa que descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p.24).

O caráter qualitativo é visto nesta pesquisa por apresentar algumas características descritas por Creswell (2010): (a) o pesquisador coletará os dados pessoalmente no local em que os participantes vivenciam a questão que está sendo estudada; (b) será realizada a coleta de múltiplas formas de dados, tais como entrevistas e documentos; (c) o pesquisador criará seus padrões e categorias, organizando os dados em unidades de informação; (d) durante o processo da pesquisa, o pesquisador manterá seu foco na aprendizagem do significado que os participantes dão à questão de pesquisa; (e) o plano inicial da pesquisa não será rigidamente prescrito, em todas as fases do processo poderá mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar os dados; e (f) investigação interpretativa, onde o pesquisador poderá interpretar o que enxergar, ouvir ou entender.

Portanto, considerando tais aspectos, esta pesquisa analisa dados para identificar determinado tema, permitindo fazer uma interpretação e chegar a conclusões sobre seu significado, oferecendo mais perguntas a serem feitas.

O estudo de casos múltiplos foi adotado nesta pesquisa como a estratégia de investigação por ser tratar de um estudo a ser realizado em treze organizações, buscando evidências e assim conclusões que possam ser replicáveis. “As evidências do estudo de casos múltiplos são consideradas mais convincentes e o estudo global é visto” (YIN, 2005, p.58).

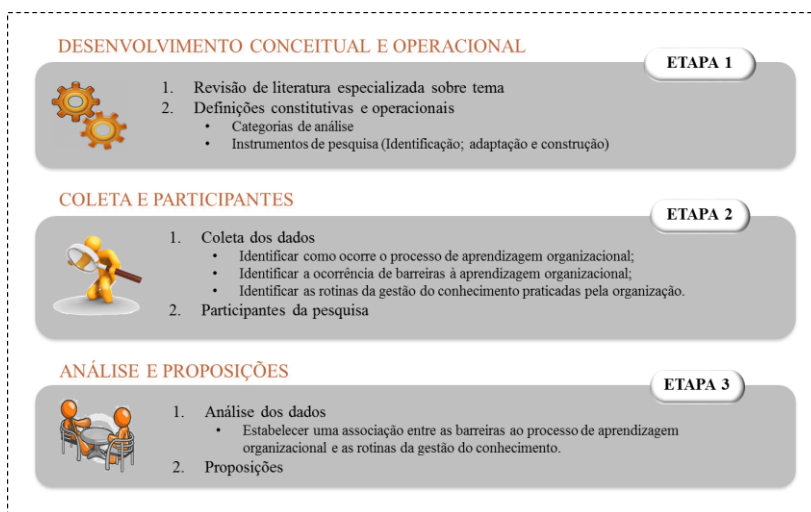
O contexto de aplicação da pesquisa e a seleção dos casos foram selecionados intencionalmente e contou com a participação e sugestões de especialistas no campo da aprendizagem organizacional e da gestão do conhecimento. Estes especialistas puderam sugerir e orientar o direcionamento da pesquisa quanto ao campo de investigação. Contudo, outro aspecto considerado na escolha dos casos refere-se a facilidade de

acesso às organizações selecionadas, e a sua representatividade no setor têxtil na região Sul do País.

## 4.2 FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma série de atividades e de procedimentos organizados em três etapas: a) desenvolvimento conceitual e operacional; b) coleta e análise dos dados; e c) análise e proposições, conforme apresentado na Figura 8. Em cada etapa a pesquisa teve uma ou mais ações que permitiram a obtenção de resultados que contribuíram para alcance de um ou mais objetivos específicos deste trabalho.

Figura 8 - Etapas da pesquisa



Fonte: própria do autor

Na primeira etapa da pesquisa, durante a investigação do tema, ocorreram a revisão da literatura especializada sobre o tema e as definições conceituais e operacionais que direcionaram o andamento do trabalho a partir das correntes teóricas adotadas na pesquisa e, a partir das definições conceituais, surgiram as categorias de análise e os instrumentos de pesquisa, que resultaram das fases de identificação e adaptação.

A segunda etapa consiste da coleta dos dados e descrição dos participantes da pesquisa (organizações e pessoas) que permitiram identificar: i) como ocorre o processo de aprendizagem organizacional; ii) a ocorrência das barreiras à aprendizagem organizacional; e iii) as rotinas da gestão do conhecimento praticadas pelas organizações pesquisadas.

A terceira e última etapa da pesquisa, trata-se das análises e proposições que surgiram a partir dos dados analisados, que permitiram fazer inferências sobre a articulação existente entre as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional e as rotinas da gestão do conhecimento. Todas estas etapas citadas, serão tratadas com maiores detalhes nos tópicos a seguir que apresentam o desenvolvimento conceitual e operacional da pesquisa e a coleta e análise dos dados.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL E OPERACIONAL DA PESQUISA

Durante a etapa de investigação do tema, o principal objetivo estava em alinhar e descrever os principais elementos conceituais aos objetivos desta pesquisa, a partir da revisão de literatura que destaca: a gestão do conhecimento, as rotinas da gestão do conhecimento, a aprendizagem organizacional e as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Para isso, foi adotada como principais bases de dados a Web of Science, Scopus e Science Direct, por contemplar periódicos relevantes na área dos estudos organizacionais em âmbito internacional. E, para os trabalhos nacionais, foram utilizadas as bases de dados indicadas pelo portal de periódicos da CAPES, e o processo de localização e seleção dos trabalhos contou, também, com pesquisas em livros, revistas, eventos, dissertações e teses, não adotando nenhum critério de busca quanto ao período de publicação.

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram “*organi?ational learning*” AND “*obstacle*”, “*organi?ational learning*” AND “*barrier*”, “*organi?ational learning*” AND “*impediment*”, “*learning*” AND “*organi?ation\**” AND “*obstacle\**”, “*learning*” AND “*organi?ation\**” AND “*barrier\**” e “*learning*” AND “*organi?ation\**” AND “*impediment\**”.

A partir das buscas com as palavras-chave, os resultados foram combinados e foram eliminados os trabalhos repetidos. Com isso, foi possível encontrar um conjunto inicial de artigos para, posteriormente, realizar os filtros necessários para alinhar as buscas aos objetivos do

trabalho. Foram considerados apenas os trabalhos que tratam da aprendizagem organizacional no nível organizacional.

Em seguida, fez-se uma análise conceitual procurando eleger, dentre as informações obtidas, os elementos conceituais que mais poderiam auxiliar nesta pesquisa:

- **Aprendizagem Organizacional** – aprendizagem organizacional é vista nesta pesquisa como um processo dinâmico (Crossan; Lane; White; 1999), que envolve tanto as mudanças cognitivas quanto as mudanças comportamentais, ocorre ao longo tempo e adota uma perspectiva multinível, ou seja, pode envolver os vários níveis de aprendizagem (individual, grupal e organizacional). E, ainda, esse processo gera como produto o conhecimento organizacional, que, por sua vez, influencia novos processos de aprendizagem na organização (VERA; CROSSAN, 2005). Bontis, Crossan e Hulland (2002) operacionalizaram o modelo dos 4I ao apresentar a aprendizagem organizacional como uma combinação de estoques e de fluxos de conhecimento: tanto os indivíduos, como os grupos e a organização são vistos como repositórios de conhecimentos e de aprendizagem em todos os níveis por meio dos processos de feed-forward e feedback que interligam os 4I – Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002).
- **Barreira à Aprendizagem Organizacional** – estão relacionadas aos impedimentos, obstáculos, barreiras ou fatores que dificultam ou impedem o processo de aprendizagem organizacional (SCHILING; KLUGE, 2009). Os processos de aprendizagem organizacional são afetados por diferentes barreiras, entre elas as barreiras de ação pessoal (caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamento individual; inclui fenômenos psicológicos sobre como o indivíduo percebe o ambiente), estrutural e organizacional (enraizadas na estratégia organizacional, tecnologia, cultura e regulamentos formais; está relacionado às barreiras que afetam, principalmente, o grau de liberdade das pessoas ou novas perspectivas) e sociais e ambientais (aspectos relacionados à clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia, incluem características acerca do conhecimento da organização) (SCHILING; KLUGE, 2009).
- **Rotinas da Gestão do Conhecimento** – refere-se às práticas ou ações que conduzem os processos de criação, disseminação e uso



do conhecimento. Estas práticas ou ações estão presentes no dia-a-dia das organizações, incorporam conhecimento e sua ação coletiva e repetitiva podem ser entendidas como padrões de comportamento da empresa e isso as tornam rotinas da gestão do conhecimento (WYSSUSEK, et. al. 2001; DARROCH, 2003; BLOODGOOD, 2012). As empresas com melhor desenvolvimento de rotinas da gestão do conhecimento apresentam uma capacidade diferenciada em gestão do conhecimento (DARROCH, 2003). As rotinas fornecem uma maneira de desenvolver, usar e armazenar conhecimento (LILLRANK, 2003).

A apresentação destas definições não tem a intenção de propor novos conceitos, mas atribuir um significado comunicável aos elementos conceituais e operacionais que orientarão a condução do trabalho de campo e a consequente discussão dos resultados. Como base nestas definições e como forma de operacionalizar a pesquisa, foram compostas as categorias de análise e os instrumentos de pesquisa que orientaram a coleta e a análise dos dados.

#### **4.3.1 Categorias de Análise**

As categorias de análise foram definidas intencionalmente, com base na revisão de literatura e como resultados das definições conceituais e operacionais da pesquisa. De tal maneira, foram utilizadas como norteadoras da pesquisa de campo e encontram-se dispostas no Quadro 13.

Quadro 13 - Categorias de análise

Elementos conceituais	Categorias de análise	Definição	Instrumento de operacionalização
<b>Aprendizagem organizacional</b>	Intuição	Existência de <i>insights</i> intuitivos (ideias) baseados em experiências e conhecimentos especializados	<b>PROTOCOLO 1</b>  (Questionário – ver Apêndice 1)
	Interpretação	Explicitação de <i>insights</i> (ideias) para si mesmo e para outras pessoas. Uso de linguagem e existência de conversação, diálogo	
	Integração	Existência de compartilhamento de ideias e interpretações por meio de diálogos, compreensão de significado e ajustamento mútuo	
	Institucionalização	Institucionalização de <i>insights</i> (ideias) em sistemas, normas, procedimentos, rotinas ou outros mecanismos organizacionais	
<b>Barreiras a aprendizagem organizacional</b>	Ação Pessoal	São ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais	<b>PROTOCOLO 2</b>  (Observação e roteiro de entrevista – ver Apêndice 2)
	Estrutural Organizacional	São ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa	
	Social Ambiental	São aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia	
<b>Rotinas da Gestão do Conhecimento</b>	Criação do conhecimento	São os esforços da organização para identificar, adquirir ou criar conhecimento novo	<b>PROTOCOLO 3</b>  (Roteiro de entrevistas e análise documental – ver Apêndice 3)
	Uso do conhecimento	É a efetiva integração do conhecimento por pessoas e organizações em sua prática	
	Disseminação do conhecimento	São as ações necessárias para tornar o conhecimento disponível e de fácil acesso para uso de todos os indivíduos, grupos e a organização	

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que esta categorização não procurou restringir nem esgotar os atributos que poderiam ser encontrados dentre as diferentes perspectivas observadas na literatura acerca da gestão do conhecimento, rotinas da gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional e barreiras à aprendizagem organizacional. Contudo, considera-se que estas categorias atendem aos requisitos impostos nesta pesquisa para o alcance dos resultados. E, com o intuito de explicar como ocorreu a construção dos instrumentos de pesquisa, a seguir serão apresentados os protocolos utilizados para coletar os dados junto às empresas investigadas (questionário e roteiro de entrevistas).

### 4.3.2 Instrumentos de pesquisa

A construção dos instrumentos de pesquisa ocorreu em três momentos distintos: a) identificação e elaboração dos instrumentos; b) realização do pré-teste; e c) adaptações e ajustes.

#### a) Identificação e elaboração dos instrumentos

Ao todo foram utilizados três instrumentos de pesquisa, um para a identificação da aprendizagem organizacional, um para identificar as barreiras ao processo de aprendizagem e um terceiro para identificar a existência de rotinas da gestão do conhecimento.

O primeiro instrumento, que trata da identificação da AO é composto, inicialmente, pela identificação da organização (nome, número de empregados, tempo de atuação no mercado) e dos respondentes (nome, maior formação, cargo, tempo de empresa e contato), e na sequência, foram adotadas questões originadas no trabalho desenvolvido por Bontis, Crossan e Hulland (2002), posteriormente utilizadas por Valentim (2010) de onde foram extraídas e feito as adaptações necessárias ao contexto analisado. O questionário original completo está disponível no *working paper* do ano de 1999, intitulado “*Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows of Knowledge: an Empirical Examination of Intellectual Capital, Knowledge Management, and Business Performance*”, de autoria de Nick Bontis.

Este questionário é composto por 60 questões, extraídas e adaptadas levando em consideração, especialmente, a aplicabilidade e a abrangência para o contexto da pesquisa, conduzida no Brasil. Também levou-se em consideração a tradução adotada por Valentin em seu trabalho de 2010, onde as questões disponíveis no idioma Inglês foram traduzidas para o idioma Português, depois para o idioma Inglês e

novamente para o idioma Português. Desse modo, dois tradutores independentes participaram do processo de tradução que seguiu os procedimentos de tradução reversa (*black translation*).

O segundo instrumento tem por objetivo identificar a ocorrência de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional e, sua construção, baseou-se principalmente no trabalho de Schilling e Kluge (2009) e nas pesquisas de Berthoin-Antal et. al. (2003), Barson et. al. (2000) e McLaughlin; Paton; Macbeth (2006).

Este instrumento, composto por 27 questões, levou em considerações elementos conceituais que classificam estas questões quanto à ação pessoal (ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais), estrutura organizacional (ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa) e social e ambiental (aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia).

E, o terceiro e último instrumento de pesquisa elaborado, corresponde a 17 questões referentes ao mapeamento de 22 rotinas da gestão do conhecimento baseado nos conceitos apresentados pela APO (2010), Souza (2011) e Batista (2012). E sua aplicação tem como objetivo identificar as rotinas da gestão do conhecimento institucionalizadas pela organização.

#### **b) Rrealização do pré-teste**

De posse dos instrumentos de pesquisa e após a defesa de qualificação da Tese (Março/2014), foram realizadas quatro entrevistas com gestores de pequenas e médias empresas de confecção da cidade de Imperatriz (Maranhão), Brusque e Tijucas (Santa Catarina) apresentadas no Quadro 14. Duas empresas foram visitadas em abril de 2014 e outras duas empresas foram visitadas em setembro de 2014, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 - Empresas participantes do pré-teste

EMPRESAS PARTICIPANTES DO PRÉ-TESTE							
Empresa	Município	Segmento	Porte*	Número de funcionários	Tempo de atuação no mercado (anos)	Cargo do entrevistado	Data
Caso 1	Imperatriz	Confecção de uniformes escolares e vestuário	PE	27	23	Diretor	16/04/14
Caso 2	Imperatriz	Confecção de brindes e vestuário	PE	30	20	Diretor	22/04/14
Caso 3	Brusque	Confecção de vestuário	ME	4	19	Diretor	04/09/14
Caso 4	Tijucas	Confecção de vestuário	ME	8	8	Gerente administrativo	04/09/14

\*Porte: GE – grandes empresas; ME – médias empresas; PE – pequenas empresas; ME – microempresas.

Fonte: Elaborado pela autora

O pré-teste permitiu identificar a necessidade de alterações no andamento do trabalho, bem como, dos instrumentos de coleta dos dados, dada a necessidade de estudar, também, as grandes empresas. Dentre os principais pontos avaliados no pré-teste do instrumento de pesquisa estão o tamanho do instrumento (quantidade de questões e duplicidade de questões) e tempo de aplicação;

Para tanto, algumas adaptações foram necessárias ao longo do processo de desenvolvimento da tese e, todo o *know how* do projeto de pesquisa<sup>5</sup> em que esta tese está ambientada possibilitou adaptar as bases conceituais e metodológicas da pesquisa.

### c) Adaptações e ajustes

Após a realização do pré-teste e contando com as correções e sugestões de melhorias dos membros da banca de Qualificação, observou-se a necessidade de realizar novos ajustes na pesquisa e reformatar os instrumentos de investigação para se tornar mais aderente ao ambiente pesquisado – empresas do setor têxtil e de confecção. Para isso, foi essencial que as entrevistas realizadas no pré-teste fossem gravadas e transcritas para obter o maior número de informações

<sup>5</sup> Esta tese de doutorado está associada ao projeto de pesquisa intitulado “Sustainable competitiveness of SMEs in turbulent economic and social environments - a network approach” ou simplesmente “Dynamic SME”, realizado entre os anos de 2011 e 2015, que teve como objetivo desenvolver um processo de co-evolução em direção a um modelo de gestão bem sucedida para as Pequenas e Médias Empresas – PME.

possíveis. Das transcrições e análises das informações obtidas, foi possível mapear e realizar os seguintes ajustes:

- Observou-se que muitas questões se repetiam e havia a necessidade de juntá-las na mesma questão e, assim, facilitar as entrevistas e otimizar o tempo junto aos entrevistados;
- Levando-se em consideração que algumas empresas participantes eram de pequeno e médio porte, muitas vezes o entrevistado era, também, o proprietário da empresa e assumia várias funções. Nesta perspectiva, a entrevista não poderia ultrapassar 1 (uma) hora, tempo considerado necessário e suficiente para ter a atenção do entrevistado e alcançar os objetivos da entrevista;
- Foi inserido o campo para identificação do porte da empresa (pequena – média – grande).
- Ajustes de nomenclaturas também foram necessários, para facilitar o entendimento do entrevistado e deixar as questões mais coloquiais às rotinas das organizações pesquisadas.

Estas adaptações tornaram-se necessárias, também, na medida em que novas perspectivas de estudos surgiram e da oportunidade de se estudar grandes empresas no Estado de Santa Catarina como referenciais de práticas, métodos e técnicas de gestão do conhecimento mais consolidadas, permitindo novas inferências. No tópico a seguir, serão apresentadas a empresas e os participantes da pesquisa.

#### 4.4 COLETA DOS DADOS

Ao visitar as empresas, as técnicas utilizadas para coleta dos dados e, posteriormente, para analisar os dados foram: questionário, entrevistas individuais, consulta a fontes documentais, além das observações da pesquisadora in loco, o que caracteriza a utilização da técnica da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1994; YIN, 2005; CRESWELL, 2010).

A cada visita, antes de iniciar a coleta dos dados, era apresentado aos entrevistados o objetivo da pesquisa e solicitada a autorização para gravar a conversa. Em seguida, eram utilizados os protocolos 1, 2 e 3 de investigação, descritos no tópico 4.3 – Desenvolvimento conceitual e operacional; mais especificamente no tópico 4.3.2 – Instrumentos de pesquisa. Primeiro era respondido o questionário sem a interferência da pesquisadora e, na sequência, era realizada a entrevista.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram conduzidas pessoalmente e, as respostas foram anotadas e gravadas com a autorização dos informantes. Cada visita durou em média 1 (uma) hora e todas as conversas e entrevistas foram gravadas e degravadas, totalizado 11 horas de gravações e 167 páginas de degravações.

Em paralelo, a pesquisadora assumia o papel de observadora das rotinas das empresas, com o objetivo de coletar informações que as entrevistas não conseguiam explorar, além disso, quando disponibilizado pelas empresas, eram realizadas análises documentais para coletar o maior número possível de evidências. Todo esse processo de visita às empresas ocorreu no período compreendido entre julho e novembro de 2015.

#### **4.4.1 Participantes da Pesquisa**

Ao todo foram investigadas 13 (treze) empresas da região Sul do País, (05 em Blumenau, 03 em Joinville, 03 em Jaraguá do Sul, 01 em Gaspar e 01 em Tijucas) e juntas correspondem a 14.238 mil empregos gerados no Estado de Santa Catarina e apresentam uma heterogeneidade em termos de tamanho (pequena, média e grande porte), escala de produção e tempo de atuação no mercado (de 15 a 134 anos).

A escolha por estas empresas ocorreu em virtude da acessibilidade e da tipicidade (VERGARA, 2000). Por acessibilidade entende-se a facilidade de acesso às instituições selecionadas, e tipicidade é sua representatividade, conforme demonstrado no Quadro 15. As descrições das empresas participantes serão exploradas com maiores detalhes no capítulo 5.1.1 – descrição das empresas participantes da pesquisa, que compõem a apresentação e análise dos dados.

Quadro 15 - Cargo dos entrevistados

EMPRESAS PARTICIPANTES DA COLETA DOS DADOS							
Empresa	Município	Segmento	Porte*	Número de funcionários	Tempo de atuação no mercado (anos)	Cargo entrevistado	Data
Caso 1	Tijucas	Confecção	ME	250	16	Gerente Industrial	17/08/15
Caso 2	Jaraguá do Sul	Confecção	GE	1.200	24	Líder de Processos de RH	24/08/15
Caso 3	Blumenau	Meias	PE	84	20	Analista de RH	27/08/15
Caso 4	Jaraguá do Sul	Vestuário	ME	120	29	Gerente de RH	24/08/15
Caso 5	Joinville	Vestuário	PE	80	15	Gerente de RH	02/09/15
Caso 6	Gaspar	Fios e linhas	GE	1.349	77	Gerente de RH	31/08/15
Caso 7	Blumenau	Etiquetas e fivelas	ME	260	21	Gestão com Pessoas	27/08/15
Caso 8	Jaraguá do Sul	Vestuário	GE	1.200	51	Gerente de RH	24/08/15
						RH – seleção e desenvolvimento	
Caso 9	Blumenau	Cameba	GE	1.504	79	Diretor de RH	28/08/15
Caso 10	Blumenau	Cameba	GE	2000	133	Analista de Gestão de Pessoas	31/08/15
Caso 11	Joinville	Cameba	GE	750	108	Coordenador de RH	02/09/15
Caso 12	Joinville	Cameba	GE	3.200	134	Gerente de RH - treinamento	09/09/15
Caso 13	Blumenau	Vestuário	GE	2.350	88	Gerente de RH - treinamento	10/09/15

\*Porte: GE – grandes empresas; ME – médias empresas; PE – pequenas empresas; ME – microempresas.

\*Nota: microempresas (até 19 empregados); pequena empresa (20 a 99 empregados); média empresa (100 a 499 empregados); grande empresa (acima de 500 empregados). (IBGE, 2010; SEBRAE, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora





A participação de cada uma das empresas selecionadas, se deu após um convite feito por contato telefônico ou e-mail com os dirigentes, apresentando os objetivos do estudo e convidando suas empresas para participar da pesquisa. Após a demonstração do interesse em participar da pesquisa, iniciou o agendamento das visitas, seguido da entrega de uma carta-convite, conforme Apêndice 4, detalhando os objetivos da pesquisa, a finalidade das visitas e das entrevistas, além da informação relativa à garantia de sigilo.

O critério estabelecido para selecionar os informantes e/ou entrevistados que compõem esta investigação, visando à qualidade das informações com base nas quais foi possível elaborar a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado, estava associado à experiência que os profissionais têm com as questões do trabalho. Para isso, foi requisitado que os entrevistados fossem profissionais com experiência nos processos de recursos humanos, gestão de pessoas e/ou atividades direcionadas à aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Corroborado pelo pensamento de Bontis, Crossan e Hulland (2002) que afirmam serem os gerentes de recursos humanos, os recrutadores e desenvolvedores dos profissionais com o propósito de aumentar o capital humanos nas organizações.

Seguindo este critério, as visitas e as entrevistas foram realizadas com dois diretores de RH, oito gerentes, coordenadores ou líderes de RH, dois analistas de RH e um gerente industrial. As informações sobre como as visitas e as entrevistas foram conduzidas estão apresentadas na sequência, juntamente com as outras etapas da pesquisa.

Vale ressaltar que os dados coletados representam a percepção dos indivíduos sobre os diferentes níveis de análise do processo de aprendizagem e suas barreiras, assim como sobre a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e isso significa aceitar a natureza subjetiva que envolve a mensuração que tem por base a percepção dos indivíduos ao caráter subjetivo. Dado que, a percepção dos atores nos diferentes níveis de aprendizagem, são determinantes para a aprendizagem organizacional (BONTIS; CROSAN; HULLAND, 2002).

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para responder ao primeiro objetivo específico do trabalho – identificar como ocorre o processo de aprendizagem organizacional – foi utilizado o protocolo 1 de investigação, que se refere ao questionário de identificação da aprendizagem organizacional, que está detalhado no Apêndice 1, foi elaborado com base nos estudos de aprendizagem

organizacional discutidos por Crossan, Lane e White (1999), Bontis, Crossan e Hulland (2002), Santos (2009) e Valentin (2010). Levou-se em consideração questões que possam direcionar a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem organizacional nas organizações pesquisadas.

Este questionário é composto por 60 questões, sendo que as respostas foram registradas em escala do tipo *Likert* com sete possibilidades de respostas que variam de concordo totalmente (7) para discordo totalmente (1). A avaliação da aprendizagem organizacional se deu, portanto, a partir da aplicação Matriz Estratégica de Avaliação de Aprendizagem (*SLAM – Strategic Learning Assesment Map*) proposta por Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002) que se constitui de cinco constructos teóricos: três estoques de aprendizagem (indivíduo, grupo e organização) e dois fluxos de aprendizagem (*feed-forward* e *feed-back*).

O segundo objetivo específico – identificar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional – e o terceiro objetivo específico – identificar como (e se) as organizações fazem uso das rotinas da gestão do conhecimento – foram investigados em paralelo por meio dos seus respectivos protocolos 2 e 3. Estes dois objetivos foram investigados juntos por apresentarem características complementares, ou seja, para cada pergunta sobre a existência de barreiras haviam perguntas direcionadas para a identificação das incidências das rotinas da gestão do conhecimento que, na percepção dos entrevistados poderiam contribuir para a mitigação de determinada barreira.

O protocolo 2, refere-se ao roteiro de entrevista com 27 (vinte e sete) perguntas semiestruturadas, elaboradas a partir de uma lista de barreiras a aprendizagem organizacional mapeadas na literatura, detalhada no Apêndice 2. Sua construção baseou-se, principalmente, no trabalho de Schilling e Kluge (2009) e nas pesquisas de Berthoin-Antal et. al. (2003), Barson et. al. (2000) e McLaughlin; Paton; Macbeth (2006).

As barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, foram analisados de acordo com os fatores que as influenciam: a) de ação pessoal; b) estrutural e organizacional; e c) social e ambiental. E, para isso, foram utilizadas as gravações das entrevistas e com o auxílio da ferramenta QDA *Miner* foram identificadas as barreiras por meio da análise de coocorrência (Bardin, 2011).

Quanto ao protocolo 3 de investigação, trata-se de um roteiro de entrevista com 17 (dezesete) perguntas semiestruturadas que permitiu identificar as rotinas da Gestão do Conhecimento praticadas pelas

organizações investigadas. A construção deste roteiro de entrevista baseou-se nos conceitos apresentados pela APO (2010), Souza (2011) e Batista (2012) e está disponível no Apêndice 3 deste trabalho.

Assim como para analisar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, também foram utilizadas as gravações das entrevistas para analisar as rotinas da gestão do conhecimento, e com o auxílio da ferramenta QDA *Miner* foram identificadas rotinas existentes nas organizações pesquisadas por meio da análise de coocorrência (Bardin, 2011). Contudo, as rotinas foram analisadas de acordo com os processos de criação, uso e disseminação do conhecimento, previamente definidos nas categorias de análise.

De posse dos dados coletados e com o auxílio do QDA *Miner* como ferramenta de suporte analítico, foram então analisadas as evidências e as articulações existentes entre a AO (Aprendizagem Organizacional), BAO (Barreiras a Aprendizagem Organizacional) e RGC (Rotinas da Gestão do Conhecimento) complementado as análises com a etapa de proposições que será detalhada no tópico a seguir.

#### **4.5.1 Proposições**

A etapa de proposições refere-se à análise conjunta dos dados coletados e é composta pela articulação entre as rotinas da gestão do conhecimento e as barreiras à aprendizagem organizacional. Esta etapa responde ao quarto e último objetivo específico deste trabalho – estabelecer uma articulação entre as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional e as rotinas da gestão do conhecimento. Para isso, todos os dados coletados nas etapas anteriores foram utilizados, tanto os dados advindos do questionário, quanto os dados advindos das entrevistas.

Para analisar os dados advindos do questionário (utilizado para identificar a AO) e os dados coletados a partir das entrevistas (utilizados para identificar as BAOs e as RGCs) foi utilizado o *QDA Miner qualitative data analysis* e a ferramenta *proximity plot clusters* (recurso que analisa a quantidade de ocorrência de determinadas palavras em um texto em torno de palavras-chaves).

Portanto, a análise dos dados, nesta etapa do trabalho se deu por meio do método de análise quantitativa de conteúdo, utilizando a técnica de análise temática de conteúdo. Berelson (1952, p 18) afirma que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para a objetiva, sistemática e quantitativa descrição do conteúdo manifesto da

comunicação (NEUENDORF, 2002). E, para isso, utilizou-se a coocorrência.

Oportuno ressaltar que a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137).

Após analisar os dados coletados com o auxílio das ferramentas analíticas e estabelecer as articulações (inferências) frente as evidências teórica-empíricas, foi possível identificar elementos semelhantes e divergentes que deram suporte para as proposições teóricas do trabalho.

#### 4.6 VALIDADE E CONFIABILIDADE DA PESQUISA

Os critérios de validade e confiabilidade são fundamentais para determinar a qualidade e credibilidade de uma pesquisa (MERRIAM, 2002) e configuram-se elementos essenciais para uma análise detalhada de uma pesquisa qualitativa. Para garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa, foram empregadas as estratégias definidas por Creswell (2010), Yin (2005): (a) validade interna e (b) confiabilidade.

##### **a) Validade interna**

A validade na pesquisa qualitativa investiga os resultados da pesquisa e sua correspondência com a realidade (MERRIAM, 2002). A intenção é verificar se os dados coletados correspondem à “captura” da realidade. Para isso, foram adotadas algumas estratégias sugeridas por Creswell (2010): i) triangulação; ii) descrição rica e densa dos resultados; iii) tempo prolongado no campo; iv) revisão por pares; e v) auditor externo.

Nesta pesquisa, a triangulação dos dados foi utilizada como método de coleta dos dados, baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno (VERGARA, 2005). A descrição rica e densa dos resultados permite transportar os leitores para o local investigado e proporcionar à discussão um elemento de experiências compartilhadas (CRESWELL, 2010), para isso foram feitas descrições detalhadas das empresas investigadas, preservando a confidencialidade dos dados e, para que essa descrição se tornasse mais rica, foi necessário dispor de um tempo prolongado junto às empresas e, em especial, ao contexto ambiental ao qual pertencem as empresas investigadas.

No caso do exame pelos pares, o objetivo é garantir a validade da pesquisa mediante a verificação dos resultados e as interpretações realizadas e a discussão com especialistas sobre o processo adotado. Neste trabalho, o exame pelos pares aconteceu em seminários de pesquisa, realizados pelo Núcleo de Gestão para Sustentabilidade – NGS<sup>6</sup>.

Neste contexto, foi realizado um seminário para discutir a proposta de tese e as contribuições que surgiram foram incorporadas no trabalho (Junho, 2013). Uma outra apresentação aconteceu na IV reunião anual de alinhamento das atividades do projeto Dynamic SME que aconteceu na PUCRS (Porto Alegre) na presença dos professores e representantes dos países envolvidos no projeto (Espanha, Alemanha, Argentina e Brasil) e novos ajustes foram incorporados ao trabalho a fim de enriquecer as bases teóricas e metodológicas da pesquisa (novembro, 2013).

