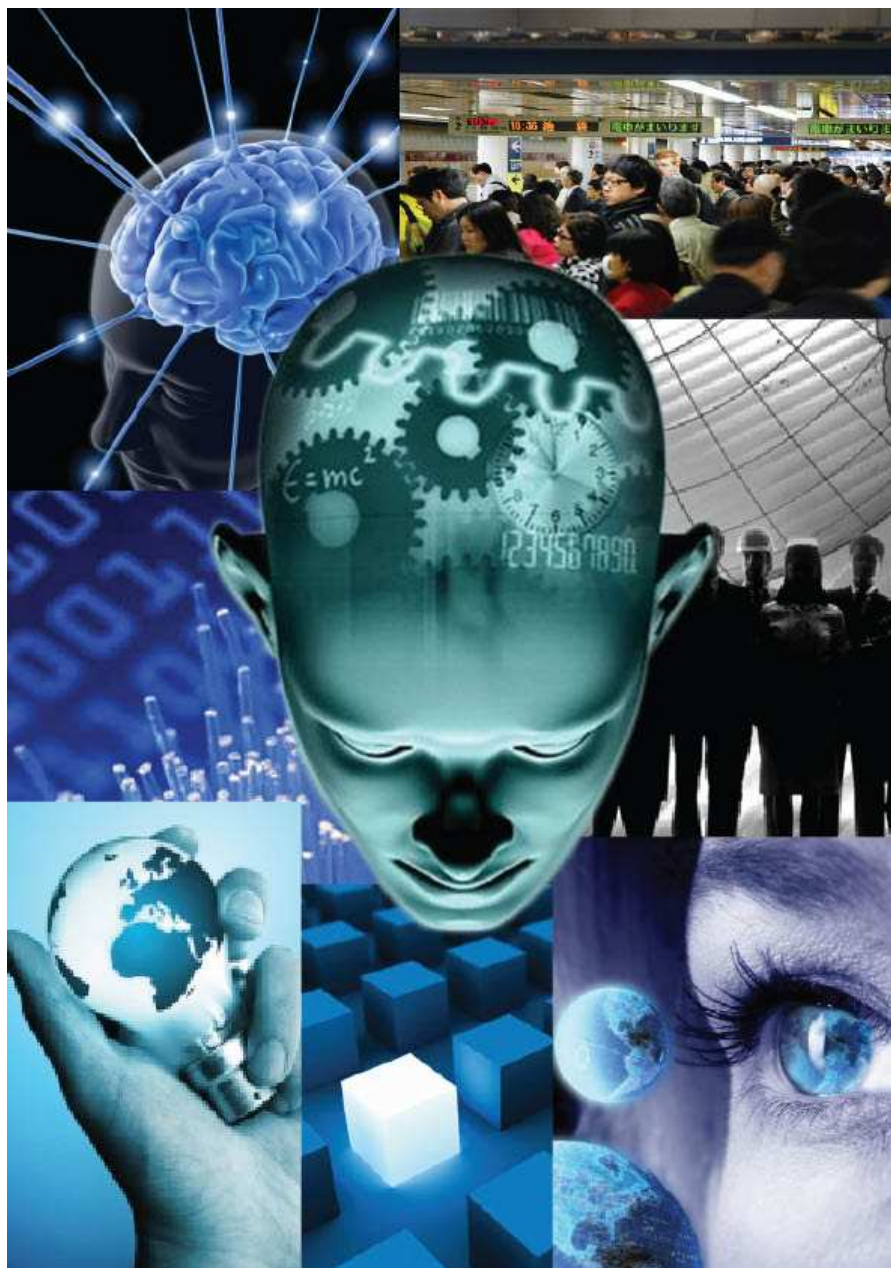


Marcelo Vinícius Santos Chaves



**ANÁLISE E DIAGNÓSTICO
DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
E GESTÃO DO CONHECIMENTO:
um estudo de caso em uma instituição de ensino superior**

FUNDAÇÃO CULTURAL DR. PEDRO LEOPOLDO
Faculdades Integradas Pedro Leopoldo

ANÁLISE E DIAGNÓSTICO
DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
E GESTÃO DO CONHECIMENTO:
um estudo de caso em uma instituição de ensino superior

MARCELO VINÍCIUS SANTOS CHAVES

Pedro Leopoldo – MG
2009

MARCELO VINÍCIUS SANTOS CHAVES

**ANÁLISE E DIAGNÓSTICO
DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
E GESTÃO DO CONHECIMENTO:
um estudo de caso em uma instituição de ensino superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Gestão da inovação e competitividade.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos.

**Pedro Leopoldo – MG
Faculdades Integradas Pedro Leopoldo**

2009

A *Vanessa*,
por incentivar e acreditar.

Aos meus pais, *Ilton* e *Analina*
meu eterno reconhecimento, admiração e amor,

aos meus irmãos, *Júnior* e *Paulo*,
companheiros de vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Celeste Vasconcelos, pelo envolvimento e prazer em tirar o melhor de cada aluno e, em especial, pela dedicação, apoio e sugestões norteadoras em toda a fase deste trabalho. Levarei comigo o aprendizado desta caminhada e o exemplo de docente.

Ao Prof. Dr. Cláudio Paixão, pelas reais contribuições realizadas no projeto de qualificação. A todos os professores da Unipel, pelo aprendizado e conhecimento proporcionado, em especial aos Profs. Mauro Calixta e Adelaide Baeta.

A todos os colegas da Faculdade pesquisada, que responderam pacientemente à pesquisa. Aos Diretores de Unidade que me atenderam prontamente para a realização das entrevistas e que acreditaram na importância da discussão do tema para nossa instituição. À funcionária da Unipel, Jussara, pelo atendimento gentil e eficiente durante todo o período.

Aos amigos de trabalho, Isabel França, Alexandre Guedes, Mônica Ferreira, Lauro Freitas e Rubens Hermógenes, pelo apoio e incentivos na hora em que foi preciso.

À Prof^a. Neuza Belo, pela contribuição no pré-projeto e apoio para a realização do mestrado.

À minha querida esposa, Vanessa, pela paciência nos vários momentos de minha ausência, por perceber a importância da tarefa e acreditar.

À Analina, pela construção e ensinamento de valores morais, de caráter, que certamente é o melhor legado que os pais podem deixar aos filhos. Ao meu pai, Ilton Chaves, pela forte presença e exemplo de determinação. Aos dois, pelo apoio incondicional quando o tema é educação.

“A graça é uma dádiva de Deus,
mas o conhecimento é comprado
no mercado”.

Arthur Hugh Clough.

RESUMO

No mundo contemporâneo, o conhecimento é um dos diferenciais competitivos para a sobrevivência das organizações. Assim sendo, a capacidade criativa e de inovação das pessoas fará a diferença na competitividade e na estratégia das empresas. A maneira como as organizações resolviam suas dificuldades no passado não mais se aplica aos problemas da atualidade. Assim, numa economia em que a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte sustentável de sucesso. Logo, o homem se depara com um novo processo de busca de conhecimento e de aprendizagem organizacional. Este trabalho teve por objetivo verificar em que medida uma rede de faculdades particulares de MG se aproxima ou se afasta de uma organização de aprendizagem (OA) e praticam a gestão do conhecimento. A partir de um estudo de caso, buscou-se avaliar na IESP objeto deste estudo as características das organizações que aprendem discutindo a relevância do conteúdo. A coleta de dados foi realizada pela triangulação metodológica utilizando a pesquisa quantitativa e qualitativa. Foi aplicado um questionário estruturado aos coordenadores de curso, gerentes de unidade e coordenadores de áreas administrativas no intuito de obter dados para o diagnóstico de gestão do conhecimento (DGC). Pelos resultados desse diagnóstico foram identificados o resultado geral da instituição pesquisada e as etapas do processo de GC com melhores e piores rendimentos, nas quais os gestores poderão atuar com precisão. A pesquisa qualitativa foi comparada ao DGC, observando-se uma visão não-sistematizada e integrada da gestão do conhecimento na instituição. Os principais resultados deste trabalho demonstram que a instituição avaliada se preocupa com a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento, além de estar no momento adequado e necessário para o desenvolvimento de uma área responsável em estruturar, sistematizar e gerir o conhecimento institucional.

Palavras-chave: Competitividade. Aprendizagem organizacional. Gestão do conhecimento. Diagnóstico.

ABSTRACT

In the contemporary world, knowledge is one of the competitive advantages for the survival of organizations. Thus, the creative capacity and innovation capacity of people make the difference in competitiveness and business strategy. The way how organizations solved their difficulties in the past no longer applies to the problems of today. Thus, in an economy where the only certainty is uncertainty, only knowledge is the sustainable source of success. Therefore, man faces a new process of seeking knowledge and organizational learning. The objective of this work was to verify how a net of private university schools of Minas Gerais are approaching or deviating from a learning organization (OA) and engaged in knowledge management. Through a case study we tried to evaluate at the IESP, object of this study, the characteristics of organizations that learn discussing the relevance of contents. The data collection was realized through the methodological triangulation using the qualitative and quantitative research. We administered a structured questionnaire to the course coordinators, unit managers and coordinators of administrative areas in order to obtain data for the diagnosis of Knowledge Management. This diagnosis allowed us to identify how the Institution IESP is dealing with KNOWLEDGE MANAGEMENT, and which stages of the GC presents low income, so that managers could act in them with precision. The Qualitative Research was compared with the DGC where was observed a not systematic and integrated vision of Knowledge Management. The main results of this study are in the final chapter and demonstrate that the evaluated institution is concerned with the GC, and is in appropriate and necessary time for the development of a responsible sector for structuring, systematizing and managing institutional knowledge.

Keywords: Competitiveness. Organizational learning. Knowledge Management. Diagnosis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise fatorial exploratória
AO	Aprendizagem Organizacional
BH	Belo Horizonte
DGC	Diagnóstico de Gestão do Conhecimento
GC	Gestão do Conhecimento
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Privada
MG	Minas Gerais
OA	Organização de Aprendizagem
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
SWOT	<i>Strengths, weaknesses, opportunities e threats</i> (força, fraqueza, oportunidade, ameaça)
TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

FIGURA 1 Quatro modos de conversão do conhecimento.....	28
FIGURA 2 Estruturação do processo de gestão do conhecimento.....	46

Gráficos

GRÁFICO 1 Distribuição de frequências por unidade.....	61
GRÁFICO 2 Distribuição de frequências por ocupação.....	62
GRÁFICO 3 Distribuição de frequências por função.....	63
GRÁFICO 4 Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte.....	65
GRÁFICO 5 Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte.....	66
GRÁFICO 6 Resultados comparativos por gestão em Betim.....	68
GRÁFICO 7 Resultados comparativos por gestão em Betim.....	68
GRÁFICO 8 Resultados comparativos por gestão em Divinópolis.....	70
GRÁFICO 9 Resultados comparativos por gestão em Divinópolis.....	70
GRÁFICO 10 Resultados comparativos por gestão em Ipatinga.....	73
GRÁFICO 11 Resultados comparativos por gestão em Ipatinga.....	73
GRÁFICO 12 Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas....	75
GRÁFICO 13 Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas....	76
GRÁFICO 14 Resultados comparativos por unidade: obtenha.....	78
GRÁFICO 15 Resultados comparativos por unidade: utilize.....	79
GRÁFICO 16 Resultados comparativos por unidade: aprenda.....	80
GRÁFICO 17 Resultados comparativos por unidade: contribua.....	81
GRÁFICO 18 Resultados comparativos por unidade: avalie.....	83
GRÁFICO 19 Resultados comparativos por unidade: construa sustente.....	84
GRÁFICO 20 Resultados comparativos por unidade: despoje.....	85
GRÁFICO 21 Resultados comparativos por unidade: processo tático.....	88
GRÁFICO 22 Resultados comparativos por unidade: processo estratégico..	89
GRÁFICO 23 Resultados comparativos por unidade obtidos pelo DGC.....	91
GRÁFICO 24 Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico....	127
GRÁFICO 25 Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico....	127

GRÁFICO 26 Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo	130
GRÁFICO 27 Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo.	130
GRÁFICO 28 Resultados comparativos por grupo funcional.....	132
GRÁFICO 29 Resultados comparativos por cargo.....	135

Quadros

QUADRO 1 Abordagem da aprendizagem organizacional, por autor.....	22
QUADRO 2 Comparação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito.....	28
QUADRO 3 Atritos e soluções na transferência de conhecimentos.....	32
QUADRO 4 Barreiras de facilitadores da aprendizagem.....	41

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Alfa de Cronbach para um indicador de gestão.....	57
TABELA 2 Distribuição de frequências por unidade.....	60
TABELA 3 Distribuição de frequências por ocupação.....	61
TABELA 4 Distribuição de frequências por função.....	62
TABELA 5 Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte.....	64
TABELA 6 Resultados comparativos por gestão em Betim.....	67
TABELA 7 Resultados comparativos por gestão em Divinópolis.....	69
TABELA 8 Resultados comparativos por gestão em Ipatinga.....	72
TABELA 9 Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas.....	74
TABELA 10 Resultados comparativos por unidade: obtenha.....	77
TABELA 11 Resultados comparativos por unidade: utilize.....	79
TABELA 12 Resultados comparativos por unidade: aprenda.....	80
TABELA 13 Resultados comparativos por unidade: contribua.....	81
TABELA 14 Resultados comparativos por unidade: avalie.....	82
TABELA 15 Resultados comparativos por unidade: construa/sustente.....	84
TABELA 16 Resultados comparativos por unidade: descarte.....	85
TABELA 17 Análise fatorial exploratória das dimensões do modelo.....	86
TABELA 18 Resultados comparativos por unidade: processo tático.....	87
TABELA 19 Resultados comparativos por unidade: processo estratégico....	89
TABELA 20 Resultados comparativos por unidade obtidos pelo DGC.....	90
TABELA 21 Avaliação da confiabilidade dos itens: obtenha.....	120
TABELA 22 Avaliação da confiabilidade dos itens: utilize.....	120
TABELA 23 Avaliação da confiabilidade dos itens: aprenda.....	121
TABELA 24 Avaliação da confiabilidade dos itens: contribua/sustente.....	121
TABELA 25 Avaliação da confiabilidade dos itens: construa.....	122
TABELA 26 Avaliação da confiabilidade dos itens: avalie.....	122
TABELA 27 Avaliação da confiabilidade dos itens: despoje.....	123
TABELA 28 Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico.....	125
TABELA 29 Testes comparativos por dimensão.....	126
TABELA 30 Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo...	128

TABELA 31 Testes comparativos por dimensão.....	129
TABELA 32 Testes de diferenças de médias por dimensão.....	131
TABELA 33 Resultados comparativos por grupo funcional.....	132
TABELA 34 Testes de diferenças de médias por dimensão.....	134
TABELA 35 Resultados comparativos por cargo.....	135

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Contextualização.....	15
1.2 Definição do problema e objetivo.....	16
1.3 Justificativa de escolha do tema.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Conceitos de aprendizagem organizacional.....	20
2.2 Informação, conhecimento e gestão do conhecimento.....	26
2.3 Modelo de Garvin para a aprendizagem organizacional.....	33
2.4 Modelo de Bukowitz e Williams.....	44
2.4.1 Processo tático.....	47
2.4.2 Processo estratégico.....	49
2.5 Contribuição do referencial teórico para a coleta de dados em campo...	50
3 METODOLOGIA.....	51
3.1 Tipo de pesquisa.....	51
3.2 Método de pesquisa.....	52
3.3 Universo e amostra.....	53
3.4 Coleta de dados.....	54
3.5 Análise da confiabilidade do instrumento.....	56
4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	58
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	60
5.1 Caracterização dos pesquisados.....	60
5.2 Descrição e análise dos resultados do DGC por faculdade.....	63
5.2.1 Faculdades em Belo Horizonte.....	64
5.2.2 Faculdade em Betim.....	66
5.2.3 Faculdade em Divinópolis.....	69

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas.

5.2.4 Faculdades em Ipatinga.....	71
5.2.5 Faculdade em Poços de Caldas.....	74
5.3 Resultado das faculdades por seção e processo do DGC.....	76
5.3.1 Análise das seções de DGC entre as faculdades.....	76
5.3.2. Análise dos processos tático e estratégico do DGC.....	86
5.4 Análise global do DGC.....	90
5.5 Resultado das entrevistas com os diretores de unidade.....	92
6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	99
6.1 Limitações da pesquisa.....	101
6.2 Contribuições da pesquisa.....	101
6.3 Sugestões para futuras pesquisas.....	102
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS E APÊNDICES.....	106

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Durante anos, as organizações, usando os fatores tradicionais de produção, dos quais se podem destacar o capital, a terra e a força de trabalho, perpetuaram-se em ambientes previsíveis, com lentas mudanças. As pessoas se adaptaram a um sistema fechado e dedicavam suas vidas à execução de atividades similares e rotineiras.

A globalização cria um ambiente externo caracterizado por tal complexidade que as empresas não conseguem decifrar e interpretar adequadamente. A maneira como as organizações resolviam suas dificuldades no passado não mais se aplica aos problemas da atualidade. Assim, numa economia em que a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de sucesso. Logo, o homem se depara com um novo processo de busca de conhecimento.

Na Era do Conhecimento, um novo e estratégico papel vem alterando a relação do indivíduo com o trabalho, além de criar uma série de inovações sociais, políticas, tecnológicas e organizacionais, forçando as pessoas a se adaptarem rapidamente a um ambiente instável, imprevisível e de alta competitividade. O conhecimento pode, então, propiciar vantagem sustentável.

Para Davenport e Prusak (1998, p. 20), “a única vantagem sustentável que uma empresa tem é aquilo que ela coletivamente sabe, a eficiência com que ela usa o que sabe e a prontidão com que ela adquire e usa novos conhecimentos”.