Além disso, este trabalho passou por uma banca de examinadores durante o procedimento de “Qualificação da Tese de Doutorado” (Março, 2014) e, na ocasião, foram sugeridas melhorias quanto aos procedimentos de coleta dos dados, que foram incorporados ao trabalho ao longo do processo de investigação. Associado a estes procedimentos, a pesquisadora contou com o auxílio de dois pesquisadores externos, que ao longo do processo de desenvolvimento da tese, avaliaram criticamente a construção do trabalho e os resultados obtidos, permitindo que novas inferências surgissem e tornassem o trabalho mais completo.

## **b) Confiabilidade**

De acordo com Yin (2005), a confiabilidade ou consistência dos resultados consiste em documentar os procedimentos do estudo e documentar ao máximo os passos adotados na pesquisa, além de apresentar um banco de dados detalhados dos estudos de caso, para minimizar os erros e as afirmações tendenciosas que possam surgir ao longo do estudo.

Dessa forma, com o intuito de garantir uma maior confiabilidade, foram adotados recursos e procedimentos, tais como: i) a pesquisadora não possui contato pessoal com os indivíduos pesquisados e procurou manter a objetividade; ii) vários métodos de coleta de dados

---

<sup>6</sup> Laboratório de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Mais informações: [www.ngs.ufsc.br](http://www.ngs.ufsc.br)

foram utilizados, tais como, entrevista, observação in loco realizada durante as visitas às empresas, e aplicação de um questionário; e iii) finalmente, foram utilizados recursos como a gravação e a transcrição das entrevistas, protocolos para registro das observações e documento físico dos questionários respondidos. Todos estes documentos são mantidos arquivados em um banco de dados pela pesquisadora para consulta.

## Capítulo 5

# Apresentação e Análise dos Dados

*“O valor das nossas conquistas pode ser medido por tudo aquilo de que abrimos mão para conquistá-las.”*

*(Gandhi)*

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica conforme os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior. Inicia-se com a apresentação do panorama do segmento têxtil e da confecção e as análises descritivas das características gerais das empresas e dos participantes da pesquisa. Em seguida, como forma de facilitar o entendimento e operacionalizar a análise dos dados, as empresas participantes do estudo estão apresentadas de forma conjunta segundo os seguintes aspectos: i) da aprendizagem organizacional; ii) das barreiras ao processo da aprendizagem; e iii) das rotinas da gestão do conhecimento.

E, ainda, levando em consideração as evidências empíricas analisadas de maneira conjunta, é apresentado as evidências da articulação entre as rotinas da gestão do conhecimento e das barreiras à aprendizagem organizacional.



## 5.1 PANORAMA DO SETOR TÊXTIL E DA CONFECÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Este tópico apresenta o panorama nacional do setor têxtil e da confecção com o objetivo de contextualizar o estágio de desenvolvimento atual da indústria têxtil e da confecção no Estado de Santa Catarina, foco de análise deste trabalho.

O setor têxtil e da confecção é uma atividade com cerca de 200 anos no País. Impulsionou muitas outras indústrias e foi o grande motor da revolução industrial no Brasil (ABIT, 2013). Dados da Associação Brasileira de Indústria Têxtil e da Confecção apontam para o mercado têxtil e da confecção mundial como um dos mercados mais dinâmicos, realizando lançamentos constantes de produtos e serviços.

Em 2012, segundo os dados da Organização Mundial do Comércio, o setor movimentou cerca de US\$ 744 bilhões em transações entre países. Atualmente, a Ásia é responsável por 73% dos volumes totais produzidos no mundo, com a China. O Brasil assume a quarta posição entre os maiores produtores mundiais de artigos de vestuário (confecção) e a quinta posição entre os maiores produtores de manufaturas têxteis e, está entre os oito maiores mercados consumidores de vestuário, cama, mesa e banho do mundo e, o que mais cresceu nos últimos dez anos (ABIT, 2014).

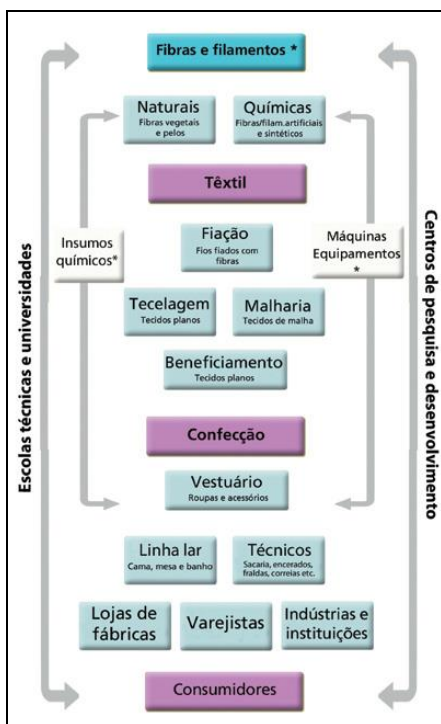
Estes dados evidenciam a relevância e a importância deste setor no desenvolvimento econômico e social brasileiro. O setor também é relevante por representar quase 5% do PIB da indústria de transformação e mais de 10% dos empregos nesta atividade econômica. Segundo o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), nenhum setor da Indústria de Transformação tem maior potencial de gerar empregos do que o Setor Têxtil e de Confecção. Dados da ABIT (2014) revelam que este setor é responsável pela geração de 1.6 milhões de empregos diretos e a indústria da moda é o segundo maior empregador na indústria de transformação e também segundo maior gerador do primeiro emprego.

Para alcançar tamanha representatividade nacional, o setor têxtil e da confecção passou por fortes transformações ao longo dos anos a ponto de se poder estabelecer um marco em sua história. Costa (2011) revela que até fins da década de 1990, o mercado brasileiro era protegido por elevadas alíquotas de importação, ocasionado um atraso no desenvolvimento tecnológico e baixos índices de produtividade se comparados aos índices mundiais. Foi só a partir dos anos de 1990, com

a abertura do mercado à concorrência internacional, que o Brasil passou a melhorar sua competitividade.

Atualmente, o Brasil possui uma das últimas cadeias têxteis completas do ocidente, onde é produzido desde as fibras até as confecções (ABIT, 2014). Segundo dados do Instituto de Estudos e Marketing Industrial (IEMI) e Costa (2011), a estrutura da cadeia produtiva e de distribuição têxtil e da confecção configura-se na transformação industrial de um substrato têxtil (fibra têxtil) em um tecido ou em uma peça confeccionada, por exemplo, seria necessária uma estrutura formada por indústrias do segmento de fibras e filamentos, de têxtil (que engloba processos de fiação, tecelagem, malharia, tecidos, beneficiamento), de confecções (vestuário, linha lar e técnicos) e de fornecedores auxiliares (insumos químicos, máquinas e equipamentos) conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Estrutura da cadeia produtiva e da distribuição têxtil e da confecção



Nota: (\*) Segmentos fornecedores.

Fonte: ABIT/IEMI (2011)

Uma das características da cadeia têxtil e da confecção, é que ao “mesmo tempo em que há uma dependência de cada segmento industrial ao direcionar seu produto à próxima etapa do processo, uma empresa também pode ser independente em relação à possibilidade de colocação de um produto final no mercado” (COSTA, 2011, p.39).

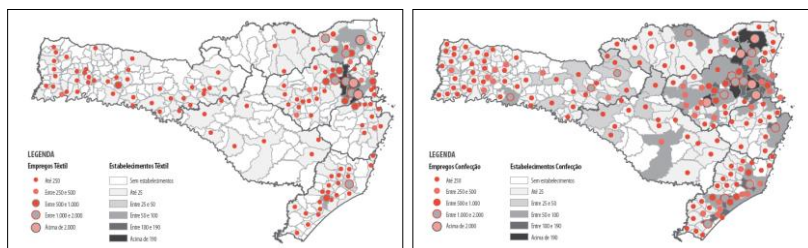
Outra característica marcante ao investigar as peculiaridades do setor têxtil e de confecção brasileiro é a pulverização de empresas em todo o território nacional, algumas concentrações são identificadas pelos têxteis de empresas altamente tecnológicas com mais de 2 mil funcionários até microempresas com menos de 5 funcionários. Tamaña capilaridade setorial resulta numa série de desafios que, por sua vez, como será apresentado no decorrer deste trabalho, depende de habilidade da indústria de inovar e aprender.

É por isso que o acompanhamento regular do comportamento da indústria, de seus triunfos e dificuldades, é mais do que um simples exercício setorial, é uma necessidade. O setor está vivendo um momento crucial de transformações profundas, “que exigem de seus mentores todo o empenho e sagacidade, para que usem os obstáculos conjunturais, como já o fizeram antes, como alavanca para o desenvolvimento estrutural e consolidação de toda a cadeia produtiva” afirma Marcelo Prado, diretor superintendente do IEMI (SP, 2015).

Por sua vez, ao analisar o setor Têxtil e da confecção do Estado de Santa Catarina, contexto foco da análise deste trabalho, observa-se que o setor tem grande importância na indústria catarinense, representando 16% do valor da produção industrial da indústria de transformação estadual e 20% do setor de têxtil e confecção brasileiro. Dados da FIESC (2014) destacam que no Estado de Santa Catarina emprega 166 mil pessoas no setor têxtil e confecção, sendo que a confecção de artigos do vestuário e acessórios concentram mais de 65% desses recursos. Esses números se mostram significativos no contexto nacional, pois representam 20% dos trabalhadores do setor em território nacional e 27% da Indústria de transformação do Estado.

Ainda segundo os dados da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, em relação à distribuição geográfica dos empregos do setor, verifica-se uma forte concentração no Vale do Itajaí, principalmente nos municípios de Blumenau e Brusque, conforme apresentado na Figura 10, que representam 19% dos estabelecimentos e 26% dos empregos do setor em território estadual.

Figura 10 – Distribuição dos estabelecimentos e empregos dos segmentos Têxtil e Confecção – Santa Catarina



Fonte: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais, 2012.

Santa Catarina é o segundo pólo têxtil e do vestuário do Brasil; nele está estabelecida a maior empresa brasileira fabricante de camisetas de malha e segunda maior do mundo. Também, é o maior produtor de linhas para crochê e fitas elásticas da América Latina e destaca-se na produção de artigos de cama, mesa e banho. A região do Vale do Itajaí e Norte catarinense se destacam no segmento têxtil bem como no de confecções (FIESC, 2014).

Para dar seqüência às análises acerca do setor têxtil e da confecção, mais especificamente, às empresas situadas em Santa Catarina que configuram o escopo das empresas analisadas neste trabalho, serão apresentadas no item a seguir as análises descritivas das características gerais das empresas e dos participantes da pesquisa.

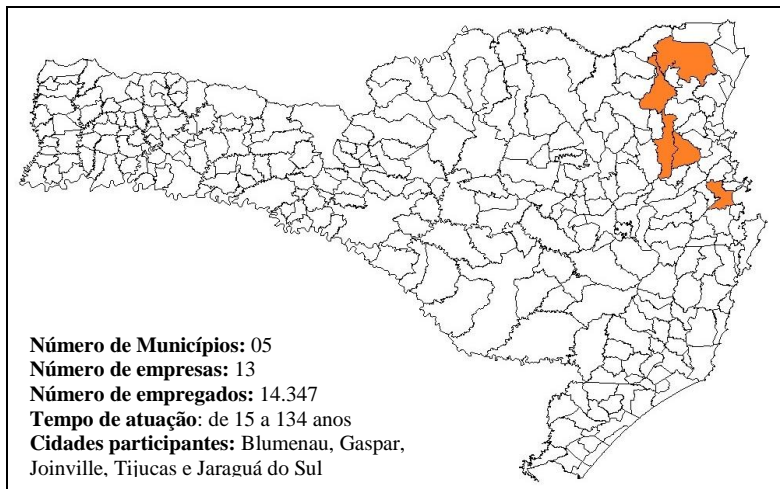
### 5.1.1 Descrição das Empresas Participantes da Pesquisa

Nesta seção são apresentadas as análises descritivas das características gerais das empresas e dos participantes da pesquisa. Esses dados são decorrentes das informações obtidas a partir do roteiro de entrevista com perguntas referentes à caracterização da empresa (nome da empresa, área de atuação, número de empregados, tempo de atuação no mercado) e dos respondentes, (nome, formação, cargo, tempo na empresa e contato).

A composição geográfica das empresas participantes deste estudo corresponde aos municípios de Blumenau, Gaspar, Joinville e Jaraguá do Sul e Tijucas, conforme apresentado na Figura 11. Ao todo, foram investigadas 13 empresas (05 em Blumenau, 03 em Joinville, 03 em Jaraguá do Sul, 01 em Gaspar e 01 em Tijucas) que juntas correspondem

a 14.238 mil empregos gerados no Estado e apresentam uma heterogeneidade em termos de tamanho (pequena, média e grande porte), escala de produção e tempo de atuação no mercado (de 15 a 134 anos). Conforme apresentado no capítulo anterior (Procedimentos Metodológicos – Participantes da Pesquisa), a escolha por estudar estas empresas se deu pelos critérios de acessibilidade e tipicidade<sup>7</sup>.

Figura 11 - Distribuição geográfica das empresas participantes da pesquisa



Fonte: própria do autor.

Quanto à caracterização das empresas participantes da pesquisa, do total de 13 empresas, que neste estudo são identificadas como ‘casos analisados’, 62% são empresas de grande porte (08 empresas), 23% são de médio porte (03 empresas) e 15% são de pequeno porte (02 empresas), conforme apresentado na Tabela 1. Para analisar o porte das empresas foi adotado como referência a classificação adota pelo SEBRAE e FIESC, que classificam as empresas pelo número de funcionários para definir seu porte como micro, pequena, média e grande empresa.

<sup>7</sup> Por acessibilidade entende-se a facilidade de acesso às empresas selecionadas, e tipicidade refere-se a sua representatividade (VERGARA, 2000).

Tabela 1 - Porte das empresas pesquisadas e número de pessoas empregadas

<b>Porte</b>	<b>Empresas pesquisadas</b>	<b>Nº de pessoas empregadas</b>
Micro empresa	-	-
Pequena empresa	02 (15%)	164 (1%)
Média empresa	03 (23%)	630 (4%)
Grande empresa	08 (62%)	13.553 (95%)
<b>Total</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>14.347 (100%)</b>

*Nota: microempresa (até 19 empregados); pequena empresa (20 a 99 empregados); média empresa (100 a 499 empregados); grande empresa (acima de 500 empregados). (IBGE, 2010; SEBRAE, 2012).*

Fonte: própria do autor

Conforme apontado por estudos anteriores sobre aprendizagem organizacional, “a escolha por empresas de médio a grande porte se faz necessária, pois embora isso possa limitar a generalização dos resultados do estudo atual, é importante lembrar que quanto maior seja a organização, maiores serão os impedimentos à aprendizagem organizacional” (BONTIS; CROSSAN; HULAND, 2002, p.450). Contudo, diante das possibilidades de investigação, os dados foram coletados em empresas de pequeno, médio e grande porte.

Quanto ao setor de atuação das empresas, e adotando os critérios de classificação das atividades CNAE (Classificação Nacional de Atividades Econômicas), a grande maioria das empresas pesquisadas (92% das empresas, totalizando 12) pertencem ao segmento da confecção, mais especificamente de vestuário e de ‘cameba’ (cama, mesa e banho), como pode ser observado na Tabela 2. Apenas uma das empresas pesquisadas pertence ao segmento têxtil, responsável pela produção de fios e linhas.

Tabela 2 - Características descritivas das empresas e tempo de atuação no mercado

Segmento	Divisão CNAE	Frequência	% casos
13. Têxtil	13.1 – Preparação e fiação de fibras têxteis	01	8%
	13.2 – Tecelagem, exceto malha		
	13.3 – Fabricação de tecidos de malha		
	13.4 – Acabamento em fios, tecidos e artefatos têxteis		
	13.5 – Fabricação de artefatos têxteis, exceto vestuário		
14. Confecção	14.1 – Confecção de artigos do vestuário e acessórios	12	92%
	14.2 – Fabricação de artigos de malharia e tricotagem		
Tempo de atuação no mercado	De 01 a 05 anos	00	0%
	Acima de 05 até 10 anos	00	0%
	Acima de 10 até 50 anos	06	46%
	Acima de 50 até 100 aos	04	31%
	Acima de 100 anos	03	23%

\*Nota:  $n = 13$

Fonte: própria do autor

Vale ressaltar que a busca pelas empresas participantes da pesquisa não pretendia atingir uma divisão igualitária entre os diferentes segmentos, nem atender a todas as classificações das atividades econômicas do setor. Contudo, diante da possibilidade de investigação nos diferentes segmentos, a pesquisa apontou dados para o setor têxtil e da confecção.

A análise de idade das empresas investigadas chama a atenção para o fato de serem empresas consolidadas no mercado e com longa experiência no segmento de atuação, conforme aponta a Tabela 2 acima. Pode-se verificar que 23% das empresas pesquisadas (03 empresas) são empresas centenárias, uma delas com 134 anos de atuação no mercado. A Tabela 2 indica, ainda, que a maioria das empresas investigadas atuam a mais de 15 anos no mercado (46% dos casos analisados) e cerca de 31% das empresas (04 casos analisado) atuam entre 50 e 100 anos no mercado catarinense de têxtil e confecção.

Quanto ao perfil dos respondentes do questionário e participantes da entrevista, observa-se um direcionamento para os profissionais que atuam com a área de Recursos Humanos dentro das organizações, como

mostra a Tabela 3. Este direcionamento intencional se deu em função da necessidade de um alinhamento da temática estudada com o conhecimento que estes profissionais têm acerca dos processos da aprendizagem organizacional e suas barreiras.

Tabela 3 - Perfil dos respondentes da pesquisa

Variáveis		Frequência	% percentual
Cargo ocupado	Diretor de RH	02	15%
	Gerente, coordenador e líder de RH	08	62%
	Analista de RH	02	15%
	Gerente industrial	01	8%
Tempo na empresa	De 01 a 3 anos	04	31%
	Acima de 03 até 08 anos	07	54%
	Acima de 08 até 13 anos	1	8%
	Acima de 13 anos	1	8%

\*Nota:  $n = 13$

Fonte: própria do autor

Nota-se que em um dos casos analisados, o participante foi um profissional da área industrial, isso se deu porque este foi o profissional indicado pela empresa para responder o questionário e participar da entrevista por entender que seria a pessoa mais indicada, dada sua longa experiência na empresa e maior conhecimento sobre a temática pesquisada. Por este motivo, em um dos casos analisados, o respondente foi o gerente industrial da empresa. Entende-se que esta situação isolada, não comprometeu a coleta e análise dos dados.

## 5.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

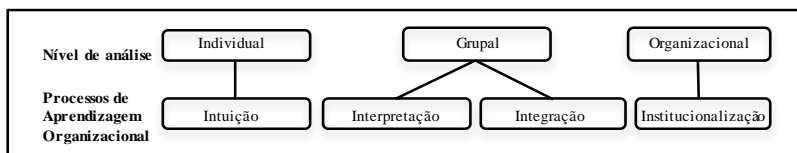
Este tópico apresenta as análises referentes aos resultados que atendem ao primeiro objetivo específico desta tese, de mapear o processo de aprendizagem organizacional. Este objetivo está associado aos elementos conceituais que pressupõem que a aprendizagem organizacional é um processo dinâmico fundamental para a sobrevivência, adaptação e renovação das organizações. Essas análises correspondem à avaliação da aprendizagem organizacional que ocorreu a partir da aplicação da Matriz Estratégica de Avaliação de Aprendizagem (SLAM – *Strategic Learning Assessment Map*) proposta por Bontis, Crossan e Hulland (2002) que se constitui de cinco



constructos teóricos: três estoques de aprendizagem (indivíduo, grupo e organização) e dois fluxos de aprendizagem (*feed-forward* e *feed-back*).

Com base na percepção dos entrevistados acerca do processo de aprendizagem, obteve-se as médias dos constructos analisados e cada processo da aprendizagem organizacional adotado neste trabalho (intuição, interpretação, integração e institucionalização) foi discutido e analisado levando-se em consideração os níveis (individual, grupal e organizacional), conforme ilustrado pela Figura 12. Ademais, foram destacados os casos com maiores e menores médias, afim de explorar as características e peculiaridades individuais dos casos para explicar as posições das médias.

Figura 12 - Níveis e processos da aprendizagem organizacional



Fonte: própria do autor.

Deste modo, o foco deste trabalho está na análise dos processos de aprendizagem sob a lente conceitual do framework dos 4I de Crossan, Lane e White (1999) e, de maneira complementar, além dos processos de aprendizagem que englobam os níveis individual, grupal e organizacional, serão analisados os fluxos de aprendizagem (*feed-forward* e *feed-back*) e desempenho, como sugerido pela Matriz Estratégica de Avaliação de Aprendizagem de Bontis, Crossan e Hlland (2002).

Ao observarmos os aspectos relacionados ao nível de análise individual, por onde permeia o processo de intuição como apresentado no Quadro 16, é possível elencar questões associadas à competência individual, capacidade e motivação para realizar as tarefas necessárias do dia-a-dia da organização e ao analisar estas questões, é possível identificar que na percepção dos gestores de pessoas sobre o processo de intuição das pessoas que compõem a organização, os casos que apresentaram menores evidências de aprendizagem no nível individual foram os casos 11 e 3 e 8, e as maiores evidências ocorreram nos casos 9, 7 e 2. Ademais, como pode-se observar também, a questão mais evidente está relacionada à percepção que os gestores têm quanto à capacidade dos indivíduos de crescerem com o trabalho que executam.

Embora seja importante reconhecer como desenvolver novos *insights* através do processo de intuir, é também importante compreender como os indivíduos tomam estas novas percepções e começar a materializá-los (com palavras ou ações) através do processo de interpretação. A interpretação faz a seleção dos elementos conscientes deste aprendizado individual e os comunica em nível grupal, que trata do processo de integração, este último se consolida quando há consonância entre os grupos de trabalho.

Ao analisar as percepções dos gestores acerca dos processos em nível grupal, conforme apresentado no Quadro 16, observa-se que os casos 3, 11 e 12 apresentaram as menores médias e os casos 2, 7 e 9, assim como no processo de intuição, permanecem com as maiores médias. O Quadro 16 também aponta para a percepção que os gestores têm acerca da AO envolvendo as dinâmicas de grupo e o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada, considerando o diálogo e o compartilhamento de êxitos e falhas são elementos essenciais para o desenvolvimento de ações coordenadas por meio de ajuste mútuo, através de conversas contínuas e práticas comuns.

Já o processo de institucionalização, que se dá no nível organizacional de análise, está relacionado à inclusão da aprendizagem individual e da aprendizagem grupal nos aspectos não humanos da organização, ou seja, nos sistemas, procedimentos, estruturas e rotinas da organização. Quando observado partir da percepção dos gestores dos casos investigados, nota-se que os casos 2, 7 e 9 permanecem com as maiores médias e os casos 3, 8 e 12 com as menores médias, conforme disposto no Quadro 16.

Quadro 16 - Avaliação da aprendizagem organizacional

Aprendizagem Individual														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
A11	Questões conscientes													
A12	Bem informados													
A13	Realização													
A14	Geram novas ideias													
A15	Confiança e segurança													
A16	Orgulho													
A17	Energia e disposição													
A18	Capacidade de crescimento													
A19	Foco e percepção clara de direção													
A110	Inovação													
Médias														
	5,1	6,0	4,2	5,4	3,1	6,1	6,2	4,7	6,6	5,0	3,5	4,5	5,5	5,2
Aprendizagem Grupal														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
AG1	Compreender pontos de vista de cada um													
AG2	Compartilhar sucessos													
AG3	Compartilhar falhas													
AG4	Geração de ideias													
AG5	Resolução de conflitos													
AG6	Grupo adaptável													
AG7	Entendimento comum													
AG8	Pessoas certas													
AG9	Diversos pontos de vista													
AG10	Repensar decisões													
Médias														
	5,6	6,5	4,0	6,0	5,3	5,6	6,3	4,7	6,7	5,5	4,3	4,1	5,2	5,4
Aprendizagem Organizacional														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
A01	Estratégia / ambiente													
A02	Estrutura / estratégia													
A03	Estrutura / trabalho													
A04	Procedimentos													
A05	Cultura inovadora													
A06	Visão													
A07	Sistemas / estratégia													
A08	Sistemas													
A09	Bases de dados													
A010	Cultura de confiança													
Médias														
	5,5	7,0	4,0	5,7	5,7	6,0	6,3	3,9	6,0	5,6	4,4	3,9	5,9	5,4
Fluxo de Aprendizagem Feed-forward														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
FF1	Lições compartilhada													
FF2	Indivíduos contribuem para a estratégia													
FF3	Soluções inovadoras													
FF4	Organização adota ideias													
FF5	'Reinventar a roda'													
FF6	Compartilhamento de informações													
FF7	Indivíduos desafiam suposições do grupo													
FF8	Utilizar a inteligência													
FF9	Interesses de grupos são comuns													
FF10	Ideias para produtos													
Médias														
	5,2	6,8	4,1	5,6	5,2	5,8	5,8	3,5	6,4	5,0	4,8	3,6	5,5	5,2
Fluxo de Aprendizagem Feed-back														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
FB1	Políticas e procedimentos ajudam o trabalho													
FB2	Sistemas de recompensa													
FB3	Grupo orienta indivíduos													
FB4	Objetivos são comunicados													
FB5	Recrutamento													
FB6	Bancos de dados fornecem informações													
FB7	Sistemas facilitam a troca de informações													
FB8	Treinamento													
FB9	Treinamento entre unidades/departamentos													
FB10	Falta memória do passado													
Médias														
	5,5	6,3	4,1	5,8	4,1	5,4	6,1	3,4	6,8	5,8	3,6	4,7	5,5	5,2
Desempenho da Organização														
Casos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Média
PERF1	Organização é bem sucedida													
PERF2	Satisfeitas as necessidades do cliente													
PERF3	Posicionada para o futuro													
PERF4	organização respeitada													
PERF5	Grupo contribui com a Organização													
PERF6	Grupo executa como um time													
PERF7	Grupo cumpre os objetivos													
PERF8	A satisfação dos empregados													
PERF9	Indivíduos felizes													
PERF10	Indivíduos satisfeito com a auto-performance													
Médias														
	6,2	6,6	3,8	5,7	6,1	5,8	6,4	3,4	6,6	5,9	5,5	4,9	6,1	5,6

Fonte: dados da pesquisa

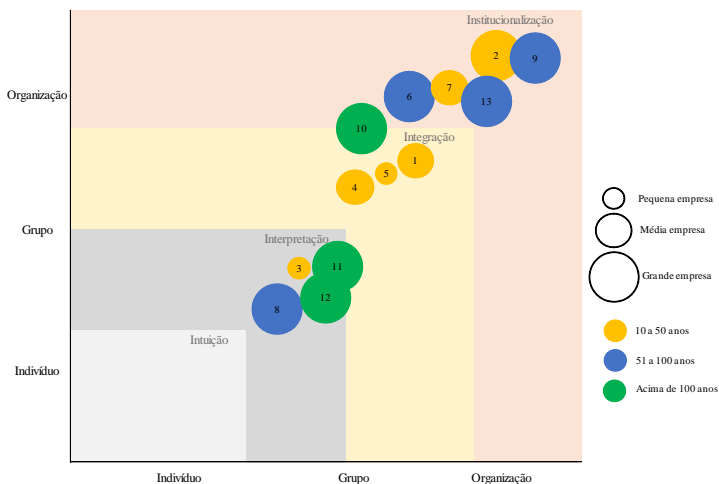
Essas análises a níveis individual, grupal e organizacional, que compõem os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização, quando complementadas pelos fluxos de aprendizagem (*feed-back* e *feed-forward*) e o desempenho da organização ajudam a compreender o processo de aprendizagem organizacional.

De maneira geral, analisando todos os processos e fluxos de aprendizagem e, de forma complementar o desempenho tratado pela metodologia de avaliação SLAM, observa-se que os casos 3 e 8, segundo a percepção dos gestores de pessoas enfrentam desafios nos seus processos de aprendizagem organizacional, e os casos 2, 7 e 9 apresentam melhores médias nos aspectos que lidam com a aprendizagem organizacional.

Estas evidências, partem de organizações distintas em porte, tempo de atuação no mercado, e localização. A Figura 13 apresenta de maneira descritiva a consolidação dos níveis de aprendizagem organizacional nos treze casos analisados, e, portanto, não tem a intenção de propor relações ou co-relações entre variáveis, mas demonstra que os casos que, de maneira geral, apresentaram menores ou maiores médias nos processos de aprendizagem não seguem um padrão definido pelo porte ou são determinados pela posição geográfica. Vale ressaltar que esta representação gráfica é apenas descritiva e não tem a intenção de propor relações ou co-relações entre variáveis.

A pequena empresa nem sempre é a empresa que apresenta menores evidências de rotinas de aprendizagem institucionalizadas, e nem a de grande porte é a que apresenta os melhores resultados quanto à institucionalização da aprendizagem organizacional. Por exemplo, os casos com menores médias (casos 3 e 8) diferem em tamanho e tempo de atuação no mercado; o caso 8 trata-se de uma grande empresa com 51 anos de atuação e o caso 3, refere-se a uma empresa de pequeno porte com 20 anos de atuação, mas em termos de percepção quanto à análise da aprendizagem organizacional, seus gestores as consideram equiparadas.

Figura 13 - Nível da Aprendizagem Organizacional



Fonte: própria do autor.

Assim, também, observa-se na percepção dos gestores que as evidências acerca dos casos que apresentaram médias mais altas (casos 2 e 9), também variam quanto ao porte e ao tempo de atuação, não sendo esta, portanto, uma característica que determine os resultados quanto à aprendizagem organizacional.

Desta forma, também não podemos afirmar que a localização geográfica destas empresas as caracterizam como mais ou menos eficientes no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, pois o caso 9 encontra-se em Blumenau e o caso 2 em Jaraguá do Sul. Este desenvolvimento estaria, portanto, associado ao número de barreiras e/ou rotinas da gestão do conhecimento institucionalizadas na empresa? Frente aos questionamentos imposto pela pesquisa e buscando entender as articulações entre a aprendizagem, as barreiras, os processos e as rotinas da gestão do conhecimento, o tópico a seguir apresenta as evidências de barreiras e a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento dos casos analisados.

### 5.3 EVIDÊNCIAS DE BARREIRAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NOS CASOS ANALISADOS

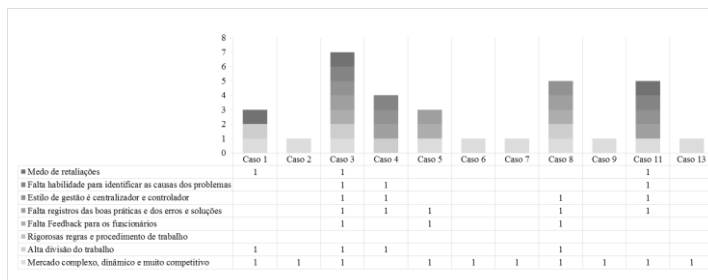
Para analisar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, foram utilizadas as gravações das entrevistas e com o auxílio da ferramenta *QDA Miner* foram identificadas as barreiras por meio da análise de coocorrência (Bardin, 2011). Ao todo foram realizadas 13 entrevistas e somente foram consideradas 11 (onze) gravações nas análises, pois durante o processo de coleta dos dados, uma das empresas participantes da pesquisa (Caso 12) não autorizou a gravação da entrevista, mas respondeu o questionário, e em outro caso (Caso 10) não foi possível fazer o registro por falha do sistema de gravação.

Contudo, de posse das onze gravações foi possível realizar uma análise acerca das barreiras ao processo de aprendizagem observando os quatro processos da aprendizagem organizacional (intuição, interpretação, integração e institucionalização) indicados por Crossan, Lane e White (1999) e suas respectivas barreiras (Shilling e Kluge, 2009) em separado, para poder explorar em maiores detalhes as evidências empíricas coletadas.

#### 5.3.1 Barreiras à Intuição

Para analisar as barreiras ao processo de intuição, foram utilizadas oito questões relacionadas aos aspectos de ação pessoal, baseadas em experiências e conhecimentos individuais e conforme apresentado no Quadro 17. Pode-se observar que a maior incidência de barreiras ao processo de intuição ocorre no Caso 03, seguida do Caso 08 e Caso 11.

Quadro 17 - Evidências das barreiras ao processo de Intuição



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Caso 03 trata-se de uma pequena empresa localizada em Blumenau, especializada na produção de meias. Emprega cerca de 84 pessoas e atua no segmento a vinte anos. Chama a atenção o número de barreiras identificadas ao processo de intuição, questões associadas ao medo de retaliações que inibem o reconhecimento dos erros e, conseqüentemente, impossibilitando o aprendizado individual e coletivo da empresa. Além destas barreiras citadas, apresenta também, alta divisão do trabalho, e quando questionados se em algum momento já ouviram as expressões “este não é meu trabalho” ou “não fui contratada para isso”, foram enfáticos em responder que sim, é algo comum ouvirem estas expressões na empresa. Assim, também, o Caso 08 quando questionado sobre a alta divisão do trabalho, responderam:

“[...] em alguns casos eu percebo, essa questão de **querer fazer somente aquilo que foi contratado**, mas também tem aquelas pessoas que realmente estão dispostas a fazer o que for necessário” (Caso 8).

O Caso 08, diferentemente do Caso 03, trata-se de uma grande empresa, com aproximadamente 1.200 funcionários e 51 anos de atuação no mercado. Mas, conforme identificado durante a visita à empresa e na entrevista, a empresa passa por um processo de reestruturação interna de seus processos, cargos e funções, o que pode ter contribuído para as muitas incidências de barreiras à intuição, uma vez que os colaboradores se sentem amedrontados com o futuro da sua posição na empresa.

O fato de estar entre os casos com maiores incidências de barreiras à intuição só reforça a ideia de que quanto mais barreiras incidirem sobre o processo de aprendizagem, neste caso no (sub) processo de intuição, menores serão as possibilidades de criação de conhecimento e geração de ideias inovadoras, como reforça os argumentos apontados por Shiling e Kluge (2009).

Por outro lado, as menores incidências de barreiras à intuição podem ser observadas no Caso 02, Caso 06, Caso 07, Caso 09 e Caso 13. Estes casos têm em comum a característica de serem grandes empresa, com mais de 1.200 funcionários cada, com exceção do Caso 07 que emprega 260 pessoas. O Caso 09, em particular, trata-se do caso com a maior média encontrada na avaliação da aprendizagem organizacional quando observado o processo de intuição, e o fato de ser um dos Casos com menor incidência de barreiras, reforça a avaliação de

que se desenvolve bem as ações direcionadas ao desenvolvimento individual dos colaboradores.

Quanto ao número de barreiras identificadas ao processo de intuição, conforme apresentada na Tabela, destaca-se a barreira associada ao ‘mercado complexo, dinâmico e competitivo’. Ao analisar os Casos, buscando identificar um ponto de partida, foi possível perceber que os entrevistados consideram o mercado bastante turbulento, dinâmico, com rápidas mudanças tecnológicas e de concorrência acirrada, como pode ser evidenciado claramente em algumas das falas dos entrevistados:

“[...] dinâmico, turbulento e muda com muita rapidez ou ela é mais estática o mercado é oscilante [...]” (Caso 2).

“Eu acredito que seja um mercado que muda muito rápido, é competitivo e nós precisamos estar sempre inovando para acompanhar” (Caso3)

“[...] hoje nós estamos num momento de crise, mas nós não quisemos entrar nesse bonde, nós não pegamos o trem da crise, nós estamos na contramão dessa crise. Lógico, **estamos sofrendo bastante com a questão dos custos**, as nossas margens estão sendo consumidas [...] Mas eu acho que é esse hoje o cenário que a empresa está inserida, está dentro de um mercado onde é líder de mercado e além de agregar valor ao cliente [...] tem um produto de qualidade, um produto confiável de fácil aceitação, isso tudo está gerando um resultado que a gente está tendo agora” (Caso 6)

“A **concorrência é acirrada**. Existe concorrência de empresas que são um pouco desleais na questão do preço [...]” (Caso 11)

Para facilitar o entendimento desta configuração, entende-se que a incerteza do mercado e a dinâmica das relações competitivas vêm contribuindo para o resgate de um modelo de negócios baseado em uma visão voltada à gestão estratégica de seus recursos (PENROSE, 1959). As competências organizacionais que podem ser desenvolvidas através da aprendizagem sustentam as potencialidades de acesso e a permanência nos mais variados mercados (ZANGISKI; LIMA; COSTA,



2009). Por isso, é importante que barreiras associadas ao mercado complexo e dinâmico sejam tratadas de maneira eficiente.

Tabela 4 - Número de barreiras ao processo de intuição

Barreiras	Evidências Empíricas	Percentual
Medo de serem repreendidas/retaliações	3	9%
Falta habilidade para identificar as causas dos problemas	3	9%
Estilo de gestão centralizador e controlador	4	13%
Falta de registro das boas práticas e dos erros e soluções	5	16%
Falta feedback para os funcionários	3	9%
Rigorosas regras e procedimentos de trabalho	0	0%
Alta divisão do trabalho	4	13%
Mercado complexo, dinâmico e competitivo	10	31%
<b>Total</b>		100%

Fonte: própria do autor

Observa-se ainda que foram identificadas barreiras a intuição associadas ao “medo que os indivíduos têm de serem repreendidos se algo der errado no trabalho”, ou seja, eles têm medo de retaliações e acabam escondendo quando surge um problema no trabalho, como pode ser identificado nas falas a seguir:

“[...] existe uma **resistência muito grande** por que a pessoa vai ter que abrir a sua fragilidade vai se expor [...] e esse que tem o formato de não assumir o erro é a pessoa que tem **mais dificuldade para aprender** [...]” (Caso 1).

“Bastante, **isso acontece com muita frequência** [...] **isso acaba influenciando muito para as coisas não darem certo** [...] e às vezes a gente vê também que o colaborador vê que está errado mas manda assim mesmo e às vezes já está lá no cliente e a coisa estoura lá, quando a gente poderia ter resolvido aqui. Mas pelo medo de brigarem comigo, vão gritar, ele não fala.” (Caso 3)

“[...] **com certeza existe**, não há como dizer que não [...] porém estamos passando por uma reestruturação [...] isso dá mais liberdade pra que as pessoas até possam assumir os erros, o que nós não tínhamos na gestão anterior” (Caso 11).

Observa-se nesta última fala, que evidencia a entrevista do Caso 11, a importância e a necessidade de um ambiente mais flexível ao aprendizado. Espaços de colaboração, reuniões, comunidades de prática, são exemplo de ações que podem contribuir para a diminuição desta barreira, associada ao medo de compartilhar conhecimento por falta de espaço ou oportunidade. Portanto, oportunizar momentos de compartilhamento dos erros e acertos e estruturar uma base de armazenamento deste conhecimento é fundamental para a melhoria no processo de intuição, criação de novas ideias e novos conhecimentos.

Além disso, foram identificadas barreiras a intuição associadas ao ‘medo de que os indivíduos têm de serem repreendidos se algo der errado no trabalho’, ou seja, eles têm medo de retaliações e acabam escondendo quando surge um problema no trabalho. Diante das análises dos Casos investigados, algumas interpretações acerca desta barreira puderam ser observadas e como uma das formas de contribuir na mitigação desta ocorrência, segue as indicações no Quadro 18.

#### Quadro 18 - Evidências de boas práticas à Intuição

“[...] os novo não tem essa habilidade tão desenvolvida, mas nos TLTs que é **treinamento no local de trabalho**, eles são desenvolvidos para resolver problemas e a gente tem um programa chamado PNI **programa de novas ideias** e quem faz parte são as pessoas da produção; então eles têm que identificar possíveis problemas e as soluções para que isso não ocorra de novo então eles criam projetos em cima do que é evidente; essa é uma forma de instigar eles a ter um olhar mais clínico do processo” (Caso 2).

“Eu vejo que existe essa antecipação, aqui como eu estou mais perto, como que funciona o processo de antecipação na minha visão? Eu tenho uma equipe multidisciplinar, focada em processos e procedimentos bem claros, qualquer um aqui pode fazer o trabalho um do outro, então quando isso acontece, e isso existe dentro do departamento é fácil de fazer, é fácil de antecipar” (Caso 6).

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que algumas ações podem contribuir na mitigação desta barreira, se preparando para a antecipação ao erro, em alguns casos a formação de uma equipe de trabalho multidisciplinar pode favorecer com os diferentes conhecimentos e *expertises*. Contudo, é necessário que as empresas preparem ambientes que promovam a iniciativa e a criatividade para resolução de problemas e, que isso se torne uma rotina organizacional.

### 5.3.2 Barreiras à Interpretação

A identificação das barreiras ao processo de interpretação ocorreu por meio de seis questões relacionadas ao momento em que o indivíduo explica suas ideias através de palavras ou ações para os demais membros do grupo ou da organização.

Considerando a importância de dar continuidade ao processo da aprendizagem, identificar as barreiras que afetam o processo de interpretação significa explorar questões que facilitam ou ajudam o indivíduo a explicar suas ideias para os outros indivíduos e para os grupos da organização, resultando na mudança de comportamento.

De um modo geral, pode-se observar que o número total de barreiras descrita na literatura é menor do que para a fase de intuição, o que já havia sido constatado por Schiling e Kluge em seu trabalho de revisão de literatura publicado em 2009. O primeiro bloco de barreiras apresentado refere-se aos fatores de ação pessoal que limitam ou impedem o processo de interpretação, relacionados à motivação e as habilidades dos indivíduos de expor suas ideias e convencer o grupo.

Pode-se observar nas falas abaixo, que a barreira relacionada ao ‘medo de perder a propriedade e o controle do conhecimento’ foi a mais citada entre as empresas investigadas, 4 dos 13 gestores percebem que os indivíduos preferem abster-se a discutir ou expor suas ideias com os outros membros da organização. Relacionada a esta barreira, Kluge, Stein e Lichth (2001) definiram em seu trabalho a síndrome do conhecimento é poder, que trata das barreiras à criação e compartilhamento do conhecimento e referem-se a uma postura mental que valoriza o conhecimento do indivíduo antes de considerar o da organização.

**“Sim, tem pessoas que têm essa mentalidade** [...] nós temos aqui uma pessoa que nós somos refém [...] é uma pessoa que trabalha há muitos anos aqui no setor de mecânica” (Caso 3).

“Sim, este medo é comum, a gente tem uma pessoa que ela fecha furo e só ela sabe fechar furo e **ela não ensina ninguém** [...] se colocar alguém do lado dela, ela não ensina e é capaz de no outro dia já não vir mais trabalhar, ela para de fazer [...] e saem dizendo: querem me mandar embora, **querem que eu ensino porque já vão me mandar embora**” (Caso 4).

“[...] existem casos em que as pessoas são muitas centralizadoras, talvez seja por **medo de perder o espaço e ser substituído**” (Caso 8).

“[...] é característico de pessoas que tem até mais tempo de casa. A pessoa não fala, mas a gente percebe claramente. Então é assim: “eu vou te ensinar, mas pode ser que você aprenda muito rápido e **queiram me trocar**, porque eu estou aqui há muito tempo” (Caso 11).

Segundo Schiling e Kluge (2009), este não é necessariamente um problema do indivíduo, mas pode estar relacionado à cultura organizacional. Wolfe, Morrison e Milliken (2000) falam de ‘silêncio organizacional’ que é a retenção de opiniões e de problemas organizacionais por parte dos empregados. Embora se manifeste em nível individual, não é um fato individual, mas um fenômeno coletivo, pois envolve tanto a relação com pares, com os superiores, como também pode ser um desdobramento de um ambiente mais ou menos propício para o silêncio em função das crenças hegemônicas presentes na cultura organizacional e, isso pode prejudicar as equipes de trabalho (PERLOW; WILLIAMS, 2003).

Ademais, estas barreiras identificadas nos casos analisados, estão muito associadas aos motivos que levam os indivíduos a permanecerem em silêncio, sem expor suas opiniões, e omitir suas ideias,

“[...] a gente percebe que até as pessoas com quem a gente fez dinâmica, tem aquelas que não querem nem participar da dinâmica é bem difícil”. (Caso 3).

Contudo, mesmo que o indivíduo tenha a iniciativa de comunicar sua aprendizagem, é necessário ter a habilidade de comunicação para explicar sua ideia ou o seu novo conhecimento e ter a aceitação do grupo. A habilidade política e a influência tática como a persuasão e a negociação são muito importantes, a fim de convencer os outros da própria ideia (BLICKLE, 2000; KIPNIS et al. 1980; LAWRENCE et al. 2005).

A transferência de conhecimentos, especialmente quando elementos tácitos são inerentes, podem exigir numerosos atos individuais de comunicação, o que pode ser menos eficaz se houver uma relação conflituosa para ambos os lados. Nesse sentido, outra barreira

identificada na entrevista é a existência de ‘relações conflituosas entre os indivíduos e o grupo’. Isto pode ser evidenciado nos Casos 1 e 3,

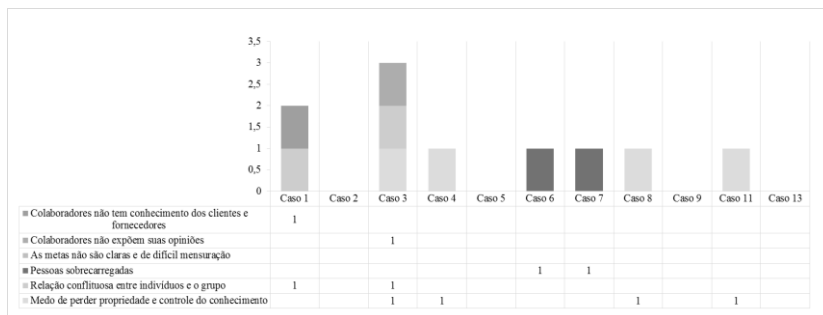
“Você sempre encontra pessoas que realmente não fecham; então já aconteceu de dar uma treta aqui dentro, **quando o entendimento vai para o lado pessoal**” (Caso 1).

“Tem bastante nos treinamentos que a gente começou a dar, por exemplo, os fios e os rolos de fios que estão na tecelagem tem que tirar e colocar no lugar, e é **uma briga entre os setores e os diferentes turnos** porque alterou e deixou ali e o outro turno viu ali e não guardou, então deixa e não guarda [...] Então essas coisas acabam gerando divergências. Um dia eu comentei com eles que **parece que cada turno é uma empresa; cada um trabalha para si**” (Caso 3).

Schiling e Kluge (2009) propuseram em seu trabalho que o relacionamento conflituoso ao grupo está associado à aceitação de novas ideias por outros membros da equipe. Neste sentido, os autores apontaram que os novos colaboradores que entram na organização, muitas vezes trazem um novo olhar sobre como o trabalho é feito em grupo e se não ganharem a confiança no grupo para convencer os outros não conseguiram mudar o comportamento atual. Para ser ouvido em um grupo, a confiança nas interpretações de uma ideia é dependente da confiabilidade do intérprete (COOPEY, 1995; MARCH; OLSEN, 1975; SUN; SCOTT, 2005; TUCKER et al. 2002).

Por isso, nos exemplos das falas acima dos entrevistados, quando um novo jeito de fazer é apresentado aos colaboradores durante o treinamento, há uma resistência quanto à nova ideia e, também, começa a surgir novos grupos dentro da empresa, com os que aceitam a nova ideia e com os que resistem e querem manter o jeito atual de fazer as coisas. Neste processo, fica evidente uma barreira a interpretação, que adicionalmente pode ser afetado por uma relação conflituosa entre o indivíduo e um potencial receptor (SZULANSKI 2003). E, ao observar os fatores estruturais e organizacionais, outras barreiras podem ser identificadas, como mostra o Quadro 19.

Quadro 19 - Evidência das barreiras ao processo de Interpretação



Fonte: Elaborado pelo autor

Para Schiling e Kluge (2009), quanto menos uma ideia for incorporada nas metas e objetivos da organização, menor é a aceitação por parte dos outros membros da equipe, especialmente sob circunstâncias de alta carga de trabalho, evidenciado nos Casos 6 e 7:

“[...] **eu vejo sobrecarga em meus líderes**, eles têm muito mais trabalho hoje [...] eu vou ter que me readequar, me adaptar para que o meu colaborador aqui possa trabalhar em cima de uma coisa e me dar mais liberdade. E, como eu faço isso, quando todos sabem a função de todos, então eu tenho um job rotation instalado aqui dentro dos setores, o que me dá liberdade para ser gerente, se eu não tivesse isso eu era mais operacional do que a gerente” (Caso 6).

“Eu diria que sim, **hoje a gente tá com o quadro praticamente enxuto**, mas não é nada desumano, claro às vezes por exemplo assim eu tenho épocas né, **ó a gente fez um downsizing**, óbvio que a menina que trabalha comigo dá folha, **nesse mês que a gente teve um volume maior de rescisão** ficou um pouco mais né, mas assim muito pontuais, é época de lançamento de books então o pessoal da criação fico um pouco mais, a é convenção de vendas então o marketing trabalha um pouco mais [...] não eu diria que não é uma coisa excessiva porque é igual eu falei pra ti o pessoal tem muita liberdade de horário, então assim, eles

constroem suas entregas, eu acho que não é nada assim abusivo (Caso 7).

Na sua forma mais básica, o compartilhamento do conhecimento se dá por intermédio do tempo gasto para ajudar os outros. Em uma empresa onde existe pressão de horário, mas os 10 minutos extras despendidos com um colega de trabalho poderão resultar em benefícios mais tarde para a própria organização (SCHILING; KLUGE, 2009).

Para Schiling e Kluge (2009) as tarefas e as condições de trabalho do grupo podem se tornar um impedimento para a Aprendizagem Organizacional, e isso pode ser verdade particularmente sob circunstâncias de alta carga de trabalho (Tucker et al., 2002). Neste caso, o grupo poderia faltar a motivação para valorizar, assimilar e aplicar a novo conhecimento ou capacidade de retenção (capacidade do destinatário para institucionalizar a utilização de novos conhecimentos) e para aceitar o novo conhecimento (CANNON; EDMONDSON, 2001; SZULANSKI 2003).

As evidências coletadas durante as entrevistas mostram, também, que boas práticas à interpretação podem ser compartilhadas, e os Casos 9 e 2 (apresentados no Quadro 20) apresentaram reflexões sobre como envolver os indivíduos e os grupos dentro da organização, criando um ambiente mais cooperativo e menos conflituoso. E, da mesma forma, participando os indivíduos dos negócios da organização, envolvendo-os com fornecedores e clientes.

Quadro 20 - Evidências de boas práticas à Interpretação

“[...] **todos participam de todas as atividades** do dia-a-dia e da vida da empresa” (Caso 9).

“Esse ano **nós demonstramos quem são nossos principais clientes** e quem são as pessoas que fazem hoje a nossa propaganda. Então essas pessoas vieram para dentro da empresa e eles puderam ver fisicamente as pessoas, isso estimula até para fazerem comentários: nossa! aquela saia que a “Atriz X” está usando na novela passou na minha mão, fui eu que costurei [...] Eles sabem quando é cliente especial e a gente sempre trabalha com eles que indiferente de ser um grande Magazine que compra 15 mil peças ou se é um cliente que compra 5.000 peças, o cuidado é o mesmo, mas **eles sabem exatamente de quem e para quem é**” (Caso 2).

Fonte: Elaborado pelo autor

Em resumo, ao analisar as barreiras ao processo de interpretação tem-se que este processo apresenta menos ocorrências das barreiras se comparado ao processo de intuição, mas como dito anteriormente, o número total de barreiras descrita na literatura é menor do que para a fase de intuição (SCHILING; KLUGE, 2009). A Tabela 5 apresenta o número de barreiras encontradas e suas ocorrências nas empresas investigadas.

Tabela 5 - Número de barreiras ao processo de interpretação

<b>Barreiras</b>	<b>Evidências Empíricas</b>	<b>Percentual</b>
Medo de perder propriedade e controle do conhecimento	4	40%
Relação conflituosa entre indivíduos e o grupo	2	20%
Pessoas sobrecarregadas	2	20%
As metas não são claras e de difícil mensuração	0	0%
Colaboradores não expõem suas opiniões	1	10%
Colaboradores não tem conhecimento dos clientes e fornecedores	1	10%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: própria do autor

A interpretação refere-se à explanação, por meio de palavras e/ou ações, de um insight ou ideia para si próprio e para outros. A interpretação faz a seleção dos elementos conscientes deste aprendizado individual e os comunica em nível grupal. Segundo Huff (1990), por meio do processo de interpretação os indivíduos desenvolvem mapas cognitivos sobre os vários campos no quais eles operam.

### **5.3.3 Barreiras à Integração**

Para analisar as barreiras ao processo de integração, foram utilizadas seis questões relacionadas à falta de compartilhamento de ideias e interpretações por meio de diálogos, compreensão de significado e ajustamento mútuo, assim como, também, à motivação dos grupos e dos líderes para inovar e aceitar o novo conhecimento, incorporando-os na organização, ou seja, institucionalizando este novo conhecimento.

As barreiras de ação pessoal estão associadas a atitudes e comportamentos individuais frente aos grupos. Observa-se, na



percepção dos gestores entrevistados que a falta de um ambiente ou um momento dentro da organização pode contribuir para a existência deste tipo de barreiras e as falas a seguir refletem esta realidade.

“[...] **temos um grupo totalmente novo onde eles tem mais divergências do que afinidades.** E aí quando lançamos isso veio mais para o lado pessoal, o gerente me cobrou que eu fico muito tempo no banheiro, o líder me cobrou que eu não estou cumprindo o horário, se eu só cheguei 5 minutos atrasado [...] então foi aí uma semana que a gente fez uma **caixa de sugestões**, mas vejo esse tipo de coisa agora internamente por serem pessoas novas agente fomenta o líder [...] (Caso 1)

“A gente teve uma época a **caixa de sugestões**, mas começou a ter tanta besteira dentro que o pessoal acabou [...] A gente até pensou em fazer isso. Mas quando surgiu a ideia, o pessoal “não, por favor, a **gente tinha e não funcionou** [...] Claro que vai vir muita abobrinha e eu não vou ficar lendo todas as abobrinhas para minha diretoria. Mas tem coisa que são bacanas, mas a gente não pensa em fazer hoje, porque é muita coisa” (Caso 11).

“[...] é uma gestão bem acolhedora de ideias, **então as lideranças hoje que trazem ideias, tudo na medida do possível acaba se aplicando**, então não é só determinar a não vai ser feito dessa forma, se houver uma forma mais rápida diferente e que gere menos transtorno para ser feita é acatada” (Caso 5).

Os Casos 1 e 11 são exemplos da existência desta barreiras associadas a divergências, não reconhecidos das ideias que surgiam e a falta de uma concretização das ideias, tudo isso dificulta ainda mais o compartilhamento do conhecimento com barreiras do tipo ‘rotinas defensivas’, ou seja, não é comum as pessoas estarem dispostas às mudanças e às novas ideias, por isso frases do tipo ‘não vem inventando por aqui’, ‘sempre trabalhamos desse jeito’, ou ‘aqui funciona assim’, passam a ser comuns no ambiente organizacional como mostra as falas abaixo:

“Acontece, **porque a gente está mudando algo que está funcionando?** a gente sempre dá um exemplo para eles imaginarem o time de vôlei do Bernardinho, aquele time que foi campeão três anos seguidos se ele não tivesse exatamente a mesma forma, será que ele continuaria ganhando todos os outros anos? Então precisamos renovar então a gente também precisa renovar a gente sempre faz isso com ele (Caso 2).

“Tem bastante pessoas assim aqui” (Caso 3).

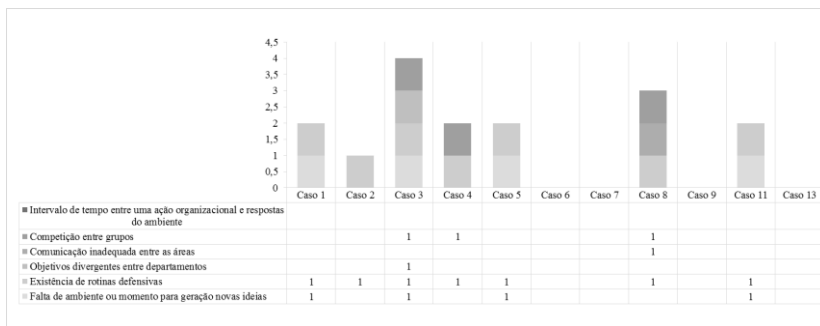
“Tem, acontece, **principalmente com as mais velhas** da empresa” (Caso 4).

“Tem, hoje até a gente está percebendo muito forte isso justamente por essa consultoria que a gente está tendo internamente e elas são a mudança do processo [...] **às vezes é mais fácil você fazer como sempre fez, para que mexer né?** A empresa está em expansão e agora vai ter que mexer” (Caso 5).

Importante salientar que, das 13 empresas investigadas, 7 relatam ter esse tipo de comportamento quando colocados em situação de mudanças ou frente a novas ideias ou processos, como observado no Quadro 21 a seguir. Nas falas apresentadas acima, a maioria dos gestores associa as rotinas defensivas à idade dos colaboradores ou ao tempo em que ele trabalhava na empresa, ou na mesma função.

Como o sucesso das inovações muitas vezes não é imediatamente aparente, as pessoas ou grupos contrários podem facilmente tomar isso como ineficiência e desperdício de tempo e recursos (SHILING; KLUGE, 2009). Barreiras deste tipo só podem ser mitigadas com o apoio dos líderes e da alta gestão da empresa, ou diante de uma crise, que torne as mudanças inevitáveis (BEER et al, 2005).

Quadro 21- Evidências das barreiras ao processo de Integração



Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, parece provável que as barreiras a integração sejam potencializadas onde a cultura organizacional não tenha uma orientação para a aprendizagem, liderança ineficaz na introdução de ideias, ideias que entram em conflito com valores organizacionais e as receitas industriais, relações de poder ou um lapso de tempo em resposta à novas ideias (SHILING; KLUGE, 2009).

Observa-se nos Casos 5 e 11 que, apesar de não proporcionarem um momento específico para os indivíduos e os grupos compartilharem conhecimento e geram novas ideias, as novas ideias não são rejeitadas.

“Hoje já tem uma mudança bem forte, hoje as pessoas perguntam mesmo ‘**não dá pra ser assim?**’, ‘**não dá pra melhorar?**’, ‘**não dá pra jogar isso aqui no sistema?**’ [...] Essa barreira hoje é bem menor. A própria pessoa acaba pensando “opa, espera aí, porque só eu vou ficar de fora desse processo de mudança? Vou entrar nesse processo também!” aos pouquinhos estão entrando” (caso 11).

No que tange a falta de apoio e gestão da alta administração à inovação, Shiling e Kluge (2009) corroboram com o argumento de que para uma integração bem-sucedida, a força das autoridades formais é muito importante.

Portanto, alinhar os objetivos da organização aos da aprendizagem, promover ambientes e estimular os colaboradores para as novas ideias e novos conhecimentos faz parte de uma cultura organizacional da aprendizagem. Quando os objetivos individuais,

coletivos e organizacionais são divergentes as barreiras a integração passam a ser acentuadas, e divergências, falha de comunicação, falta de confiança e competição entre os grupos surgem.

“Tem bastante nos treinamentos que a gente começou a dar por exemplo os fios os rolos de fios que estão na tecelagem Ele tem que tirar e colocar no lugar é **uma briga entre os setores e os diferentes turnos** porque alterou e deixou ali e o outro Turno viu ali e não guardou então deixa e não guarda Então os planos acabam deixando porque eu estou no interior e não fizeram Então **essas coisas acabam gerando divergências** um dia eu comentei com eles que parece que **cada turno é uma empresa e cada um trabalha para si**” (Caso 3)

“Às vezes eu observo, as vezes eu falo algo para ti e você entende de uma forma, e você não entendeu a forma como eu quis passar, ou também, você me responde: eu tive outra interpretação; eu não digo um conflito mais acaba distorcendo, aí a gente acaba tendo um problema ali na frente, porque **eu quis te passar uma mensagem mais você entendeu outra**” (Caso 8).

Os objetivos divergentes se assemelham às relações conflituosas, relatada como uma barreira do processo de interpretação. Assim como no processo de interpretação o indivíduo e o grupo são elos importantes na criação e aceitação do novo conhecimento. E, para que a aceitação do grupo e da organização aconteça é necessário desenvolver habilidade de comunicação. A habilidade política e a influência tática como a persuasão e a negociação são muito importantes, a fim de convencer os outros da própria ideia (BLICKLE 2000; KIPNIS et al. 1980; LAWRENCE et al. 2005).

Observa-se que o número de barreiras a integração é superior ao número de barreiras a interpretação (Tabela 6), mesmo em se tratando de processos muito próximos e com alguns fatores de interferências comuns (na necessidade de comunicação, nas relações conflituosas e objetivos divergentes, e outros), o processo de integração parece enfrentar maiores desafios por envolver não apenas a fase de comunicar e envolver na aceitação das ideias, mas de se apropriar e inserir estes novos conhecimentos na organização visando uma legitimação

provenientes da institucionalização dessa trajetória de aprendizagem, que só possível com a mudanças das rotinas da organização.

Tabela 6 - Número de barreiras ao processo de integração

Barreiras	Evidências Empíricas	Percentual
Falta de ambiente ou momento para geração novas ideias	4	25%
Existência de rotinas defensivas	7	44%
Objetivos divergentes entre departamentos	1	6%
Comunicação inadequada entre as áreas	1	6%
Competição entre grupos	3	19%
Intervalo de tempo entre uma ação organizacional e respostas do ambiente	0	0%
<b>Total</b>		100%

Fonte: própria do autor

Outra barreira evidenciada durante as entrevistas é a ‘competição entre os grupos’, nos Casos 5 e 8 foi possível identificar claramente nas falas dos entrevistados a existência desta barreira. No caso 8, em especial, a competição não acontece apenas entre indivíduos ou grupos, mas acontece também, entre unidades fabris, como mostra as falas dos entrevistados:

“Uma coisa que a gente vê mais é na costura, por exemplo, uma costureira tirar mais que a outra, **tem uma certa concorrência** ali. “A minha célula tira tantos e tua célula tira tantos”. **Tem essa competição**, mas assim, a gente vê como uma competição sadia [...] quando tem aquela meta, lógico, daí elas tem aquela **competição entre células**. Antes tinha bem mais porque antes a gente tinha primeiro e segundo turno, daí é questão dos turnos e também na tecelagem também, a gente tinha primeiro e segundo turno, hoje a gente só tem o primeiro turno [...] Por exemplo: “Ah! Nosso turno produziu tanto”, “ah, não! Mas o nosso não produziu tanto porque tinha muito problema na costura ou tinha revisão”, coisa assim não é. [...] (Caso 5).

“[...] quando a gente olha para uma área de confecção, é mais evidente essa competição, nós temos mais de mil costureiras em santa Catarina e além da competição interna, [...] **entre as unidades**, tinha unidades que queriam ser mais eficientes que as outras [...] (Caso 8).

Grupos fechados, crenças ultrapassadas, valores e pressupostos dos gestores seniores também são vistos como fatores potenciais que atuam como barreiras à aprendizagem (ELLIOTT et al., 2000). Para que ocorra o processo de integração da aprendizagem São necessários, igualmente, mecanismos que articulem pessoas e grupos para vivenciarem, discutirem e refletirem sobre tudo o que veio da esfera individual (PROBST; BÜCHEL, 1997).

Nesse sentido, durante as entrevistas, observou-se que o Caso 7 mostra algumas alternativas, denominadas neste trabalho de ‘boas práticas’, para criação e compartilhamento das ideias e dos conhecimentos, descritas no Quadro 22. Estas alternativas ajudam na criação de oportunidades para que os processos de interpretação e integração da aprendizagem aconteçam e podem servir de exemplo e inspiração para as organizações que enfrentam este desafio, de como promover espaços ou momentos de interação.