Lideranças conscientes buscam a melhoria da qualidade de vida no planeta por meio da educação, num esforço educacional contínuo incentivado por mudanças profundas de comportamento que virão gerar um futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Isso representa uma nova visão da educação, capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entenderem melhor o mundo em que vivem,

tratando da complexidade e do inter-relacionamento de problemas tais como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro (UNESCO, 2006, p. 20).

1.2 Definição do problema e objetivo

É de essencial importância compreender o novo papel do ensino superior na economia atual e futura das nações (SOUZA, 2008). O ensino superior é um pilar crítico para o desenvolvimento humano em todo o mundo (UNESCO, 2006)

Diante de um contexto macroeconômico de mudanças estruturais, as instituições de ensino superior tendem a aprender, reaprender e renovar o aprendido a partir de quebra de paradigmas. A aprendizagem organizacional torna-se um importante componente para o crescimento e sobrevivência das organizações de ensino. Estas, desempenhando a sua função de agentes de mudança da sociedade, estão à procura de modelos sociais sustentáveis e duradouros. “O conhecimento está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores e ideais. É difícil de ser visto, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com os outros” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltam que, no cerne da abordagem japonesa, a criação do novo conhecimento não se refere simplesmente ao “processamento” da informação objetiva. O conhecimento denominado explícito, que é expresso em palavras e números, é formal e sistemático. Por essa razão, pode ser facilmente assimilado e compartilhado, seja nas especificações do produto ou em uma fórmula científica ou em um programa de computador. Entretanto, o outro conhecimento, chamado de tácito, não pode ser expresso tão facilmente, por estar profundamente enraizado na ação e no comprometimento do indivíduo em um trabalho específico. O conhecimento tácito tem importante dimensão cognitiva. Ele consiste em modelos mentais, crenças e perspectivas tão inseridas nas pessoas, que as consideram naturais, não sendo tarefa fácil, portanto, articulá-las.

Este estudo discute a relevância da gestão do conhecimento (GC) numa instituição de ensino superior privada (IESP). Trata-se de uma organização nova,

de capital aberto, tendo que se expandir em curto prazo para obter resultados empresariais esperados. Diante do rápido processo de crescimento da IESP objeto deste trabalho, a pergunta da pesquisa é: em que medida as faculdades de Minas Gerais se aproximam ou se afastam de uma organização de aprendizagem (OA) e praticam a gestão do conhecimento?

O objetivo principal é analisar se uma rede de faculdades particulares em MG se aproxima do modelo de organização de aprendizagem e se pratica a gestão do conhecimento. Esta rede de faculdades será denominada nesta pesquisa como Faculdades Capacitar.

Como objetivos específicos, pretenderam-se:

- Identificar na literatura as características das organizações que aprendem discutindo a relevância do conteúdo em uma IESP;
- aplicar o diagnóstico de gestão do conhecimento de Bukowitz e Williams nas Faculdades Capacitar.
- avaliar se a IESP Capacitar pode ser descrita como uma organização de aprendizagem conforme o modelo de Garvin;

1.3 Justificativa de escolha do tema

O crescente número de instituições de ensino superior privado no Brasil e de cursos presenciais reflete a necessidade e a busca de novos modelos. Em 1997, o Brasil tinha 689 IESPs; após 10 anos, em 2007, havia 2.032, o que representa quase o triplo. Comparando os mesmos períodos quanto à criação de cursos presenciais em IESPs a partir de 1997, o Brasil possuía 3.334 cursos para 16.892 em 2007. Esse avanço representa a busca pelo aprendizado e a conscientização da mudança.

Garvin salienta que “uma organização que aprende é uma organização hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*” (GARVIN, 2002, p. 12).

Na definição de Garvin (2002), ele cita os fundamentos criar, adquirir, interpretar, transferir e reter o conhecimento. Essas etapas são compostas de geração de novos conhecimentos e atribuição de significado aos dados coletados,

objetivando a precisa compreensão dos conhecimentos desconhecidos. Assim, esse conhecimento criado, adquirido e interpretado precisa ser compartilhado nos diversos níveis da organização, de pessoa para pessoa e entre setores, departamento e divisões, de forma rápida e abrangente. E está inserido na espinha dorsal da organização a partir da cultura organizacional, que se mostra explícita em procedimentos e políticas. O conhecimento puramente local é rico, entretanto, não caracteriza uma organização que aprende. Ainda é preciso agir de forma reflexiva, buscando novos conhecimentos e *insights*. Finalmente, a organização deve ter comportamento deliberado para descartar conhecimentos antigos e obter novos.

Enquanto instituições de ensino superior (IES) preferem permanecer pequenas e tradicionais, a IESP estudada faz o inverso: desfaz uma parceria internacional de seis anos e parte à procura do crescimento nacional e internacional, tornando-se uma empresa com capital aberto. Cases de diversas empresas demonstram que a capacidade de fechar parcerias é fundamental para o sucesso, possibilitando, com isso, seu crescimento e sustentação no mercado. A IESP, por iniciativa própria, rescindiu com uma parceria internacional e se tornou uma sociedade anônima. Esse grupo educacional de Belo Horizonte incrementa a área de ensino no país, tendo a necessidade de prosperar para obter resultados empresariais em curto prazo.

Diante disto, a presente pesquisa visa entender se as Faculdades Capacitar se aproxima de uma organização de aprendizagem e se pratica a gestão do conhecimento, criando assim diferenciais competitivos para a área educacional em Minas Gerais.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos, iniciando-se por esta introdução. O capítulo 2 consta do referencial teórico, que discorrerá sobre os conceitos e diretrizes teóricas da aprendizagem organizacional. Em seguida, uma abordagem de gestão do conhecimento, o modelo de Garvin (2002) e, por fim, o modelo de diagnóstico de GG de Bukowitz e Williams (2002).

No terceiro capítulo, é descrita a metodologia, apresentando o tipo de pesquisa, o método escolhido, o universo e amostra, o instrumento de coleta de dados e a análise da confiabilidade do instrumento. A caracterização da instituição pesquisada é feita no quarto capítulo.

O capítulo 5 demonstra os resultados e a análise das informações coletadas pelos instrumentos de pesquisa, assim como o tratamento estatístico aplicado a essas informações.

Por fim, o capítulo 6 traz as conclusões e recomendações, fazendo uma síntese dos resultados e expondo as limitações da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo está dividido em quatro grandes partes, tendo a primeira, como objetivo, promover o enquadramento geral dos conceitos e diretrizes teóricas da aprendizagem organizacional. A segunda área tem o intuito de estudar as teorias relacionadas à GC. A terceira aborda o modelo de Garvin (2002) para aprendizagem organizacional. E a quarta área refere-se ao modelo de Bukowitz e Williams (2002), o qual oferece uma base para se pensar sobre o processo de GC.

2.1 Conceitos de aprendizagem organizacional

No mundo contemporâneo, o conhecimento é um dos diferenciais competitivos para a sobrevivência das organizações. Assim sendo, a capacidade criativa e de inovação das pessoas fará a diferença na competitividade e na estratégia das empresas. Num ambiente econômico, social e político de hostilidade e competição, cujos recursos tangíveis deixam de ser diferencial competitivo, o conhecimento torna-se autor principal.

O homem aprende de forma instintiva ou intuitiva, com as experiências, a observação, com métodos, individualmente ou em grupos. Aprender faz parte da vida, sendo a mais natural das atividades humanas. As organizações enfrentam necessidades parecidas, pois vivem em ambientes repletos de profundas mudanças, que requerem renovação e crescimento. Diante dessa necessidade,

muitas empresas buscaram, na aprendizagem, vantagens competitivas sustentáveis, numa economia baseada no conhecimento.

Os teóricos organizacionais estudaram o tema da aprendizagem por muito tempo, mas ainda há generalizada falta de entendimento. Por outro lado, existe amplo consenso sobre sua importância na estratégia de sobrevivência das organizações. Garvin (2002, p. 10) enfatiza que “quem vive a questão na prática interessa-se menos pelos conceitos acadêmicos do que por uma questão clara, instigante e exequível”.

A maioria dos pesquisadores concorda que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo do tempo, bem como sua ligação com a aquisição de conhecimentos, uma compreensão mais profunda e melhor desempenho. Mas os teóricos organizacionais discordam em outros aspectos importantes. Alguns, por exemplo, acreditam que uma mudança comportamental seja necessária para a aprendizagem; outros insistem que novas formas de pensamento são o bastante. Alguns citam o processamento de informações como o mecanismo pelo qual ocorre a aprendizagem; outros propõem os *insights* compartilhados, as rotinas organizacionais e até mesmo a memória. Alguns encaram o processo interpretativo como um elemento central para a aprendizagem efetiva, enquanto outros se concentram na detecção de correção e erros. E alguns acreditam que a aprendizagem organizacional seja comum, enquanto outros acreditam que avaliações arbitrárias e falhas sejam a norma (GARVIN, 2002, p. 10).

Em função disso, Garvin (2002) salienta a importância de se conseguir definir com precisão o que é uma organização que aprende. O conceito de aprendizagem organizacional encontra-se em construção. Alguns deles marcaram a literatura, como se vê no QUADRO 1.

QUADRO 1

Abordagem da aprendizagem organizacional, por autor

Autor	Aprendizagem Organizacional
Fiol e Lyles (1985)	Significa o processo de aprimoramento das ações a partir de melhor conhecimento e compreensão.
Kim (1993)	É o aumento da capacidade de uma organização realizar ações eficazes.
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, a partir de seu processamento de informações, a gama de comportamentos potenciais é ampliada.
Argyris (1977)	É um processo de detecção e correção de erros.
Daft e Weick (1984)	É o processo pelo qual se desenvolve o conhecimento das relações ação-resultado entre a organização e o ambiente.
Levitt e March (1991)	Considera-se que as organizações aprendem quando codificam inferências da história em rotinas que orientam o comportamento.
Stata (1999)	Aprendizagem organizacional ocorre por meio de <i>insights</i> compartilhados, conhecimento e modelos mentais. [e] baseia-se no conhecimento e experiências passados – ou seja, na memória.
Senge (1990)	Trata da aprendizagem por meio de cinco disciplinas: o domínio pessoal, que implica autoconhecimento; os modelos mentais, que se referem à reflexão em ação; o aprendizado em equipe; a visão comum; e o raciocínio sistêmico.
Garvin (2002)	Uma organização que aprende é uma organização hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e <i>insights</i> .

Fonte: Adaptado de Garvin (2002, p. 11).

Analisando a evolução do conceito de aprendizagem organizacional no QUADRO 1, percebe-se a necessidade, já delineada por Argyris (1977, *apud* GARVIN, 2002), de que, para uma organização aprender, ela deverá detectar e corrigir erros. Fiol e Lyles (1985, *apud* GARVIN, 2002) enfatizam a abordagem do conhecimento para o melhor aprimoramento das ações organizacionais. Acrescentam Daft e Weick (1984, *apud* GARVIN, 2002) que esse conhecimento deve estar associado entre a empresa e o ambiente, para proporcionar resultado. Senge (1990) trata a aprendizagem organizacional com base em cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, aprendizado em equipe, visão comum e raciocínio sistêmico. Para Stata (1999, *apud* GARVIN, 2002), fica evidente que a organização que aprende precisa registrar seus dados compondo uma memória para não se envolver em problemas já conhecidos e resolvidos no passado, além de enfatizar a questão do modelo mental e de novos conhecimentos e *insights*. Garvin (2002) afirma que uma organização que aprende é hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento e também na facilidade com que tem de reaprender e reinventar-se.

A aprendizagem é vista no meio executivo como um fenômeno contemporâneo, cujo objetivo é mais aumentar o potencial humano do que os resultados empresariais. Os executivos são orientados para atingimento de metas em busca de resultados; e gerentes, pressionados pelo tempo, buscam na ação e no pragmatismo resultados operacionais superiores. Ideais ou outras atividades que não gerem resultados imediatos e tangíveis são percebidos, portanto, com certa suspeita (GARVIN, 2002, p. 4).

O mesmo autor realça que “os pesquisadores e autores são parcialmente culpados por isso, pois, na maioria das vezes, suas discussões sobre as organizações que aprendem foram utópicas e pomposas” (GARVIN, 2002, p. 5).

Tal afirmação vem ao encontro do que Senge (1990) descreve sobre as organizações, tratando-as como lugares “perfeitos” para a busca de conhecimento coletivo, onde as ideias são compartilhadas em toda ela e resultados satisfatórios são conquistados de acordo com o desejo coletivo.

[...] onde as pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar os resultados que verdadeiramente desejam, onde novos e vastos padrões de pensamento são alimentados, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas estão sempre aprendendo sobre como aprender em conjunto (SENGE, 1990, p. 37).

Alinham-se com essas reflexões Nonaka e Takeuchi (1997), quando utilizam linguagem parecida para caracterizar as empresas criadoras de conhecimento como lugares onde a invenção de novos conhecimentos não é uma atividade especializada, mas uma forma de comportamento, ou melhor, um modo de ser no qual todos são trabalhadores do conhecimento.

A noção de aprendizagem organizacional vem sendo muito debatida na literatura organizacional contemporânea. Tal dinamismo demonstra um campo teórico fértil, instigante e complexo e resulta em um emaranhado conceitual difícil de ser decifrado e, por vezes, pouco útil para o avanço da teoria e da prática de gestão (FISCHER, 2005).

Provavelmente, uma das principais questões sobre a aprendizagem organizacional é como se pode considerá-la organizacional. Este tema vem sendo estudado, de maneira multidisciplinar, ao longo dos tempos. Em função desta reflexão, pode-se dizer que a maioria dos pesquisadores concorda que a aprendizagem é um processo que se efetua no decorrer do tempo, bem como sua ligação com a aquisição de conhecimentos, uma compreensão mais profunda e melhor desempenho (PRANGE, 2001).

Embora as organizações só aprendam por intermédio de pessoas, isto não garante que os trabalhadores transfiram o conhecimento para a organização. Nesse sentido, Kim acentua que, “na realidade, em última instância, as organizações aprendem por intermédio de seus membros individuais. As teorias de aprendizagem individual são, portanto, cruciais para a compreensão da aprendizagem organizacional” (KIM, 1998, p. 61).

Bitencourt (2006) propõe a busca de mudanças nos modelos mentais das organizações pela valorização de soluções mais criativas, flexíveis e adaptáveis, baseadas não mais em um “modelo ideal de gestão” a ser seguido, mas em mudanças contínuas e no resgate da identidade da organização. Seja pela visão processual implícita na sua lógica, seja pela ênfase no coletivo ou pela premissa de renovação, a aprendizagem organizacional é uma abordagem que apresenta alguns pontos comuns em relação aos novos desafios organizacionais.

Essa busca, para Senge (1990), dá-se a partir da perspectiva do pensamento sistêmico, sendo um novo tipo de atitude baseado em uma nova forma de pensar. Em função disso, o indivíduo precisa tentar o autoconhecimento, abordagens diferenciadas de encarar os problemas – novos modelos mentais – e ter uma visão pessoal em sinergia com a organização e aprendizagem de forma cooperativa e colaborativa.

A organização que aprende, conforme Garvin (2002), é a que dispõe das habilidades de criar, adquirir, interpretar, transferir e reter conhecimentos e, sobretudo, é capaz de mudar seu comportamento de modo a refletir novos conhecimentos e *insights*. Vale ressaltar que, de acordo com esta definição, a aprendizagem requer ação.

As organizações que aprendem são habilidosas em cinco atividades principais: solução de problemas de maneira sistemática, experimentação de novas abordagens, aprendizado com as novas experiências e antecedentes, aprendizado com as experiências e melhores práticas alheias e transferência de conhecimentos rápida e eficiente em toda a organização (GARVIN, 2002, p. 55).

Cada organização envolvida em suas próprias atitudes mentais, nas ferramentas que disponibilizam e em seus padrões de comportamento utiliza uma dessas atividades citadas. Muitas empresas praticam algumas dessas áreas isoladamente, entretanto, poucas conseguem atingir modelos sustentáveis eficientemente. As empresas serão mais eficazes na gestão do aprendizado mediante a criação de sistemas e processos que respaldem essas atividades e as integrem na trama das operações cotidianas.

As organizações que aprendem são fruto de atitude, compromissos e processos gerenciais cuidadosamente cultivados, que se somaram de forma lenta e contínua ao longo do tempo. Para Garvin (2002), as organizações de aprendizagem devem gerir o conhecimento organizacional. Sob esse aspecto, a gestão do conhecimento é parte integrante dessas organizações.

2.2 Informação, conhecimento e gestão do conhecimento

Na Era da Informação, o conhecimento traduzido em melhores produtos e serviços cria vantagens competitivas e resultados empresariais. As organizações de aprendizagem envolvidas em gerir a informação, e visando a gestão do conhecimento buscam ganhos de inovação, visando resultados operacionais duradouros.

Não há interesse nem entendimento, por parte dos autores da área, em buscar um conceito único, mas entende-se que a gestão do conhecimento é uma matéria em desenvolvimento.

Na nova economia, o conhecimento não é apenas mais um recurso, ao lado dos tradicionais fatores de produção – trabalho, capital e terra –, mas sim o único recurso significativo atualmente. De acordo com Drucker (1999a), o fato de o conhecimento ter se tornado “o” recurso, muito mais do que apenas “um” recurso, é o que torna singular a nova sociedade.

O termo “trabalhador do conhecimento” foi adotado por Peter Drucker quando afirma que estamos caminhando para a “sociedade do conhecimento, em que o ‘recurso econômico básico’ não é mais o capital nem os recursos naturais ou a mão-de-obra, mas sim ‘o conhecimento’, uma sociedade na qual os ‘trabalhadores do conhecimento’ desempenharão papel central” (DRUCKER, 1999b, p. 7). Esse autor realça, ainda, que um dos desafios mais essenciais impostos às organizações da sociedade do conhecimento é desenvolver práticas sistêmicas para administrar a autoformação.

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processo, práticas e normas organizacionais (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 6).

A competição entre as organizações mudou na Era da Informação, dando origem a novos conhecimentos e à sociedade baseada no conhecimento. Entretanto, deve-se distinguir algumas condições para diferenciação entre

informação e conhecimento. A **informação** é específica de uma situação, torna os significados visíveis num fluxo de mensagens, sendo um meio para o conhecimento. Por isso, ela é um meio ou material necessário para extrair e construir o conhecimento. Já o **conhecimento** é um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal em relação à verdade; é uma função de atitude específica, estando relacionada à ação, de caráter voltado para o contexto e de intenções específicas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 63-64).

O conhecimento tornou-se o principal ingrediente do que produzimos, fazemos, compramos e vendemos. Resultado: administrá-lo – encontrar e estimular o capital intelectual, armazená-lo, vendê-lo e compartilhá-lo – tornou-se a tarefa econômica mais importante dos indivíduos, das empresas e dos países (STEWART, 1998, p. 11).

O termo “capital intelectual” foi usado por Stewart (1998) como artifício semântico para nomear a soma do conhecimento de toda organização.

O capital intelectual constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza. É a capacidade mental coletiva. É difícil identificá-lo e mais difícil ainda distribuí-lo de forma eficaz (STEWART, 1998, p. XIV).

Corroboram essa definição Bukowitz e Williams (2002, p. 17), afirmando que “a GC é o processo de gerar riqueza a partir do seu conhecimento ou capital intelectual”, sendo que essa riqueza acontece quando uma organização utiliza o conhecimento para criar valor para o cliente. Davenport e Prusak (1998, p. 6) acrescentam que “a única vantagem sustentável que uma empresa tem é aquilo que ela coletivamente sabe, a eficiência com que ela usa o que sabe e a prontidão com que ela adquire e usa novos conhecimentos”.

No livro “Criação de conhecimento na empresa”, Nonaka e Takeuchi definiram o conceito de conhecimento tácito e explícito, os quais têm sido amplamente utilizados pelos pesquisadores. O conhecimento tácito é pessoal, específico da situação e, assim, difícil de ser formulado e repassado para as outras pessoas. Nonaka e Takeuchi baseiam-se em Michael Polany, o qual afirma que “podemos saber mais do que podemos dizer” (POLANY, *apud* NONAKA;

TAKEUCHI, 1997). Em contrapartida, o conhecimento explícito pode ser codificado e refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, com palavras e números e, por isso, mais fácil de ser transformado em dados brutos e fórmulas científicas.

O QUADRO 2 apresenta algumas diferenças entre os conhecimentos tácito e explícito.

QUADRO 2

Comparação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito

Conhecimento tácito (Subjetivo)	Conhecimento explícito (Objetivo)
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento sequencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67).

Esses autores relatam que o conhecimento explícito é simplesmente a “ponta do *iceberg*”. Para eles, o conhecimento é essencialmente tácito, isto é, altamente subjetivo. O pressuposto de que o conhecimento é criado por meio da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito permite a Nonaka e Takeuchi (1997) quatro modos de conversão orientados, mostrados na FIG. 1.



FIGURA 1 – Quatro modos de conversão do conhecimento.

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 81).

- Socialização do conhecimento tácito em conhecimento tácito: trata-se de um “processo de compartilhamento de experiências a partir da observação, imitação e prática”. As organizações utilizam esse método por meio do *on the job*, quando um iniciante na empresa aprende, pela experiência, determinadas tarefas.
- Externalização do conhecimento tácito em conhecimento explícito: “é a articulação do conhecimento tácito em explícito expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelo”. As organizações utilizam esse processo na criação de um novo produto por meio de uma metáfora/analogia.
- Combinação do conhecimento explícito em conhecimento explícito: é um processo de conceitos em um sistema de conhecimento, que envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimentos explícitos. As pessoas trocam e combinam conhecimento por intermédio de documentos, reuniões, conversas por telefone e redes de comunicação computadorizada. “Dá-se por meio dessas atividades a reconfiguração das informações existentes a partir da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização do conhecimento explícito, podendo levar a novos conhecimentos”. A criação do conhecimento feita pela educação e treinamento formal nas escolas normalmente assume esse formato.
- Internalização do conhecimento explícito para o conhecimento tácito: é intimamente relacionada ao “aprender fazendo”. Nesse momento, são internalizadas nas bases do conhecimento tácito das pessoas, sob a forma de modelos de pensamento, as experiências a partir da socialização, externalização e combinação.

Esse tipo de conhecimento também é destacado por Stewart (1998, p. 23) pela dificuldade da passagem de tácito para explícito: “a maior parte do conhecimento é menos estruturada: a resposta [para um problema] varia de acordo com o contexto; assume a forma de sabedoria, experiências e histórias, não de regras”.

Fleury alinha a gestão do conhecimento à estratégia da organização. Logo, surge um novo conceito, o de “gestão estratégica do conhecimento”, no qual se buscam diferenciais para o negócio, avaliando-se o conhecimento organizacional existente e as perspectivas para o crescimento da empresa.

Gestão estratégica do conhecimento [é] a tarefa de identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento estrategicamente relevante para a empresa, seja por meio de processos internos, seja por meio de processos externos às empresas (FLEURY, 2001, p.19).

De forma análoga, Terra (2000) estrutura uma primeira abordagem da GC numa definição de fatores estratégicos e de conceitos de conhecimento, por parte das lideranças no topo da organização. Para Vasconcelos (2000), a gestão dos recursos humanos tomou outra dimensão a partir do momento em que se reconheceu a importância das pessoas para o êxito das estratégias de negócio. A autora ressalta que as organizações se preocupam em desenvolver habilidades que traduzam o conhecimento pessoal, tácito em explícito, que possa promover a inovação e o desenvolvimento de novos produtos.

Vários autores dividem o processo de gestão do conhecimento em três fases principais: criação e geração do conhecimento; disseminação e transferência do conhecimento; e codificação do conhecimento e criação da memória organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; FLEURY; FLEURY, 2000; VASCONCELOS, 2000).

Segundo Choo (2003), a GC deve ser estruturada de acordo com os níveis organizacionais. O nível institucional deve abordar o conhecimento oriundo do ambiente externo, por meio de suas crenças e ações passadas, no intuito de interpretar e planejar a empresa para o futuro. No nível intermediário, competem aos gerentes de departamentos as operações baseadas nos valores, políticas e rotinas, visando reduzir a instabilidade. E, finalmente, no nível operacional cabe aos colaboradores criar conhecimentos técnicos apoiados na experiência, no dia-a-dia da organização e na intuição.

É uma organização capacitada a organizar seus recursos e capacidades, transformando a informação em compreensão e *insight*, e disponibilizado esse conhecimento por meio de iniciativas e ações, de modo a aprender e se adaptar a seu ambiente mutável (CHOO, 2003, p. 403).

Complementando essa etapa de fundamentação teórica sobre a GC, fica claro que uma organização aprende por intermédio de seus membros individuais e, por consequência, é afetada direta ou indiretamente pela aprendizagem individual. Numa OA *learning organization*, todos os “trabalhadores do conhecimento” contribuem para a formação de uma empresa gerida por conhecimento.

Para diversos autores (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), a melhor maneira de uma organização disseminar conhecimentos é deixar que as pessoas conversem entre si. As atividades face a face são, de longe, os mais importantes canais de disseminação de conhecimento, pois o conhecimento tácito exige intenso contato pessoal.

Nessa perspectiva, Davenport e Prusak (1998) afirmam que, numa economia regida pelo conhecimento, conversar é trabalhar. O relacionamento de transferência pode ser uma parceria, uma relação de orientação ou uma relação de aprendizado, mas algum tipo de relação de trabalho costuma ser essencial. A transferência do conhecimento envolve duas ações: transmissão e absorção. No QUADRO 3 são demonstrados alguns atritos na transferência de conhecimento e a forma de superá-los.

QUADRO 3

Atritos e soluções na transferência de conhecimentos

Atritos	Soluções possíveis
Falta de confiança contínua	Construir relacionamentos de confiança mútua em reuniões face a face
Diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência	Estabelecer um consenso a partir de educação, discussão, publicações, trabalho em equipe e rodízio de funções
Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo	Criar tempo e locais para transferências do conhecimento: feiras, salas de bate-papo, relatos de conferências
<i>Status</i> e recompensas vão para os possuidores do conhecimento	Avaliar o desempenho e oferecer incentivos baseados no compartilhamento
Falta de capacidade de absorção pelos recipientes	Educar funcionários para a flexibilidade; propiciar tempo para aprendizado; basear as contratações na abertura a ideias
Crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos, síndrome do “não inventado aqui”	Estimular a aproximação não-hierárquica do conhecimento; a qualidade das ideias é mais importante que o cargo da fonte
Intolerância com erros ou necessidade de ajuda	Aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de <i>status</i> por não se saber tudo

Fonte: Davenport e Prusak (1998, p. 117).

Senge (1990) conecta o imperativo da aprendizagem e da geração de conhecimento com ferramentas e métodos específicos que permitam novas formas de pensar e interagir.

Muitos se referem às organizações emergentes como organizações baseadas no conhecimento ou como organizações que aprendem: organizações inerentes mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente reinventar-se SENGE (1990, p. 12).

Garvin (2002, p. 47) preconiza que “[...] a aprendizagem é um empreendimento delicado e difícil. Há muitas barreiras a serem superadas e ambientes estimulantes devem ser criados conscientemente.” O autor descreve que, ocorrendo aprendizagem, as pessoas devem se sentir à vontade para enfrentarem o *status quo*. Procedimentos operacionais apoiados em rotinas preestabelecidas estarão sempre presentes e é muito mais fácil aceitar certas atitudes conhecidas do que questionar opiniões prevalecentes ou experimentar abordagens ainda não testadas. Diante disto, é importante aprofundar em um modelo de aprendizagem organizacional para a construção da gestão de conhecimento.

2.3 Modelo de Garvin para a aprendizagem organizacional

Para que “a empresa se transforme em verdadeira organização que aprende, é necessário tratar de três temas críticos” (GARVIN, 2000, p. 50). Primeiro, vem a questão do significado (*meaning*): uma definição bem fundamentada, facilmente aplicável à organização que aprende e que seja conversível em ação e de fácil aplicação. Em segundo lugar, surge o tema da gestão (*management*): diretrizes operacionais mais claras sobre aspectos práticos envolvendo recomendações operacionais em vez de grandes aspirações. Finalmente, é a vez de melhores ferramentas de mensuração (*measurement*), para avaliar a velocidade e os três níveis de aprendizado da organização, de modo a assegurar a conquista de ganhos efetivos.

Diante da abordagem desses “três Ms” (*meaning*, *management* e *measurement*), os gerentes disporão de bases mais firmes para o desenvolvimento da organização que aprende. Segundo Garvin (2000, p. 53), “sem a construção desses pilares o progresso é improvável, pela mais simples

das razões. Para que o aprendizado se converta em meta organizacional significativa, é preciso que, primeiro, se compreenda sua natureza”.

Conforme visto no QUADRO 1, de acordo com Garvin (2002), “uma organização que aprende é hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*”. Fica estampado o fato de que novas ideias são essenciais para que haja aprendizagem, além de focar a ação. Entretanto, como ter certeza se a organização a ser trabalhada já realiza a aprendizagem organizacional?

Pode-se começar com alguns testes simples que podem ser utilizados para constatar se uma empresa se qualifica como organização de aprendizagem ou não. É importante realçar que “a presença dessas características não assegura que é uma OA (práticas e processos específicos são necessários), mas sua ausência gera forte indício de não ser” (GARVIN, 2002, p. 14). O autor sugere uma “prova de fogo” que contempla cinco perguntas:

- A empresa possui uma meta definida de aprendizagem? As organizações que aprendem têm clara visão do que é essencial aprender para a sua sobrevivência.
- A empresa é receptiva a informações discordantes? Caso a empresa “massacre o mensageiro” que lhe traz notícias ruins ou inesperadas, o ambiente é obviamente hostil à aprendizagem. Questões delicadas – reclamações de clientes, desentendimentos internos, problemas com sistemas de tecnologia – são consideradas confidenciais, reduzindo-se as possibilidades de busca pela aprendizagem.
- A empresa evita erros repetidos? As organizações de aprendizagem refletem sobre suas experiências passadas, compartilhando o conhecimento internamente, no intuito de não cometer os mesmos erros.
- A empresa perde conhecimentos críticos toda vez que sai uma pessoa-chave? O conhecimento tácito necessário às organizações não pode ficar limitado a um funcionário. As organizações que aprendem evitam esse problema, institucionalizando conhecimentos essenciais. O conhecimento se torna uma propriedade comum, em vez de criar ilhas de conhecimento na empresa.

- A empresa age com base naquilo que sabe? As organizações que aprendem não são simples repositórios de conhecimento. Está na cultura da organização de aprendizagem utilizar a informação existente para a obtenção de vantagens competitivas.

Uma OA não é criada sem atitudes, compromissos e processos gerenciais cuidadosamente cultivados, que se somaram a uma forma lenta e contínua ao longo do tempo. Para Garvin (2002), qualquer organização que queira se transformar em uma organização de aprendizagem pode começar respondendo a três perguntas:

- a) Quais são os nossos desafios e oportunidades mais prementes?
- b) O que precisamos aprender para superar os desafios e tirar proveito das oportunidades?
- c) Como os conhecimentos e habilidades necessários podem ser adquiridos?

A primeira pergunta é a mais comum, já que, em algum momento, as empresas realizam uma análise *strengths, weaknesses, opportunities e threats* (SWOT) para que os gerentes identifiquem as forças e fraquezas de sua unidade e elaborem uma lista correspondente de oportunidades e ameaças no ambiente externo.

A segunda questão é mais rara. Gerentes são orientados para agir; uma vez detectado um problema ou oportunidade, eles passam imediatamente para o desenvolvimento de um plano de ação; “gerentes raramente param para se perguntar o que é necessário aprender para prosseguir de maneira bem-informada”. Entretanto, novos conhecimentos são necessários para que haja crescimento.

A última questão, de acordo com Garvin (2002), é ainda mais rara. Novas ideias não se tornam explícitas por vontade própria; devem ser ativamente perseguidas. Os gerentes devem acostumar a perguntar: qual é a melhor forma de adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias? A partir desta pergunta, percebe-se a necessidade dos funcionários de se capacitarem, com treinamentos, para a solução de um problema ou oportunidade.

A estratégia de aprendizagem mais eficaz dependerá da situação. Ao se fazerem essas três perguntas, os gerentes estão dando um primeiro e importante passo: eles estão concordando que a aprendizagem pode ser administrada. As raízes das organizações que aprendem se encontram na dura realidade da prática (GARVIN, 2002, p. 19).

A descoberta consiste em ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou – a aprendizagem requer novos conhecimentos. Para isto, é necessário questionamento e abertura para novos processos. De acordo com Garvin (2002, 31), “todos os estudos de aprendizagem organizacional (AO) dividem o processo em três ou quatro partes”.

Garvin (2002, p. 31) enfatiza: “à primeira vista, o processo de aquisição- interpretação-aplicação é um modelo de simplicidade”. Cada uma dessas etapas traz desafios, mas até mesmo eles parecem previsíveis e fáceis de identificar, entretanto, várias deficiências de aprendizagem atrapalham o processo.

1º) Adquirir informações, agrupando fatos, observações e dados. Nesse momento, a matéria-prima da aprendizagem é obtida e perguntas críticas incluem: quais informações devemos buscar? De onde? Como elas devem ser obtidas e por quem? Discorre Garvin (2002, p, 23) que “o verdadeiro desafio para os gerentes é distinguir entre informações relevantes e irrelevantes, ao mesmo tempo em que se mantêm abertos a surpresas, até mesmo às indesejáveis”.

Garvin (2002) distingue, em termos técnicos, “sinais” de “ruídos”. “Um sinal” é o verdadeiro impacto ou evidência associada a uma atividade ou evento; um “ruído” é qualquer informação contraditória, confusa ou aleatória que obscurece a mensagem. A dificuldade está em adquirir informações sabendo detectar sinais valiosos que vêm acompanhados de ruídos inúteis.

2º) Interpretar informações produzindo perspectivas, posições e uma compreensão refinada. Nesse estágio, as informações são processadas e analisadas. O que essas informações significam? Quais são as categorias que devemos aplicar? Que relações de causa e efeito estão agindo?

A interpretação está no cerne da tomada de decisão. Organizações devem fazer interpretações. Interpretar é uma arte, pois necessita de muitos sinais para poder responder a uma pergunta. Por exemplo, quando é que o aumento da demanda significa uma virada na economia ou meramente um ajuste sazonal? A redução de preços por parte de um concorrente implica que uma guerra de preços é iminente ou que ele está apenas tentando reduzir o excesso de bens em seu estoque?

3º) Aplicar as informações, desempenhando tarefas, atividades e adotando novos comportamentos. Nessa fase, a análise se traduz em ação. Que novas atividades são apropriadas? Que comportamentos devem ser modificados? Como podemos gerar uma resposta coletiva da organização?

Para Garvin (2002, p. 29), “os gerentes devem traduzir suas interpretações em comportamentos concretos e devem se assegurar de que uma massa crítica da organização adote as novas atividades”. A experiência prática é normalmente o melhor professor e os gerentes devem proporcionar o tempo para os funcionários aprenderem novos comportamentos. Hábitos e rotinas são difíceis de quebrar; assim, as lideranças devem reduzir as tarefas de seus funcionários, dando espaço e tempo para novos comportamentos.

As deficiências de aprendizagem baseiam-se nas informações tendenciosas, interpretações falhas e inação. “Em conjunto, esses problemas conspiram para solapar a aprendizagem e reduzir a eficiência” (GARVIN, 2002, p. 31).