#### Quadro 22 - Evidências de boas práticas à Integração

“eu diria que sim a gente tem dois programas bem estruturados que trabalham isso, um é o **concurso inovação focado em novos processos e produtos**, então assim, praticamente todo ano a gente lança esse concurso inovação onde qualquer colaborador pode dar a ideia de um processo novo ou produto novo, eles preenchem uma ficha e inscrevem o produto deles, eles tem liberdade de usar as máquinas e de buscar os recursos que eles precisam pra criar isso e eles ganham um prêmio em dinheiro por isso, e a gente tem um **grupo de melhoria contínua** da empresa [...] que também trabalha ideias simples, ideias de melhoria em vários itens, em segurança, em custo, e uma seria de coisas [...] e eles ganham prêmios, ano passado foi ar condicionado, televisão, uns prêmios bem legais, pra premiar realmente, então quanto maior a redução de custos, eles vão ganhando pontos, e tem uma tabelinha lá bem estruturada, o programa ele é bem estruturado (Caso 7).

Fonte: Elaborado pelo autor

Em resumo, a discussão sobre as barreiras a integração assemelha-se aos da interpretação, e em muitos casos, acontecem em

consequência da primeira. Ou seja, quando há barreiras à interpretação, elas podem funcionar como gatilhos para as barreiras a integração, logo, ao desenvolver estratégia de mitigação das barreiras a integração, de maneira complementar as barreiras a interpretação também poderão ser mitigadas. Isto porque, os subprocessos de interpretação e integração envolvem ações em nível grupal, e as barreiras associadas a ambos dificultam o engajamento e a aceitação das ideias dos indivíduos pelo grupo.

### 5.3.4 Barreiras à Institucionalização

As barreiras à institucionalização da aprendizagem referem-se ao nível organizacional de análise. Trata da incorporação de insights (ideias) em sistemas, normas, procedimentos, rotinas ou outros mecanismos organizacionais, classificadas em fatores de ação pessoal, estrutural e sócio-ambiental.

Quanto às ações de cunho pessoal que interferem no processo de institucionalização, os pensamentos, atitudes e comportamentos individuais, surgem as resistências às mudanças e a percepção de as mudanças são uma ameaça para os indivíduos e grupo dentro da organização, sendo esta a principal barreira identificada neste estudo. Nesta perspectiva, 8 empresas, das 13 investigadas, apontaram estas causas como barreiras ao processo de institucionalização da aprendizagem, como mostra a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Número de barreiras ao processo de institucionalização

<b>Barreiras</b>	<b>Evidências Empíricas</b>	<b>Percentual</b>
Resistência às mudanças	8	38%
As condições de trabalho mudam a todo momento	2	9,5%
Falta tempo ou recursos	2	9,5%
Rápidas trocas tecnológicas	2	9,5%
Modismos de gestão	1	5%
Problemas com linguística ou culturais	4	19%
Dificuldades técnicas e estruturais para armazenar conhecimento	2	9,5%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: própria do autor

Os entrevistados apontam que quanto mais tempo de atuação na empresa, ou idade mais avançada o colaborador tiver (quanto mais experiente), maiores as chances de haver resistências às mudanças. As frases “eu vi isso aqui nascer” ou “no meu tempo não fazia isso” retratam essa evidência, associado a estas causas, uma evidência aponta ainda para o sentimento de pertencimento que os colaboradores mais antigos têm e que pode dificultar as mudanças, como por exemplo:

“[...] isso sempre acontece com um e outro, dois, três ou quatro dentro de uma área, **são pessoas com 20 e 25 anos de empresa** – ‘**eu vi isso aqui nascer**’; e nós temos os aliados que também são de 20 a 30 anos de empresa que dizem: ‘eu também vi isso aqui nascer, mas olha quanta coisa a gente já fez, quanta coisa mudou nestes anos’; então eles mesmo acabam nessas conversas de almoço se convencendo (Caso 2).

“[...] 35% hoje tem mais de 20 anos de empresa, e esse cara quando você vai mudar alguma coisa, é aquele cara tradicional que faz tudo certinho, por outro lado, a **máquina é dele, não é da empresa**, a máquina é minha. [...] esse posto aqui é meu. A gente chega para ele e fala: ‘nós vamos fazer um produto novo agora que nós vamos precisar de ti, do teu conhecimento, da tua competência, porque o mercado lá fora está começando a exigir um produto diferente de antes, o que você faz já é campeão, você vai fazer outro’, você **tem que mudar a linguagem** com ele, mas você tem a **resistência**, já falaram: ‘**ah! No meu tempo não fazia isso**’, o corante que eu usava não era pigmento, era o reativo, agora a empresa vai usar reativo, isso aí não vai dar certo, porque o consumidor do reativo não quer’... ele sabe toda a história [...]” (Caso 9).

“**Você não imagina o quanto...** De idade eu posso ser um pouquinho velho, mas de espírito eu sou jovem, eu gosto de mudança. Eu vim com esse propósito, tem coisas aí que foram difíceis, a gente foi martelando devagarinho, estou fazendo na minha área, só que ainda hoje **existem barreiras a serem derrubadas nesse ponto aí, é difícil, é bem complicado**” (Caso 11)



“Conforme você vai mudando tem que correr contra o tempo, porque vamos dizer assim que tem um **funcionário que tem muito tempo de casa [...] esse profissional pode ser um pouco mais resistente as mudanças** que a empresa implementa e às vezes você tem que buscar um profissional, não digo mais jovem, mas com outro conhecimento, outra visão de mundo [...]” (Caso 8).

Contudo, reforçam a necessidade de haver uma mudança também na forma de se comunicar com esses colaboradores, é necessário mudar a linguagem, como relatado pelo entrevistado do Caso 9. Essa necessidade é reforçada pelas evidências que demonstram ser, também, a falta ou a falha na comunicação uma das barreiras à institucionalização.

As empresas investigadas têm contratado muitos haitianos nos últimos anos, segundo o jornal Diário Catarinense, o Estado de Santa Catarina é um dos mais procurados pelos imigrantes do país caribenho, que foi arrasado por conflitos civis e um terremoto em 2010 (DC, 2014). Os haitianos chegam a Santa Catarina em busca de oportunidades de trabalho e, o motivo para recorrer a essa mão de obra é principalmente a carência de pessoas que se interessam pelo trabalho no município catarinense, afirma o consultor Paulo Leszczynski, na entrevista concedida ao jornal globo.com. (G1, 2014).

Neste cenário, os problemas linguísticos e culturais surgem como mais uma barreira à institucionalização associada à comunicação. Segundo os entrevistados, 4 empresas identificaram esta barreira:

“A gente tem haitianos [...] é um grupo difícil até para nós passarmos o conhecimento do treinamento para eles”. (Caso 3).

“Sim, nós temos aqui em torno de 40 a 50 **Haitianos** que nós colocamos eles aqui dentro e nós damos escolas de português para eles fazerem uma adaptação temos mais este desafio. Temos argentinos, mas são poucos [...]” (Caso 6).

Sim. **Alguns falam francês e outros falam crioulo e aí é complicado.** Principalmente os que acabaram de chegar. E essa foi a principal barreira, por que se a gente não entende, imagina o supervisor? (Caso 11)

Além da dificuldade do idioma, outra dificuldade relatada por um dos entrevistados (Caso 1) é a mudança na cultura entre cidade do mesmo Estado. Ele relata a diferença no comportamento das pessoas de Blumenau, com uma cultura alemã, para as outras cidades do Estado, com traços da cultura açoriana. Segundo o entrevistado, existe uma diferença na própria rotina de trabalho:

**“Sim, a nossa empresa veio de Blumenau [...] já existe uma diferença de Blumenau para cá.** Então na cultura alemã se faz a primeira vez, bem planejado, se perde um tempo em o planejamento para a execução acontecer correta. Na cultura aqui local, se procura fazer ou acaba fazendo logo, se perde pouco tempo em planejamento. [...] da cultura tradicional da região de Blumenau, alemã, para uma cultura próxima aos açorianos” (Caso 1)

Ademais, quando questionados se consideram a existências de rápidas trocas tecnológicas ou que atuam em mercados que mudam constantemente, os entrevistados relataram que:

“Sim. Isso é muito claro, nós fizemos uma pesquisa de clima no ano passado e a gente viu isso bastante, que **as coisas mudam muito rápido**” (Caso 3).

“No atual momento, a **empresa está tendo bastante mudança, tivemos alguma mudança na cultura mesmo**, que a gente tinha outros valores, isso mais ou menos em 2013, agora foi implantado o novo jeito ser e fazer [...] através disso teve uma grande mudança no cenário pelo que a gente observa, também teve a mudança na questão da gestão para reestruturar, realmente fazer uma mudança dentro da empresa [...] (Caso 8).

“Sim, em infraestrutura e na parte de beneficiamento não tanto, porque ele é um produto mais básico é o início do processo. Mas a partir da confecção, que tem a parte digital em bordado estampa, ele é um **mercado bastante agressivo com novidades [...] altamente**

**veloz, a velocidade é muito grande de pesquisa de tendências de mercado** (Caso 2)

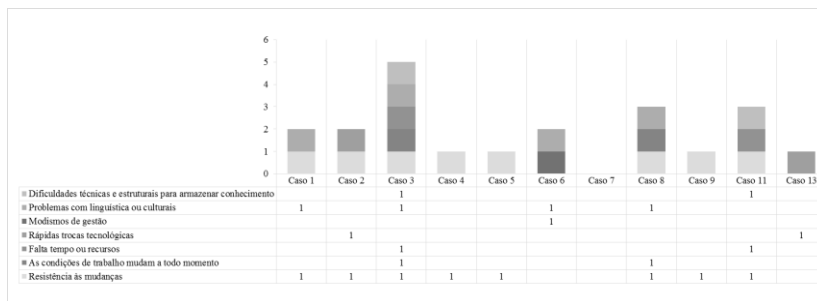
“No mercado da moda, as mudanças são muitas. A moda é muito mutável, ela muda com uma velocidade muito rápida, ela é muito cultural, ela é muito sazonal, ela é muito temporal. [...] Então respondendo em poucas palavras a tua pergunta, a empresa está inserida num mercado muito dinâmico, num mercado muito competitivo, mercado da moda tem grandes *players*.” (Caso 13)

E, dos 13 casos analisados, apenas 1 caso afirma apresentar modismos de gestão, mas que, na visão do entrevistado não acarreta diretamente como uma barreira ao processo de institucionalização, mas como uma junção de dois modelos de gestão, do traciona ao moderno, o que gerente mais flexibilidade, agilidade e coesão aos processos organizacionais.

“Eu acho que nós temos um mix – dois nós temos um modelo de gestão, um que está focado muito em o que hoje se pratica em planejamento estratégico, planejamento operacional, planejamento de custo financeiro [...] então isso já é um **lado moderno** da coisa e o lado oposto que é um **lado tradicional** [...] mas de qualquer forma eu acho que a junção desses dois processos [...] Então eu acho que esse modelo híbrido que nós usamos ele é um modelo que nos dá flexibilidade, agilidade e coesão [...]” (Caso 6).

Como mencionado, apenas um caso relatou apresentar ‘modismos na gestão’, e quanto às barreiras associadas à falta de tempo ou recursos e dificuldades para armazenar conhecimento implícito, dois casos (Caso 3 e 11) apresentaram estas dificuldades, como apresenta o Quadro 23.

Quadro 23 - Evidências das barreiras ao processo de Institucionalização



Fonte: Elaborado pelo autor

Na visão dos entrevistados, percebe-se que a dificuldade para armazenar conhecimento e um espaço para compartilhar informações pode ser um grande entrave para diversas atividades dentro da empresa, pois a aprendizagem organizacional está relacionada à inclusão da aprendizagem individual e da aprendizagem grupal nos aspetos não humanos da organização, ou seja, nos sistemas, procedimentos, normas e, estes registros precisam estar armazenados e à disposição dos colaboradores. Segundo relatos dos entrevistados, nem sempre o que falta é tempo ou vontade,

“Hoje eu vejo falta de recursos, investe-se tempo, mas o que falta na verdade são recursos financeiros” (Caso 3).

“Nós somos completamente capazes de dizer a um programador o que a gente precisa [...]. Qualquer ‘ferramentinha’ que você compra, qualquer codificação que você faz é caro. E tem a modificação em si, a hora do cara que está ali para te ouvir, é um custo estratosférico. [...] **essa é a nossa maior barreira, e infelizmente impede boa parte dos trabalhos de desenvolvimento**, boa parte dos trabalhos não teriam custo nenhum, por exemplo, mapeamento de competências. **Eu não tenho onde colocar essas informações. Eles tinham um negócio no Excel, que era uma coisa absurda**” (Caso 11)

**“Bem deficiente nesse sentido de compartilhar as informações.** Agente está implantando um sistema”. (Caso 3)

Por outro lado, um dos casos analisados (o Caso 2), apresenta um bom exemplo de armazenamento de conhecimento, e percebe-se com esta pesquisa e por meio das falas dos entrevistados que, o investimento em tecnologia ainda é algo muito caro, e está além das possibilidades dos pequenos negócios, ficando a cargo das grandes empresas os melhores exemplos de tecnologias e sistemas gerenciais.

“Nosso Parque Fabril hoje é o segundo mais moderno da América Latina Então o que existe de tecnologia de ponta nós temos; é tudo sistematizado tanto em máquinas quanto em Sistemas”. (Caso 2)

Desta forma, entende-se a importância de armazenar o conhecimento, pois institucionalizar significa implementar um entendimento comum e compartilhado em sistemas, estruturas, procedimentos, regras e estratégias que agora se tornam independentes de suas origens individuais ou de grupo e orientam a rotina organizacional. As barreiras associadas a institucionalização são aquelas que impedem o armazenamento do conhecimento dos indivíduos e grupos e, logo esse conhecimento será esquecido, pois não foi codificado para uso posterior, dependerá do esforço constante das pessoas influentes na organização.

Segundo Shiling e Kluge (2009), essa é uma das grandes preocupações das organizações, pois se o conhecimento não foi armazenado, fica a cargo das pessoas e dos grupos de trabalho, e se essas pessoas deixam a organização, mais cedo ou mais tarde esse conhecimento e o aprendizado individual e coletivo se perderá.

### 5.3.5 Considerações sobre as Barreiras Identificadas

Ao analisarmos os casos de maneira geral, as respostas indicaram que, das 27 barreiras analisadas, levando em consideração os quatro subprocessos da aprendizagem (intuição, interpretação, integração e institucionalização):

- a) As principais barreiras estão associadas ao subprocesso de intuição, com 41% de evidências, seguido dos subprocessos de institucionalização (27%), integração (20%) e interpretação (12%).
- b) As principais incidências de barreiras à aprendizagem na percepção dos entrevistados são:
  - Mercado complexo, dinâmico e muito competitivo (91% dos casos analisados);
  - Resistências às mudanças (73% dos casos analisados);
  - Existência de rotinas defensivas (64% dos casos analisados); e
  - Falta de registro das boas práticas e dos erros e soluções (45% dos casos analisados).
- c) As barreiras estruturais e organizacionais, relacionadas às ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa, são as que mais são encontradas na literatura e as mais citadas entre os autores, porém, nas evidências coletadas neste trabalho, não estão entre as mais encontradas nas organizações, e sim as barreiras de ação pessoal.

Foi possível perceber também que, ao analisar os casos pesquisados, sob a lente das barreiras ao processo de aprendizagem, muitas ações utilizadas em detrimento da incidência das barreiras à aprendizagem advinham das ações, práticas ou das rotinas da gestão do conhecimento. E, com o intuito de aprofundar os estudos acerca destas evidências, foi realizado um levantamento junto aos entrevistados sobre as ocorrências das rotinas da gestão do conhecimento previamente mapeadas na literatura, e que serão apresentadas no tópico a seguir.

Ademais, durante as entrevistas, novas rotinas, identificadas como rotinas da gestão do conhecimento surgiram e foram incorporadas ao trabalho como uma contribuição da prática organizacional às diferentes rotinas que contribuem para a aprendizagem nas organizações.

#### 5.4 OCORRÊNCIA DAS ROTINAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CASOS ANALISADOS

Neste tópico são apresentadas as rotinas da gestão do conhecimento, levando em consideração as rotinas previamente mapeadas na literatura e, também, novas rotinas que foram identificadas durante as entrevistas, sendo incorporadas ao trabalho como uma contribuição da prática organizacional às diferentes rotinas que contribuem para a aprendizagem nas organizações.

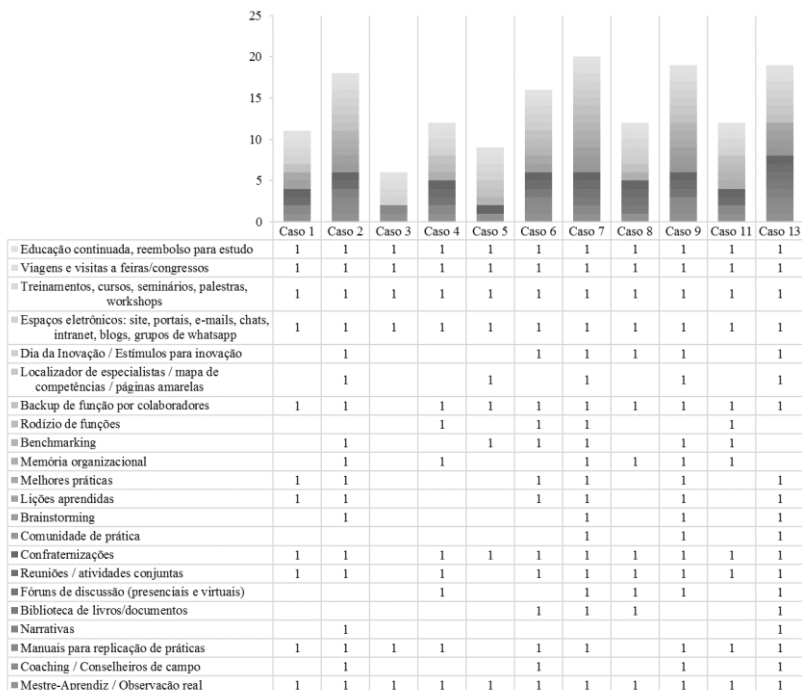
No campo desta pesquisa pretendeu-se entender e identificar as rotinas utilizadas pelos casos analisados em sua organização na criação, uso e disseminação do conhecimento. Ademais, buscou-se também entender seus papéis e características. Ao todo foram investigadas as incidências de 22 rotinas previamente mapeadas, aglomeradas em 17 questões (conforme Apêndice 3).

A diversidade de interpretações associada à ausência de fundamentos do conceito de rotinas (FELDMAN, 2003; SALVATO, 2006) tornam a verificação empírica do termo um dos aspectos mais controversos desta literatura (BECKER, 2005). A proposta deste estudo, no entanto, foi identificar as rotinas da gestão do conhecimento utilizadas pelas empresas pesquisadas. Para tanto, foi preciso desenvolver uma metodologia para sua identificação no campo.

Entretanto, Becker, Salvatore e Zirpolli (2005) questionam qual é o critério que pode ser utilizado para afirmar que um comportamento é coletivo e, ainda mais, qual é o significado do termo organizacional no conceito rotinas organizacionais. Afirmam que, para averiguar comportamentos organizacionais coletivos, devem-se buscar processos que implementem tarefas que sejam sequenciais ou apresentem interdependência recíproca.

Desse modo, buscou-se identificar os padrões de comportamento sequenciais ou interdependentes entre as empresas que visavam a execução das tarefas. No que se refere ao item coletivos, portanto, os aspectos considerados referiam-se àqueles instrumentos que representavam a circulação de informações e conhecimentos que envolviam tarefas sequenciais e interdependentes entre as empresas. Essa busca, além de atender o critério de identificação das rotinas, ajudou a manter o foco no nível de análise da pesquisa, isto é, na busca de rotinas organizacionais, conforme apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 - Evidências das rotinas da gestão do conhecimento nos casos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor

As relações de rotinas denominadas **mestre-aprendiz** e **observação real** apontadas por Nonaka e Takeuchi (1995), OECD (2003) e Batista (2006) representam as ações desempenhadas por um *expert* (um mentor) que indica linhas de atuação, facilitando, estimulando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo ou do grupo. No contexto da aprendizagem organizacional, estas rotinas permitem que a arte ou a técnica de fazer sejam aprendidas por observação, manuseio, imitação e prática.

Identificou-se que, todas as empresas investigadas adotam essa postura de acompanhamento, especialmente durante o período de integração do indivíduo que acaba de entrar na organização e que necessita mais do que um treinamento ou explicações sobre o processo,



mas de uma orientação ou de um “apadrinhamento” como mencionado pelo Caso 9:

“[...] os funcionários mais novos que ainda não tem habilidades tão desenvolvidas, passam nos TLTS que é **treinamento no local de trabalho**. Eles são desenvolvidos para resolver problemas [...]” (Caso 2).

“Na entrada de qualquer colaborador [...] ele é entregue ao coordenador da célula de trabalho que faz o trabalho de apresentação aos especializados, esses **especializados dão um acompanhamento** a esse colaborador” (Caso 6)

“No primeiro mês dele vivenciando o setor que ele vai trabalhar, ele tem o **padrinho** dele que é o supervisor com quem ele vai trabalhar, tem um compromisso formal com ele de mostrar o setor e já o **instrutor, cada setor de trabalho tem o seu instrutor de treinamento**, que vai treinar o Celso, então eu sou o responsável, teu padrinho, mas o teu instrutor vai ficar o primeiro mês, vai te acompanhar 100% do tempo, integral [...] Então ele recebe essa imersão para ele aprender” (Caso 9)

“Nós temos um programa chamado “**Anjo da Guarda**” [...] a gente chama de anjo da guarda, porque é o profissional que quando a pessoa entra na empresa, ele fica ali do lado dele, meio que fazendo um papelzinho de anjo no seu dia-a-dia, é o profissional que, entre aspas, **é o responsável por mostrar como é que é a cultura da organização, como é que funcionam os procedimentos da organização, por que tudo isso a gente passa na integração**, tudo isso a gente passa”. (Caso 13)

Outro exemplo de como essa rotina pode ser incorporada no dia-a-dia das organizações é apresentado pelo Caso 2, chamado de TLT (Treinamento no Local do Trabalho), apresentado nas falas acima. Como mencionado pelo gestor entrevistado, é mais que um treinamento, é o momento onde o gestor faz um acompanhamento do colaborador acerca das suas necessidades a serem desenvolvidas.

Seja no papel de ‘Mestre-Aprendiz’ sugerido pela literatura, seja por meio do ‘Padrinho’ ou do ‘Anjo da Guarda’ como apresentado pelos casos analisados, a principal função desta rotina é a de engajamento e aprendizado para o novo colaborador.

De maneira similar, as rotinas de **coaching** e **conselheiro de campo**, engajam-se no diálogo com os diretores e gerentes e os aconselham nas tomadas de decisões. Faz parte de processo planejado de orientação, apoio, diálogo e acompanhamento, alinhado às diretrizes estratégicas, de acordo com Batista (2012).

Desta descrição, das empresas analisadas, 4 apontaram para a prática sistemática de *coaching*, sendo os casos 02, 06, 09 e 13. Contudo, observou-se que as organizações confundem as rotinas de *coaching* e de *mentoring*, e que, apenas o caso 6, especificamente, realiza *coaching* em grupo com os coordenadores utilizando a capacitação de um colaborador dentro da empresa como replicador da ferramenta, ensinando e realizando *coaching* com os coordenadores da empresa.

“[...] os multiplicadores os acompanham durante os três primeiros meses dentro da empresa e depois **habilita** ele para trabalhar sozinho”. (Caso 2)

“[...] faço *coaching* em grupo anual com os coordenadores [...]”. (Caso 6)

Observou-se, portanto, que assim como o *mentoring* e a observação real, o *coaching* e o conselheiro de campo foram associadas às ações ocorridas na entrada de um novo funcionário à empresa e ao fato de como ele é preparado para o trabalho. Assim, também, ocorrem as **narrativas** no contexto das organizações investigas,

“**Tem um vídeo onde tem a pessoa mostrando o processo acontecendo**, nós estamos disseminando isso e começamos na confecção e agora este ano começam as filmagens no setor de beneficiamento [...] o funcionário novo quando chega na empresa no primeiro dia ele assiste funcionando a função dele e depois ele vai para a prática, e quem fez os vídeos são os multiplicadores, então quando eles chegam na

área, eles identificam o pessoal do vídeo [...]” (Caso 2).

“**Formalizado e inclusive não só em papel**, como também gravado em câmera, assim, **o procedimento operacional é gravado, é filmado, então toda a sequência operacional** ela é filmada, exatamente para que passe para as pessoas também no processo de treinamento [...]ela consegue ver como é que o processo que tem que funcionar na prática e tem o instrutor que acompanha ele no desempenho” (Caso 13).

Ao serem questionados se utilizam as narrativas como rotina organizacional, apenas 2 gestores afirmaram ter esta rotina, e ela está associada ao momento de entrada de um novo colaborador da empresa.

Acerca da explicitação do conhecimento, os entrevistados foram questionados quanto à utilização de **manuals, cartilhas** ou **documentos** que estejam à disposição dos colaboradores e 11 empresas afirmaram formalizar e explicitar o conhecimento em forma de manuais. A importância desta explicitação do conhecimento se dá no momento em que o indivíduo pode enriquecer sua base de conhecimento tácito ao internalizar, por meio da leitura, audição e visualização, o conhecimento redigido nesses documentos e manuais (NONAKA; TAKEUCHI, 1995; NONAKA; TOMAYA, 2008).

É possível identificar dois exemplos da importância da utilização deste conhecimento explicitado. No caso 6, estes materiais estão disponibilizados na intranet e para facilitar a consulta são disponibilizados computadores distribuídos pela empresa para que os indivíduos consultem desde dicas de treinamento e segurança no trabalho, dicas de tecnologia da informação até às questões normativas e de operação das atividades; é uma forma de disponibilizar as normas, processos, formas de fazer, exigências etc.

“O manual de integração disponibilizado para os funcionários [...] todas as informações estão dentro da intranet, ele é um manual que todos têm acesso. Os colaboradores que tem acesso a computadores e consultam facilmente [...] nós disponibilizamos acessos dentro da fábrica, disponibilizamos em alguns locais computadores espalhados que dentro tem dicas de treinamento e segurança, dicas de TI, o *lean sigma*, a questão do

institucional onde vai a instrução normativa [...] passa pelo processo de integração inicial, onde são colocadas as regras da empresa, feito pelo RH, **isso está institucionalizado**, isso tem uma **cartilha, isso tem disponibilizado na intranet**, é bem consolidado”. (Caso 6)

“Sim nós temos um manual todos conhecem as nossas políticas, contudo têm políticas que são unicamente estratégicas a gente envolve só uma parte da empresa quando é um projeto de *assessment* somente para líderes. Então nem todos precisam ficar sabendo é uma coisa também da Estratégia, mas tudo aquilo que envolve processo gestão de pessoas eles têm conhecimento”. (Caso 2)

Assim como os manuais, todo registro, armazenamento e compartilhamento de conhecimento é importante para garantir que o conhecimento não se perca com a ausência de um indivíduo, a documentação e o registro das **lições aprendidas** ajudam na aprendizagem dos indivíduos e da organização.

Os casos 01, 02, 06, 07, 09 e 13 apresentam estes relatos de experiências em que se registra o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas e das diferenças e o que foi aprendido durante o processo. Um dos casos analisados, conforme apresentado nas falas a seguir aponta a utilização da Metodologia Canvas como uma forma eficiente de identificação e compartilhamento dos erros e das **melhores práticas**, que podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou para a solução de um problema.

Contudo, de acordo com entrevistado do Caso 1, a grande dificuldade da utilização das lições aprendidas e melhores práticas está na falta de consulta a este bando de informações. O conhecimento existe, está registrado, armazenado e disponibilizado aos colaboradores, mas poucos acessam e utilizam esse conhecimento.

“Temos um pequeno arquivo referente a melhorias implantadas na empresa onde está numa rede que nós chamamos de público **que a qualquer momento qualquer um pode consultar** [...] é digital nós vamos ver isso no ano passado e as boas ações estão sendo arquivadas

para quando der novamente aquele problema então vamos consultar já deu aquele problema, qual foi a solução [...] **acessam pouco**, acessam muito pouco, e não se dá hoje o valor com uma solução para algumas pessoas viram apenas um arquivo de consulta quando gera um problema”. (Caso 1)

“Dentro do Canvas nós temos o processo de **lições aprendidas** de finalização de projeto dentro dele tenha análise de **erros cometidos**”. (Caso 6)

Esse registro de conhecimento da empresa e relatos de experiências compõem a **Memória Organizacional**, que pode ser o ponto de partida para a realização de atividades por parte de novos funcionários, orientando-o sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os usuários. Os casos 02, 04, 07, 08, 09 e 11 afirmam utilizar-se da Memória Organizacional como fonte de conhecimento dentro da empresa como mostra o Quadro 50.

A maioria das empresas analisadas (5 empresas) que apresentam registro e organização sistemática da rotina Memória Organizacional, o fazem em meio digital e 1 caso utiliza Atas de reuniões para registrar o conhecimento (Caso 4). Os casos 02 e 07, além de utilizarem estes registros como fonte de conhecimento e aprendizado, também utilizam as informações para a elaboração de relatórios gerenciais baseados em indicadores e mensuração de desempenho, uma vez que nestes registros estão contidas todas as informações organizacionais.

“[...] a gente registra tudo o que ocorre com **esses formulários formais** e que formam números estatísticos para o final do ano. Mas, se por exemplo eles querem lembrar do problema que aconteceu no passado para saber o que foi feito, então eles entram no sistema chamado SISTEXTIL onde tem **tudo registrado sobre os processos**” (Caso 2)

“Também quando acontece um problema grave, o que elas fazem? Elas fazem uma ata e que ali o pessoal assina, pode ser uma citação: “Naquela reunião foi estipulado que a partir de hoje não pode mais acontecer isso, acontecer aquilo”. (Caso 4)

“A gente tem uma coisa que a gente chama de AGM que são **avaliações gerencias mensais**, essas AGMs são setoriais, e tem as AGM que são gerencias feitas para a diretoria, toda AGM tem indicadores [...] **tudo aquilo que a gente faz e dá certo fica registrado** também e quando eu tenho um indicador bom ou quando eu tenho um resultado positivo eu tenho lá o registro que a gente conseguiu e isso também acaba ficando registrado, é obvio que a gente acaba focando mais no que tem que melhorar então a gente trabalha com carinho, quando o indicador tá verde então tá maravilhoso, tá ótimo; se tá vermelho, opa! Atenção”. (Caso 7)

“Museu da empresa, nós temos um **museu com memórias** e também temos as lojas modelos que a pouco tempo foi autorizado eles conhecerem as lojas modelos” (Caso 8)

No que tange a rotina de realização de **confraternizações**, 12 das 13 empresas investigadas utilizam esta ação como forma de solidificar as relações de confiança e, além disso, proporcionar conversas informais sobre as oportunidades, os desafios e o futuro da empresa. Os relatos das entrevistas apontam para algumas ações de confraternização que estão além das datas festivas do calendário letivo, como por exemplo, o dia da costureira (Caso 5) e o almoço de confraternização para comemorar os resultados positivos (Caso 6). Esses momentos contribuem para fortalecer as relações e criar espaços para trocas de informações e conhecimento.

“**Duas a três confraternizações no ano**, final do ano, aniversário da empresa, tem a festa junina e, eventualmente um churrasco no mês, e o dia da criança, por exemplo, então sempre tem e tem uma boa aceitação (Caso 1)

“A gente faz mais em **datas comemorativas**: primeiro de maio, final de ano, daí a gente faz, faz bingo, faz alguma coisa assim [...] primeiro de maio a gente faz o almoço, faz bingo [...]”. (Caso 4).