No primeiro estágio, os problemas de aquisição derivam de descuidos, omissões e erros no modo pelo qual as informações são coletadas, resultando em dados tendenciosos ou incompletos. As informações tendenciosas fazem referência a três subdivisões:

- a) “Pontos cegos” que surgem quando as atividades monitoramento e busca são estreitas, em que os “gerentes não [...] veem [...] o significado dos eventos [...] de forma absoluta ou percebem-nos de forma incorreta ou lenta.”
- b) A filtragem, quando dados críticos são minimizados ou ignorados porque não se adaptam aos esquemas e estruturas preexistentes.

- c) Ausência de compartilhamento de informações; “os dados críticos adquiridos devem imediatamente se tornar propriedade comum, emaranhados na trama da consciência coletiva da organização” GARVIN (2002, p. 33).

As deficiências de aprendizagem são comuns e previsíveis. Assim como a concorrência, são inevitáveis na vida organizacional. Mas isso não significa que elas devam ser “paralisantes”. As empresas podem tomar diversas providências para minimizar as deficiências e cultivar uma aprendizagem mais precisa e eficiente (GARVIN, 2002, p. 37).

No segundo estágio de processo de aprendizagem estão as interpretações falhas que envolvem julgamento e certa dose de suposição inspirada, os dois facilmente subjugados por outros fatores além da lógica ou da razão. Segundo Garvin (2002, p. 37), “os seres humanos estão sujeitos a uma vasta gama de erros interpretativos, por serem notavelmente péssimos estatísticos”. O autor comenta que poucas pessoas compreendem as peculiaridades e as rígidas exigências para inferir casualidades. Os pesquisadores sublinham acentuado número de problemas mais recorrentes.

- Correlações ilusórias: consideram-se eventos relacionados simplesmente porque aparecem juntos.
- Causalidade ilusória: por parecerem estar ligados, atribui-se causalidade a eventos que ocorreram em sequência.
- Ilusão de validade: mais confiança no próprio julgamento, especialmente com maior quantidade de dados, apesar da certeza do julgamento permanecer imutável.
- Efeitos de enquadramento: respostas diferentes a resultados idênticos e desconhecidos que haviam sido identificados como ganhos, em vez de perdas potenciais.
- Arbitrariedade categórica: o costume de usar padrões de entendimento e persistência de categorias para classificação de fatos, mesmo diante de informações conflitantes.

- Disponibilidade arbitrária: em vez de avaliar os fatos de acordo com suas frequências ou probabilidades reais, estes são julgados de acordo com a probabilidade que vem à mente.
- Artefatos de regressão: atribuir causalidades a ações que modifiquem uma variável de um nível extremo, seja ele alto ou baixo, para um nível médio, mesmo que a alteração se deva ao acaso.
- “Estimar” depois do fato consumado: pensar constantemente em probabilidades de forma tendenciosa para refletir resultados já conhecidos.

No terceiro estágio do processo de aprendizagem, o principal problema é a falta de ação – uma incapacidade ou falta de propensão a agir sobre as novas interpretações. A maioria dos funcionários e empresas é também avessa ao risco; ambos não gostam de experimentar abordagens desconhecidas e não-familiares.

Para que haja transferência de conhecimento, as organizações devem criar ambientes que apoiam a aprendizagem. As empresas podem tomar diversas providências para minimizar as deficiências e cultivar uma aprendizagem mais precisa e eficiente. De acordo com Garvin (2002, p. 37), para a aprendizagem florescer, “quatro condições são necessárias: proporcionar *feedback* oportuno e imparcial. Estimular novas ideias, praticando novas formas de pensar. Buscar novas fontes de informações. Tolerar erros, enganos e ocasionais fracassos como o preço da melhoria”.

- Reconhecer e aceitar as diferenças são cruciais para a aprendizagem, pois proporcionam energia e motivação. O conflito e o debate são valiosos para o encorajamento à aprendizagem, combatendo a complacência. Em muitas organizações, a dificuldade não é criar diferenças, mas garantir que existam processos para aproximar pontos de vistas divergentes, expô-los abertamente e resolver as tensões resultantes de forma produtiva.
- Proporcionar *feedback* oportuno, preciso e imparcial. Assim, as organizações poderão comprimir o ciclo de aprendizagem, comparando comportamentos previstos e reais com mais facilidade, e identificar problemas e deficiências mais prontamente.
- A aprendizagem eficaz também requer um fluxo constante de novas ideias. Novas formas de pensar e novas fontes de informações algumas empresas

encontram no ambiente externo, enquanto outras enfocam o ambiente interno.

- Erros, enganos e falhas devem ser aceitos – até mesmo abraçados – se for ocorrer a aprendizagem. O ambiente organizacional deve encorajar a aceitação dos erros como o preço da melhoria. Os indivíduos devem sentir que os benefícios de se buscarem novas ideias superam os custos; do contrário, eles não irão contribuir.

São cinco as características desses ambientes, também chamados de “psicologicamente seguros”.

- Oportunidades de treinamento e prática.
- Apoio e encorajamento para superar os temores e a vergonha associados ao erro.
- *Coaching* e recompensas pelos esforços na direção certa.
- Normas que legitimem a ocorrências de erros.
- Normas que recompensem o pensamento inovador e a experimentação.

Algumas pessoas podem achar esse agrupamento perturbador, pois aparenta encorajar a permissividade e falta de responsabilização, entretanto, há uma distinção importante. A liberdade para falhar não deve ser confundida com licença para cometer erros primários.

No QUADRO 4, presenciam-se os obstáculos a serem superados e os ambientes facilitadores de aprendizagem, além de ferramentas e técnicas que contribuirão para a criação de uma organização de aprendizagem.

QUADRO 4

Barreiras e facilitadores da aprendizagem

Estágio de Aprendizagem	Barreiras de Aprendizagem	Facilitadores de Aprendizagem	Ferramentas e Técnicas
Aquisição	<p>Dependência de poucas fontes de dados tradicionais</p> <p>Dificuldade em separar sinais de ruídos</p> <p>Coleta de dados tendenciosa e filtrada</p> <p>Compartilhamento limitado de informações disponíveis</p>	<p>Uma ampla base de contribuição de fontes</p> <p>Um processo para compartilhamento de perspectivas e pontos de vista diversos</p> <p>Disposição para abraçar verificações inesperadas e contraditórias</p>	<p>Fóruns para <i>brainstorming</i>, geração de novas ideias e estimulação de espaço crítico</p> <p><i>Benchmarking</i> regular e comparações entre pares</p> <p><i>Feedback</i> rápido e inteligência de mercado</p>
Interpretação	<p>Estimativas tendenciosas e incorretas</p> <p>Atribuição incorreta de causa e efeito</p> <p>Excesso de confiança em julgamentos</p>	<p>Um processo de conflito e debate que testa opiniões prevaletentes</p> <p>A provisão de <i>feedback</i> preciso e oportuno</p>	<p>Sessões de avaliação instigadoras e desafiadoras</p> <p>Inquirição dialética, processos de advocacia do diabo</p> <p>Equipes de auditoria</p>
Aplicação	<p>Má vontade em mudar comportamento</p> <p>Falta de tempo para praticar novas habilidades</p> <p>Medo de fracasso</p>	<p>Incentivos que encorajem novas abordagens</p> <p>Criação de espaço para aprendizagem</p> <p>Sentimento de segurança psicológica</p>	<p>Ligar promoção, remuneração e <i>status</i> ao desenvolvimento de novas ideias e habilidades</p> <p>Eliminação de trabalho desnecessário e obsoleto quando novas tarefas forem adicionadas</p> <p>Aceitação de erros devido a problema de sistema. Eventos imprevistos ou</p>

			inexperiência Imunidade parcial ao relatar erros.
--	--	--	---

Fonte: Garvin (2002, p. 46).

Pode-se compreender, com base em Garvin (2002), cinco etapas propostas para a criação de uma organização que aprende. Cada etapa será contextualizada a seguir, salientando-se que estão inseridas na definição do autor para aprendizagem organizacional.

- Primeira etapa: ser hábil na criação de ideias. Novas ideias são essenciais se a organização deseja que haja aprendizagem. Uma organização que aprende deverá ser uma empresa que persiga novas ideias. Às vezes, estas serão criadas a partir de lampejo de *insights* e criatividade.
- Segunda etapa: aquisição de conhecimentos. A aquisição do conhecimento coletado a partir de artigos técnicos, especialistas bem-informados ou estudos de monitoramento não garantem que uma organização que aprenda exista. Para isto, é necessário saber interpretar.
- Terceira etapa: interpretar o conhecimento. Os funcionários devem ser hábeis em interpretar o conhecimento adquirido. Ter informações e não saber dar significados aos dados coletados não gera conhecimento e até as melhores ideias permanecerão inutilizadas. Entretanto, o processo não se finaliza com a interpretação.
- Quarta etapa: transferir e reter o conhecimento. O conhecimento deve ser compartilhado em toda a organização de forma rápida e abrangente, não ser limitado a poucos privilegiados. As novas ideias devem se difundir rapidamente por toda a organização, espalhando-se de pessoa a pessoa, de departamento a departamento e de divisão a divisão. Em algum momento o conhecimento deverá ser afixado na “memória organizacional”, assim incorporado à cultura da empresa em formato de procedimentos e normas, no intuito de assegurar sua retenção ao longo do tempo.
- Quinta etapa: organizações adeptas da tradução de novos conhecimentos em novas formas de comportamento: organizações que aprendem em ação, pois mostram como a criação, a interpretação e a retenção de

conhecimentos podem se aliar a mudanças no comportamento para produzir resultados significativos.

Para Garvin (2002, p. XI), “organizações de aprendizagem são constituídas no dia-a-dia pelo difícil detalhamento da prática”. O autor pondera que as metáforas arrojadas, temas pomposos são menos úteis do que o próprio conhecimento de como os indivíduos e organizações buscam o aprendizado. E acrescenta que o cerne da aprendizagem organizacional reside num conjunto de processos que podem ser planejados, desenvolvidos e conduzidos. Esses processos devem ser gerenciados no intuito de potencializar as chances de sucesso e aumentar a abrangência, a profundidade e a velocidade da aprendizagem a partir de processos e procedimentos bem elaborados.

[...] as organizações que aprendem são construídas a partir dos difíceis detalhes da prática. Metáforas arrojadas e grandes temas são bem menos úteis do que o conhecimento de como os indivíduos e organizações aprendem diariamente. A chave para o sucesso é o controle dos detalhes, juntamente com o domínio dos fatores que moldam o comportamento. [Aprendizagem em Ação] mostra aos gerentes como eles podem utilizar essa compreensão para criar organizações que aprendem, que funcionam (GARVIN, 2002, p. XIII).

Segundo Garvin (2002), três processos examinam os diferentes modos de aprendizagem. Cada um especificamente envolve as mesmas etapas básicas de aquisição, interpretação e aplicação, porém a aplicação ocorre de diferentes maneiras. Esses processos se complementam perfeitamente, posto que cada um possui uma orientação diferente. Não há uma ordem imposta, somente uma melhor forma de aprendizagem baseada numa evolução temporal.

- Primeiro tipo de aprendizagem: a coleta de “inteligência” visa ao presente, no qual serão discutidas a “inteligência”, a coleta e a interpretação das informações que existem fora da organização. Esse tipo de aprendizagem assegura que as organizações atentem para as informações atualmente disponíveis.
- Segundo tipo de aprendizagem: a aprendizagem pela “experiência” visa ao passado; abrange a “experiência” e o acúmulo desta por meio da ação. A

aprendizagem pela “experiência” assegura que as organizações aprendam lições com as atividades já desempenhadas.

- Terceiro tipo de aprendizagem: a “experimentação” visa ao futuro, aborda a “experimentação”, a manipulação de variáveis ou a alteração de condições com a finalidade de obter deduções. A aprendizagem pela “experimentação” faz com que as organizações olhem para diante, testando a validade de novos planos e teorias.

Segundo Garvin (2002, p. XII), “presente, passado e futuro: a cobertura é ampla e completa”. Diante desses três tipos de aprendizagem, Garvin (2002) apresenta um grupo de processos que, coletivamente, proporcionam às empresas virtualmente tudo o que precisam saber para criar uma organização que aprende.

Para que as organizações possam realizar a gestão do conhecimento, inicialmente recomenda-se um diagnóstico para verificar se existem práticas e ambiente propícios para tal.

2.4 Modelo de Bukowitz e Williams

Bukowitz e Williams (2002) desenvolveram um manual de GC que tem como propósito oferecer uma base para pensar-se sobre o processo de gestão do conhecimento e um guia para execução de ideias. O Manual de Gestão do Conhecimento propõe um mapeamento, permitindo à organização fazer uma ligação entre conceitos e ações específicas.

“A GC preocupa-se com todas as formas de conhecimento, incluindo o conhecimento não-articulado e não-codificado. A GC volta-se para todo o espectro do capital intelectual disponível na organização” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 12). As autoras definem a GC como “o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir do seu conhecimento ou capital intelectual” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 17).

Conhecimento: qualquer coisa valorizada pela organização que esteja contida nas pessoas, ou seja, derivada de processos, de sistemas e da cultura organizacional – conhecimentos e habilidades individuais, normas e valores, bases de dados, metodologias, *software*, *know-how*, licenças, marcas e segredos comerciais, para citar alguns (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 18).

Vale sublinhar que a riqueza destacada na definição do conhecimento pelas autoras acontece quando uma organização utiliza o conhecimento para criar processos mais eficientes e efetivos. Nessa perspectiva, a análise de gestão de conhecimento de Bukowitz e Williams (2002, p. 24) divide a organização em ambiente interno e ambiente externo.

O **ambiente interno**, em si, tende a ser mais previsível e estático, estando subordinado às alterações de estratégias de oportunidade e demandas do mercado.

O **ambiente externo** é constituído de um amplo e complexo conjunto de condições e fatores externos que envolvem e influenciam difusamente as empresas.

As autoras estruturaram a GC em dois processos: o processo tático e o processo estratégico.

O **processo tático** é composto pelo ambiente interno. Este “utiliza o conhecimento para gerar valor, aprender com o que se criou e, finalmente, devolver esse conhecimento para o sistema para que outros o utilizem quando abraçarem os seus próprios problemas” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 24). No processo tático foram estabelecidas quatro etapas centrais: obtenha, utilize, aprenda e contribua.

O **processo estratégico** é composto pelo ambiente externo. “Ilustra a gestão do conhecimento em nível institucional, em que a meta é o alinhamento da estratégia de conhecimento da organização com a estratégia geral de negócios” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 26). No processo estratégico foram definidas três etapas: avalie, construa e despoje.

A FIG. 2 mostra uma maneira simplificada de pensar sobre como as organizações geram, mantêm e dispõem de uma reserva de conhecimento estrategicamente correto para criar valor. Para Bukowitz e Williams (2002, p. 26), “os elementos do processo devem ser geridos em relação uns aos outros para alcançarem a mistura e quantidade corretas de conhecimento e a capacidade de distribuí-lo”.

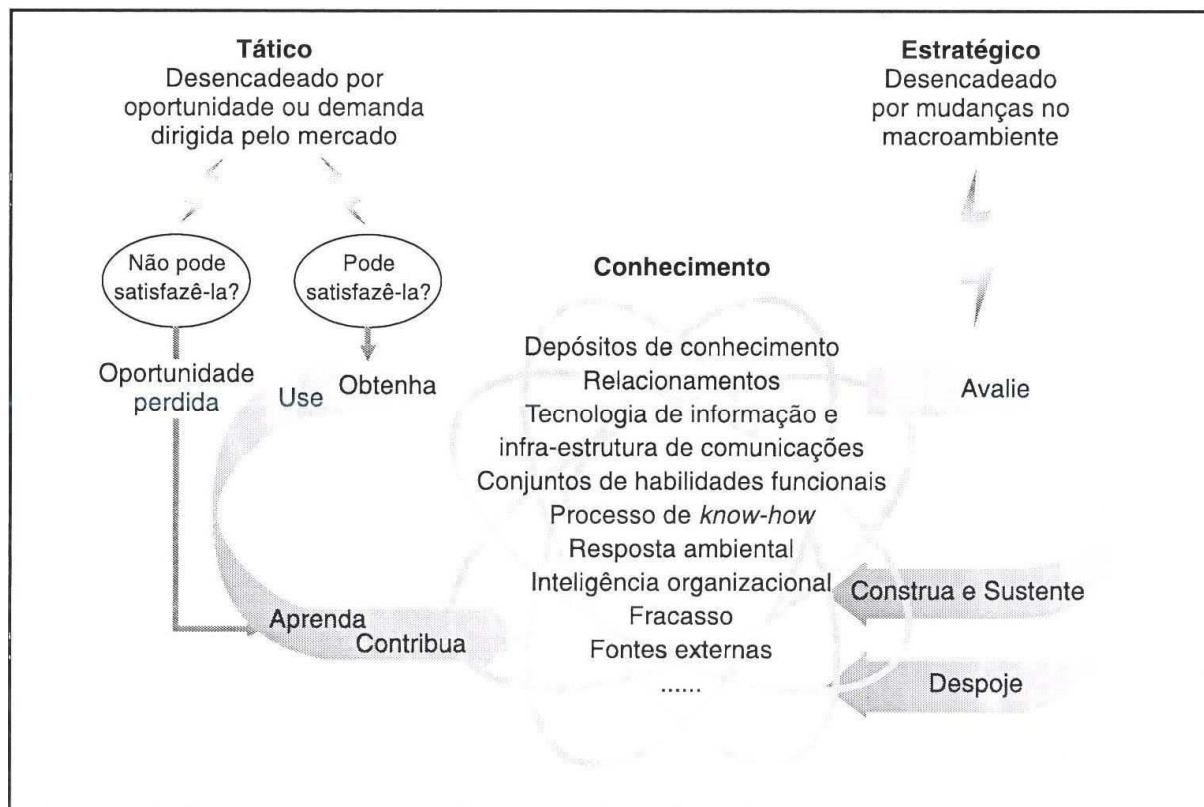


FIGURA 2 – Estruturação do processo de gestão do conhecimento.

Fonte: Bukowitz e Williams (2002, p. 24).

É necessário, pois, analisar os sete passos propostos por Bukowitz e Williams (2002). Cada passo requer a participação de todos na organização em algum grau. De acordo com as autoras, os passos não estão bem delimitados, logo, serão descritos de forma contínua. Por outro lado, cada passo do processo tem um conjunto central de atividades suficientemente coerentes entre si para distinguir cada etapa seguinte. O ciclo do processo de gestão do conhecimento deve seguir a ordem: obtenha, utilize, aprenda, contribua, avalie, construa e mantenha, descarte.

O primeiro passo inicia-se pela busca de informação no meio ambiente, o processo de “obter a informação”. Uma vez adquirida a informação, passa-se para o seguinte passo, que é usar a informação: “utilize a informação”. Depois de utilizada a informação, o passo seguinte é gerar aprendizado pelo processo de “aprender a usar o conhecimento”. Finalizando essa etapa, o último passo do processo tático é “contribuir e compartilhar conhecimento”.

Compartilhado o conhecimento e as pessoas contribuindo para a formação de uma base de conhecimento comum, é possível passar para o seguinte passo, que é “avaliar o conhecimento”. Essa etapa possui duas hipóteses de ramificação: “descartar o conhecimento”, caso seja constatado que ele não é mais necessário; e “utilizar o conhecimento”, etapa que é inerente e essencial às organizações que gerenciam o conhecimento.

O modelo de Bukowitz e Williams (2002) destaca um conjunto central de tarefas que possibilita a especificidade de cada um dos passos básicos do processo tático, sem, no entanto, delimitá-los.

Foi criado, pelas autoras, um diagnóstico de gestão do conhecimento (DGC) baseado nas sete fases: obtenha, utilize, aprenda, contribua, avalie, construa e despoje. O DGC tem por finalidade guiar as organizações na utilização da metodologia do Manual da Gestão do Conhecimento, além de demonstrar, a partir de dados e fatos, os pontos fortes e fracos na GC da organização estudada.

2.4.1 Processo tático

Pode-se compreender, com base em Bukowitz e Williams (2002), que as organizações do conhecimento obtêm a informação para tomar decisões e resolver problemas. Uma vez adquiridas, utilizam-nas como instrumentos de reforço do pensamento criativo. Buscam-se vantagens competitivas na integração da aprendizagem à maneira como as pessoas trabalham. E, finalmente, as pessoas devem contribuir para a base de um conhecimento comum com o que aprenderam.

Essa fase do processo de gestão do conhecimento envolve quatro passos básicos, descritos a seguir.

➤ Passo 1: obtenha

O processo de obter informação é um dos mais familiares para as organizações. Afinal de contas, as lideranças sempre precisaram de informações para tomar decisão, criar produtos e serviços novos e para resolver problemas. Entretanto, com a rede mundial de internet e a tecnologia da informação (TI)

provendo acesso a uma quantidade significativa de dados, a dificuldade passou a ser encontrar a informação correta no ponto necessário. Cabe às organizações buscar instrumentos para gerirem as informações em busca de resultados organizacionais.

➤ Passo 2: utilize

Utilizar a informação a partir da inovação tornou-se a máxima nos tempos atuais, assim como: usar a informação para agregar valor aos produtos, no intuito de satisfazer as necessidades e os desejos dos clientes, com exclusividade; estabelecer um ambiente que estimule o uso criativo da informação; fornecer instrumentos que melhorem a maneira como a informação é utilizada; e proporcionar às pessoas ferramentas e espaços para criar e jogar, visando ao desenvolvimento do pensamento criativo. Finalmente, registra-se que a liderança desempenha papel fundamental na criação de um ambiente em que as pessoas sejam encorajadas à criatividade, à experimentação e à receptividade de novas ideias.

➤ Passo 3: aprenda

Salienta-se que “o modo como os indivíduos e as organizações aprendem pode tornar-se a única vantagem competitiva sustentável” (STATA, *apud* BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, 145). Segundo Vasconcelos (2000), somente com base no aprendizado contínuo é possível construir e manter organizações chamadas de visionárias, inteligentes, continuamente atualizadas e, portanto, competitivas. O processo de aprender é relativamente novo para as organizações. Não que antes as pessoas não aprendessem, mas no sentido do reconhecimento formal da criação de um processo como meio de conquistar vantagens competitivas. O desafio para as empresas é buscar formas de integração entre o processo de aprendizado e o trabalho das pessoas. É importante que as lideranças fiquem atentas à pressão do curto prazo para passarem à tarefa seguinte. Isso dificulta a integração da aprendizagem que tem valor para a organização, a partir da maneira com que as pessoas trabalham, “além de

modelar um ambiente que entenda todo o leque dos estilos de aprendizagem” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 145).

➤ Passo 4: contribua

O quarto passo requer que a organização consiga com que seus empregados contribuam para a base de conhecimento comum com o que aprenderam. A tecnologia tornou relativamente fácil organizar, enviar e transferir certos tipos de informação. Porém, a contribuição não apenas consome tempo, mas também é vista como uma ameaça à viabilidade individual do empregado. As lideranças devem criar uma cultura de contribuição e apoiar esse processo por meio das estruturas e das funções.

2.4.2 Processo estratégico

Esse processo é composto pelo nível estratégico. “A meta é o alinhamento da estratégia de conhecimento da organização com a estratégia geral de negócios” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 26). A continuidade do processo envolve mais três passos.

➤ Passo 5: avalie

Esse passo consta do processo de avaliar os conhecimentos organizacionais essenciais para sua missão e faz-se necessário um mapeamento do capital intelectual atual da empresa. Tudo isto corrobora os objetivos futuros e necessários de conhecimento e a busca de vantagens competitivas. Saber estimar com antecedência quais conhecimentos a organização possui e quais conhecimentos ela precisa adquirir é um diferencial competitivo.

➤ Passo 6: construa e mantenha

O processo de “construa e mantenha” dá ênfase nos relacionamentos e na colaboração como uma fonte de vantagem competitiva. Esse passo assegura que

o futuro conhecimento mantenha a organização viável ou competitiva em um ambiente que proporcionará conhecimento por meio dos seus relacionamentos com clientes, funcionários, fornecedores e até mesmo concorrentes.

➤ Passo 7: descarte ou despoje

O último passo, “descarte ou despoje”, está baseado em conhecimentos que estão incorporados à cultura da organização, entretanto, não mais geram valor e devem ser descartados. “Todavia, algum conhecimento pode ser mais valioso se for transferido para fora da organização” (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002, p. 27). Nesse passo identificam-se quais pontos da base de conhecimento serão desnecessários para manter a vantagem competitiva e, portanto, serem utilizados por elementos externos à organização.

2.5 Contribuição do referencial teórico para a coleta de dados em campo

Para a etapa de coleta de dados serão utilizados os modelos de Garvin (“três Ms” questões de “prova de fogo”) para constatar se a IESP, objeto deste estudo, se qualifica como organização de aprendizagem ou não – e o modelo de diagnóstico de gestão do conhecimento de Bukowitz e Williams.

O próximo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa para o desenvolvimento da coleta de dados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda o detalhamento de métodos e técnicas utilizados, os quais viabilizaram o presente trabalho. Apresenta o tipo de pesquisa, o método de pesquisa, o universo e amostra e a coleta dos dados, além da confiabilidade do instrumento utilizado na pesquisa quantitativa.

3.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho possui como objeto de estudo as práticas desenvolvidas pelo homem numa organização, neste caso, uma IESP. E toma-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (2005), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quantos aos meios:

- a) Quanto aos fins – trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois pretende expor em que medida a IESP, objeto deste estudo, se aproxima ou se afasta de uma organização de aprendizagem e pratica a gestão do conhecimento.
- b) Quanto aos meios – trata-se de um estudo de caso envolvendo pesquisa quantitativa e qualitativa.

A pesquisa exploratória é do tipo aproximativo, acerca de um fato e desenvolvido para se obter visão geral, sendo, portanto, a adotada neste trabalho. Para Gil (2002, p. 41), “a pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Assim, proporciona mais familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo mais claro e constituir hipóteses.

Yin (2001) acrescenta a essa definição a idéia de que a principal finalidade da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas à formulação de novas teorias, modelos e hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores.

Para Vergara (2005), a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

Com base nos ensinamentos de Yin (2001, p. 67-75), este trabalho foi caracterizado como estudo de caso coletivo, cujo propósito é estudar características de uma população. As pessoas são selecionadas, uma vez que por meio delas se torna possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem. Para Yin (2001, p. 27), o estudo de caso possui como qualidade a “capacidade de lidar com ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.”

3.2 Método de pesquisa

A forma de abordagem da pesquisa será de natureza quantitativa e qualitativa. A vantagem de se usarem os dois métodos é a complementação dos achados.

Ao contrário do que pensam os mais fundamentalistas, de um lado ou de outro, há uma fertilização cruzada virtuosa entre os métodos **quantitativos** e **qualitativos**. Cada um chega onde o outro não consegue chegar. O método quantitativo pergunta “como” acontece, “o que” acontece. Já o método qualitativo pergunta “por que” acontece (CASTRO, 2006, p. 108).

Abordagens qualitativas, que tendem a ser associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos que visem a gerar resultados generalizáveis, isto é, parâmetros (GÜNTHER, 2006). Carecem, ainda, de aprofundada investigação de uma instância, de algum fenômeno e do estudo envolvendo um número estatisticamente significativo de instâncias de um mesmo fenômeno, a partir do qual seria possível generalizar para outras instâncias. Além do mais, num estudo de caso é possível utilizar tanto procedimentos qualitativos quanto quantitativos.

A pesquisa de abordagem quantitativa procura medir o grau em que algo está presente. Além disto, é numérica, tratada por escalas e submetida a

tratamentos estatísticos (ROESCH, 1999, p. 130-175). Nesse tipo de pesquisa são realizadas perguntas fechadas que especificam de antemão todas as possíveis respostas, gerando facilidade na interpretação e tabulação.

A pesquisa de abordagem qualitativa objetiva descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (RICHARDSOM, 1976, p. 39). Utiliza as formas de questões abertas relativamente não estruturadas, que permitem ampla gama de possíveis respostas. Ela é mais reveladora, pois não limita as respostas dos entrevistados. Outra importante característica da pesquisa qualitativa é que ela geralmente oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis (ZOUAIN; VIEIRA, 2007, p. 18).

O objetivo principal das perguntas foi investigar se as Faculdades Capacitar em MG demonstraram certos comportamentos e características de OA ou se só estavam conscientes dessa necessidade. O outro objetivo foi constatar, na visão estratégica das faculdades, o entendimento de aprendizagem organizacional e GC.

Por meio da interação verbal de entrevistado e entrevistador, é possível apreender significados, valores e opiniões e compreender a realidade social com uma profundidade dificilmente alcançada por outras técnicas, como questionários e entrevistas estruturadas. Isto porque, no caso das entrevistas qualitativas, a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado permite um diálogo amplo e aberto, favorecendo não apenas o acesso às opiniões e às percepções dos entrevistados a respeito de um tema, como também a compreensão das motivações e dos valores que dão suporte à visão particular da pessoa em relação às questões propostas (FRASER, 2004, p. 139-152).

Com esses dois métodos buscou-se uma triangulação entre a pesquisa qualitativa, a quantitativa e o problema do presente estudo.

3.3 Universo e amostra

Entenda-se aqui por população não o número de habitantes de um local, como é largamente conhecido o termo, mas um conjunto de elementos (empresas, pessoas, produtos, por exemplo) que

possuem as características que serão objeto de estudo. População amostral ou amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade (VERGARA, 2005, p. 50)

A população estudada é constituída por profissionais da alta direção da IESP, objeto deste estudo, localizada nas faculdades em Minas Gerais, num total de 10 faculdades, sendo cinco delas em Belo Horizonte, uma em Betim, duas em Ipatinga, uma em Poços de Caldas e uma em Divinópolis. A amostra foi constituída por diretores de *Campus*, coordenadores de curso, gerente das unidades e gerentes corporativos.

A amostragem para este estudo foi não-probabilística por acessibilidade. “A amostragem por acessibilidade é distante de qualquer procedimento estatístico” (VERGARA, 2005, p. 51), “uma vez que não foram aplicadas quaisquer fórmulas estatísticas para cálculo de amostra, selecionando, assim, elementos pela facilidade de acesso a eles” (MARCONI; LAKATOS, 2000).

A participação da pesquisa de acordo com a frequência nas cidades ficou distribuída da seguinte maneira: 34 pessoas em Belo Horizonte, 10 em Betim, 14 em Divinópolis, 17 em Ipatinga e cinco em Poços de Caldas.

A amostra é estruturada pelos sujeitos da pesquisa, que abrangeu 34 coordenadores de curso, 33 coordenadores de área, 14 gerentes de unidade e três gerentes corporativos, perfazendo um total de 84 respondentes na pesquisa quantitativa. Quanto à pesquisa qualitativa, foi direcionada para os seis diretores das Faculdades Capacitar.

3.4 Coleta de dados

A coleta e a análise de dados da pesquisa estão fundamentadas na triangulação metodológica discutida por Fleury (1996), na qual as técnicas qualitativas – entrevista pessoal – podem ser combinadas com técnicas quantitativas – questionário estruturado – no estudo de um fenômeno, compensando-se a fraqueza de um com a força de outro.

O questionário é um dos instrumentos mais importantes de coleta de dados em pesquisas quantitativas nas áreas das Ciências Sociais. É um conjunto de perguntas destinadas a gerar dados necessários para atingirem-se os objetivos de um projeto de pesquisa (MCDANIEL; GATES, 2003).

A pesquisa adotou as duas análises a seguir:

- Análise quantitativa – nesta abordagem foi usado o questionário de Diagnóstico de Gestão do Conhecimento, modelo de Bukowitz e Williams (2002), com perguntas estruturadas e respostas escalonadas (ANEXO B).
- Análise qualitativa – nesta abordagem foi empregada a entrevista dirigida. Para Yin (2001, p. 116), “as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso”. Utilizou-se um roteiro de entrevista com base nos ensinamentos de Garvin (2000), composto dos três temas críticos, “três Ms” (*meaning, management e measurement*), e de cinco perguntas, perfazendo um total de oito perguntas abertas (APÊNDICE A).

O método de “levantamento” (*survey*) refere-se ao uso do questionário estruturado, dada a amostra de uma população, destinado a provocar informações específicas dos entrevistados (MALHOTRA, 2001). Esse método apresenta vantagens pela sua aplicação simples e pela obtenção de dados confiáveis, porque as respostas são limitadas às alternativas mencionadas.

A pesquisa qualitativa foi feita a partir de entrevistas presenciais com os diretores em Belo Horizonte. Nas outras cidades, utilizou-se o *skype* como meio de entrevista, via computador.

Para a pesquisa quantitativa, um questionário foi autoadministrado, preenchido pelo entrevistado – sem a presença do entrevistador –, com exceção do cargo de direção. A coleta foi realizada por meio de convites feitos por ligação telefônica e via *e-mail* e o questionário enviado por meio eletrônico foi hospedado em um *site* especializado no método *survey* (www.freeonlinesurvey.com).

O instrumento de coleta (ANEXO B) foi composto de sete seções que discutem passos do processo de gestão do conhecimento. Cada seção tem 20 afirmações, a partir das quais o pesquisado escolhe se avaliará a organização como um todo ou a unidade onde atua. Ele deve marcar em uma escala de descrição – forte, moderado e fraco –, sendo que cada item tem um peso de

importância. Essa pesquisa ficou *on-line* durante 15 dias no mês de novembro de 2009.

As vantagens desse tipo de questionário são:

[...] a) medição de variáveis com muitas categorias de resposta; b) investigação de atitudes e opiniões que não são normalmente observadas; c) descrição de características de uma população. Portanto, as questões devem ser, em sua maioria, fechadas e a redação deve ser clara (BOTELHO; ZOUAIN, 2006, p. 90).

Foram inseridas três questões (APÊNDICE B) no intuito de segmentar o questionário e para alcançar os objetivos propostos tais como: unidade onde trabalha, área que ocupa e cargo.

As duas análises – quantitativa e qualitativa – foram realizadas concomitantemente. Na primeira, foi estipulado o prazo para envio de resposta, obedecido por todos os envolvidos, de maneira a não se comprometer o desenvolvimento deste estudo.

Para chegar-se ao resultado, aplicou-se o modelo do DGC (ANEXOS A, B) em todos os respondentes da pesquisa, gerando a percepção geral do grau de desenvolvimento do DGC em cada dimensão e global para cada respondente. De posse de variáveis medidas no nível individual, foram realizados cruzamentos e testes de hipóteses para identificar quais fatores apresentaram mais força e médias para as variáveis analisadas.

Na obtenção dos índices e realização dos cálculos, utilizou-se o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 13.0, FACTOR 7.0 e Excel®.

3.5 Análise da confiabilidade do instrumento

Como o trabalho trata de uma avaliação de uma instituição de ensino superior num modelo específico, utilizando um instrumento de coleta de dados, mediram-se características da instituição, o que exigiu que fossem verificadas a validade e a confiabilidade do instrumento de medida usado. Para isto, foi empregado o coeficiente alfa de Cronbach (α), que mede a consistência interna do teste, assumindo valores de zero a um.

Além disso, a análise dos resultados possibilitou identificar as variáveis que possuem mais impacto, o que facilita a interpretação e a compreensão das variáveis iniciais, podendo servir como subsídio para tomadas de decisão no gerenciamento da instituição.