“pascoa, aí nós fazemos sempre umas lembrancinhas, nós compramos e distribuimos

aqui na empresa mesmo, dia do trabalhador nós fazemos aqui na empresa o sorteio de brindes ou algo assim, esse ano nós fizemos um evento fora até pra tirar o pessoal de dentro da empresa, então fizemos um almoço lá no CDL, um espaço diferenciado, sorteio de brindes, aí fazemos as ações dos aniversariantes do mês onde a empresa compra uma lembrancinha e o pessoal canta parabéns no dia do aniversário, também dia dos pais, dia das mães, **dia da costureira**". (Caso 5)

"Nós temos aniversariante do mês [...] a gente junta as pessoas para tomar um bom café, bater um bom papo com as pessoas da produção, essa é a primeira e é mensal no final do ano nós fizemos a distribuição de brindes fazemos um almoço festivo fazemos distribuição de brindes de cestas de Natal [...] nós temos com a liderança **almoço de confraternização** onde a gente sai para **comemorar resultados positivos** no mês [...]". (Caso 6)

"Aqui a gente faz evento do Dia das Mães. A empresa reúne todas as mães, faz um evento, dá um presente para cada mãe, faz um café do Dia das Mães, faz do Dia dos Pais. Dia do Trabalho a empresa homenageou os funcionários. Todo mês, no dia "x", os aniversariantes do mês são premiados, eles reúnem todos os funcionários. Fazem o café, todos os gerentes reúnem os três turnos de trabalho reúnem o pessoal cantam os parabéns, tem uma apresentação, tem música, 1 hora ou 1 hora e meia de descontração [...]". (Caso 9)

"Tem um órgão aqui dentro instituído, que é o grêmio. E o grêmio – a gente faz uma contribuição espontânea para o grêmio – e o grêmio faz algumas coisas em datas comemorativas: festa junina, natal, festa de fim de ano... [...] todos participam do grêmio. É bem legal [...] E claro, tem as práticas das áreas, o RH é uma equipe muito festeira: a gente sempre tem aniversariante do mês". (Caso 11)

Associado aos momentos de confraternização, as **reuniões** (formais ou informais), também contribuem para a troca de informações e conhecimento, e são momentos para criar novas ideias. Contudo, os gestores das empresas investigadas evidenciaram que a realização de reuniões ou atividades conjuntas entre grupos de trabalho não acontece entre todos da empresa. Das 13 empresas investigadas, 2 empresas (Casos 3 e 5) não tem a rotina de fazer reuniões, como relatado abaixo na fala dos gestores entrevistados.

“E essas reuniões entre líderes e colaboradores elas acontecem [...] não é parado setor por setor, ele fala um pouquinho aqui e um pouquinho ali. Acontece de forma pontual e individual”. (Caso 3)

“Por enquanto, com os colaboradores, não temos criado reuniões semanais ou mensais. Nós paramos um pouco e fizemos só ano passado, mas talvez a gente vá retomar porque é bem válido para que eles também tragam sugestões, dúvidas, no próprio dia-a-dia que estão ali atuando [...]”. (Caso 5)

O caso 3 que já foi identificado como o caso com maiores incidências de barreiras em todos os sub processos da aprendizagem organizacional, descrito no tópico anterior (5.3 – Barreiras à Aprendizagem Organizacional), e o Caso 5, apesar de não ter as reuniões como rotinas da organização, reconhecem a importância e os ganhos destes momentos, é o que se apresenta na fala citada acima. Ademais, todos os demais casos analisados (11 empresas) fazem uso das reuniões como rotina da empresa, exemplificado pelo relato do gestor entrevistado no Caso 2.

“[...] os líderes vão para a reunião geral 4 vezes ao ano [...] e aí eles saem para suas equipes fazendo comunicados [...] hoje tem 111 líderes que participam da reunião trimestral e na reunião semanal cada unidade faz com seus líderes de unidade, então nesta unidade nós temos 47 líderes, que representa 47 reuniões”. (Caso 2)

Quanto à rotina ‘**backup de função**’, os 13 gestores de pessoas entrevistados foram questionados se na organização há um substituto para recuperação da função ou atividade exercida por um colaborador



caso ele se ausente, e dos 13 casos analisados, apenas o Caso 2 não evidencia esta rotina na organização. Contudo, a maioria das organizações desperta para a preocupação em não deixar as atividades a cargo apenas de um colaborador, e poder substituí-lo diante de alguma eventualidade, fazendo com que as atividades não sejam interrompidas. As falas abaixo, demonstram esta preocupação:

“Nós temos uma pessoa que nós chamamos de **coringa**. Então temos hoje um total de três pessoas na empresa que são esses coringas, eles não ficam normalmente num setor e podem mudar desde a Expedição até o final. (Caso 1)

“Sim tem uma característica do nosso segmento têxtil em que normalmente se trabalha em dupla, são raras as funções onde as pessoas trabalham sozinhas. Então, se uma falta elas conhecem o processo e tocam o serviço. Se faltar uma ou duas pessoas, até 3 pessoas no dia no mesmo setor a gente **consegue continuar sem prejuízos**” (Caso 2).

Semelhante ao *backup* de função, a rotina de ‘**rodízio de função**’, também auxilia na preservação da continuidade das atividades da empresa. O rodízio de função é uma ação que se caracteriza pela troca de função dos colaboradores para que aprendam mais uma atividade. Os funcionários têm a possibilidade de passar por diversas áreas durante um período de tempo, a fim de conhecer todos os processos e especificidades de cada área, ou seja, serve para que o funcionário adquira novos conhecimentos em setores diferentes. Dos casos analisados, apenas 4 entrevistados afirmam utilizar esta rotina, as 9 empresas que não utilizam esta ação de maneira institucional, alegam esta ser uma dificuldade legal, pois pode caracterizar-se como desvio de função,

“Inclusive a gente agora até está criando um cargo que antes não tinha que é o **operador polivalente**, porque é bem isso que eu te falei, os laudos de segurança exigem que eu tenha uma descrição, aí vem uma auditoria e porque está desvio de função, então tu tens que até criar e formalizar e a gente está formalizando isso que é formalizar o

cargo de operador polivalente, o operador polivalente desse setor pode fazer.” (Caso 7)

“Não. Sabe porquê? Não temos essa cultura [...] o tecelão hoje faltou ao trabalho, na própria estrutura a gente não tem a reserva para a possível falta, não existe aqui. O quê que você faz, você tem outras funções dentro da tecelagem que ele tem a habilidade e a habilitação, o quê que a gente fez? Isso foi uma coisa positiva, a gente pegou aquelas funções de similaridades e igualamos nos patamares salariais, então, hoje um par do tecelão, pode ser um passador de fio ou pode ser um remetedor, então você tem uma gama de funções, que automaticamente, eu faltei, alguém vai me substituir” (Caso 9)

Contudo, tem-se buscado alternativas para que esta seja uma rotina nas organizações, como mostra a fala do entrevistado do Caso 7, acima citado, que criou e formalizou o cargo ou função de ‘operador polivalente’. Trata-se da função que pode percorrer diversas atividades dentro da organização, sem prejuízos legais.

Tão importante quanto desenvolver a polivalência dos colaboradores está a necessidade de conhecer as competências técnicas, científicas, artísticas e culturais dos colaboradores, afim de alocá-los na melhor função para suas habilidades, aproveitando todo o seu potencial. Para atender esta necessidade organizacional, o **mapa de competências** contribui para mapear, descrever e disponibilizar informações acerca do perfil dos colaboradores, com registro de suas experiências e especialidades.

Das 13 empresas investigadas, os casos 2, 5, 7, 9 e 13 utilizam estas rotinas nas suas atividades, chamadas de “banco de talentos”, “matriz de polivalência” ou “ficha dos colaboradores”. Os entrevistados apontam a utilização desta rotina para ajudar nas rotinas de backup de função e mestre-aprendiz, pois à medida que se conhece as capacidades individuais, consegue alocar as pessoas e designá-las funções próprias para sua competência.

“Temos isso de maneira informal e está no processo de construção, chamaremos de um **banco de talentos**, que é identificar quais são as tarefas que cada colaborador exerce, colocar essas informações neste banco e alocar as informações

adequadas ao que nós temos hoje, é um recrutamento interno muito forte de duas a três vagas por mês esse ano nós já tivemos 11 tem vaga que surgiram onde as pessoas se candidatam de acordo com as vagas que a gente tem de projeção. Geralmente nós buscamos preencher as vagas internamente até com a liderança procuramos as pessoas internamente [...] as pessoas que se inscrevem e que já participaram de algum recrutamento interno nós já temos mapeado as suas competências [...] (Caso 2).

“O que nós temos de alguns profissionais que já são de mais tempo de empresa é uma **ficha**, das costureiras nós temos qual o nível de conhecimento que tu tens, então a hoje uma costureira x, a Maria, ela consegue operar a máquina reta, ela prega punho, prega gola, e qual é o padrão de conhecimento dela [...] daí tem bom, médio, regular, tem os níveis.” (Caso 5)

“A gente tá implantando agora, assim não tá bem pronto isso, mas a gente já começou, em algumas áreas a gente tem, mas em outras a gente não tem, que a gente chama de **matriz de polivalência** [...] por exemplo, eu tenho setores que tem diversas máquinas, então ali a gente desenha e registra baseado no treinamento dele se ele sabe fazer bem, se ele pode dar treinamento daquilo lá, então assim te níveis que ele vai tendo [...]isso ainda não tá pronto em todos o setores, mas em alguns setores nós já começamos e a gente tá até trabalhando num crachá agora onde eles vão ter um adesivo nesse crachá, vai tá lá registrado nesse crachá: a eu posso operar tal processo.” (Caso 7)

Já as **viagens e as visitas a feiras**, como rotina da gestão do conhecimento, tem o papel de permitir aos colaboradores conhecerem outras experiências e refletir conjuntamente sobre as tendências e os desafios. Todos os casos investigados utilizam esta rotina no contexto das organizações contribuindo, também, para o aperfeiçoamento dos colaboradores, como apresentado na fala abaixo,

“[...] isso funciona, eu fui para a Alemanha em uma **feira** de máquinas, vamos comprar uma

máquina, então vai lá ver como é. Infelizmente no ramo Têxtil, não tem muitas feiras, agora tem também a situação de termos a feira em Blumenau, uma feira enorme, a Febratex [...]”. (Caso 1).

O entrevistado do Caso 1 fez menção à Febratex (Feira Brasileira para a Indústria Têxtil), como um grande evento na região, trata-se da maior feira para a indústria têxtil das Américas, reúne expositores de aproximadamente de 60 países, totalizando 2,4 mil marcas, apresentando as principais novidades nos segmentos de máquinas de corte e costura, estamperia, teares e matérias-primas, fiação primária e secundária, máquinas e equipamentos para tinturaria e setor de lavanderia, equipamentos para enfiar e corte automático (FEBRATEX, 2016).

Na intenção de conhecer as tendências e os desafios, tem-se, também, a utilização do **benchmarking**, que é o método de comparar o desempenho de processos, produtos e resultados com o de outras organizações de referência. Nesta rotina, a utilização fica a cargo dos casos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 e 13.

“Nossa gerente faz parte de um grupo chamado Confraria de RH que é onde eles se encontram uma vez por mês e os RH das principais empresas da região se reúnem para ver o que elas estão fazendo, é um **benchmark**, essa troca de sair do pensamento de que somos concorrentes para colaborar com os outros, esses encontros normalmente ocorrem em Joinville, mas vão empresas de Blumenau, Jaraguá do Sul, Brusque, Gaspar. Obviamente que as coisas estratégicas de cada empresa não são divulgadas, mas o geral sobre mercado, mão-de-obra, qualificações, programas, isso é divulgado (Caso 2).

“Sim, o RH é o que mais faz isso, mas a produção também faz [...] agora o RH está fazendo um **benchmark** muito importante na questão de endomarketing, a gente está tendo um processo de aprendizagem em endomarketing muito forte e aí nós estamos visitando as empresas da região que tem isso bem estabelecido[...]”. (Caso 6)

Percebe-se que, sendo a região de Santa Catarina um pólo da indústria têxtil e da confecção, as feiras e as empresas de referência para a realização do benchmarking geralmente estão bem próximas das organizações, o que facilita o acesso aos locais dos eventos e o acesso às informações. Não é necessário percorrer longas distâncias ou demandar de muitos recursos financeiros para por em práticas tais rotinas da gestão do conhecimento.

Ao serem questionado sobre a utilização de **espaços eletrônicos**, como por exemplo, *sites*, portais, *chats*, *intranet*, *blogs*, grupos de *WhatsApp*, os entrevistados unânimes em dizer que utilizam estas rotinas para fortalecer a comunicação entre os departamentos e grupos de trabalhos.

“Os colaboradores que tem acesso a computadores consultam facilmente e os que não tem, buscam no RH fisicamente, inclusive, nós disponibilizamos acessos dentro da fábrica, disponibilizamos em alguns locais computadores espalhados [...]” (Caso 6).

“[...] tem reuniões que todos vão para sala de reuniões discutir aquele problema que deu trabalho ou deu errado, para ver o que a gente vai fazer, se tem malha em estoque, daí dependendo da situação, tem situações que é discutida realmente no **Skype** e é resolvido [...]” (Caso 4)

“Tem uma coisa que nós chamamos de **Sistema de Gestão Integrado**, que é o “SGI”, é um sistema fantástico, deu um problema em Blumenau, aparece lá no Sistema de Gestão Integrado. Blumenau teve um problema que ocorreu na estação de tratamento de efluente vazamento de corante “X”, foi solucionado da seguinte forma “pápápápá”. Tá aberta para todo mundo, cada gestor que tenha essa operação sobre o tratamento de efluentes, a unidade de uma pessoa tem, vai receber lá um [...] Então, é uma solução, rápida, eficaz e inteligente. É o que o nosso diretor diz: “inteligência tem que se compartilhar na unidade, na companhia” [...]” (Caso 9)

Também, fazem uso dos **fóruns**, contudo, apenas 5 casos utilizam como uma rotina sistemática de trabalho, que auxilia no compartilhamento de conhecimento e troca de informações, como apresentado nas falas dos entrevistados abaixo,

[...] agente teve o fórum de liderança, então era um **fórum** específico para algumas pessoas-chaves que já vinha participando desde 2013 e que se reuniam para verificar como estavam as atividades e fazer algumas mudanças também” (Caso 8)

Observou-se, também, que as **comunidades de prática** ou grupos de pessoas unidas em torno de um interesse comum são estimuladas apenas por 3 empresas das 13 analisadas. Essa rotina da gestão do conhecimento está associada à integração dos grupos dentro das organizações, conforme se apresenta no relato dos entrevistados dos casos abaixo,

“Esses grupos se reúnem voluntariamente como se fossem uma comunidade de prática para solucionar alguma coisa [...] eles se reúnem, aí claro tem uma pessoa da área da qualidade que ajuda a puxar as ferramentas do 5W2H para fazer uma coisa um pouquinho mais formal [...]” (Caso 7).

“Nós temos um grupo de melhoria, aí você vai participar das reuniões de grupo de melhoria. Você como funcionário pode sugerir, porque se achar que não está bom, você pode entrar no grupo, você vai dar a sugestão de melhoria, você vai se enquadrar, e o grupo vai levar isso como uma ideia para a empresa melhorar o ambiente, melhorar o produto, melhorar o posto de trabalho e melhorar a qualidade daquilo que está sendo feito [...] voluntária. Aí reúne, o quê que a gente faz, não pode ser só mecânico, o grupo tem que ser formado por operadores, e pode ter no máximo um mecânico e não pode ser o chefe, o chefe vai ser o que, o padrinho. O chefe vai ser o cara que vai defender a ideia e abrir as portas para eles. Eles precisam do apoio da tecnologia, o chefe, supervisor, vai pegar o grupo, vai lá na tecnologia

e vai dizer, nós precisamos da ajuda de vocês porque o grupo de evolução está trabalhando nesse projeto aqui. (Caso 9).

Observa-se que as baixas ocorrências desta rotina nos casos analisados refletem e corroboram o que já foi evidenciado no tópico de barreiras à aprendizagem (5.3 – Barreiras à Aprendizagem Organizacional), onde as maiores incidências de barreiras estão na ‘existência de rotinas defensivas’ e na ‘falta de um ambiente ou momento para geração de novas ideias’, uma vez que estes momentos em grupo de maneira voluntária contribuem e estimulam a inovação.

Por outro lado, o ambiente e o estímulo à inovação, são fortalecidos pelos casos 2, 7, 9 e 13, que apresentam ações bastante consolidadas e servem de exemplo para que outros casos também façam uso desta rotina. O caso 13, por exemplo, tem o ‘almoço de ideias’, que é um almoço mensal de ideias entre a diretoria e as lideranças das unidades fabris. Este Caso apresenta também, a ‘sala de leitura e videoteca’, visando incentivar o desenvolvimento dos colaboradores e facilitando o acesso à cultura. São espaços onde os colaboradores podem usufruir durante seus intervalos de trabalho e onde é possível escolher filmes para assistir em casa, com a família. Estas evidências estão relatadas nas falas a seguir:

“Nós temos o programa chamado **almoço de ideias**, que a gente faz um almoço com os departamentos e com as lideranças ali a gente leva as informações da empresa, onde estamos para onde vamos e também escuta as deles, as sugestões opiniões, críticas. [...] O almoço uma vez por mês, o **café com presidente** uma vez por mês e nós tem uma outra reunião que é uma reunião dos resultados que também é uma vez por mês” (Caso 13).

“a gente tem um programa chamado PNI (**programa de novas ideias**) e quem faz parte são as pessoas da produção, então eles têm que identificar possíveis problemas e as soluções para que isso não ocorra de novo [...] essa é uma forma de instigar eles a ter um olhar mais clínico do processo [...]jeste ano nós estamos concorrendo a um prêmio que é o **prêmio ser humano de gestão** [...] e nós temos no restaurante da empresa o

**cantinho do sossego** que é o **canto do café**, tem algumas poltronas e eles podem descansar, assistir televisão, acessar computador com acesso à internet.” (Caso 2)

“a gente tem dois programas bem estruturados que trabalham isso, um é o **concurso de inovação** focado em processos e produtos novos, praticamente todo ano a gente lança esse concurso de inovação onde qualquer colaborador pode dar a ideia de um processo novo ou produto novo [...] eles tem liberdade de usar a máquinas e de buscar os recursos que ele precisam pra criar isso e eles ganham um **prêmio em dinheiro** por isso [...] e a gente tem um grupo de melhoria contínua que também trabalha ideias simples, ideias de melhoria em vários itens, em segurança, em custo, em uma série de coisas [...] então quanto maior a redução de custos eles vão ganhando pontos e tem uma tabelinha bem estruturada, o programa é bem estruturado.” (Caso 7)

“Agente ate fez o ponto do café, o primeiro café fashion, de ter troca de boas praticas [...]. ” (Caso 8)

Iniciativas como o ‘almoço de ideias’, café com presidente’, ‘programa de novas ideias’, ‘concurso de inovação’ e premiações de maneira geral são algumas das ações utilizadas pelas empresas investigadas para estimular a inovação. Além disso, a realização de **braisntorming** também contribui para ajudar o grupo a gerar novas ideias. A rotina de realização de brainstorming é incentivada por apenas 4 casos dos investigados, entre eles os Casos 2, 7, 9 e 13.

“Sim dentro do leque de treinamento que temos durante o ano e da atuação muito forte deste programa PNI que é o programa de novas ideias [...] (Caso 2).

Ademais, para estimular a geração de novas ideias e aperfeiçoar as competências dos colaboradores, a realização de treinamentos, a disponibilização de bibliotecas e espaço para leituras e o incentivo à educação (acesso ao ensino) são rotinas que favorecem à gestão do conhecimento organizacional. E, quando questionados, os entrevistados



relataram que: a) quanto à educação continuada e reembolso para estudo, todos os casos utilizam; b) quanto a treinamento e cursos, todos os casos também utilizam; e c) quanto a disponibilizar espaços para leitura e biblioteca, apenas os Casos 6, 7, 8 e 13 utilizam.

**Educação continuada** – “Sim, para o Ensino Médio e Fundamental a gente tem bolsas de estudo, para curso o técnico, graduação e pós-graduação, que envolve especialização mestrado e doutorado e, também, idiomas, **nós temos uma política estruturada com valor fixo** que eles podem usufruir, e as áreas colocam isso no seu planejamento orçamentário [...]” (Caso 2)

**Treinamentos e cursos** – “nós temos um **cronograma de treinamento posto no planejamento estratégico da empresa** ele é adequado para a realidade da empresa eu faço coaching em grupo anual com os coordenadores Então Isso está muito bem consolidado”. (Caso 6).

**Biblioteca** – “Temos uma biblioteca bem pequenininha que é pouco procurada [...]” (Caso 8)

Por fim, observou-se que das 22 rotinas da gestão do conhecimento investigadas, as que mais são incentivadas nos Casos analisados são: a) os treinamentos, cursos, seminários e palestras; b) as viagens e visitas a feiras/congressos e; c) a educação continuada e reembolso para estudo. Desta análise, os casos que mais apresentaram a ocorrências das rotinas da gestão do conhecimento, são os Casos 2, 7, 9 e 13.

## Capítulo 6

# Discussão e Análise Conjunta dos Casos

*“Nossa recompensa se encontra no esforço e não no resultado. O esforço total é uma vitória completa.”*

*(Gandhi)*

Este capítulo apresenta uma análise conjunta dos casos, procurando identificar elementos semelhantes e divergentes que darão suporte para as proposições teóricas e empíricas. Para isso, são apresentadas as evidências das barreiras e a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento que ajudam a explicar a articulação entre as rotinas da gestão do conhecimento e das barreiras à aprendizagem organizacional.

## 6.1 EVIDÊNCIAS DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS ROTINAS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO E DAS BARREIRAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A apresentação das evidências da articulação existente entre as rotinas da gestão do conhecimento e das barreiras à aprendizagem organizacional atende ao quarto objetivo específico desta tese, de propor uma articulação entre a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e da mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Este objetivo está associado aos elementos conceituais que pressupõem que as rotinas da gestão do conhecimento são insumos para a aprendizagem organizacional, dado que o uso efetivo das rotinas da gestão do conhecimento permite minimizar e/ou eliminar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Portanto, nesse sentido, as indicações das rotinas da gestão do conhecimento para ajudar a mitigar ou minimizar o efeito que as barreiras tenham sobre os processos de aprendizagem, foram listadas no Quadro 25. A categorização das rotinas da gestão do conhecimento aos subprocessos da aprendizagem organizacional está alinhada muito mais às questões de poder explorar mais e de forma mais eficiente as diferentes potencialidades de cada rotina, na intenção de, conseqüentemente, potencializar também o processo de aprendizagem organizacional.

Quadro 25 - Visão geral das rotinas mitigadoras das barreiras a aprendizagem organizacional

Rotinas da Gestão do Conhecimento	Processos da Aprendizagem			
	Intuição	Interpretação	Integração	Institucionalização
Mestre Aprendiz / Observação real		X	X	
Coaching /conselheiro de campo		X	X	
Narrativas		X	X	
Manuais	X	X		X
Lições aprendidas	X		X	X
Melhores Práticas	X		X	X
Memória organizacional		X		X
Encontros informais / confraternizações		X	X	
Reuniões	X	X	X	
Backup de função	X	X		
Rodízio de funções	X	X		
Mapa de competências / páginas amarelas				X
Viagens e vistas a feiras	X	X		
Benckmarking	X	X		
Espaços eletrônicos (portais, e-mails, whatsapp, intranet)		X	X	X
Fóruns		X	X	
Comunidades de Prática		X	X	
Dia da Inovação / Estímulo a inovação	X		X	
Braisntorming	X	X	X	
Educação continuada / Reembolsos / Bolsas de estudo	X	X		
Treinamentos / cursos / palestras	X	X		
Biblioteca de livros / documentos	X	X		

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nesta articulação, cada rotina da gestão do conhecimento é discutida e analisada levando em consideração seus respectivos subprocessos da aprendizagem organizacional e as barreiras atreladas a eles. Estas discussões e análises seguirão a metodologia de análise conjunta dos dados, considerando os 13 casos investigados de maneira conjunta e complementar e as 22 rotinas da gestão do conhecimento.

**Mestre-aprendiz e observação real** – estas rotinas da gestão do conhecimento contribuem para a **interpretação**, pois o papel do padrinho ou do anjo da guarda mostra as formas possíveis de fazer e por meio do acompanhamento ajudam na correta interpretação do conhecimento que está sendo passado. Também contribuem para a **integração**, pois o mestre-aprendiz não ensina apenas conhecimentos técnicos, mas dá indicações de pessoas-chaves dentro da organização, que podem ajudar ou, de maneira contrária, criar barreiras na aceitação deste novo colaborador. Trata-se, portanto, de um procedimento no qual um membro mais experiente do grupo (mentor), auxilia pessoalmente no desenvolvimento das habilidades de um novo membro, orientando, planejando e participando da execução das atividades. Nonaka e Takeuchi (1997) apontam a rotina mestre-aprendiz como uma ação do processo de socialização que valoriza a observação, a imitação e a prática acompanhada.

**Coaching e conselheiro de campo** – foi possível verificar na prática a contribuição que esta rotina traz para os processos de **interpretação e integração** na aprendizagem dos indivíduos e grupos. Esta rotina ajuda no engajamento e no diálogo com os diretores e gerentes, e aconselha nas tomadas de decisões, facilitando a integração e o entendimento das normas não declaradas. Portanto, esta é uma rotina que contribui para a mitigação das principais barreiras associadas à falta de engajamento e aceitação, como por exemplo, comunicação inadequada e objetivos divergentes. E, segundo Batista (2012), esta é uma rotina que parte do processo planejado de orientação, apoio, diálogo e acompanhamento, alinhado às diretrizes estratégicas das organizações, ajudando no processo de interpretação, colaborando para o entendimento das metas, objetivos e estratégias da organização.

**Narrativas** – as narrativas, entendidas como técnicas utilizadas para descrever assuntos, expor situações e comunicar as lições aprendidas, envolve um caso que é narrado e contribui para os subprocessos de **interpretação e integração**. Auxilia na interpretação sendo mais um canal de comunicação para expor as metas, normas e procedimentos. Na prática das organizações investigadas, as narrativas

assumem o papel de integração dos novos colaboradores, fazendo com que eles visualizem suas funções através da atividade de outros colaboradores, fazendo com que eles se sintam parte integrante do grupo.

**Manuais** – a elaboração de manuais apresenta-se como uma rotina que auxilia nos processos de **intuição, interpretação e institucionalização**. No processo de intuição, os manuais ajudam os indivíduos no enriquecimento de sua base de conhecimento tácito ao internalizar o conhecimento contido nos manuais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA E TOMAYA, 2008). Da mesma forma que contribuem para interpretação, facilitando o entendimento das diretrizes estratégicas da empresa, dos procedimentos e das técnicas operacionais. Os manuais também contribuem para mitigar as barreiras ao processo de institucionalização, como por exemplo, a dificuldade técnica e estrutural para armazenar conhecimento, pois ao explicitar o conhecimento em forma de documentos e manuais, esta rotina contribui para que o conhecimento não se perca com a saída ou substituição de pessoas na empresa. Ocorre, portanto, o armazenamento da aprendizagem em recursos não humanos.

**Lições aprendidas, melhores práticas e memória organizacional** – estas rotinas se caracterizam por registrar o conhecimento e os relatos de experiências do que foi aprendido. Apresentam-se como potencializadoras dos processos de **intuição, interpretação e institucionalização**, capazes de contribuir para a mitigação das barreiras associadas às dificuldades de armazenar conhecimento, comunicação inadequada entre as áreas e falta de registro das boas práticas, dos erros e soluções. Nos processos de intuição e interpretação, estes registros ajudam a interpretar situações e problemas por meio das experiências já vivenciadas, diminuindo as possibilidades de retrabalhos e desperdícios. E, no processo de institucionalização, contribuem ao armazenar e tornar disponível este aprendizado em recursos não humanos, capazes de auxiliar das atividade e decisões futuras.

**Confraternizações** – as confraternizações potencializam os processos de **interpretação e integração**, contribuindo com a mitigação das barreiras associadas a relações conflituosas entre indivíduos e grupos e ajuda na criação de momentos de interação e trocas de conhecimentos. Estes momentos são importantes para fortalecer as relações de confiança e contribuir para a a aceitação das ideias do indivíduo pelo grupo.

**Reuniões** – estimulam a intuição contribuindo para a geração de novas ideias, assim como, também, contribui para a **interpretação** e **integração**, pois os encontros formais e as reuniões são momentos que possibilitam o diálogo para expor as ideias, negociar e convercer o grupo, estreitar as relações de confiança e cooperação. As reuniões, de um modo geral, contribuem para mitigar barreiras associadas à falta de ambientes ou momentos para geração de ideias.

**Backup de função e rodízio de função** – o backup de função atua na recuperação da função exercida por algum colaborador da organização. Na falta deste, o colaborador “backup” pode substituí-lo nas atividades executadas pela sua função. Enquanto isso, o rodízio de função permite aos colaboradores conhecer várias áreas e funções possibilita um compartilhamento do conhecimento e a criação de novas ideias, contribuindo para os processos de **intuição** e **interpretação** enquanto ajudam na mitigação das barreiras associadas à sobrecarga de trabalho, medo de perder propriedade e controle do conhecimento e alta divisão de trabalho.

**Mapa de competências** – ajuda no subprocesso de **institucionalização** ao mitigar barreiras associadas à falta de recursos humanos e dificuldade de armazenar conhecimento. Ao mapear as competências, a organização tem acesso a uma base de conhecimento em recursos não humanos acerca dos conhecimentos, habilidade e atitudes dos colaboradores, podendo consultar sempre que necessário e alocá-los da melhor maneira dentro da organização.

**Viagens, feiras e congressos** – esta rotina se apresenta como uma ação que contribui para o subprocesso de **intuição** na medida em que os colaboradores da organização tem a possibilidade de conhecer outras experiências e refletir conjuntamente sobre as tendências e os desafios, em paralelo, contribuiu também, para o subprocesso de **interpretação**, fornecendo mecanismos de mitigação para as barreiras associadas à falta de conhecimento acerca de clientes e fornecedores.

**Benchmarking** – esta rotina fornece insumos para a mitigação das barreiras associadas aos subprocessos de **intuição** e **interpretação**, pois contribui para a geração de novas ideias e na compreensão de atividades e procedimentos a partir da comparação junto às melhores referências. O benchmarking é uma ferramenta que permite o rastreamento comparativo de melhoria de desempenho, utilizada para encontrar, adaptar e implementar práticas para alcançar um desempenho superior (APO, 2005).

**Espaços eletrônicos e fóruns** – os espaços eletrônicos consistem na utilização de recursos eletrônicos como portais, *e-mails*,

*chats, intranets e extranets* por todos os colaboradores da empresa e, de forma complementar, os fóruns são os espaços para discutir e partilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento do trabalho. Estas rotinas contribuem para os subprocessos de **interpretação**, por fortalecer o diálogo e o compartilhamento das informações, de **integração**, por possibilitar a comunicação entre os departamentos e, na **institucionalização** da aprendizagem, por corroborar com o registro do conhecimento em repositórios não humanos, construindo a memória da organização. Estas ações, ajudam a mitigar barreiras como as relacionadas à comunicação inadequada, relações conflituosas e dificuldades de armazenamento do conhecimento, ou a falta de registro.

**Comunidade de prática** – as comunidades de prática constituem uma fonte de mitigação para barreiras aos subprocessos de **interpretação** e **integração**, uma vez que, por definição, tratam-se de Grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum (BATISTA, 2006; POPADIUK E CHOO, 2006; KEYES, 2006; MAIER, 2007; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; ANANTATMULA, 2004). Neste ponto, contribuiu para a reunião das pessoas voluntariamente construção colaborativa de um entendimento comum.