A TAB. 1 representa o resultado obtido do fruto da consolidação das respostas das sete seções do questionário para a criação de um indicador.

TABELA 1
Alfa de Cronbach para um indicador de gestão

Descrição	Alfa de Cronbach
Obtenha	0,887
Utilize	0,841
Aprenda	0,910
Contribua	0,906
Avalie	0,930
Construa/sustente	0,914
Despoje	0,903
Alfa	0,980

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Avaliando os resultados da TAB. 1, a partir do coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,980, pode-se verificar resultados satisfatórios quanto à consistência interna. Constata-se, também, acentuada consistência para cada item, não sendo necessário eliminar algum deles. Outros resultados do coeficiente alfa de Cronbach para cada índice da escala podem ser vistos nas TAB. 21 a 27 (APÊNDICE B), observando-se que valores abaixo de 0,40 são itens que merecem avaliação mais cuidadosa no futuro (McHORNEY *et al.*, 1994).

4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Capacitar é o nome da instituição de ensino superior privada escolhida para a pesquisa, visando garantir seu anonimato.

Em meados da década de 60, foi criado, na cidade de Belo Horizonte, um pré-vestibular, com suporte integral, a fim de preparar o aluno para a Universidade.

No início da década de 70, nasceu o primeiro Colégio, devido à necessidade de expandir-se ao ensino básico, proporcionando aos alunos uma preparação mais abrangente, visando a aprovação em vestibulares, e tendo alto percentual de estudantes oriundos do interior de Minas Gerais. Na década de 80, o grupo expandiu sua atuação nacional e iniciou sua participação em projetos educacionais internacionais, com a operação de colégios em outros países.

Em meados dos anos 90, foi criada uma rede de ensino com base no desenvolvimento de material didático, objetivando oferecer solução pedagógica e de gestão para escolas parceiras de todo o país. Hoje, são mais de 600 escolas compartilhando e criando conceitos pedagógicos e propondo um novo sistema de qualidade em educação. Além disto, o grupo também atua no Oriente, com seis colégios no Japão, oferecendo oportunidade de ensino e informações sobre a cultura brasileira.

No início dos anos 2000, esse grupo iniciou suas atividades no ensino superior, utilizando metodologia embasada na formação humanística e ética, enfocando a comunicação, o trabalho em equipe e a solução de problemas reais. Após seis anos de parceria com um grupo educacional internacional, os sócios brasileiros desfizeram a sociedade.

Em 2006, a mantenedora das empresas do grupo tornou-se uma empresa de capital aberto e agora vive o desafio de crescer de forma estruturada, rápida e atingindo os resultados operacionais prometidos aos acionistas.

A instituição de ensino superior privada pesquisada está sediada em Belo Horizonte e consta de uma rede de faculdades privadas no Brasil. Essas faculdades são geridas estrategicamente pelo *staff* que se localiza na capital mineira em parceria com uma organização multinacional, caracterizando um dos

maiores grupos educacionais do Brasil. Atualmente, possui 23 faculdades, 24 cursos de bacharelado e licenciatura e aproximadamente 53 mil alunos.

As Faculdades Capacitar têm como conceito “uma educação superior com alta qualidade (forma, conteúdo e aplicabilidade) a um custo acessível para um elevado número de alunos”. E a missão educacional é “capacitar alunos a tornarem-se profissionais competentes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação e participar ativamente do processo de melhoria da qualidade educacional do país e do aumento do número de vagas acessíveis à população de renda média” (*site das Faculdades Capacitar*).

As Faculdades Capacitar apoiaram esta pesquisa, por entenderem que o tema do presente estudo é importante em uma rede de faculdades particulares. Desta forma, a Capacitar acredita que os resultados da investigação podem contribuir estrategicamente para o desenvolvimento institucional.

As Faculdades Capacitar em BH são constituídas de cinco unidades: *Campus* Cidade Jardim, *Campus* Raja, *Campus* Rio de Janeiro, *Campus* Guajajaras e *Campus* Timbiras. As outras faculdades mineiras estão localizadas nas cidades de Betim, Poços de Caldas, Ipatinga com duas unidades e Divinópolis.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa realizada nas cinco cidades mineiras e posterior análise. Para concluir os objetivos do estudo, ele foi estruturado em quatro seções: a primeira trata da caracterização dos pesquisados, a segunda realiza a descrição e análise dos resultados obtidos em cada unidade, a terceira parte do resultado global do DGC e a última parte exhibe os resultados da entrevista com a direção das unidades.

5.1 Caracterização dos pesquisados

Quanto à distribuição do número de respondentes por unidade, a cidade de Belo Horizonte teve o percentual mais alto (45,3%), sendo que o corporativo também fica alocado na capital mineira. A unidade com o mais baixo número de participantes foi Poços de Caldas, o que reflete uma unidade recém-inaugurada, com reduzido número de cursos e alunos.

TABELA 2
Distribuição de frequências por unidade

Trabalho	Frequência	Percentual
<i>Campi</i> BH	34	40,5
FAP Betim	10	11,9
FAP Divinópolis	14	16,7
FAP Ipatinga	17	20,2
FAP Poços de Caldas	5	6,0
Corporativo	4	4,8
Total	84	100,0

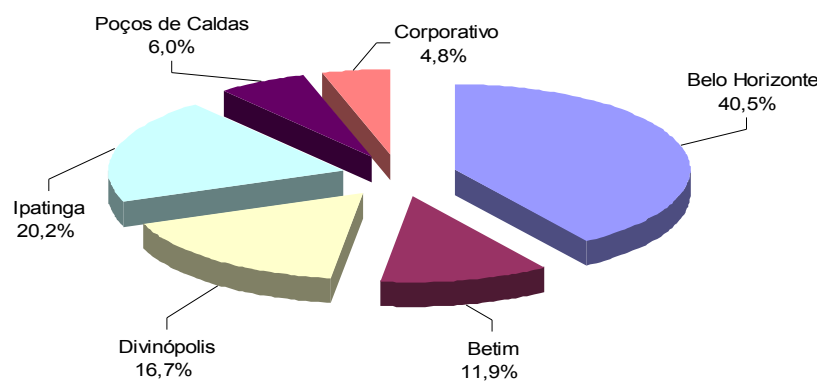


GRÁFICO 1 - Distribuição de frequências por unidade.

Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere ao setor de ocupação, a distribuição de frequência foi de 63,1% constituída de setores administrativos, enquanto a ocupação acadêmica foi de 36,9%.

TABELA 3

Distribuição de frequências por ocupação

Ocupação	Frequência	Percentual
Acadêmico	31	36,9
Administrativo	53	63,1
Total	84	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

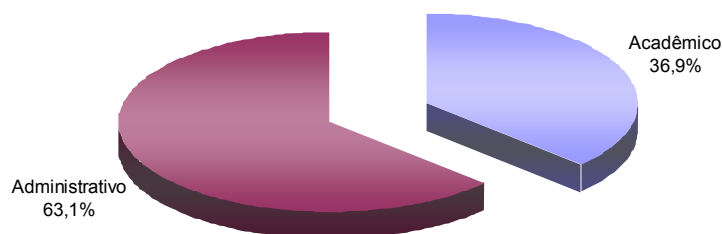


GRÁFICO 2 - Distribuição de frequências por ocupação.

No que tange à área de atuação, o percentual mais alto foi de coordenadores de curso, com 40,5%, seguido por coordenadores de área, com 39,3%. O restante das funções foi preenchido pelos gerentes corporativo e de unidade.

TABELA 4

Distribuição de frequências por função

Função	Frequência	Percentual
Coordenador de área	33	39,3
Coordenador de curso	34	40,5
Gerente corporativo	3	3,6
Gerente de unidade	14	16,7
Total	84	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

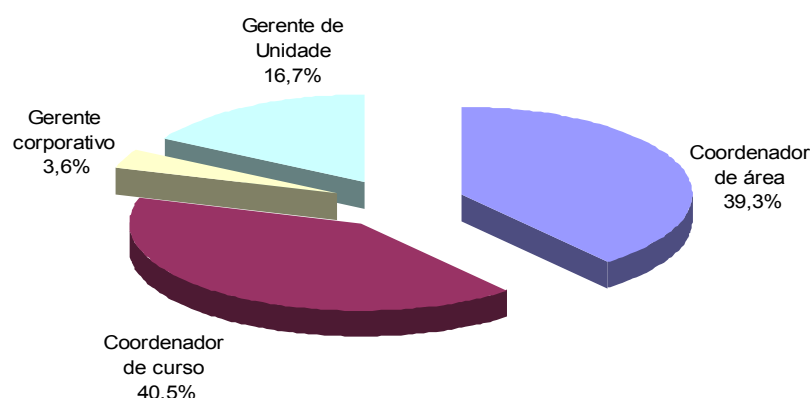


GRÁFICO 3 - Distribuição de frequências por função.

5.2 Descrição e análise dos resultados do DGC por faculdade

Neste subitem apresenta-se o diagnóstico de gestão de conhecimento específico de cada Faculdade Capacitar em MG, objeto do estudo, obtido dos resultados da pesquisa quantitativa.

A pesquisa foi realizada no estado de Minas Gerais, no *Campi* Belo Horizonte, *Campus* Betim, *Campus* Divinópolis, *Campi* Ipatinga e *Campus* Poços de Caldas, num total de 84 lideranças da IES, compondo, assim, a amostra a ser estudada. Conforme citado na metodologia, a amostra foi determinada por pertencer à gestão das Faculdades Capacitar, com enfoque estratégico e tático nas áreas acadêmicas e administrativas.

De acordo com o modelo de Bukowitz e Williams (2002), foram calculados os sete passos referentes à GC e expostos os percentuais de cada passo, assim como de toda a unidade. Para a interpretação dos pontos, quanto mais alto o número percentual, melhor o desempenho da unidade naquele passo. As pontuações para as organizações que fizeram o teste de campo do DGC foram de 30 a 70% para cada passo individual. Numa visão macro, a pontuação média geral foi de 55% para o processo de gestão do conhecimento das organizações que aplicaram o DGC.

5.2.1 Faculdades em Belo Horizonte

O *Campi* BH oferece 21 cursos de bacharelado, tem 453 docentes, 6.450 alunos matriculados e 268 funcionários técnico-administrativos. Sua estrutura hierárquica é composta de um diretor geral, dois diretores adjuntos, coordenadores de curso, cinco gerentes de unidade e coordenadores de áreas.

Na análise da TAB. 5, referente ao *Campi* BH, a pontuação percentual geral foi de 59%, o que representa um resultado de 4 pontos percentuais acima da média das organizações que fizeram o instrumento de DGC.

TABELA 5
Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	38	36	8	60	13
Utilize	38	39	8	64	13
Aprenda	38	36	8	60	14
Contribua	38	34	7	57	12
Processo Tático	38	144	28	60	11
Avalie	38	30	6	50	10
Construa/sustente	38	36	7	60	11
Despoje	38	37	7	62	12
Processo Estratégico	38	103	18	57	10
Total DGC	38	247	43	59	10

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada unidade. Média é a média aritmética de todos que responderam à pesquisa na unidade. Desvio é o desvio-padrão das respostas na unidade.

O passo que obteve pontos percentuais mais baixos comparado com o restante das outras seções do DGC no *Campi* BH foi o **avaliar**, com 50%. Bukowitz e Williams (2002) ressaltam que este é o primeiro passo que ilustra a gestão do conhecimento em nível estratégico. Normalmente, as organizações não consideram o capital intelectual como parte do processo de planejamento estratégico, entretanto, é essencialmente isso o que a GC nesse nível ocasiona.

O resultado do *Campi* BH aponta para que seja definido o conhecimento necessário para a missão da faculdade e analise o capital intelectual atual, em contraste com as necessidades futuras do conhecimento (CHOO, 2003; BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

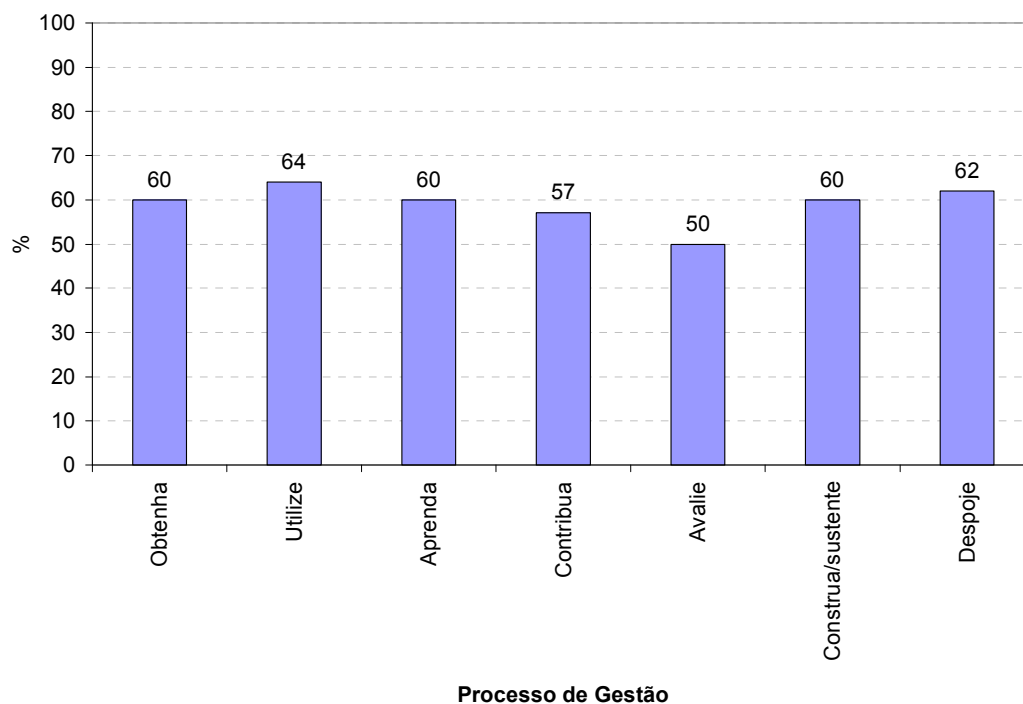


GRÁFICO 4 - Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte.

Interpretando o GRAF. 5, existem diferenças entre as médias percentuais do processo estratégico e tático, sendo que o tático obteve rendimento um pouco maior que o estratégico.

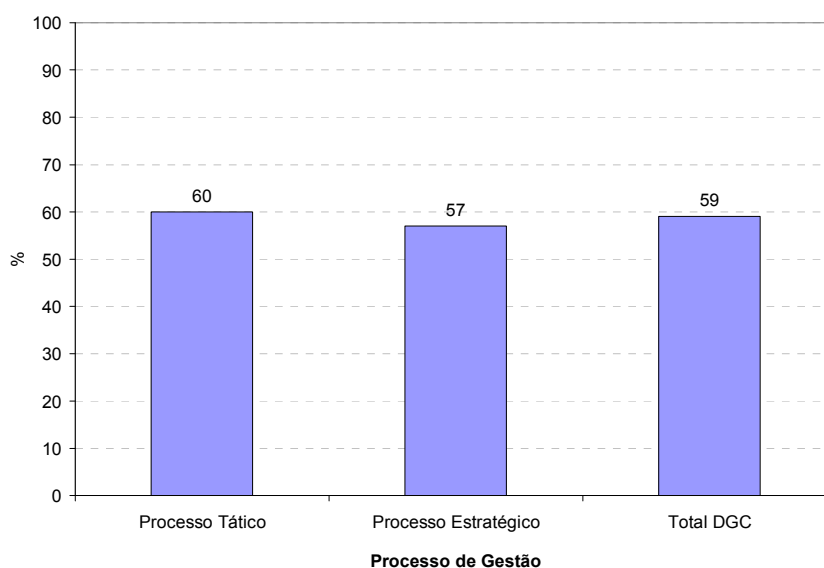


GRÁFICO 5 - Resultados comparativos por gestão em Belo Horizonte.

5.2.2 Faculdade em Betim

As Faculdades Capacitar em Betim é composta de uma única unidade situada no centro comercial da cidade. São 18 cursos de bacharelado, 162 docentes, 3.083 alunos matriculados, 76 funcionários técnico-administrativos. A estrutura hierárquica da unidade é composta de um diretor, coordenadores de curso, dois gerentes de unidade e coordenadores de áreas.

A TAB. 6 referente ao *Campus* de Betim demonstra percentual geral de 64%, o que representa um resultado de 9 pontos percentuais acima da média das organizações que fizeram o DGC.

TABELA 6
Resultados comparativos por gestão em Betim

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	10	38	11	63	18
Utilize	10	42	7	69	12
Aprenda	10	40	11	67	18
Contribua	10	42	8	69	13
Processo Tático	10	161	34	67	14
Avalie	10	35	11	58	19
Construa/sustente	10	38	12	63	21
Despoje	10	37	10	61	16
Processo Estratégico	10	109	32	61	18
Total DGC	10	270	64	64	15

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada unidade. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam à pesquisa na unidade. Desvio é o desvio-padrão das respostas na unidade.

O passo com a pior média percentual na TAB. 7 foi o **avalie**, o que representa a ausência de mensuração do conhecimento. Em contrapartida, as seções mais bem avaliadas percentualmente foram **utilize** e **contribua**, com 69% cada uma. Vale ressaltar que Kim (1998) acentua que “as organizações aprendem por intermédio de seus membros individuais. As teorias de aprendizagem individual são, portanto, cruciais para a compreensão da aprendizagem organizacional”, em função disto, o passo **contribua**, na faculdade de Betim, sugere o compartilhamento do conhecimento individual para todos desta unidade.

Analisando os GRÁF. 6, constata-se que o processo estratégico teve o percentual de 61%, sendo inferior ao obtido no processo tático, de 67%. Isto sinaliza um pequeno melhor rendimento das seções referente ao processo tático também na unidade de Betim. Segundo CHOO (2003) o nível estratégico deve abordar o conhecimento oriundo do ambiente externo, por meio de suas crenças e ações passadas, no intuito de interpretar e planejar a empresa para o futuro.

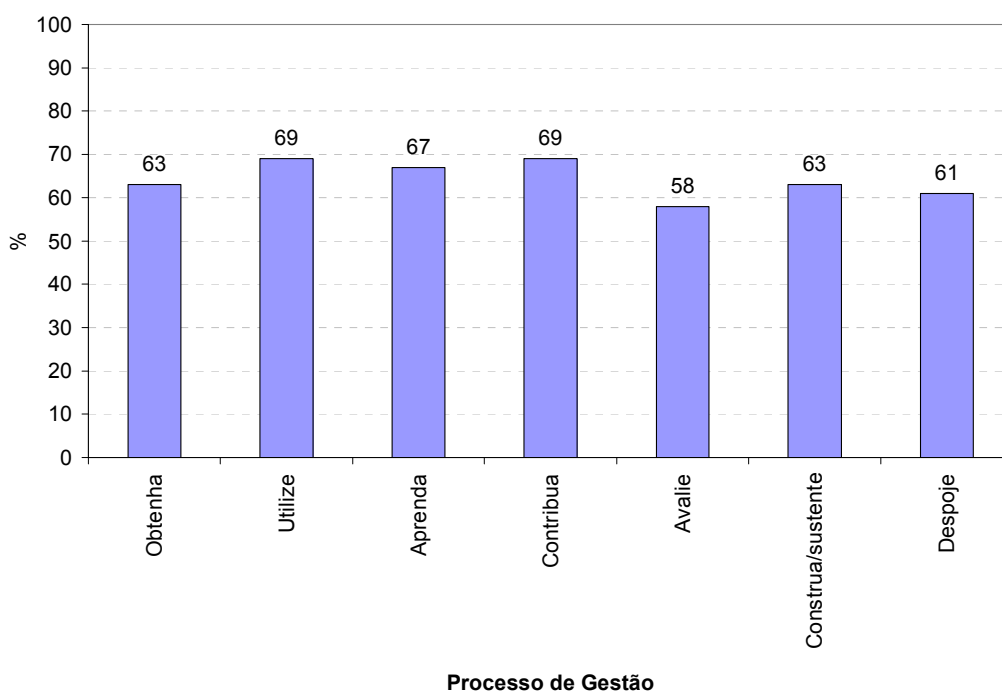


GRÁFICO 6 - Resultados comparativos por gestão em Betim.

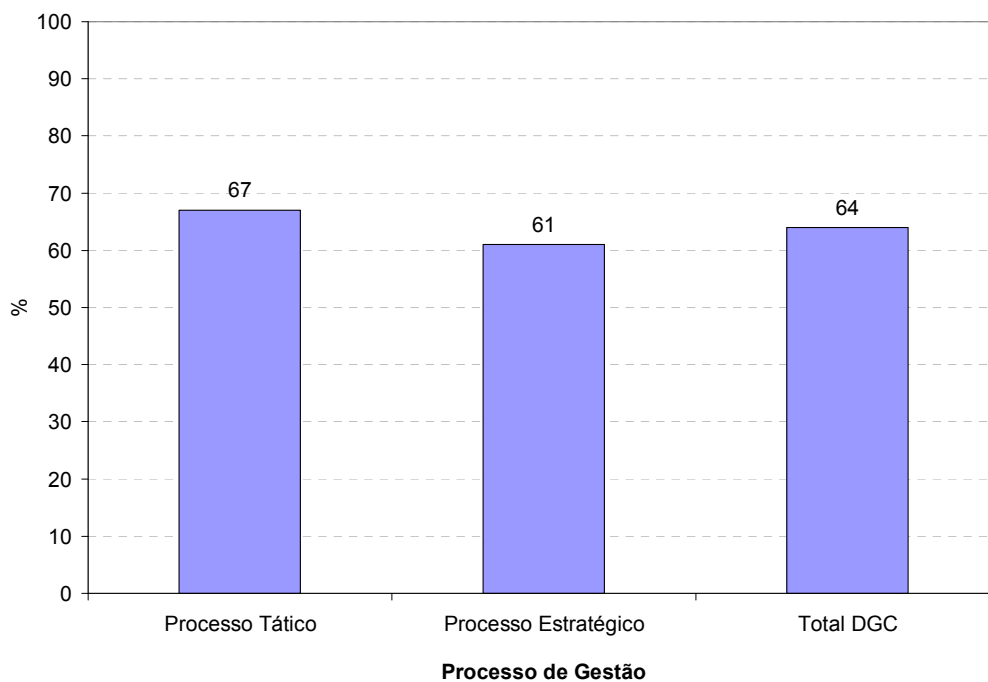


GRÁFICO 7 - Resultados comparativos por gestão em Betim.

5.2.3 Faculdade em Divinópolis

As Faculdades Capacitar em Divinópolis é composta de uma única unidade, situada fora da região central da cidade. São 15 cursos de bacharelado, 139 docentes, 2.873 alunos matriculados, 66 funcionários técnico-administrativos. A estrutura hierárquica da unidade consta de um diretor, coordenadores de curso, quatro gerentes de unidade e coordenadores de áreas.

A TAB. 7 refere-se ao *Campus* de Divinópolis, demonstrando resultado percentual geral de 67%, o que representa um resultado com 12 pontos percentuais acima da média das organizações que realizaram o DGC.

TABELA 7
Resultados comparativos por gestão em Divinópolis

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	14	43	10	72	17
Utilize	14	42	8	69	14
Aprenda	14	39	8	66	14
Contribua	14	40	8	66	14
Processo Tático	14	164	30	68	12
Avalie	14	37	11	61	19
Construa/sustente	14	41	9	68	15
Despoje	14	42	8	70	13
Processo Estratégico	14	119	26	66	15
Total DGC	14	283	56	67	13

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada unidade. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam à pesquisa na unidade. Desvio é o desvio-padrão das respostas os respondentes na unidade.

Interpretando o GRÁF. 8, a seção com a pior média percentual também foi o **avaliar**, conforme mencionado, sugere a falta de ferramentas de medida do CI, enquanto o mais alto percentual obtido foi no passo **obtenha**, com 72%. Disso discorre Drucker (1999), que estamos caminhando para a 'sociedade do conhecimento', em que o 'recurso econômico básico', é o 'conhecimento', uma

sociedade na qual os ‘trabalhadores do conhecimento’ desempenharão um papel fundamental. Isto sinaliza que na Faculdade de Divinópolis, há uma busca pela obtenção de novos conhecimentos. Stewart (1998), argumenta que “o conhecimento tornou-se o principal ingrediente do que produzimos, fazemos, compramos e vendemos”.

Analisando o GRÁF. 9, é possível verificar que o processo tático é também superior ao estratégico, não sendo representativa a diferença.

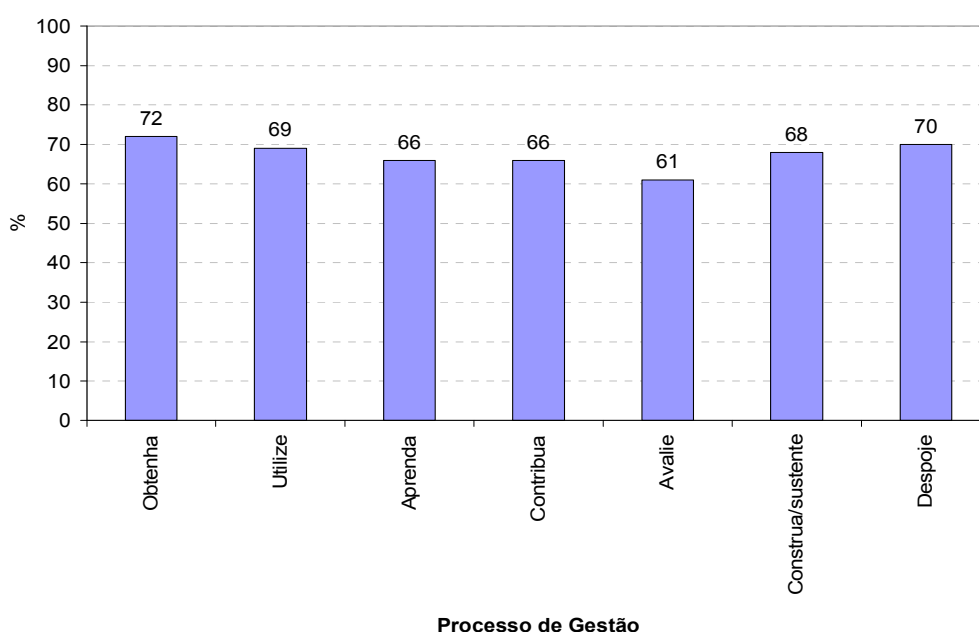


GRÁFICO 8 - Resultados comparativos por gestão em Divinópolis.

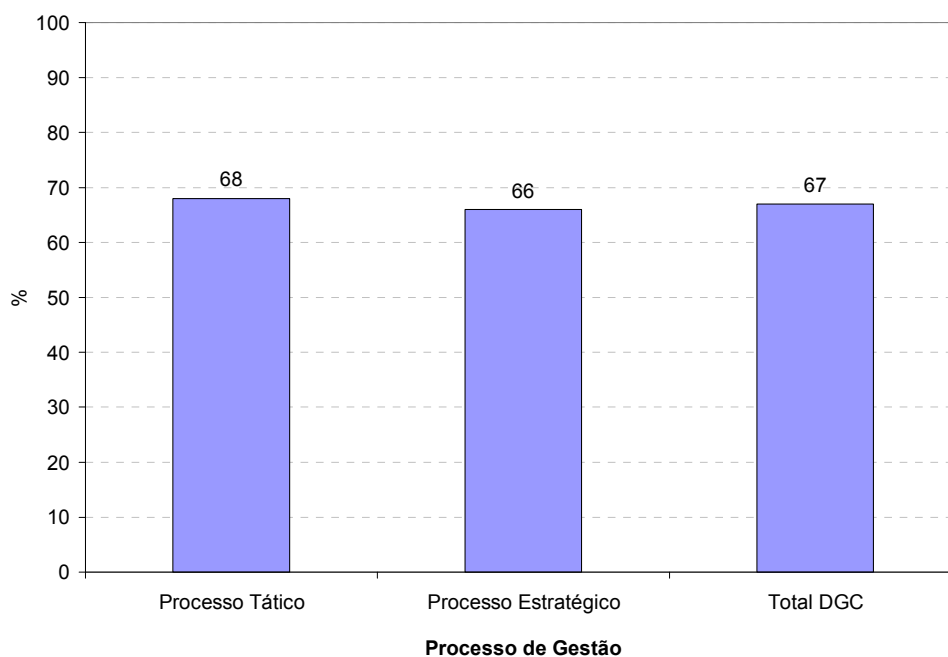


GRÁFICO 9 - Resultados comparativos por gestão em Divinópolis.

5.2.4 Faculdades em Ipatinga

A Faculdade Capacitar, em Ipatinga, no Vale do Aço, é composta de duas unidades. São 16 cursos de bacharelado, 224 docentes, 4.533 alunos matriculados e 118 funcionários técnico-administrativos. A estrutura hierárquica da unidade é composta de um diretor, coordenadores de curso, quatro gerentes de unidade e coordenadores de áreas.

A TAB. 8, referente ao *Campus* de Ipatinga, demonstra resultado percentual geral de 61%, o que representa 6 pontos percentuais acima da média das organizações que fizeram o instrumento.

TABELA 8
Resultados comparativos por gestão em Ipatinga

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	17	38	5	63	8
Utilize	17	38	4	64	7
Aprenda	17	37	7	62	12
Contribua	17	36	7	60	12
Processo Tático	17	150	19	62	8
Avalie	17	31	6	51	10
Construa/sustente	17	38	7	63	11
Despoje	17	39	7	64	12
Processo Estratégico	17	107	18	60	10
Total DGC	17	257	36	61	9

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada unidade. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam à pesquisa na unidade. Desvio é o desvio-padrão das respostas na unidade.

O passo que obteve pontos percentuais mais baixos comparado com o restante das outras seções do DGC no *Campi* de Ipatinga também foi o **avaliar**, com 51%. As seções com os mais altos pontos percentuais foram **utilizar** e **despojar**, com 64% cada uma. O passo **despojar** refere-se às organizações que examinam o seu capital intelectual, tanto em termos de custos de oportunidade quanto em fontes de valor alternativas. A grande dificuldade não é persuadir as pessoas a aceitarem as ideias novas, mas convencê-las a abandonar as antigas (KEYNES, *apud* BUKOWITZ e WILLIAMS, 2002).

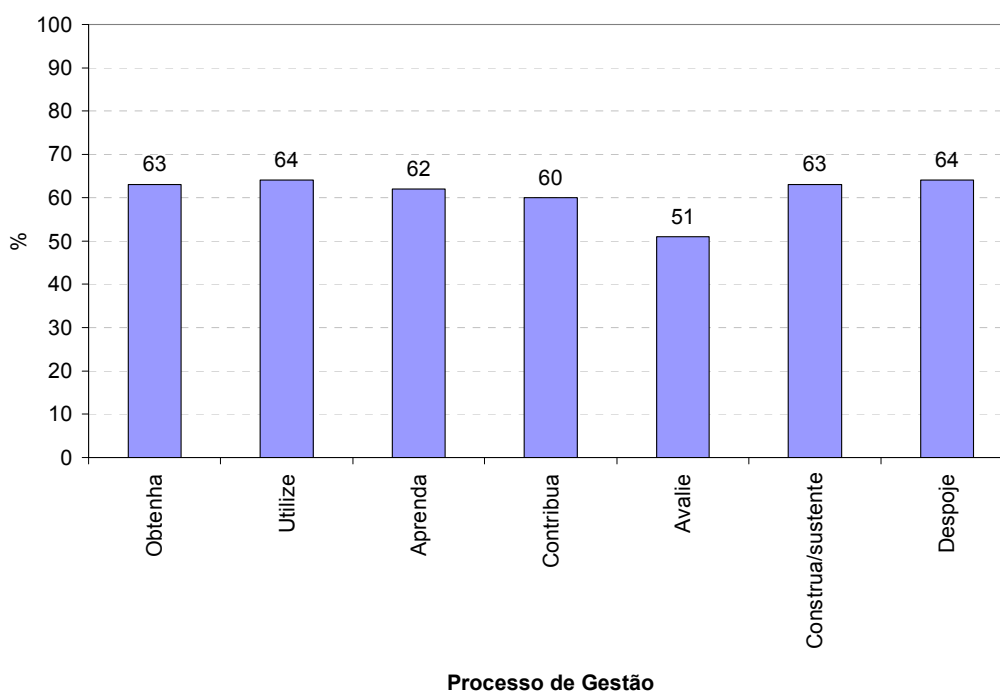


GRÁFICO 10 - Resultados comparativos por gestão em Ipatinga.

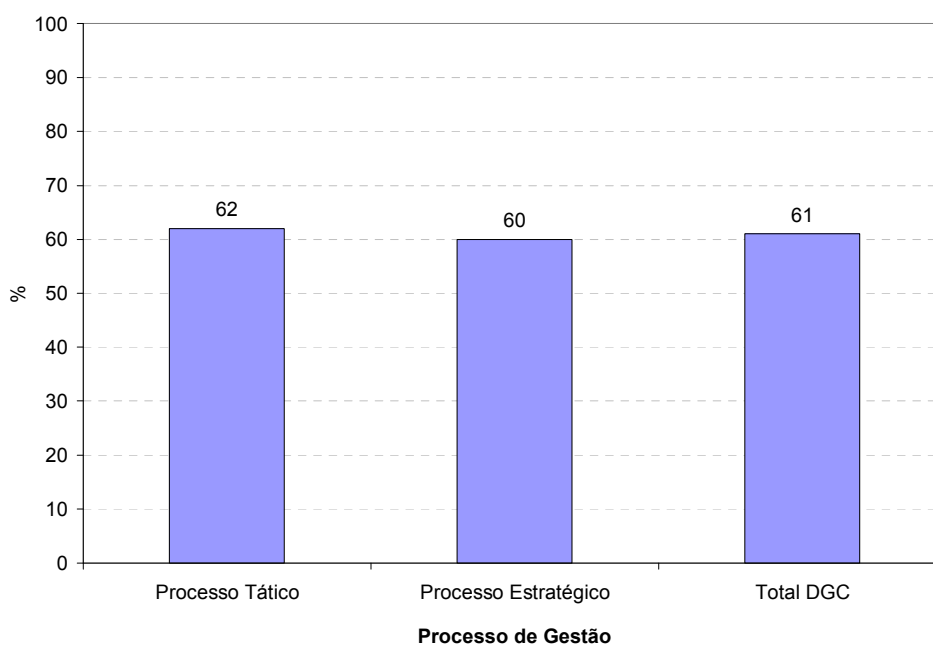


GRÁFICO 11 - Resultados comparativos por gestão em Ipatinga.

5.2.5 Faculdade em Poços de Caldas

As Faculdades Capacitar em Poços de Caldas foi inaugurada recentemente. São dois cursos de bacharelado, 19 docentes, 231 alunos matriculados, 18 funcionários técnico-administrativos. A estrutura hierárquica da unidade é composta de um diretor, coordenadores de curso, um gerente de unidade e coordenadores de áreas.

A TAB. 9 referente ao *Campus* de Poços de Caldas demonstra resultado percentual geral de 68%, o que representa 13 pontos percentuais acima da média das organizações que fizeram o teste de campo do DGC.