**Estímulos à inovação** – esta rotina contribui para a geração de novas ideias, fortalecendo o processo de **intuição** e, de maneira complementar, estimula os colaboradores a cooperarem e trabalharem em conjunto, fortalecendo a **integração**. Além disso, a utilização de premiação para as melhores ideias como incentivo à inovação promove o alinhamento dos objetivos individuais e organizacionais, promovendo engajamento e fortalecimento de relações com os grupos de trabalho.

**Brainstorming** – É uma maneira simples de ajudar um grupo de pessoas a gerar ideias novas e diferentes. É uma técnica para melhorar a geração de ideias, consiste em reuniões formais para discussões detalhadas de problemas. Neste contexto promove a criação de novos conhecimentos, um entendimento comum do grupo e contribui para fortalecer as relações de confiança e trabalho conjunto, auxiliando no desenvolvimento dos subprocessos de **intuição**, **interpretação** e **integração**.

**Educação continuada, treinamentos e cursos** – por fim, esta rotina da gestão do conhecimento contribui para os processos de **intuição** e **interpretação**, estimulando a criação de novos conhecimentos, na qualificação dos colaboradores e aperfeiçoando as competências individuais, em paralelo, ajuda na compreensão de



atividade e procedimentos. Ademais, o incentivo à leitura e à realizações de cursos aprimora o olhar crítico dos colaboradores, contribuindo para a mitigação de barreiras relacionadas à falta de habilidade para identificar as causas dos problemas, problemas linguísticos e culturais e resistência a mudanças.

Na sequência, o Quadro 26 apresenta um apanhado geral das evidências teóricas e empíricas que fortalecem o entendimento das rotinas mitigadoras das barreiras a aprendizagem organizacional e ajudam a compreender a articulação conceitual apresentada no trabalho.

Quadro 26 - Evidências teóricas e empíricas das rotinas mitigadoras das barreiras a aprendizagem organizacional

Rotina	Evidências Teóricas	Evidências Empíricas
Mestre-aprendiz e observação real	Esta rotina permite que a arte ou a técnica sejam <b>aprendidas</b> por observação, manuseio, imitação e prática. É uma ação que contribui para o processo de <b>socialização</b> . (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; BATISTA, 2006; SALIM, 2002; BHIRUD, RODRIGUES E DESAI, 2005; SILVA; ROZENFELD, 2003; GOUSSEVSKAIA, 2007; OECD, 2003)	<p>INTERPRETAÇÃO: ajuda na interpretação dos novos conhecimentos</p> <p>INTEGRAÇÃO: auxilia na integração com o ambiente de trabalho</p> <p><i>Todas as empresas investigadas utilizam mestre-aprendiz e observação real.</i></p>
Coaching e conselheiro de campo	Esta rotina auxilia no <b>engajamento</b> e no <b>diálogo</b> com os diretores/gerentes e os aconselham nas tomadas de decisão. (NONAKA; TOYAMA, 2008; BATISTA, 2012; SALIM, 2002; BHIRUD; RODRIGUES; DESAI, 2005; KEYES, 2006; MAIER, 2007; OECD, 2003).	<p>INTERPRETAÇÃO: facilita o entendimento das diretrizes estratégicas da empresa</p> <p>INTEGRAÇÃO: ajuda no entendimento das normas de conduta não declaradas, facilitando o engajamento e a aceitação do grupo</p> <p><i>Os casos 2, 6, 9 e 13 utilizam coaching e conselheiro de campo.</i></p>
Narrativas	Técnicas utilizadas para <b>descrever assuntos</b>	INTERPRETAÇÃO: trata-se de mais uma técnica utilizada

	<p>complicados, <b>expor situações</b>, comunicar lições aprendidas ou <b>interpretar mudanças</b> culturais. Envolve a construção de uma ficção ou um caso real que é narrado para abordar determinado assunto (KEYES, 2006; MAIER, 2007; BATISTA, 2006; SILVA; ROZENFELD, 2003).</p>	<p>para facilitar o entendimento das normas, procedimentos, condutas, etc.</p> <p>INTEGRAÇÃO: contribui para estimular no indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo.</p> <p><i>Apenas o caso 2 e 13 utilizam narrativas.</i></p>
Manuais	<p>Esta rotina busca <b>explicitar e disponibilizar</b> os procedimentos de execução, por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes, para <b>facilitar a compreensão</b> desse conhecimento por um número maior de colaboradores. (BATISTA, 2006; SALIM, 2002; OLIVEIRA JR. et. al., 2007; KEYES, 2006; MAIER, 2007; OECD, 2003).</p>	<p>INTUIÇÃO: ao se deparar com o novo conhecimento explicitado o indivíduo internaliza o conhecimento tácito, gerando novo conhecimento.</p> <p>INTERPRETAÇÃO: facilita o entendimento das diretrizes estratégicas da empresa</p> <p>INSTITUCIONALIZAÇÃO: contribui para que o conhecimento não se perca com a saída ou substituição de pessoas na empresa.</p> <p><i>Os casos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11 e 13 utilizam manuais.</i></p>
Lições aprendidas e melhores práticas	<p>Estas rotinas correspondem a <b>relatos de experiências</b> em que se registra o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas das diferenças e o <b>que foi aprendido</b> durante o processo (APO, 2010).</p>	<p>INTUIÇÃO: ajuda nos reconhecimentos antecipados das falhas e erros e contribui para diminuir retrabalhos e desperdícios.</p> <p>INTERPRETAÇÃO: ajuda a interpretar situações e problemas por meio dos registros das experiências vivenciadas</p> <p>INSTITUCIONALIZAÇÃO: armazena aprendizagem em recursos não humanos.</p> <p><i>Os casos 1, 2, 6, 7, 9, 13</i></p>

		<i>utilizam lições aprendidas e melhores práticas</i>
Memória organizacional	Tratam-se dos registros do conhecimento da empresa (relatos de experiência) sobre processos, produtos e serviços. Ponto de partida para a realização de atividades por parte de novos funcionários (BATISTA, 2012; SALIM, 2002; MAIER, 2007; OECD, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).	<p>INTERPRETAÇÃO: ajuda a interpretar situações e problemas por meio dos registros das experiências vivenciadas.</p> <p>INSTITUCIONALIZAÇÃO: armazena aprendizagem em recursos não humanos.</p> <p>Os casos 2, 4, 7, 8, 9 e 11 utilizam memória organizacional</p>
Confraternizações	Esses momentos permitem solidificar as relações de confiança e, além disso, propiciam conversas informais sobre as oportunidades, os desafios e o futuro das empresas (AHMADJIAN, 2008); BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008).	<p>INTERPRETAÇÃO: contribui para a aceitação das ideias do indivíduo pelo grupo.</p> <p>INTEGRAÇÃO: contribui para fortalecer as relações de confiança e aceitação do grupo.</p> <p>Todas as empresas investigadas utilizam confraternizações, exceto o caso 2.</p>
Reuniões	Reuniões informais de indivíduos, grupos, departamentos ou áreas, visando solucionar problemas diversos ou gerar ideias (NONAKA; TAKEUCHI, 1997); SILVA; ROZENFELD, 2003; NONAKA; TOYAMA, 2008; GOUSSEVSKAIA, 2007; POPADIUK; CHOO, 2006.	<p>INTUIÇÃO: contribui para a geração de novas ideias.</p> <p>INTERPRETAÇÃO: é o momento para expor as ideias, negociar e convencer o grupo.</p> <p>INTEGRAÇÃO: contribui para estreitar relações de confiança e cooperação.</p> <p>Todas as empresas investigadas utilizam confraternizações, exceto os casos 3 e 5.</p>
Backup de função e rodízio de função (troca de pessoal)	Troca de funcionários em diferentes níveis para ajudar a introduzir novas tecnologias e conhecer os processos de trabalho	<p>INTUIÇÃO: ajuda a explorar e conhecer novas atividades e na geração de novas ideias</p> <p>INTERPRETAÇÃO: contribui</p>

	(AHMADJIAN, 2008; GOUSSEVSKAIA, 2007; OECD, 2003).	para o entendimento dos processos e procedimentos.  Os casos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 utilizam backup de função, mas apenas os casos 4, 6, 7 e 11 utilizam rodízio de função.
Mapa de competências	Repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas. (BATISTA, 2006; SALIM, 2002).	INSTITUCIONALIZAÇÃO: ajuda a armazenar aprendizagem em recursos não humanos.  Os casos 2, 5, 7, 9 e 13 utilizam mapa de competências
Viagens, feiras e congressos	Permitem aos colaboradores da organização conhecerem outras experiências e refletir conjuntamente sobre as tendências e os desafios. (BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008; BALESTRIN, VARGAS; FAYARD, 2008).	INTUIÇÃO: contribui para a geração de novas ideias.  INTERPRETAÇÃO: surge como uma possibilidade de poder explicar com palavras e ações os novos conhecimentos  Todas as empresas investigadas utilizam viagens, feiras e congressos.
Benchmarking	Busca das melhores referências para comparação dos processos e serviços da organização; (BATISTA, 2006; BHIRUD, RODRIGUES; DESAI, 2005; BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008; SKYRME; AMIDON, 1997; OECD, 2003; APO, 2005).	INTUIÇÃO: contribui para a geração de novas ideias.  INTERPRETAÇÃO: ajudam na compreensão de atividade e procedimentos.  Os casos 2, 5, 6, 7, 9 e 11 utilizam benchmarking.
Espaços eletrônicos: portais, e-mails, chats, intranets e extranets	Refere-se à utilização de recursos eletrônicos como portais, e-mails, chats, intranets e extranets por todos os colaboradores da empresa. Tem como objetivo fortalecer a comunicação entre os departamentos, áreas (BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008; BATISTA, 2006; SALIM,	INTERPRETAÇÃO: contribui no fortalecimento do diálogo e compartilhamento das informações  INTEGRAÇÃO: fortalece a comunicação entre os departamentos  INSTITUCIONALIZAÇÃO: contribui para o registro do

	2002; SKYRME; AMIDON, 1997; OECD, 2003; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; ANANTATMULA, 2004).	conhecimento em repositórios não humanos.  Todas as empresas investigadas utilizam espaços eletrônicos.
Fóruns	Espaços para discutir e partilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento do trabalho (BATISTA, 2006; BHIRUD, RODRIGUES; DESAI, 2005; AHMADJIAN, 2008; BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008).	INTERPRETAÇÃO: contribui no fortalecimento do diálogo e compartilhamento das informações  INTEGRAÇÃO: fortalece a comunicação entre os departamentos  Os casos 4, 7, 8, 9 e 13 utilizam fóruns.
Comunidade de prática	Grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum (BATISTA, 2006; POPADIUK E CHOO, 2006; KEYES, 2006; MAIER, 2007; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; ANANTATMULA, 2004).	INTERPRETAÇÃO: auxilia na construção colaborativa de um entendimento comum.  INTEGRAÇÃO: reúne as pessoas voluntariamente para um objetivo comum.  Os casos 7, 9 e 13 utilizam comunidade de prática
Estímulo a inovação	Realização periódica de um evento envolvendo todos os colaboradores para estimular a inovação. Política de premiação para as melhores idéias (BHIRUD, RODRIGUES; DESAI, 2005; SKYRME; AMIDON, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).	INTUIÇÃO: contribui para a geração de novas ideias.  INTEGRAÇÃO: estimula os colaboradores a cooperarem e trabalharem em conjunto  Os casos 2, 6, 7, 8, 9 e 13 utilizam estímulos a inovação.
Brainstorming	É uma maneira simples de ajudar um grupo de pessoas a gerar ideias novas e diferentes. É uma técnica para melhorar a geração de ideias, consiste em reuniões formais para discussões detalhadas de problemas (DOS SANTOS, 2005; APO, 2010; LITCHFIELD et al.,	INTUIÇÃO: estimula a criação de novos conhecimentos  INTERPRETAÇÃO: a dinâmica de grupo ajuda no entendimento comum  INTEGRAÇÃO: contribui para fortalecer as relações de

	2011).	confiança e trabalho conjunto Os casos 2, 7, 9 e 13 utilizam braisntorming.
Educação continuada, treinamentos e cursos	Realização de treinamento, capacitação ou workshops envolvendo os colaboradores para compartilhamento de experiências e acompanhamento da qualificação do pessoal (NONAKA; TOYAMA, 2008; BALESTRIN; VERSCHOORE, 2008; POPADIUK; CHOO, 2006; OECD, 2003; BALESTRIN, VARGAS; FAYAR, 2008).	INTUIÇÃO: estimula a criação de novos conhecimentos e aperfeiçoamento individual  INTERPRETAÇÃO: ajudam na compreensão de atividade e procedimentos.  Todas as empresas investigadas utilizam educação continuada, treinamentos e cursos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nesta articulação, cada processo da aprendizagem poderá se beneficiar de determinadas rotinas da gestão do conhecimento em prol da mitigação das barreiras. No processo de intuição, por exemplo, que ocorre no nível individual, mesmo sem fazer uso da linguagem, o indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outro indivíduo; no contexto organizacional, essa aquisição de conhecimento pode ocorrer mediante interações diretas com parceiros, fornecedores, clientes, circulando nos diversos espaços da organização, além do diálogo com os concorrentes e da interação com especialistas externos (NONAKA; TAKEUCHI, 1995; POPADIUK; CHOO, 2006).

De maneira mais específica, Nonaka e Takeuchi (1995) descrevem que esta conversão de conhecimento pode ser verificada, por exemplo, na relação mestre e aprendiz, ou em um treinamento de negócios, onde a arte ou a técnica são aprendidas por observação, percepção, manuseio, imitação e prática (SOUZA, 2011). Portanto, para esses autores e, conforme as evidências empíricas identificadas neste trabalho, as rotinas de criação, uso e compartilhamento do conhecimento podem auxiliar nos processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização, contribuindo para mitigar os efeitos das barreiras e, contribuindo assim para o processo de aprendizagem organizacional.

Segundo Nonaka (1991), o novo conhecimento sempre se origina no indivíduo, através de um ciclo de conversão de conhecimento tácito em explícito, que caracteriza uma forma de expressar o que está na mente das pessoas, utilizando a articulação de intuições e insights.

Também este autor cita que no nível organizacional, para gerar-se conhecimento é necessário que o grupo tenha um claro senso de direção, uma visualização da dinâmica do processo de criação do conhecimento, na qual a organização interage com os indivíduos. Nonaka (1991) aponta a linguagem figurativa como a utilização de metáforas no ambiente corporativo, como um método distintivo de percepção, indicando novos caminhos para a identificação do que se sabe e não se pode expressar ainda (ZANGISKI; LIMA; COSTA, 2009).

A rapidez no aprendizado organizacional é uma vantagem competitiva importante em um ambiente dinâmico e de alta competitividade (ZANGISKI; LIMA; COSTA, 2009), como na economia do conhecimento, logo, a eliminação das barreiras à aprendizagem é um fator chave para possibilitar o incremento da base de conhecimento das organizações.

Por outro lado, é primordial e necessária a avaliação ampla da situação da empresa, o planejamento, a implementação e o monitoramento de mudanças que proporcionem condições para o aprendizado. A identificação de conhecimentos e competências que a empresa necessita desenvolver e a eliminação das barreiras à aprendizagem são fundamentais para evitar o dispêndio de recursos, pois a principal competência organizacional deve ser a habilidade para mudar e adicionar valor aos produtos e serviços (ZANGISKI; LIMA; COSTA, 2009).

O domínio do conhecimento não provém resultados financeiros positivos por si só, mas constitui um recurso de importância crescente com a emergência da sociedade do conhecimento e sua mobilização competente em conjunto com os demais recursos organizacionais é o que possibilita a geração de resultados de desempenho positivos para a empresa (ZANGISKI; LIMA; COSTA, 2009).

Neste sentido, as empresas com melhores desenvolvimento de rotinas da gestão do conhecimento apresentam uma capacidade diferenciada em gestão do conhecimento (DARROCH, 2003); as rotinas fornecem uma maneira de desenvolver, usar e armazenar conhecimento (LILLRANK, 2003; BECKER; SALVATORE; ZIRPOLI, 2005);

As rotinas codificam capacidades organizacionais e conhecimento e, por esse motivo são vistas como um componente chave da aprendizagem organizacional (LEVITT; MARCH, 1988; MARCH, 1991; ARGOTE, 1999). Para Flach e Antonello (2011), tem como principal objetivo o consenso para uma ação coletiva coerente, na qual o diálogo, o contexto, as comunidades de prática e as narrativas são mediadores importantes.

Portanto, fica evidente que quanto mais consolidadas estiverem as rotinas da gestão do conhecimento inseridas no contexto organizacional, menores serão as incidências de barreiras ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhores serão os níveis de consolidação da aprendizagem. Entende-se que, seja por meio do uso sistemático e coletivo da gestão do conhecimento que a empresa pode tornar a prática da aprendizagem um processo institucionalizado.

Contudo, não é intenção tratar as rotinas associadas aos processos de aprendizagem de maneira excludentes, muito mesmo restringir as potencialidades que as rotinas da gestão do conhecimento possam apresentar em cada um dos processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização).

Ratifica-se que as rotinas sugeridas para auxiliar nos processos de aprendizagem foram originadas da revisão de literatura e do conjunto de evidências práticas, consolidadas ao longo deste trabalho de pesquisa. No entanto, estas indicações são apenas uma proposta preliminar na qual futuras aplicações e análises identificarão a pertinência e a relevância das articulações sugeridas.





## Capítulo 7

# Considerações Finais

*“Há uma força motriz mais poderosa que o vapor, a eletricidade e a energia atômica: a vontade”.*

*(Albert Einstein)*

Este capítulo apresenta as considerações finais acerca da realização da pesquisa junto aos profissionais e gestores das organizações investigadas. Em seguida, apresenta as principais contribuições teóricas e empíricas, respondendo aos objetivos traçados e que nortearam a pesquisa. Por fim, apresenta, também, recomendações para trabalhos futuros, considerando as limitações impostas no delineamento desta pesquisa.

## 7.1 CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Com o objetivo de compreender a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e sua contribuição para a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, foram realizadas coletas de dados por meio de entrevistas e questionários junto a treze empresas do segmento têxtil e da confecção de Santa Catarina por meio de múltiplas fontes (documentos, questionários e entrevistas), o que possibilitou um retrato mais completo e detalhado sobre as barreiras à aprendizagem organizacional e as rotinas da gestão do conhecimento, que são insumos para a capacidade de aprendizagem das organizações.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e o estudo de casos múltiplos, onde foram identificadas características comuns aos treze casos selecionados. Dentro das diferentes perspectivas observadas, optou-se por analisar os dados de forma conjunta e orientada pelas categorias impostas para a investigação. A utilização das categorias de análise contribuiu para compreender a dinâmica que ocorre nos níveis individual, grupal e organizacional da aprendizagem por meio da intuição, interpretação, integração e institucionalização sob a perspectiva das barreiras de ação pessoal, estrutural-organizacional e, social-ambiental e, ainda, sob a lente dos processos de criação, uso e disseminação do conhecimento organizacional.

Os resultados do primeiro objetivo específico deste trabalho – **identificar como ocorre o processo de aprendizagem organizacional** – surgiram após a identificação e a descrição das empresas participantes da pesquisa e a aplicação da avaliação da aprendizagem organizacional.

Estes resultados, apontaram também, para a descrição do estágio atual de desenvolvimento do segmento têxtil e da confecção no Estado de Santa Catarina, como sendo um dos mercados mais dinâmicos e com uma cadeia de produção das mais avançadas e completas, produzindo desde as fibras até as confecções. Além disso, outra característica marcante deste cenário é a concentração de pólos têxteis de empresas altamente tecnológicas e a presença constante de pequenas e microempresas.

Todo esse dinamismo e complexidade propiciado pelo ambiente resulta numa série de desafios, que por sua vez, depende da habilidade destas empresas de inovar e aprender. De maneira descritiva, as consolidações dos níveis de aprendizagem organizacional nos treze casos analisados demonstram que as empresas que apresentaram menores ou maiores médias nos processos de aprendizagem não seguem

um padrão definido pelo porte ou são determinados pela posição geográfica.

Quanto ao segundo objetivo específico – **identificar as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional** – e ao terceiro objetivo específico – **identificar como (e se) as organizações fazem uso das rotinas da gestão do conhecimento** – os resultados foram analisados juntos por apresentarem características complementares, ou seja, para cada pergunta sobre a existência de barreiras haviam perguntas direcionadas para a identificação das incidências das rotinas da gestão do conhecimento que poderiam contribuir para a mitigação de determinada barreira.

Em se tratando do nível individual da aprendizagem organizacional, observou-se que, na visão dos gestores entrevistados, embora seja importante desenvolver novos *insights* através do processo de intuir, é também importante compreender como os indivíduos tomam estas novas percepções e começam a materializá-las com palavras ou ações. Associado a este elemento analítico, está a percepção da alta capacidade que os indivíduos têm de crescer com o trabalho que executam.

Contudo, identificou-se que é neste contexto que incidem o maior número de barreiras ao processo de aprendizagem, ou seja, é no nível de análise individual que ocorrem as principais barreiras que impedem que a aprendizagem flua na organização. As principais barreiras estão associadas a falta de registro de boas práticas individuais, que poderiam auxiliar no aprendizado de outros membros da organização.

Não obstante, ao analisar as percepções dos gestores acerca do processo de aprendizagem no nível de grupo, identificou-se que as principais barreiras incidem sobre o medo de perder a propriedade e controle do conhecimento, impedindo que o conhecimento seja compartilhando entre os indivíduos da organização. Ao passo que, a falta de registro de boas práticas e a dificuldade para se compartilhar o conhecimento, compromete o processo de aprendizagem de grupo, pois as dinâmicas de grupo e o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada, considerando o diálogo e o compartilhamento de êxitos e falhas, são elementos essenciais para o desenvolvimento de ações coordenadas.

Em paralelo, percebe-se que a forte presença de barreiras associadas à existência de rotinas defensivas e resistências às mudanças, são empecilhos para que a integração e a institucionalização da aprendizagem aconteçam. Para que as boas práticas sejam registradas, compartilhadas e, sistematicamente e coletivamente utilizadas, é

essencial que estas práticas comuns aos membros da organização sejam incorporadas nos sistemas, normas e rotinas da organização, para que a aprendizagem individual e grupal se consolide nos aspectos não humanos da organização e ocorra a institucionalização deste aprendizado.

Diante destas evidências, buscou-se compreender o papel da gestão do conhecimento em prol da mitigação das barreiras a aprendizagem organizacional, e para isso, foi realizado um levantamento junto aos entrevistados sobre as ocorrências das rotinas da gestão do conhecimento previamente mapeadas na literatura e, além disso, foi possível identificar os principais resultados quanto às barreiras organizacionais levantadas pela pesquisa, quanto ao envolvimento dos indivíduos e grupos na aprendizagem organizacional e, também, de que forma as rotinas da gestão do conhecimento contribuem para aprimorar o processo de aprendizagem organizacional.

A pergunta norteadora deste trabalho permeia sobre como mitigar as barreiras ao processo de aprendizagem nas organizações e a contribuição da gestão do conhecimento neste contexto. No decorrer da pesquisa, várias atividades contribuíram para responder esta pergunta, os temas ‘barreiras a aprendizagem organizacional’ e ‘rotinas da gestão do conhecimento’ foram tratados de maneira articulada para melhor compreender como ocorre a dinâmica de complementariedade de conhecimentos em um contexto organizacional e qual é a contribuição para a renovação e desenvolvimento do processo de aprendizagem nas organizações e, desta forma, respondendo ao quarto objetivo desta pesquisa – **estabelecer uma articulação entre as barreiras ao processo de aprendizagem organizacional e as rotinas da gestão do conhecimento.**

Com base nos resultados obtidos, foi possível constatar ainda que as empresas com os melhores níveis de consolidação da aprendizagem são aquelas que apresentaram mais evidências de utilização das rotinas da gestão conhecimento e, conseqüentemente, menos incidências de barreiras em seus processos de aprendizagem. Portanto, identificou-se que seja por meio da consolidação do uso sistemático e coletivo da gestão do conhecimento que as barreiras a aprendizagem possam ser mitigadas e tornar a prática da aprendizagem um processo institucionalizado.

Assim, este estudo sugere que o conceito de rotinas da gestão do conhecimento constitui uma alternativa para mitigar as barreiras a aprendizagem organizacional. E, dessa forma, a capacidade de aprendizagem no contexto organizacional pode se transformar em uma

vantagem competitiva sustentável. Para isso, as organizações necessitam assumir o papel de facilitadoras e estimuladoras da criação, utilização e disseminação dos conhecimentos já existentes na organização.

As abordagens teóricas que serviram como fundamentos para o desenvolvimento da presente pesquisa, juntamente com as constatações empíricas encontradas, contribuem tanto para o contexto acadêmico quanto para o contexto empresarial. Desta forma, a **contribuição teórica** deste trabalho assume uma relevância ao trazer as discussões para o cenário da articulação entre as rotinas da gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional incluindo as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e as oportunidades e estratégias que a gestão do conhecimento podem fornecer para potencializar o processo de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa reforçam o que a literatura aponta como conceito de capacidades dinâmicas, enfatizando a noção de aprendizagem e conhecimento como fatores fundamentais para o sucesso organizacional (VERA; CROSSAN; APAYDIN, 2011) e explicam esta complementariedade como sendo a aprendizagem um processo dinâmico por meio do qual o conhecimento é criado e desenvolvido, assim como, o conhecimento existente também impacta na aprendizagem futura (VERA; CROSSAN, 2005).

Nesse sentido, este estudo se apoia e reforça o entendimento de trabalhos que explicam a complementariedade existente entre as teorias da “aprendizagem organizacional” e “gestão do conhecimento”, fornecendo insumos para incrementar a compreensão e promover a discussão sobre como as organizações podem gerenciar seu conhecimento e potencializar sua capacidade de competir por meio da diminuição e/ou eliminação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Como **contribuição de ordem prática**, a articulação entre os temas propostos neste trabalho podem auxiliar no processo decisório e no desenvolvimento de estratégias direcionadas para a capacidade de aprender e gerenciar o conhecimento, bem como de reconhecer e interpretar com precisão as oportunidades e as barreiras aos processos de aprendizagem, constituindo-se, assim, fonte de vantagem competitiva, considerando o dinamismo e o processo multinível da aprendizagem importantes para a sobrevivência, adaptação e renovação das organizações.

## 7.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Ainda que sejam de grande relevância estudos de casos múltiplos buscando evidências convergentes e conclusões que podem ser replicáveis (YIN, 2005), este estudo limita-se ao Estado de Santa Catarina por questões de acessibilidade e conveniência. Estudos mais abrangentes poderiam proporcionar visão mais compreensiva para a temática que está sendo estudada.

Outra limitação está relacionada ao número de participantes da pesquisa – ao todo foram 13 entrevistados, entre diretores, gerentes, coordenadores e líderes de Recursos Humanos. A acuracidade das informações obtidas poderia ser maior se mais pessoas dentro das organizações participassem da investigação. Ainda assim, entende-se que, pelo cargo exercido dentro das empresas, são representativos pelo alto grau de conhecimento acerca do tema foco de investigação.

Além disso, existe o limite imposto pelas próprias organizações pesquisadas em fornecer maior ou menor quantidade de dados para a pesquisa. Das 13 entrevistas realizadas, apenas 11 gravações foram consideradas nas análises, pois durante o processo de coleta de dados, uma das empresas participantes da pesquisa não autorizou a gravação da entrevista, e em outro caso não foi possível fazer o registro por falha do sistema de gravação.

Com isso, percebe-se que a facilidade de acesso e a disponibilização das empresas não ocorreram de maneira uniforme. Ainda assim, permitiram a realização do estudo. E, mesmo ante as limitações apresentadas, o método adotado foi considerado o mais apropriado para alcançar os objetivos desta pesquisa.

Contudo, sugere-se novos estudos ou trabalhos sequenciais para ampliar o conhecimento sobre o tema. Assim, diferentes perspectivas observadas acerca das rotinas da gestão do conhecimento e das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional e novos estudos e/ou novos setores poderiam ser explorados.

Salienta-se a necessidade de estudos futuros para a verificação das causas dos diferentes níveis de consolidação da aprendizagem organizacional e, também, frente à incorporação de mecanismos da gestão do conhecimento.

Considerando que o estudo se deu no Estado de Santa Catarina por questões de acessibilidade e conveniência, recomenda-se que estudos futuros conduzam as pesquisas para outros Estados e regiões,

---

afim de proporcionar uma visão mais abrangente para a temática que está sendo estudada.

Além disso, recomenda-se que a pesquisa possa ser explorada em diferentes setores da economia, não obstante em organizações públicas, e que possam mapear em profundidade as reais dificuldades, oportunidades e interesses dos órgãos públicos sobre a temática.





**REFERÊNCIAS**

ABIT – Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confeções. **Indústria Têxtil e de Confeção Brasileira: cenários, desafios, perspectivas e demandas**. Brasília: Junho 2013.

ABIT – Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confeções. **Agenda de Prioridade Têxtil e Confeção: 2015 a 2018**. Brasília, 2014.

ADLER, P.; CLARCK, C. Behind the learning curve: a sketch of the learning process. **Management Science**, v. 37, n. 3, pp. 267-281, 1991.

ANDERSSON, L.; PAN, W. Barriers to organizational learning: a case study of a change project. In: **Conference for Organizational Learning, Knowledge and Capabilities**. 2011.

ANGELONI, T.; STEIL, A. V. Alinhamento de estratégias, aprendizagem e conhecimento organizacional. In: TARAPANOFF, K. **Aprendizado Organizacional. Fundamentos e abordagens multidisciplinares**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 115-147.

ANTONACOPOULOU, E.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards and integration of psycho-analytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change Management**, v. 14, n. 5, pp. 435-451, 2001.

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

APO – Asian Productivity Organization. **Benchmarking Training Manual: an APO best practices network publications**. Tokyo, 2005.

APO – Asian Productivity Organization. **Knowledge Management: Facilitators Guide**. Tokyo, 2010.

APPLEYARD, M. How does knowledge flow? Interfirm patterns in the semiconductor industry. **Strategic Management Journal**, Boston, v. 17, Special Issue, p. 137-154, 1996.

ARGOTE, L. **Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1999.

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

- ARGYRIS, C. **Overcoming Organizational Defenses**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1990.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. New York: Addison-Wesley, 1996.
- BAIN, A. Social defences against organizational learning. **Human Relations**, v. 51, n. 3, pp. 413–429, 1988.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 397-417, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA. 2011.
- BARRETO I. Dynamic capabilities: A review of past Research and an agenda for the future. **Journal of Management**, v.36, n.1, pp. 256-280, 2010.
- BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management** 17(1): 99-120, 1991.
- BARNEY, J. B. **Gaining and sustaining competitive advantage**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- BARNEY, Jay; WRIGHT, Mike; KETCHEN, David J. The resource-based view of the firm: Ten years after 1991. *Journal of management*, v. 27, n. 6, p. 625-641, 2001.
- BARSON, R. J. *et. al.* Inter-and intra-Organisational barriers to sharing knowledge in the extended supply-chain. In: **Proceedings of the eBusiness and eWork**, 2000.
- BATISTA, F. F. **O Desafio da Gestão do Conhecimento nas Áreas de Administração e Planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Brasília: IPEA, 2006. (Texto para Discussão, 1181).
- BATISTA, F. F. **Modelo de Gestão do Conhecimento para a Administração Pública Brasileira: como implementar a Gestão do Conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.
- BECKER, M. C. Empirical research on routines: the state of the art and its integration into the routines debate. **Paper submitted to the Nelson and Winter Conference**, Aalborg, Jun. 2001.

- BECKER, M.; KNUDSEN, T. The role of routines in reducing uncertainty: some empirical evidence. **Academy of Management Conference**, Washington, Aug. 2001.
- BECKER, M. C. Organizational Routines: a review of the literature. **Industrial and Corporate Change**, v. 13, n. 4, pp. 643-677, 2004.
- BECKER, M. C. The Concept of Routines: some clarifications. **Cambridge Journal of Economics**, v. 29, pp. 249-262, 2005.
- BECKER, M. C.; SALVATORE, P.; ZIRPOLI, F. Applying organizational routines in analyzing organizations: methodological issues and analytical contributions. **Second Routines Workshop**. Sophia – Antipolis, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.gredeg.cnrs.fr/routines/workshop/program.html>>.
- BEER, M.; VOELPEL, S. C.; LEIBOLD, M.; TEKIE, E. B. Strategic management as organizational learning: developing fit and alignment through a disciplined process. **Long Range Planning**, v. 38, p. 445–465, 2005.
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. Glence: Free Press, 1952.
- BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining discontinuity in organizational learning: a process analysis. **Organization Studies**, v.31, n.08, 2010.
- BERTHOIN-ANTAL, A.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford, p. 865-885, 2003.
- BERTHOIN-ANTAL, A. B.; WANG, J. Organizational learning in China: the role of returners. **Discussion papers**. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Abteilung: Innovation und Organisation, Forschungsschwerpunkt: Organisationen und Wissen, n. SP III 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10419/47951>.
- BLICKLE, G. Influence tactics used by subordinates: an empirical analysis of the Kipnis and Schmidt subscales. **Psychological Reports**, v. 86, p. 143–154, 2000.
- BHATT, G. D. Knowledge Management in organizations: examining the interaction between, technologies, techniques, and people. **Journal of Knowledge Management**, vol. 5, n. 1, pp. 68-75, 2001.

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. et al. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BONTIS, N. **Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows of knowledge**: an empirical examination of intellectual capital, knowledge management, and business performance. 1999. 110f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of Graduate Studies – The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

BONTIS, N.; CROSSAN, M. M.; HULLAND, J. Managing An Organizational Learning System By Aligning Stocks And Flows. **Journal of Management Studies**, v.39, n.4, 2002.

BLOODGOOD, J. M. Organizational routine breach response and knowledge management. **Business Process Management Journal**, v. 18, n. 3, p. 376-399, 2012.

BUKOWITZ, W.; WILLIAMS, R. **The knowledge management fieldbook**. London: Prentice Hall, 2000.

CANNON, M. D.; EDMONDSON, A. C. Failing to learn and learning to fail (intelligently): how great organizations put failure to work to innovate and improve. **Long Range Planning**, v.38, 2005.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Elementos facilitadores e barreiras à aprendizagem organizacional – um estudo de caso. In: **XII Semead, Seminário em Administração**, 2009.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **Rege**, v.18, n.4, p.513-530, out./dez., 2011.

CAMILLIS, P. K. Os Saberes no Plural: um estudo acerca dos processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem um papel gerencial. In: ANTONELLO, C. S; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011

CANGELOSI, V. E.; DILL, W. R. Organizational learning: observations toward a theory. **Administrative Science Quarterly**, vol. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.

CANNON, M. D.; EDMONDSON, A. Confronting failure: antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work

groups. **Journal of Organizational Behavior**, v. 22, pp. 161–177, 2001.

CARDEAL, N. C. J. G. PME's em “clusters”: desenvolvimento de vantagens competitivas em indústrias maduras, em mudança lenta. O caso da indústria portuguesa de calçado. **Tese** (Doutorado). Instituto Universitario de Lisboa. Portugal, Lisboa, 2010.

COHEN, M. D. Reading dewey: reflections on the study of routine. **Organization Studies**, v. 28 n. 5, pp. 773-86, 2007

CHIVA, R.; ALEGRE, J.; LAPIEDRA, R. Measuring organizational learning capability among the workforce. **International Journal of Manpower**, v. 28, n. 3, p. 224–242, 2007.

COLLIS, D. J. How valuable are organizational capabilities? **Strategic Management Journal**, v. 24, pp. 143-152, 1994.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COHEN, W. M.; BURKHART, R.; DOSI, G.; EGIGI, M.; MARENGO, L.; WARGLIEN, M.; WINTER, S. Routines and other recurring action patterns of organizations: contemporary research issues. **Industrial and Corporate Change**, Oxford, v. 5, n. 3, p. 653-698, 1996.

COHEN, W. M.; BACDAYAN, P. Organizational routines are stored as procedural memory: evidence from a laboratory study. **Organization Science**, v. 5, n. 4, Nov. 1994.

COSTA, M. I. Política de Design para Fomento da Inovação na Cadeira de Valor Têxtil/Confecção de Moda de Santa Catarina. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2011.

COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, dezembro de 1993.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COOPEY, J. The learning organization, power, politics and ideology. **Management Learning**, v. 26, n. 2, p. 193–213, 1995.

- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CROSSAN, M.; BEDROW, I. Organizational learning and strategic renewal. **Strategic Management Journal**, v. 24, p. 1087-1105, 2003.
- CROSSAN, M.; HULLAND, J. Measuring organizational learning. **Working Paper** – Presentation at the Academy of Management Conference. Boston, 1997.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, pp. 522–537,1999.
- CROSSON, M. M.; MAURER, C. C.; WHITE, R. E. Reflections on the 2009 AMR Decade Award: do we have a theory organizational learning? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, pp. 446–460, 2011.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A Behavioral Theory of the Firm**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1963.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A Behavioral Theory of the Firm**. Cambridge: Blackwell, 1992.
- DAFT, R.; WEICK, K. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, pp. 284-295, 1984.
- DALKIR, K. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Elsevier: Butterworth-Heinemann, 2005.
- DARROCH, J. Developing a measure of knowledge management behaviors and practices. **Journal of knowledge management**, v. 7, n. 5, p. 41-54, 2003.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge: how organizations manage what they know**. Harvard Business School Press. Boston: 1998.
- DC. **Diário Catarinense**. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2014/01/haitianos-chegam-a-santa-catarina-em-busca-de-oportunidades-de-trabalho-4404177.html>>Acesso em: 20.11.2015.
- DEGEUS, A. P. Planning as learning. **Harvard Business Review**, v. 66, n. 2, p. 70-74, 1988.

DECAROLIS, D. M.; DEEDS, D. L. The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm performance: an empirical investigation of the biotechnology industry. **Strategic Management Journal**, v. 20, p. 953–968, 1999.

DICIONÁRIO. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras, 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DOSI, G.; NELSON, R.; WINTER, S. **Introduction: the nature and dynamics of organizational capabilities**. Oxford: Oxford University, 2000.

DUSYA; VERA; CROSSAN, M. **Organizational learning and knowledge management: toward an integrative framework**. In: EASTERBY-SMITH; LYLES, Marjorie (eds). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden: Blackwell, p. 122-141, 2005.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In: EASTERBYSMITH, M; LYLES, M. (eds). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden: Blackwell, p.1-15, 2005.

EISENHARDT, K. M.; MARTIN, J. A. Dynamic capabilities: what are they? **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 10-11, p. 1105-1121, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; PRIETO, I. M. Dynamic Capabilities and Knowledge Management: an Integrative Role for Learning? **British Journal of Management**, v. 19, p. 235–249, 2008.

EGIDI, M.; NARDUZZO, A. The emergence of path-dependente behaviors in cooperative contexts. **International Journal of Industrial Organization**, v. 15, n. 6, p. 677-709, Oct. 1997.

ELLIOT, D.; SMITH, D.; MCGUINNESS, M. Exploring the failure to learn: crises and the barriers to learning. **Review of Business**, 2000.



FEBRATEX. Feira Brasileira para a Indústria Têxtil. Disponível em: <<http://www.febratex.com.br/informacoes/apresentacao-feira>>, acessado em: 15.12.2016.

FELDMAN, M.; PENTLAND, B. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, New York, v. 48, n. 1, 94-118, Mar. 2003.

FELDMAN, M.; PENTLAND, B. Strategic organization: a field in search of micro-foundations. **Strategic Organization**, v. 3, n. 4, p. 441-455, Nov. 2005.

FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. **Rotas estratégicas setoriais para a indústria catarinense 2022: Têxtil & Confecção** – Florianópolis: FIESC, 2014.

FISCHBACHER-SMITH, D.; FISCHBACHER-SMITH, M. We may remember but what did we learn? Dealing with errors, crimes and misdemeanours around adverse events in healthcare. **Financial Accountability & Management**, v. 25, n. 4, p. 451-474, 2009.

FIELD, L. Impediments to empowerment and learning within organizations. **The Learning Organization**, v.4, n.4, pp. 149-158, 1997.

FIOL, C. AND LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE**, v. 9, n. 1, p. 155-175, 2011.

FOSS, N. Evolutionary and contractual theories of the firm: how do they relate? **Rivista Internazionale di Scienze Sociali**, Milano, v. 29, p.63-91, 1997.

FRIEDMAN, V. J.; LIPSHITZ, R; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In Dierkes, M.; Berthoin-Antal, A.B.; Child, J.; Nonaka, I. (eds), **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, pp. 757-774, 2003.

GODKIN, L.; ALLCORN, S. Institutional narcissism, arrogant organization disorder and interruptions in organizational learning. **The Learning Organization**, v.16 n.1, pp.40-57, 2009.

- G1. Globo.com. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/05/empresa-de-sc-volta-ao-acre-pela-3-vez-para-recrutar-haitianos.html>> Acesso em: 20.11.2015.
- GRANT, R. M. Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, pp.109-122, 1996.
- HAMEL, G. e PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor criar os mercados de amanhã**. São Paulo: Campus, 1995.
- HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P.C., STARBUCK, W.H (Eds). **Handbook of Organizational Design**. Oxford University Press: Oxford, p. 3-27, 1981.
- HELFAT, C. E.; PETERAF, M. A. The Dynamic Resource-Based View: Capability Lifecycles. **Strategic Management Journal**, v.24, p. 997–1010, 2003.
- HELFAT, C. E. *et. al.* **Dynamic Capabilities: understanding strategic change in organizations**, MA: Blackwell Publishing, 2007.
- HIBBERT, P.; HUXHAM, C.; SYDOW, J.; LERCH, F. Barriers to process learning: authority and anomie in regional clusters. **Management Learning**, v.41; n.4, p. 453-471, 2010.
- HITT, M.; BIERMAN, L; SHIMIZU, K.; KOCHHAR, R. Direct and moderating effects of human capital on strategy and performance in professional service firms: a resource-based perspective. **Academy of Management Journal**, v. 44, n. 1, p. 13-28, 2001.
- HODGSON, G.; KNUDESEN, C. The complex evolution of a simple traffic convention: the functions and implications of habit. **Journal of Economic Behavior & Organization**, Oxford, v. 54, n. 1, p. 19-47, May 2004.
- HUBER, G. P. **Organizational learning: The contributing processes and the literatures**. Organization science, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas** (2010). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home>>, acesso em: 13 out 2015.
- IEMI – Instituto de Estudos e Marketing Industrial. Relatório Setorial da Indústria Têxtil Brasileira: Brasil têxtil 2011. São Paulo: IEMI, 2011.
- JAPIASSÚ, H. **O interdisciplinar**. Rio de Janeiro: PUC, 1973.

JONES, O.; MACPHERSON, A. **Power and Inter-Organizational Learning: Intertwining New Knowledge**. Manchester Metropolitan University Business School Working Paper Series, p. 2-37, 2003.

KESTING, P. **The relation between routine and decision**: an action-based approach. Unpublished draft, 2004.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Management Review**, pp. 37-50, 1993.

KIPNIS, D.; SCHMIDT, S. M.; WILKINSON, I. Intraorganizational influence tactics: explorations in getting one's way. **Journal of Applied Psychology**, v. 65, p. 440-452, 1980.

KOGUT, B.; ZANDER, U. Knowledge of the enterprise, combinative capabilities and the replication of technology. **Organizational Science**, v. 3, n. 3, pp. 383-397, 1992.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

Claudia Simone Antonello, Arilda Schmidt Godoy

LANT, T. K. Organizational cognition and interpretation. In J. Baum (Org.), **The blackwell companion to organization** (pp. 344-362). Oxford: Blackwell, 2002.

LAWRENCE, T. B. et al. The Politics of Organizational Learning: integrating power into the 4I framework. **Academy of Management Review**, v. 30, n. 1, p. 180-191, 2005.

LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LILLRANK, P. The quality of standard, routine and nonroutine processes. **Organization Studies**, v. 24 n. 2, pp. 215-33, 2003.

MACIEL, C. O.; NASCIMENTO, M. R. Fatores Limitantes à Aprendizagem Organizacional e Resistência à Mudança. Trabalho apresentado no **Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração** (Enanpad), Rio de Janeiro, 2003.

MAHONEY, J. T., PADIAN, J. R. The resource-based view within the conversation of strategic management. **Strategic Management Journal**, vol. 13, pp.363-381, 1992.

- MATIN, H; ALAVI, S. Identifying the Barriers of Developing Organizational Learning in Administrative Organization, **Iranian Journal of Management Studies**, v. 1. n.1, p. 17-38, 2007.
- MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.
- MARCH J. G.; OLSEN, J. P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. In: MARCH, J.G. **Decisions and organizations**. Oxford: Blackwell, 1975.
- MCCRACKEN, M. Towards a typology of managerial barriers to learning. **Journal of Management Development**, v. 24, n. 6, p. 559-575, 2005.
- MCELROY, M. **The New Knowledge Management: complexity, learning and sustainable innovation**. Boston: Butterworth-Heinemann, 2003.
- MCLAUGHLIN, S.; PATON, R. A.; MACBETH, D. K. Barrier impact on organizational learning within complex organizations. **Journal of Knowledge Management**, v. 12, n. 2, p. 107-123, 2008.
- MERRIAM, S. B. A. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis** (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.
- MEYER, M.; ZACK, M. The design and implementation of information products. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 3, p. 43-59, 1996.
- MILAGRES, R. O Desenho das Rotinas em Contexto de Redes: o caso da Genolyptus. **Tese de Doutorado**. Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MILAGRES, R. **Rotinas – Uma Revisão Teórica**. Revista Brasileira de Inovação. Campinas: v. 10, n. 1, pp. 161-96, janeiro/junho, 2011.
- MILLER, D.; DROGE, C.; VICKERY, S. Celebrating the ‘essential’: the impact of performance on the functional favoritism of CEOs in two contexts. **Journal of Management**, 23, 147–168, 1997.
- NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An Evolutionary Theory of Economic Change**. Harvard University Press: Cambridge, MA, 1982.
- NEUENDORF, K. A. **The content analysis guidebook**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

- NICOLINI, D.; GHERARDI, S; YANOW, D., (eds.). **Knowing in Organizations: A Practice- Based Approach**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.
- NONAKA, I. The Knowledge-creating company. **Harvard Business Review**, New York, v. 69, n. 6, p. 96-104, nov./dec. 1991.
- NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**. Oxford University Press, 1995.
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 2a ed. Rio de Janeiro: campus, 1997.
- NONAKA, I.; TOYAMA, R. **Criação do conhecimento como processo sintetizador**. In: NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Gestão do conhecimento*. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- NONAKA, I; KONNO, N. The Concept of "Ba": Building A Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, 1998.
- NORTH, K. **Gestão do Conhecimento: um guia prático rumo a empresa inteligente**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.
- OECD. **Survey of knowledge management practices in ministries/departments/agencies of central government**. Paris, OECD, 2003.
- PAWLOWSKY, P. The Treatment of Organization Learning in Management Science. In: DIERKES, M. *et. al.* **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford, 2001. p. 61-88.
- PENROSE, E. T. **The Theory of the Growth of the Firm**. Wiley: New York, 1959.
- PERLOW, L.; WILLIAMS, S. Is silence killing your company? **Harvard Business Review**. v. 1, n. 5, p. 52-58, May 2003.
- PETERAF, M. A. The cornerstones of competitive advantage: a resource-based view, **Strategic Management Journal**, v. 14, pp.179-191, 1993.
- PORTER, M. How competitive forces shape strategy. **Harvard Business Review**, vol. 57, n. 2, pp.137-145, 1979.

PORTER, M. **Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance**. New York: The Free Press, 1985.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competencies of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 79-90, May-June, 1990.

PRIEM, R. L.; BUTLER, J. E. Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research? **Academy of management review**, v. 26, n. 1, p. 22-40, 2001.

PRIETO, I. M.; REVILLA, E. **Formal and informal facilitators of learning capability**: The moderating effect of learning climate. Instituto de Empresa, 2006.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. New York: Doubleday, 1967.

POPADIUK, S.; CHOO, C. W. Innovation and knowledge creation: how are these concepts related? **International Journal of Information Management**, v. 26, p. 301/4-311, 2006.

QUINN, J. B. **Intelligent enterprise: A knowledge and service based paradigm for industry**. New York: Maxwell Macmillan, 1992.

REAL, J. C.; LEAL, A.; ROLDÁN, J. L. Aprendizaje organizativo y tecnologías de la información: influencia en el desarrollo de competencias distintivas tecnológicas y resultados empresariales. **Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa**, v. 15, n. 4, p. 9-32, 2006.

RODRIGUES, E. D. A participação da intranet nos processos de criação de conhecimentos nas organizações. 2006. 231f. **Dissertação** (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

ROSSATO, J.; SOUZA, L. L. C.; VARVAKIS, G. Capacidades Dinâmicas: capacidade da empresa de se reconfigurar para atender as demandas do mercado. In: CIKI 2012 - **II Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación**, Madrid, 2012.

RUMELT, R. Towards a strategic theory of the enterprise. **Competitive Strategic Management**, Lamb RB (ed). Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ; pp. 556 – 570, 1984.

SANTOS, J. L. S. Processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas, 2009, 134 p. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia e Gestão

do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis, Brasil.

SÃO PAULO. 2015. **IEMI lança Relatório Setorial da Indústria Têxtil Brasileira**. Disponível

em:<http://www.saopaulopretaporter.com/noticias/ler/iemi-lanca-relatorio-setorial-da-industria-textil-brasileira>. Acesso em: 25 out. 2015.

SEBRAE. **Santa Catarina em números: metal mecânico**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2010. 68 p.

SCHEIN, E. H. **DEC is Dead: Long Live DEC**. San Francisco, CA: Berrett-Kohler, 2003.

SCHIMMEL, R.; MUNTSLAG, D. R. Learning barriers: a framework for the examination of structural impediments to organizational change. **Human Resource Management**, v. 48, n. 3, p. 399-416, 2009.

SCHILING, J.; KLUGE, A. Barriers to organizational learning: an integration of theory and research. **International Journal of Management Reviews**, 2009.

SCHUMPETER, J. A. **Theory of Economic Development**. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SELEN, W. Knowledge management in resource based competitive environments: a roadmap for building learning organizations. **Journal of Knowledge Management**, [s.l.]. v. 4, n. 4, p. 346.

SENGE, P. M. **Fifth discipline: The art and practice of the learning organization**. New York: Doubleday, 1990.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SKYRME, D; AMIDON, D. The Knowledge Agenda. **The Journal of Knowledge Management**, v. 1, n. 1, September 1997.

SILVEIRA, R. R. Diretrizes para mitigar as barreiras à implementação da gestão do conhecimento em organizações. 2011. 219f. **Tese** (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2011.

SMITH, D.; ELLIOTT, D. Exploring the barriers to learning from crisis organizational learning and crisis. **Management Learning**, v. 38, n. 5, p. 519-538, 2007.

SNYDER, W.; CUMMINGS, T. Organizational learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses. **Human Relations**, v. 51, n. 7, p. 873-895, 1998.

SOUZA, L. L. C. Mecanismos de Coordenação e Práticas da Gestão do Conhecimento na Cadeia de Valor Terceirizada: estudo no setor elétrico. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

STEIL, A. V. **Competências e aprendizagem Organizacional**. Florianópolis: Instituto Stela, 2006.

STEINER, L. Organizational dilemmas as barriers to learning. **The Learning Organization**, 5(4), 193–201, 1998.

SUN, P. Y.; SCOTT, J. L. An investigation of barriers to knowledge transfer. **Journal of Knowledge Management**, v. 9, n. 2, p. 75-90, 2005.

SVEIBY, K-E. **A knowledge-based approach to performance excellence**. 2001. Disponível em:

<<http://www.sveiby.com/Portals/0/articles/kbasedbaldrige.html>>

Acessado em: 12 fev. 2012.

SZULANSKI, G. **Sticky Knowledge: Barriers to Knowing in the Firm**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

TAKAHASHI, C. Y. Oportunidades de aprendizagem em grupos: um estudo de caso em uma Instituição educacional. Trabalho apresentado no **XXXII Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração** (Enanpad), Rio de Janeiro, 2008.

TAKAHASHI, A., R. Descortinando os Processo da Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino. **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo. Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 2007.

Teece, D. J.; Pisano, G. The dynamic capabilities of firms: An introduction. **Industrial and Corporate Change**, v.3 pp.537-556, 1994.



TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, pp. 509–533, 1997.

Teece, D. J. Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. **Strategic Management Journal**, v. 28 pp.1319-1350, 2007.

TEIXEIRA, E. K.; NODARI, F.; OLIVEIRA, M. Facilitadores e barreiras para o compartilhamento de conhecimento em cadeias de suprimentos. In.: **SIMPOI**, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

TUCKER, A. L.; EDMONDSON, A. C.; SPEAR, S. When problem solving prevents organizational learning. **Journal of Organizational Change**, 15(2), 122–137, 2002.

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

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, v. 5, n.1, p. 73-89, 1997.

VALENTIN, S. M. F. A. Aprendizagem como estoques e fluxos de conhecimento em organizações que integram redes de informação e conhecimento científico em saúde. **Dissertação**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie. 131f. 2010.

VERA, D.; CROSSAN, M. Organizational learning and knowledge management: toward an integrative framework. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. (eds). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden: Blackwell, p.1-15, 2005.

VERA, D.; CROSSAN, M.; APAYDIN, M. A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**, 2 Ed.; Easterby-Smith, M., Lyles, M., Eds.; Wiley: Chichester, UK, pp. 153–180, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: atlas, 2000.

- VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.
- VINCE, R.; SALEEM, T. The impact of caution and blame on organizational learning. **Management Learning**, 35(2), 133–154, 2007.
- YEOH, P. L.; ROTH, K. An empirical analysis of sustained advantage in the U.S. pharmaceutical industry: impact of firm resources and capabilities. **Management Journal**, v. 20, p. 637–653, 1999.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- WEICK, K. E. **Sensemaking in Organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- WEICK, K.; WESTLEY, F. Organizational learning: affirm and oxymoron, In Clegg, S., Hardy, C. & Nord, W. R. (org.). **Handbook of Organizational Studies** (pp.440-458). Londres: Sage, 1996.
- WERNERFELT, B. A Resource-based View of the Firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, pp. 171- 180, 1984.
- WILLIAMSON, O. E. **Markets and Hierarchies**. Free Press, New York, 1975.
- WILLIAMSON, O. E. **The Economic Institutions of Capitalism**. Free Press, New York, 1985.
- WILSON, J. M.; GOODMAN, P. S.; CRONIN, M.A. Group learning. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 4, p. 1041-1069, 2007.
- WINTER, S. The satisficing principle in capability learning. **Strategic Management Journal**, New Jersey, v. 21, n. 10/11, p. 981-996, oct./nov, 2000.
- WINTER, S. G. Understanding dynamic capabilities. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 991-995, 2003.
- WOLFE MORRISON; MILLIKEN, F. J. Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. **Academy of Management Review**, 25, 706–725, 2000.
- WIIG, K. **Knowledge Management Foundations**. Arlington: schema press. 1993.
- WYSSUSEK, B.; SCHWARTZ, M.; KREMBERG, B. Knowledge management—a sociopragmatic approach. In: REMENYI, D.(Hg.):

**Proceedings of the 2nd European Conference on Knowledge Management.** Bled. p. 767-776, 2001.

ZAHRA, S. A.; GEORGE, G. Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension, **Academy of Management Review**, vol. 27, no 2, pp. 185-203, 2002.

ZAHRA, S. A.; SAPIENZA, H. J.; DAVIDSSON, P. Entrepreneurship and dynamic capabilities: a review, model and research agenda. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 4, p. 917-955, 2006.

ZANGISKI, M. A. S. G.; LIMA, E. P.; COSTA, S. E. G. Aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências: uma síntese a partir da gestão do conhecimento. **Produto & Produção**, vol. 10, n. 1, p. 54 - 74, fev. 2009.

ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization Science**, v.13 pp.339-351, 2002.

## APÊNDICE 1 – Identificação da Aprendizagem Organizacional

### DADOS DA ORGANIZAÇÃO

Nome da empresa: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

Número de empregados: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no mercado: \_\_\_\_\_

### DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Maior formação: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa na empresa: \_\_\_\_\_

Tempo na empresa: \_\_\_\_\_

Contato (e-mail; telefone): \_\_\_\_\_

Indique o grau de concordância ou discordância que se encaixa melhor a cada situação na sua empresa. Por favor, **selecione apenas uma resposta** para cada uma das seguintes afirmações.

AI	Estoques de aprendizagem no nível individual	Compreende aspectos relacionados à competência individual, capacidade e motivação para realizar as tarefas necessárias do dia-a-dia da organização.
----	--	---

*Os itens a seguir referem-se às suas observações sobre os indivíduos na sua organização. Selecione apenas uma resposta para cada item.*

		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente
AI <sub>1</sub>	Os indivíduos estão cientes das questões críticas que afetam seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>2</sub>	Os indivíduos estão atualizados e tem conhecimento sobre seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>3</sub>	Os indivíduos sentem realização no que fazem						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>4</sub>	Os indivíduos geram novas ideias						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>5</sub>	Os indivíduos sentem-se seguros em seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>6</sub>	Os indivíduos sentem orgulho por seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>7</sub>	Os indivíduos têm muita disposição no trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>8</sub>	Os indivíduos são capazes de crescer com o seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>9</sub>	Os indivíduos têm uma percepção clara de direção em seu trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
AI <sub>10</sub>	Os indivíduos são capazes de abandonar a mentalidade tradicional e ver as coisas de forma nova e diferente						1 2 3 4 5 6 7	

<b>AG</b>	<b>Estoques de Aprendizagem nível grupal</b>	Compreender os aspectos relacionados às dinâmicas de grupo e o desenvolvimento de compreensão compartilhada						
-----------	--	---	--	--	--	--	--	--

*Os itens a seguir referem-se às suas observações sobre os grupos na sua organização (por exemplo: departamentos, equipes de trabalho, pessoas com quem você mais interage). Selecione apenas uma resposta para cada item.*

		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente
AG <sub>1</sub>	Nas reuniões, buscamos compreender os pontos de vista de cada um						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>2</sub>	Compartilhamos nossos sucessos no grupo						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>3</sub>	Compartilhamos nossas falhas no grupo						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>4</sub>	Surgem ideias nas reuniões que não tinham ocorrido a ninguém individualmente						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>5</sub>	Conseguimos uma resolução de conflitos eficaz ao trabalhar em grupo						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>6</sub>	Os grupos na organização são adaptáveis						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>7</sub>	Os grupos têm uma compreensão comum das questões departamentais						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>8</sub>	Os grupos contam com as pessoas certas para abordar os assuntos						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>9</sub>	Pontos de vista diferentes são incentivados no trabalho em grupo						1 2 3 4 5 6 7	
AG <sub>10</sub>	Os grupos estão preparados para repensar as decisões quando se veem diante de nova informação						1 2 3 4 5 6 7	

<b>AO</b>	<b>Estoques de aprendizagem nível organizacional</b>	Refere-se ao alinhamento de depósitos não humanos de aprendizagem. Inclui sistemas, estruturas, estratégias, rotinas e procedimentos.						
-----------	--	---	--	--	--	--	--	--

*Os itens a seguir referem-se à estrutura, cultura, visão e direção estratégica de sua organização. Selecione apenas uma resposta para cada item.*

		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente
AO <sub>1</sub>	Nós temos uma estratégia que nos posiciona favoravelmente para o futuro						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>2</sub>	A estrutura organizacional suporta nossa direção estratégica						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>3</sub>	A estrutura organizacional nos permite trabalhar efetivamente						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>4</sub>	Nossos procedimentos operacionais nos permitem trabalhar efetivamente						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>5</sub>	A cultura da organização pode ser caracterizada como inovadora						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>6</sub>	Temos uma visão realista, porém desafiadora para a organização						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>7</sub>	Temos sistemas necessários para implantar a nossa estratégia						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>8</sub>	Nossos sistemas organizacionais contem informação importante						1 2 3 4 5 6 7	
AO <sub>9</sub>	Temos arquivos e bancos de dados atualizados da organização						1 2 3 4 5 6 7	

<b>FF</b>	<b>Fluxos de aprendizagem feed-forward</b>	Se e como a aprendizagem organizacional alimenta ( <i>feed-forward</i> ) a aprendizagem do grupo e a aprendizagem no nível organizacional (ex.: mudanças na estrutura, nos produtos, nas rotinas)						
<i>Os itens a seguir referem-se a como você e seu grupo influenciam a organização. Selecione apenas uma resposta para cada item.</i>								
		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente
FF <sub>1</sub>	As lições aprendidas por um grupo são ativamente compartilhadas com outros						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>2</sub>	Os indivíduos contribuem para a estratégia da organização						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>3</sub>	Os grupos propõem soluções inovadoras para questões relacionadas à organização como um todo						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>4</sub>	As recomendações dos grupos são adotadas pela organização						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>5</sub>	Nós não reinventamos a roda						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>6</sub>	Os indivíduos compilam informações para uso de todos						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>7</sub>	Os indivíduos desafiam as suposições do grupo						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>8</sub>	A organização utiliza a inteligência de seus funcionários						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>9</sub>	Os interesses de um grupo da organização são também de outros grupos						1 2 3 4 5 6 7	
FF <sub>10</sub>	Os resultados do grupo são utilizados para melhorar produtos, serviços e processos						1 2 3 4 5 6 7	

<b>FB</b>	<b>Fluxos de aprendizagem feed-back</b>	Se e como a aprendizagem que está inserida na organização (ex.: nos sistemas, na estrutura, na estratégia) afeta a aprendizagem individual e de grupo.						
<i>Os itens a seguir referem-se a como os sistemas e procedimentos influenciam você e seu grupo de trabalho. Selecione apenas uma resposta para cada item.</i>								
		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente
FB <sub>1</sub>	Políticas e procedimentos ajudam o trabalho individual						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>2</sub>	Os sistemas de recompensa consideram a contribuição dada pelos grupos						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>3</sub>	As decisões de grupo são apoiadas pelos indivíduos						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>4</sub>	Os objetivos da organização são comunicados por toda a organização						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>5</sub>	Nossas práticas de recrutamento nos permitem atrair os melhores talentos						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>6</sub>	Os arquivos e as bases de dados da organização fornecem a informação necessária para realizar o nosso trabalho						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>7</sub>	Os sistemas de dados facilitam a troca de informação entre indivíduos						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>8</sub>	Treinamento é oferecido prontamente quando há necessidade de melhorar conhecimentos e habilidades						1 2 3 4 5 6 7	
FB <sub>9</sub>	Treinamento entre as unidades/departamentos, rodízio de funções e tarefas especiais são usados para desenvolver uma equipe mais flexível						1 2 3 4 5 6 7	

<b>PERF</b>	<b>Desempenho da organização</b>	Resultados de desempenho individual, de grupo e organizacional											
<i>Os itens a seguir estão relacionados ao desempenho dos indivíduos, grupos e da organização. Selecione apenas uma resposta para cada item.</i>													
		1 = discordo totalmente	2 = discordo em grande parte	3 = discordo em parte	4 = neutro	5 = concordo em parte	6 = concordo em grande parte	7 = concordo totalmente					
PERF <sub>1</sub>	Nossa organização é bem sucedida						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>2</sub>	Nossa organização responde as necessidades dos clientes						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>3</sub>	O desempenho futuro da nossa organização está assegurado						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>4</sub>	Nossa organização é bem respeitada no nosso ramo de atividade						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>5</sub>	Nosso grupo dá contribuição significativa para a organização						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>6</sub>	Nosso grupo tem bom desempenho como equipe						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>7</sub>	Nosso grupo atinge as metas de desempenho						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>8</sub>	Os indivíduos estão satisfeitos em trabalhar aqui						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>9</sub>	Os indivíduos em geral são felizes trabalhando aqui						1	2	3	4	5	6	7
PERF <sub>10</sub>	Os indivíduos estão satisfeitos como seu próprio desempenho						1	2	3	4	5	6	7

## APÊNDICE 2 – Protocolo de identificação das barreiras à Aprendizagem Organizacional

Com o objetivo de identificar a ocorrência de barreiras ao processo de aprendizagem organizacional, a construção deste questionário baseia-se, principalmente, no trabalho de Schilling e Kluge (2009) e nas pesquisas de Berthoin-Antal et. al. (2003), Barson et. al. (2000) e McLaughlin; Paton; Macbeth (2006).

### BARREIRAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

AI <sub>i</sub>	Barreira à Intuição	Barreiras à existência de insights intuitivos (ideias) baseados em experiências e conhecimentos especializados
	<p><b>Ação Pessoal</b> São ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua empresa, pessoas tem medo de serem repreendidas se algo der errado no trabalho? Ou seja, elas têm medo de medo de retaliações e acabam escondendo quando surge um problema no trabalho?</li> <li>2. O senhor percebe uma habilidade (<i>know-how</i>) por parte dos funcionários para identificar e compreender as causas dos problemas que surgem durante o trabalho?</li> </ol>
	<p><b>Estrutural Organizacional</b> São ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Em sua organização, o senhor diria que o estilo de gestão é centralizador e controlador?</li> <li>4. Existem registros das boas práticas e dos erros e soluções das questões do dia-a-dia da empresa para consulta posterior?</li> <li>5. A empresas e os gerentes costumam dar feedback para com os funcionários sobre o trabalho ou projetos executados?</li> <li>6. Você percebe rigorosas regras e procedimento de trabalho que impedem a criatividade? Se sim, poderia dar um exemplo?</li> <li>7. Existe alta divisão do trabalho nas funções desempenhadas pelos colaboradores? Ou seja, em algum momento você já ouviu: “não é meu trabalho”?</li> </ol>



<p><b>Social Ambiental</b> São aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia</p>	<p>8. O senhor considera que a sua organização atua em um mercado complexo, dinâmico e em um ambiente muito competitivo?</p>
<p><b>Barreira à Interpretação</b> AI<sub>2</sub></p>	<p>Explicitação de insights (ideias) para si mesmo e para outras pessoas. Uso de linguagem e existência de conversação, diálogo</p>
<p><b>Ação Pessoal</b> São ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais</p>	<p>1. O senhor percebe se as pessoas têm medo de perder a propriedade e o controle do conhecimento? (“a lógica do conhecimento é poder”, se outra pessoa souber fazer o que eu faço eu corro o risco de perder meu emprego) 2. Você percebe, na sua empresa, alguma relação conflituosa entre indivíduos e grupos?</p>
<p><b>Estrutural Organizacional</b> São ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa</p>	<p>3. Você percebe as pessoas sobrecarregadas, com altos volumes de trabalho? 4. Vocês possuem metas claras e mensuráveis de trabalho? Todos os colaboradores conhecem suas metas? 5. Nas reuniões de trabalho, é comum os colaboradores permanecerem em silêncio, sem expor sua opinião?</p>
<p><b>Social Ambiental</b> São aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia</p>	<p>6. O conhecimento sobre os clientes e fornecedores da sua empresa é comum para todos colaboradores?</p>
<p><b>Barreira à Integração</b> AI<sub>3</sub></p>	<p>Existência de compartilhamento de ideias e interpretações por meio de diálogos, compreensão de significado e ajustamento mútuo</p>
<p><b>Ação Pessoal</b> São ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais</p>	<p>1. A alta administração promove o ambiente ou o momento para gerar novas ideias ou novas formas de executar o trabalho? 2. Você percebe a existência de rotinas defensivas no seu ou em outros departamentos da empresa? Exemplo: “não vem inventando por aqui”, “sempre trabalhamos desse jeito” “aqui funciona assim”</p>

<p><b>Estrutural Organizacional</b> São ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. O senhor(a) percebe objetivos divergentes entre departamentos e áreas?</li> <li>4. Você percebe uma comunicação inadequada entre as áreas da empresa?</li> <li>5. Existe competição entre grupos, departamentos ou áreas dentro da empresa?</li> </ol>
<p><b>Social Ambiental</b> São aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Você percebe um intervalo de tempo entre uma ação organizacional e respostas dos ambientes? Por exemplo: lançamento um novo produto (bem ou serviço) no mercado, ou necessidade de um novo fornecedor ou nova tecnologia</li> </ol>
<p><b>AI4 Barreira à Institucionalização</b></p>	<p>Institucionalização de insights (ideias) em sistemas, normas, procedimentos, rotinas ou outros mecanismos organizacionais</p>
<p><b>Ação Pessoal</b> São ações caracterizadas pelo pensamento, atitudes e comportamentos individuais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha que os funcionários da sua empresa tendem a ser resistentes às mudanças? Ou seja, os funcionários percebem as mudanças como um ameaça?</li> </ol>
<p><b>Estrutural Organizacional</b> São ações enraizadas na estratégia organizacional, na tecnologia, na cultura e nos regulamentos formais da empresa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. O senhor considera que as condições de trabalho na sua organização mudam a todo momento?</li> <li>3. Você percebe falta de tempo ou recursos para investir em treinamentos, desenvolvimento do pessoal, transferência do conhecimento?</li> </ol>
<p><b>Social Ambiental</b> São aspectos relacionados aos clientes, fornecedores, concorrentes, ambiente sócio-político e tecnologia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Você percebe rápidas trocas tecnológicas no mercado de atuação da sua empresa?</li> <li>5. Você percebe na empresa emergentes modismos de gestão que prometem o sucesso da empresa?</li> <li>6. Você identifica algum problema com linguística ou cultural na sua empresa?</li> <li>7. Existem dificuldades técnicas e estruturais para armazenar conhecimento implícito? Por exemplo: baixo investimento em TICs, falta de softwares, e programas que ajudem na gestão</li> </ol>

### APÊNDICE 3 – Protocolo de Identificação das Rotinas da Gestão do Conhecimento

A construção deste questionário baseia-se nos conceitos apresentados pela APO (2010), Souza (2011) e Batista (2012). Com isso, busca-se identificar as rotinas da gestão do conhecimento institucionalizadas pela organização.

De acordo com as questões abaixo, sinalize se como ocorre cada uma das situações na sua empresa.

Rotinas	Descrição	Pergunta
<b>Mestre-Aprendiz / Observação real</b>	Ação desempenhada por um expert da empresa (um mentor) que indica linhas de atuação, facilitando, estimulando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo ou do grupo. A relação mestre e aprendiz permite que a arte ou a técnica sejam aprendidas por observação, manuseio, imitação e prática.	1.Quando um novo funcionário entra na empresa, como ele é preparado para o trabalho? Existe algum programa de Mentoring, coaching ou mestre aprendiz?
<b>Coaching / Conselheiros de campo</b>	Similar ao mentor, mas o <i>coach</i> ou conselheiro de campo não participa da execução das atividades. Engaja-se no diálogo com os diretores/gerentes e os aconselham nas tomadas de decisão.	
<b>Elaboração de manuais para replicação de práticas / Rotinas bem-sucedidas</b>	A empresa busca explicitar e disponibilizar os procedimentos de execução, por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes, para facilitar a compreensão desse conhecimento por um número maior de colaboradores.	2.Existe registro dos procedimentos em manuais?

<b>Narrativas</b>	Técnicas utilizadas para descrever assuntos complicados, expor situações, comunicar lições aprendidas ou interpretar mudanças culturais. Envolve a construção de uma ficção ou um caso real que é narrado para abordar determinado assunto.	3.A empresa utiliza a técnica de Narrativas para explicar os procedimentos de atividades e assuntos diversos aos funcionários?
<b>Biblioteca de livros/documentos</b>	Biblioteca com exemplares de livros, revistas, teses, dissertações, relatórios e artigos	4.A empresa possui uma biblioteca? Disponibiliza material para leitura e informação dos funcionários?
<b>Fóruns de discussão (presenciais e virtuais)</b>	Espaço para discutir e partilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento do trabalho	5.Os funcionários da empresa costumam discutir e partilhar informações em fóruns de discussões?
<b>Reuniões informais / atividades conjuntas</b>	Reuniões informais entre indivíduos, grupos, departamentos ou áreas, visando a solucionar problemas diversos ou gerar ideias.	6.A empresa promove a confraternizações ou encontros informais entre os funcionários? Como isso ocorre e com que frequência ocorre?
<b>Confraternizações</b>	Confraternizações entre indivíduos ou grupos de trabalho. Esses momentos permitem solidificar as relações de confiança e, além disso, propiciam conversas informais sobre as oportunidades, os desafios e o futuro da empresa.	

<b>Comunidade de prática</b>	Grupos informais e interdisciplinares de pessoas unidas em torno de um interesse comum. As comunidades são auto organizadas de modo que permita a colaboração de pessoas internas ou externas à organização	7.Os funcionários ou os grupos de trabalho costumam se reunir para compartilhar uma ideia comum ou um problema? A empresa costuma fazer brainstorming?
<b>Brainstorming</b>	É uma maneira simples de ajudar um grupo de pessoas a gerar ideias novas e diferentes, pode ser usado em quase qualquer situação onde um grupo encontra um espaço para trabalhar juntos. É uma técnica para melhorar a geração de ideias.	
<b>Lições aprendidas</b>	São relatos de experiências em que se registra o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas das diferenças e o que foi aprendido durante o processo	8.A empresa costuma registrar as melhores práticas ou as lições aprendidas para servir de consulta posterior?
<b>Melhores práticas</b>	Identificação e compartilhamento das melhores práticas, que podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou para a solução de um problema.	
<b>Memória organizacional</b>	Registro do conhecimento da empresa (relatos de experiência) sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os usuários. Ponto de partida para a realização de atividades por parte de novos funcionários.	
<b>Benchmarking</b>	Método para comparar o desempenho de processo, produto e resultado com os de outras organizações de referência com vistas a promover melhoria e	9.A empresa costuma realizar benchmarking?

	<p>inovação, ou seja, é a busca de melhores referências para comparação dos processos e serviços da organização</p>	
<p><b>Rodízio de funções</b></p>	<p>O funcionário passa por diversas áreas durante um período de tempo, a fim de conhecer todos os processos, atividades e especificidades de cada área ou, simplesmente, para que o funcionário possa adquirir novos conhecimentos em setores diferentes e acumular experiências.</p>	<p>10.A empresa faz rodízio de funções? Ou seja, os funcionários são trocados de função para aprender outras atividades da empresa?</p>
<p><b>Backup de função por colaboradores</b></p>	<p>É um meio de recuperação da função exercida por algum colaborador da organização. Na falta deste, o colaborador “backup” pode substituí-lo nas atividades executadas pela sua função.</p>	<p>11.Os funcionários realizam backup de função?</p>
<p><b>Localizador de especialistas / mapa de competências / páginas amarelas</b></p>	<p>Repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas. A forma mais simples é uma lista on-line do pessoal, com um perfil da experiência e das áreas de especialidade de cada usuário.</p>	<p>12.A empresa possui um banco de dados com informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural dos funcionários?</p>
<p><b>Dia da Inovação / Estímulos para inovação</b></p>	<p>Realização periódica de um evento envolvendo todos os colaboradores para apresentar as tecnologias, os processos e os produtos que estão atualmente em uso e os que vão ser adotados no futuro. Política de premiação para as melhores ideias.</p>	<p>13.A empresa promove um ambiente ou o momento para gerar novas ideias ou novas formas de executar o trabalho?</p>

<p><b>Espaços eletrônicos: site, portais, e-mails, chats, intranet, blogs, grupos de WhatsApp</b></p>	<p>Refere-se à utilização de recursos eletrônicos como portais, <i>e-mails</i>, <i>chats</i>, <i>intranets</i> e <i>extranets</i> por todos os colaboradores. Tem como objetivo fortalecer a comunicação entre os departamentos e áreas.</p>	<p>14.Os colaboradores costumam utilizar os espaços eletrônicos (e-mails, chats, intranet, WhatsApp) para compartilhar conhecimento e trocar informações?</p>
<p><b>Treinamentos, cursos, seminários, palestras, workshops</b></p>	<p>Realização de treinamento, capacitação ou <i>workshops</i> envolvendo os colaboradores para compartilhamento de experiências e acompanhamento da qualificação do pessoal.</p>	<p>15.A empresa costuma promover treinamentos, cursos e palestras para os funcionários? De que forma isso acontece?</p>
<p><b>Viagens e visitas a feiras/congressos</b></p>	<p>Permite aos colaboradores da organização conhecerem outras experiências e refletir conjuntamente sobre as tendências e os desafios</p>	<p>16.A empresa costuma realizar visitas a feiras, viagens para participar de eventos?</p>
<p><b>Educação continuada, reembolso para estudo</b></p>	<p>Motiva os colaboradores a continuarem sua educação, em parceria com escolas e universidades, ou reembolsando taxas de matrícula/mensalidades para cursos relacionados ao seu trabalho e completados com êxito</p>	<p>17.A empresa tem alguma política de educação continuada ou reembolso para estudo?</p>

**APÊNDICE 4 – Carta convite para participar da pesquisa****CARTA CONVITE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DO CONHECIMENTO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO**



Florianópolis, xx de xxxx de 2015

Senhor (a) dirigente,

É cada vez mais intensa as pesquisas associadas às estratégias utilizadas para renovar e desenvolver o processo de aprendizagem nas organizações. Uma das abordagens bastante difundida na literatura, é a de que as organizações possuem conhecimento, aprendem ao longo do tempo e sua base de conhecimento são ativos valiosos.

A capacidade de uma organização de aprender e moldar suas políticas para atender às demandas sociais e econômicas depende, também, de reconhecer e interpretar com precisão as oportunidades e as barreiras aos processos de aprendizagem em que operam. Desta forma, surge a necessidade de estudos que abordem meios para fornecer insumos ao processo de aprendizagem, eliminando barreiras e aperfeiçoando a capacidade da aprendizagem organizacional.

Em vista do exposto e considerando a representatividade da (*Nome da Organização*) como uma empresa reconhecida pela (*especificidade da escolha do cenário*), convidamo-lo para participar desse estudo relativo à “aprendizagem organizacional”, cujo principal objetivo é compreender a associação entre a ocorrência das rotinas da gestão do conhecimento e a mitigação das barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.

Este estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Jaqueline Rossato em sua Tese de Doutorado e está programado para ocorrer entre os meses de julho a novembro de 2015 e poderá ser agendado conforme sua disponibilidade de horário.

A visita terá como objetivo, realizar uma entrevista com perguntas semiestruturadas, podendo ou não ser gravada, obedecendo ao caráter confidencial dos dados. Ressalto ainda, a garantia de acesso à síntese e conclusões dos resultados obtidos.

Esperamos contar com a participação da sua Organização nesse estudo, que consideramos importante para o aprimoramento e enriquecimento deste trabalho.

A pesquisadora Jaqueline Rossato (e-mail [jaqueline@egc.ufsc.br](mailto:jaqueline@egc.ufsc.br) e fones (48) 9612 5054 e 3721 2449), responsável pela coleta dos dados, e o orientador estão à disposição para eventuais esclarecimentos.

Agradecemos antecipadamente,

**Jaqueline Rossato (Pesquisadora)**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e  
Gestão do Conhecimento  
e-mail: [jaqueline@egc.ufsc.br](mailto:jaqueline@egc.ufsc.br) – fone (48) 3721  
2449 / (48) 9612 5054

**Prof. Gregorio Varvakis, Dr. (Orientador)**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e  
Gestão do Conhecimento  
e-mail: [prego@deps.ufsc.br](mailto:prego@deps.ufsc.br) – fone (48) 3721 2449



## APÊNDICE 5 – Apresentação das empresas e dos participantes da pesquisa

EMPRESAS PARTICIPANTES DO PRÉ-TESTE							
Empresa	Município	Segmento	Porte*	Número de funcionários	Tempo de atuação no mercado (anos)	Cargo do entrevistado	Data
Caso 1	Imperatriz	Confecção	PE	27	23	Diretor	16/04/14
Caso 2	Imperatriz	Brindes e confecção	PE	30	20	Diretor	22/04/16
Caso 3	Brusque	Confecção	ME	4	19	Diretor	04/09/14
Caso 4	Tijucas	Vestuário	ME	8	8	Gerente administrativo	04/09/14

\*Porte: GE – grandes empresas; ME – médias empresas; PE – pequenas empresas; ME – micro empresas.

EMPRESAS PARTICIPANTES DA COLETA DOS DADOS							
Empresa	Município	Segmento	Porte *	Número de funcionários	Tempo de atuação no mercado (anos)	Cargo do entrevistado	Data
Caso 1	Tijucas	Vestuário	ME	250	16	Gerente Industrial	17/08/15
Caso 2	Jaraguá do Sul	Vestuário	GE	1.200	24	Líder de Processos de RH	24/08/15
Caso 3	Blumenau	Meias	PE	84	20	Analista de RH	27/08/15
Caso 4	Jaraguá do Sul	Vestuário	ME	120	29	Gerente de RH	24/08/15
Caso 5	Joinville	Vestuário	PE	80	15	Gerente de RH	02/09/15
Caso 6	Gaspar	Fios e linhas	GE	1.349	77	Gerente de RH	31/08/15
Caso 7	Blumenau	Etiquetas e fivelas	ME	260	21	Gestão com Pessoas	27/08/15
Caso 8	Jaraguá do Sul	Vestuário	GE	1.200	51	Gerente de RH	24/08/15
						RH – seleção e desenvolvimento	
Caso 9	Blumenau	Cameba	GE	1.504	79	Diretor de RH	28/08/15
Caso 10	Blumenau	Cameba	GE	2000	133	Analista de Gestão de Pessoas	31/08/15
Caso 11	Joinville	Cameba	GE	750	108	Coordenador de RH	02/09/15
Caso 12	Joinville	Cameba	GE	3.200	134	Treinamento RH	09/09/15
Caso 13	Blumenau	Vestuário	GE	2.350	88	Treinamento RH	10/09/15

\*Porte: GE – grandes empresas; ME – médias empresas; PE – pequenas empresas; ME – micro empresas.

## APÊNDICE 6 – Respostas sobre a identificação da aprendizagem organizacional

Aprendizagem Individual															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
AI1	Questões conscientes	6	7	6	5	6	6	6	6	6	6	3	6	6	5,8
AI2	Bem informados	5	6	5	5	5	7	7	5	7	5	3	5	6	5,5
AI3	Realização	5	6	4	6	5	6	6	5	6	6	5	3	5	5,2
AI4	Geram novas ideias	6	6	1	6	5	7	6	3	7	3	3	5	5	4,8
AI5	Confiança e segurança	3	5	3	5	6	6	6	2	6	6	3	6	6	4,8
AI6	Orgulho	5	6	4	5	5	6	7	6	7	6	6	4	5	5,5
AI7	Energia e disposição	4	5	5	5	5	5	6	5	6	5	3	4	5	4,8
AI8	Capacidade de crescimento	7	6	5	6	6	7	6	7	7	5	5	5	6	6,0
AI9	Foco e percepção clara de direção	5	7	5	6	5	6	6	5	7	5	2	4	6	5,3
AI10	Inovação	5	6	4	5	3	5	6	3	7	3	2	3	5	4,4
<b>Médias</b>		5,1	6,0	4,2	5,4	5,1	6,1	6,2	4,7	6,6	5,0	3,5	4,5	5,5	5,2

Aprendizagem Grupal															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
AG1	Compreender pontos de vista de cada um	6	7	4	6	6	6	6	4	7	5	6	5	5	5,6
AG2	Compartilhar sucessos	6	7	4	7	6	5	7	3	7	5	4	3	5	5,3
AG3	Compartilhar falhas	5	7	6	5	5	5	7	6	7	5	4	2	6	5,4
AG4	Geração de ideias	7	7	4	7	5	7	7	5	7	7	4	5	6	6,0
AG5	Resolução de conflitos	6	6	5	7	7	6	6	5	7	6	3	4	5	5,6
AG6	Grupo adaptável	6	6	5	5	5	6	6	5	7	5	3	5	5	5,3
AG7	Entendimento comum	5	6	3	6	4	6	6	5	6	5	2	4	4	4,8
AG8	Pessoas certas	5	6	3	6	6	5	6	3	6	6	6	6	6	5,4
AG9	Diversos pontos de vista	5	7	3	5	6	5	6	6	6	6	5	2	5	5,2
AG10	Repensar decisões	5	6	3	6	3	5	6	5	7	5	6	5	5	5,2
<b>Médias</b>		5,6	6,5	4,0	6,0	5,3	5,6	6,3	4,7	6,7	5,5	4,3	4,1	5,2	5,4

Aprendizagem Organizacional															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
AO1	Estratégia / ambiente	5	7	3	5	6	7	5	6	5	7	5	1	6	5,2
AO2	Estrutura / estratégia	5	7	4	6	5	6	7	4	5	7	2	5	6	5,3
AO3	Estrutura / trabalho	5	7	3	6	6	6	6	4	6	6	6	5	6	5,5
AO4	Procedimentos	5	7	5	6	6	5	6	3	6	6	6	3	5	5,3
AO5	Cultura inovadora	6	7	5	5	6	7	7	3	6	7	2	2	6	5,3
AO6	Visão	6	7	5	5	6	6	7	5	7	5	3	2	7	5,5
AO7	Sistemas / estratégia	6	7	3	5	6	5	6	3	6	3	2	5	5	4,8
AO8	Sistemas	6	7	5	7	5	6	6	5	6	5	6	6	6	5,8
AO9	Bases de dados	6	7	3	7	5	6	7	3	6	5	6	5	6	5,5
AO10	Cultura de confiança	5	7	4	5	6	6	6	3	7	5	6	5	6	5,5
<b>Médias</b>		5,5	7,0	4,0	5,7	5,7	6,0	6,3	3,9	6,0	5,6	4,4	3,9	5,9	5,4

Fluxo de Aprendizagem Feed-forward															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
FF1	Lições compartilhada	5	7	5	5	5	5	5	3	6	5	7	1	5	4,9
FF2	Indivíduos contribuem para a estratégia	3	7	3	6	5	6	7	3	7	6	4	5	6	5,2
FF3	Soluções inovadoras	3	7	4	5	5	6	6	2	7	3	3	5	5	4,7
FF4	Organização adota idéias	6	6	4	6	6	6	6	3	6	5	6	5	5	5,4
FF5	'Reinventar a roda'	7	7	3	6	6	4	5	5	6	4	7	5	6	5,5
FF6	Compartilhamento de informações	6	7	5	6	5	6	6	5	5	3	5	3	5	5,2
FF7	Indivíduos desafiam suposições do grupo	6	6	3	5	4	5	5	4	6	5	5	2	5	4,7
FF8	Utilizar a inteligência	5	7	5	5	5	7	6	4	7	6	4	2	6	5,3
FF9	Interesses de grupos são comuns	5	7	4	6	5	6	6	3	7	7	2	4	6	5,2
FF10	Idéias para produtos	6	7	5	6	6	7	6	3	7	6	5	4	6	5,7
<b>Médias</b>		5,2	6,8	4,1	5,6	5,2	5,8	5,8	3,5	6,4	5,0	4,8	3,6	5,5	5,2

Fluxo de Aprendizagem Feed-back															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
FB1	Políticas e procedimentos ajudam o trabalho	7	7	6	7	1	6	7	5	7	7	7	6	6	6,1
FB2	Sistemas de recompensa	6	6	5	5	1	4	6	1	7	5	5	4	6	4,7
FB3	Grupo orienta indivíduos	6	7	5	6	6	6	6	2	7	6	4	5	5	5,5
FB4	Objetivos são comunicados	7	6	4	6	6	6	7	3	7	7	3	5	7	5,7
FB5	Recrutamento	5	7	3	5	5	4	7	3	7	6	3	2	6	4,8
FB6	Bancos de dados fornecem informações	5	7	3	5	1	6	6	4	7	6	2	6	5	4,8
FB7	Sistemas facilitam a troca de informações	5	7	3	6	1	6	5	4	7	5	2	7	6	4,9
FB8	Treinamento	3	7	4	7	7	6	7	3	7	5	4	7	7	5,7
FB9	Treinamento entre unidades/departamentos	5	4	5	6	6	5	6	4	6	5	2	4	6	4,9
FB10	Falta memória do passado	6	5	3	5	7	5	4	5	6	6	4	1	1	4,5
<b>Médias</b>		5,5	6,3	4,1	5,8	4,1	5,4	6,1	3,4	6,8	5,8	3,6	4,7	5,5	5,2

Desempenho da Organização															
		Casos												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
PERF1	Organização é bem sucedida	6	7	5	6	7	6	6	5	6	6	7	6	7	6,154
PERF2	Satisfeitas são necessidades do cliente	6	7	3	6	6	6	7	3	6	6	4	6	6	5,538
PERF3	Posicionada para o futuro	6	7	4	5	6	5	5	3	6	6	2	4	5	4,923
PERF4	organização respeitada	7	7	3	6	7	7	7	6	7	6	7	6	7	6,385
PERF5	Grupo contribui com a Organização	7	7	4	6	6	6	7	3	7	6	5	6	6	5,846
PERF6	Grupo executa como um time	7	6	3	6	6	6	6	3	7	6	7	4	6	5,615
PERF7	Grupo cumpre os objetivos	6	6	4	6	6	6	6	1	6	5	7	5	6	5,385
PERF8	A satisfação dos empregados	6	6	3	6	6	5	7	4	7	6	6	4	6	5,538
PERF9	Indivíduos felizes	5	6	4	5	6	5	7	5	7	6	5	4	6	5,462
PERF10	Indivíduos satisfeito com a auto-performance	6	7	5	5	5	6	6	1	7	6	5	4	6	5,308
<b>Médias</b>		6,2	6,6	3,8	5,7	6,1	5,8	6,4	3,4	6,6	5,9	5,5	4,9	6,1	5,6

## ANEXO 1 – Quadro dos principais conceitos e definições de capacidades dinâmicas

Principais contribuições	Definições de Capacidades Dinâmicas
Teece; Pisano (1994)	"Subconjunto de competências ou capacidades que permitem a empresa criar novos produtos e processos, respondendo, assim, às circunstâncias de mudança do mercado".
Collis (1994)	Existem certas capacidades organizativas que orientam a relação de troca dos recursos comuns.
Pisano (1994)	Argumenta que a capacidade de alterar os recursos organizacionais é uma história de rotinas estratégicas através da qual os gestores alteram a base dos recursos da empresa (adquirem e se desfazem de recursos, integram todos conjuntamente e os combinam) para gerar novas estratégias para a criação de valor.
Henderson; Cockburn (1994)	Apresentam as "Competências Arquitetônicas" como os arquitetos que estão atrás da criação, evolução e recombinação dos recursos em busca de novas origens de vantagem competitiva.
Helfat (1997)	"As Capacidades Dinâmicas permitem as empresas criar novos produtos e processos e responder às condições de mudança do mercado".
Teece; Pisano; Shuen (1997)	"Habilidade da empresa para integrar, construir e reconfigurar suas competências internas e externas para adequar-se aos ambientes de rápidas mudanças". Assim como, "refletem a habilidade organizativa de alcançar novas e inovadoras formas de vantagem competitiva".
Zahra (1999)	"Capacidades que podem ser utilizadas como plataformas, desde as que oferecem novos produtos, bens e serviços, quando a mudança é a norma".
Helfat; Raubitschek (2000)	"Habilidade das empresas para inovar e adaptar-se às mudanças em tecnologias e mercados, incluindo a habilidade de aprender com os erros".
Cockburn; Henderson; Stern (2000)	"A vantagem competitiva de uma empresa é derivada da resposta estratégica da empresa aos ambientes de mudança ou a nova informação sobre oportunidades de benefício".
Zajac; Kraatz; Besser (2000)	Capacidade da organização de "realizar as mudanças necessárias" quando "se enfrenta a necessidade de mudar (definida por contingências ambientais e organizacionais), cujo resultado é um maior benefício".
Eisenhardt; Martin (2000)	"Consiste em processos estratégicos e organizativos específicos (como desenvolvimento de produtos, alianças ou tomada de decisões estratégicas) que criam valor nas empresas que operam em mercados dinâmicos por meio da manipulação de recursos para novas estratégias de criação de valor".
Rindova; Kotha (2001)	Utilizam o termo "Metamorfose Contínua" para se referir a "profundas transformações" que tem lugar dentro da empresa para mudar o "ajuste dinâmico entre os recursos da empresa e os fatores externos associados a um ambiente de mudanças".
Makadok (2001)	Mostra a "importância de um mecanismo alternativo de geração de renda (schumpeteriana), denominado construção de capacidades, diferente da seleção de recursos" (obtenção de rendas ricardianas).
Griffith; Harvey (2001)	As Capacidades Dinâmicas globais consistem na criação de combinações de recursos difíceis de imitar, que inclui a efetiva coordenação das relações inter-organizacionais, sobre uma base global que pode proporcionar a uma empresa vantagem competitiva.
Lee <i>et. al.</i> (2002)	"As capacidades dinâmicas são concebidas com origem na vantagem competitiva sustentável em regimes Schumpeterianos de rápidas mudanças".

Zollo; Winter (2002)	Padrão aprendido de atividade coletiva mediante o qual as organizações sistematicamente geram e modificam suas rotinas operacionais para conseguir uma maior rentabilidade.
Zahra; George (2002)	"Permitem a empresa reconfigurar suas bases de recursos e adaptar-se às condições do mercado com o objetivo de alcançar uma vantagem competitiva".
Aragón-Correa y Sharma (2003)	Trata-se de capacidades que surgem a partir da implantação de "estratégias proativas" que permitem a organização se alinhar com as mudanças no ambiente empresarial global.
Winter (2003)	Descreve as Capacidades Dinâmicas como capacidades organizativas (rotinas de alto nível ou conjunto de rotinas) afetadas pela mudança e que "podem mudar o produto, o processo de produção, a escala, ou os clientes (mercados) atendidos".
Helfat; Peteraf (2003)	"Por definição, as Capacidades Dinâmicas implicam adaptação e mudança, porque constroem, integram e reconfiguram outros recursos ou capacidades".
Zahra <i>et. al.</i> (2006)	"Capacidade para reconfigurar os recursos e rotinas de uma empresa na forma prevista e considerada como a mais apropriada por seu principal decisor"... "Presença de problemas que alteram rapidamente" para os quais a empresa conta com "a habilidade de mudar a forma em que soluciona seus problemas (uma capacidade dinâmica de ordem superior de alterar capacidades)"... mediante a "habilidade dinâmica de mudar, reconfigurar suas capacidades organizativas existentes".
Teece (2007)	"Capacidades da empresa, difíceis de imitar, necessárias para adaptar-se a clientes e às novas oportunidades tecnológicas. Também inclui a capacidade da empresa de configurar o entorno em que opera, desenvolver novos produtos e processos e desenhar e implementar modelos de negócios viáveis".
Augier; Teece (2007)	"Capacidade (inimitável) com a qual a empresa conta para formar, reformar, configurar e reconfigurar sua base de ativos para poder responder às mudanças em mercados e tecnologias".
Wang; Ahmed (2007)	"Orientação do comportamento da empresa para a contínua integração, reconfiguração, renovação e recriação de seus recursos e capacidades e, mais importante, ao incremento e reconstrução de suas capacidades essenciais em resposta a um ambiente de mudança para conseguir manter a vantagem competitiva".
Ng (2007)	"Se refere à habilidade das organizações de desenvolver e buscar novos recursos e configurações que se ajustem às condições de mudança do mercado".
Oliver; Holzinger (2008)	"Se refere à habilidade das empresas de manter ou criar valor mediante o desenvolvimento e implantação de competências internas que maximizem a congruência com os requisitos de um ambiente de mudança".

Fonte: Rossato; Leocádio; Varvakis (2012)