TABELA 9
Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	5	39	2	65	3
Utilize	5	41	8	68	13
Aprenda	5	46	8	76	13
Contribua	5	43	6	71	9
Processo Tático	5	169	13	70	6
Avalie	5	35	6	58	10
Construa/sustente	5	43	4	71	7
Despoje	5	40	2	66	4
Processo Estratégico	5	117	10	65	6
Total DGC	5	285	24	68	6

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada unidade. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam à pesquisa na unidade. Desvio é o desvio-padrão das respostas os respondentes na unidade.

O GRÁF. 12 demonstra que o passo **avalie** teve 58% no DGC, sendo o mais baixo avaliado também nesta unidade.

O passo com a pontuação percentual mais alta foi o **aprenda**, com 76%, 6 pontos percentuais acima da média das organizações que responderam ao DGC. É importante ressaltar que Garvin (2002), afirma que as organizações que aprendem são habilidosas em experimentar novas abordagens e aprendem

com as experiências, o que aponta que a faculdade de Poços de Caldas sabe onde obter o conhecimento necessário e busca o aprendizado para toda a unidade.

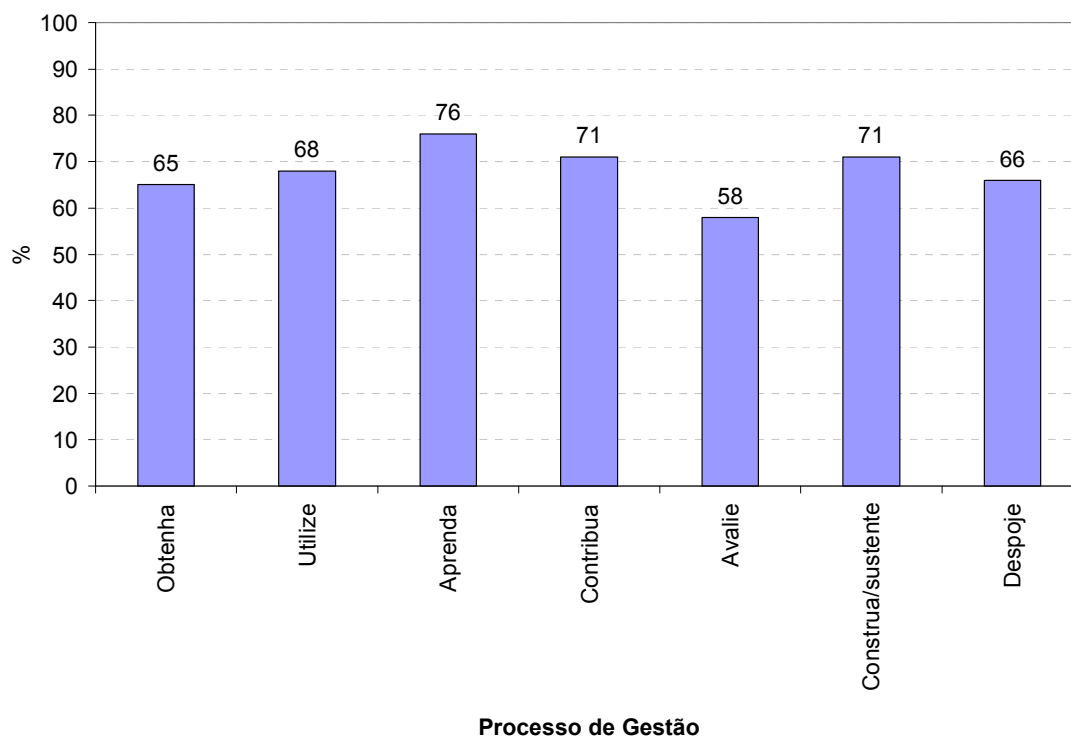


GRÁFICO 12 - Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas.

Analisando o GRÁF. 13, também verifica-se uma pequena melhor avaliação dos processos táticos em contrapartida aos estratégicos. O processo estratégico teve 65 pontos percentuais, enquanto o processo tático o superou em 5 pontos percentuais.

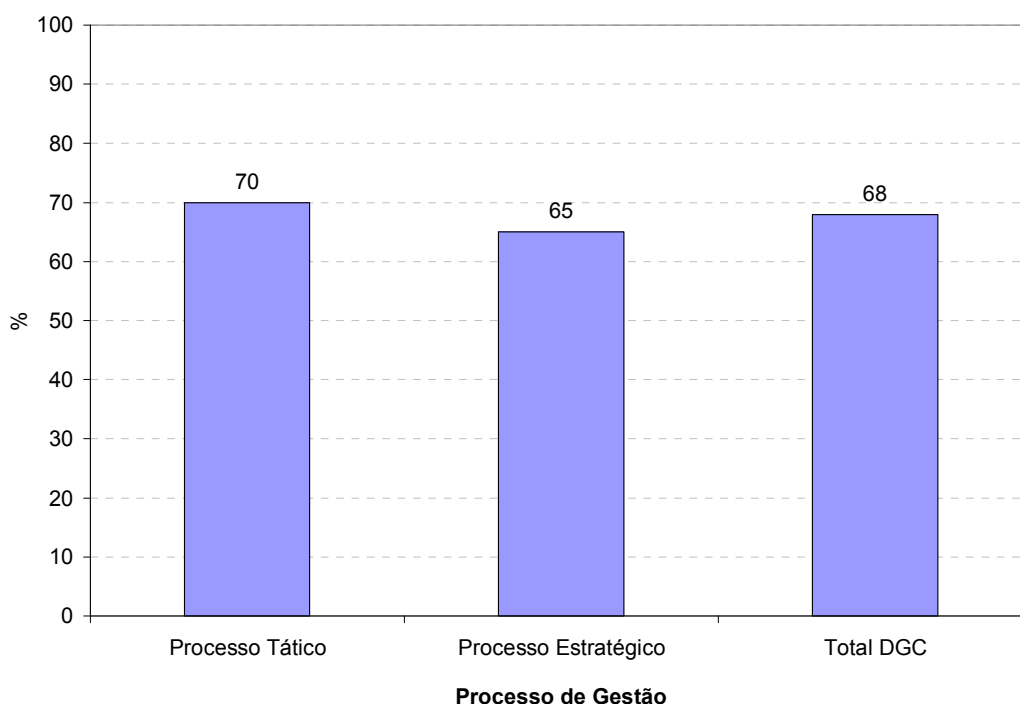


GRÁFICO 13 - Resultados comparativos por gestão em Poços de Caldas.

5.3 Resultado das faculdades por seção e processo do DGC

Neste subitem são apresentados os resultados específicos de cada unidade por passos individuais e processos tático e estratégico do DGC. Utilizaram-se modelos tradicionais de tabelas e gráficos, distribuídos na ordem do DGC.

5.3.1 Análise das seções de DGC entre as faculdades

São apresentados a seguir os resultados individuais de cada unidade por seção do DGC. Para melhor compreensão, o DGC está dividido em sete seções ou passos - vale o mesmo entendimento para ambos - do processo de gestão do conhecimento das organizações. É importante ressaltar que a pontuação média para o processo de gestão do conhecimento das organizações que fizeram o teste de campo do DGC foi de 55%. E os pontos de cada passo individual do processo de GC foram de 30 a 70%.

A TAB. 10 demonstra os resultados individuais por unidades do passo **obtenha** no DGC. A média global das Faculdades Capacitar em MG, no primeiro passo, foi de 63%, que é próximo do limite superior encontrado pelas autoras. A unidade que melhor avaliou o passo **obtenha**, com 72%, foi Divinópolis. A média percentual mais baixa encontrada foi das faculdades em BH com 60%. A seção **obtenha** é ressaltada por Nonaka e Takeuchi (1997), quando comenta que o sucesso das empresas japonesas está fortemente ligado à sua capacidade de criação do conhecimento organizacional, que representa a capacidade da empresa em criar novo conhecimento, difundí-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produto e serviços.

TABELA 10
Resultados comparativos por unidade: obtenha

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	36	8	60	13
Betim	38	11	63	18
Divinópolis	43	10	72	17
Ipatinga	38	5	63	8
Poços de Caldas	39	2	65	3
Média DGC	38	8	63	13

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

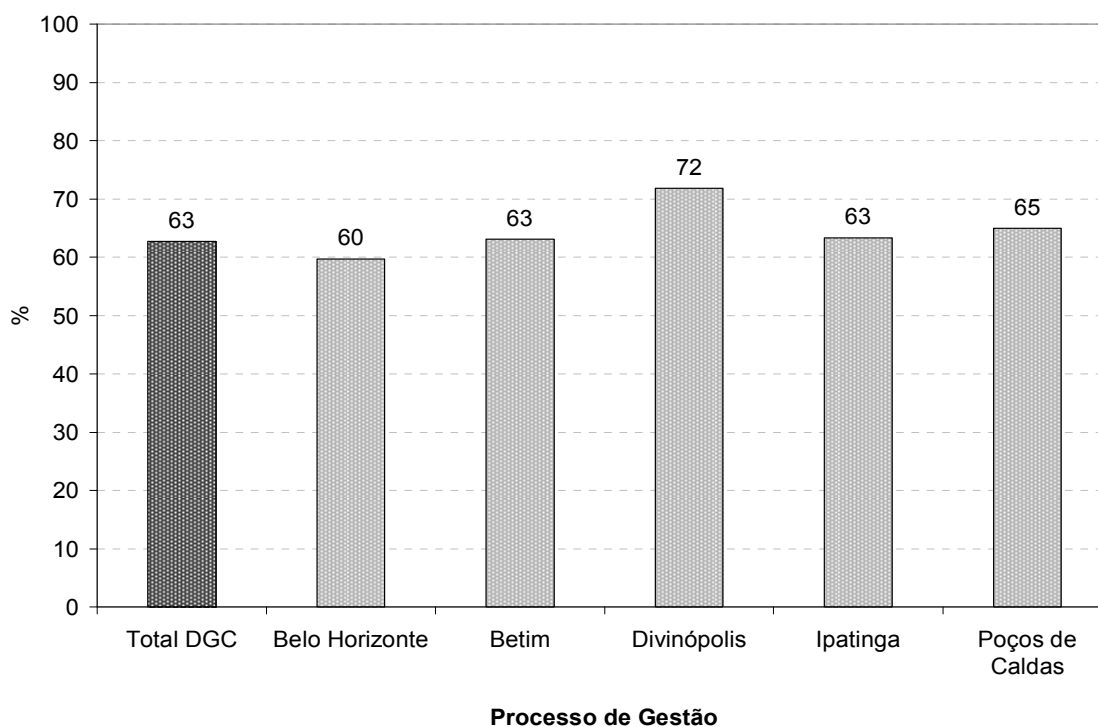


GRÁFICO 14 - Resultados comparativos por unidade: obtenha.

Quanto ao passo **utilize**, na TAB. 11 a média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 66%. As melhores médias foram das Faculdades Capacitar em Betim e Divinópolis, ambas com 69%. As médias mais baixas foram de Belo Horizonte e Ipatinga, ambas com 64%. O passo **utilize** é ressaltado por Nonaka e Takeuchi (1997), quando afirmam que o conhecimento só pode ser criado por indivíduos e a organização precisa apoiar os indivíduos criativos e lhes proporcionar contextos para a criação do conhecimento. Acrescenta Bukowitz e Williams (2002), que é importante estabelecer um ambiente no qual são encorajadas a criatividade, a experimentação e a receptividade.

TABELA 11
Resultados comparativos por unidade: utilize

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	39	8	64	13
Betim	42	7	69	12
Divinópolis	42	8	69	14
Ipatinga	38	4	64	7
Poços de Caldas	41	8	68	13
Média DGC	40	7	66	12

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

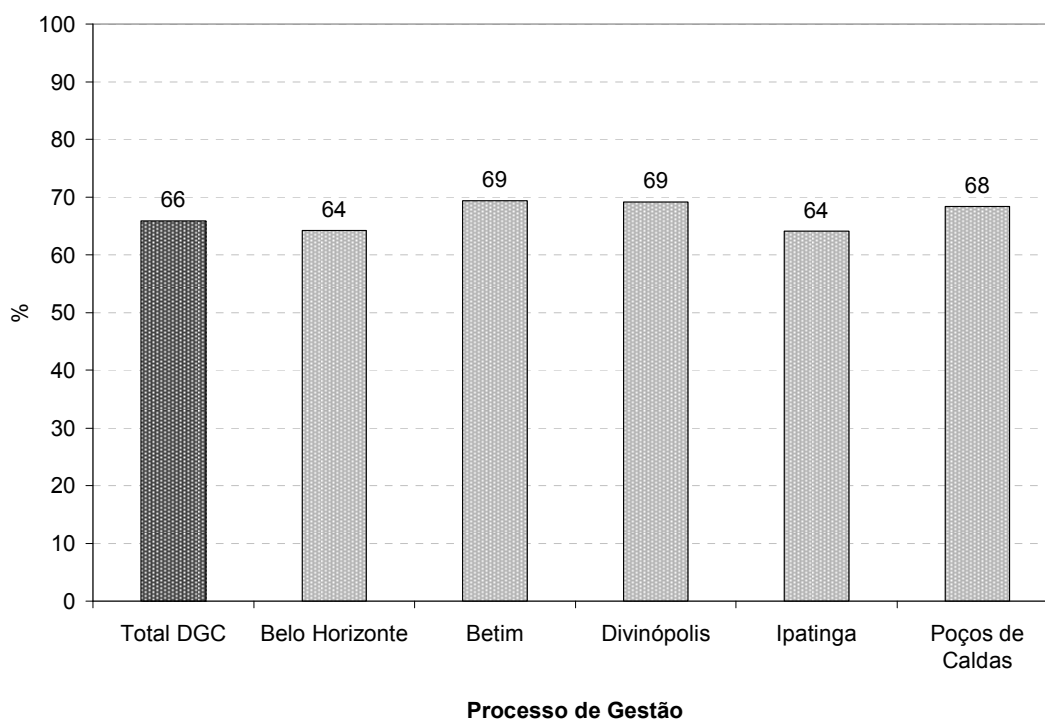


GRÁFICO 15 - Resultados comparativos por unidade: utilize.

A TAB. 12 demonstra os resultados individuais por unidade do passo **aprenda**. As Faculdades Capacitar em MG tiveram média de 63%. A Faculdade de Poços de Caldas obteve 76%, que é o mais alto índice percentual, de todos os passos, além disso ficou 6 pontos percentuais acima da média das organizações que responderam ao DGC. De acordo com Senge (1998), as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar

nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização.

TABELA 12
Resultados comparativos por unidade: aprenda

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	36	8	60	14
Betim	40	11	67	18
Divinópolis	39	8	66	14
Ipatinga	37	7	62	12
Poços de Caldas	46	8	76	13
Média DGC	38	9	63	14

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

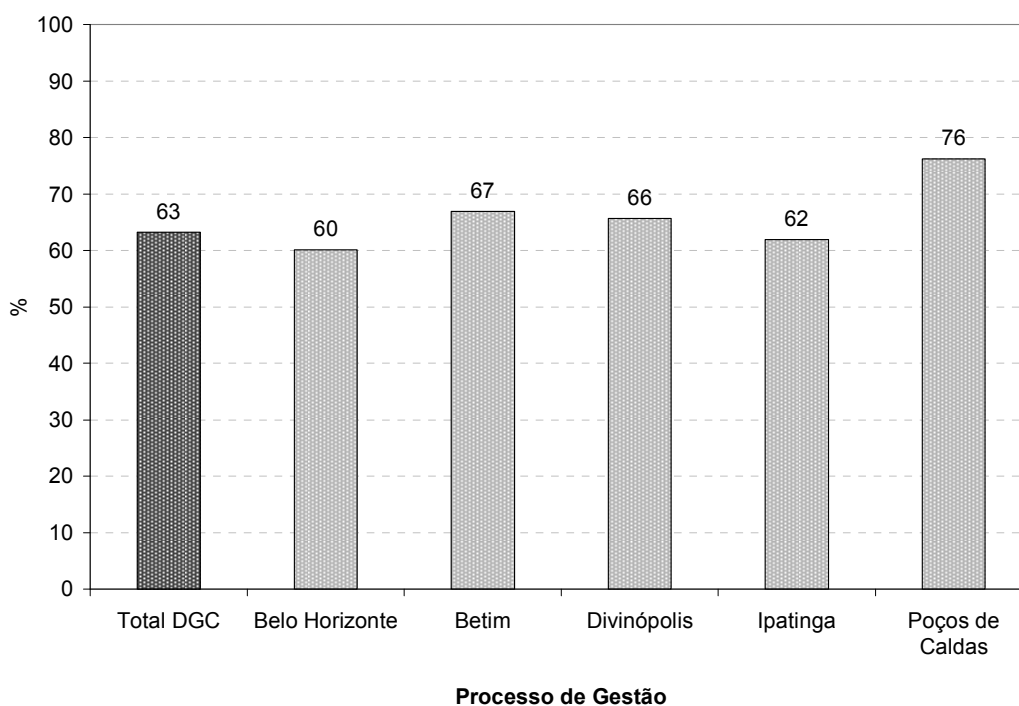


GRÁFICO 16 - Resultados comparativos por unidade: aprenda.

A TAB. 13 apresenta os resultados individuais do passo **contribua**. A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 61%. A Faculdade de Poços de Caldas teve o mais alto percentual (71%) e Belo Horizonte o mais baixo (57%). A etapa **contribua** é ressaltada por Garvin, quando afirma que a “organização que aprende é a que dispõe de habilidades de criar, adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a refletir os novos conhecimentos e idéias” (GARVIN, 2000, p.54). Davenport e Prusak (1998), alertam que o compartilhamento do conhecimento exige confiança.

TABELA 13

Resultados comparativos por unidade: contribua

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	34	7	57	12
Betim	42	8	69	13
Divinópolis	40	8	66	14
Ipatinga	36	7	60	12
Poços de Caldas	43	6	71	9
Média DGC	37	8	61	13

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

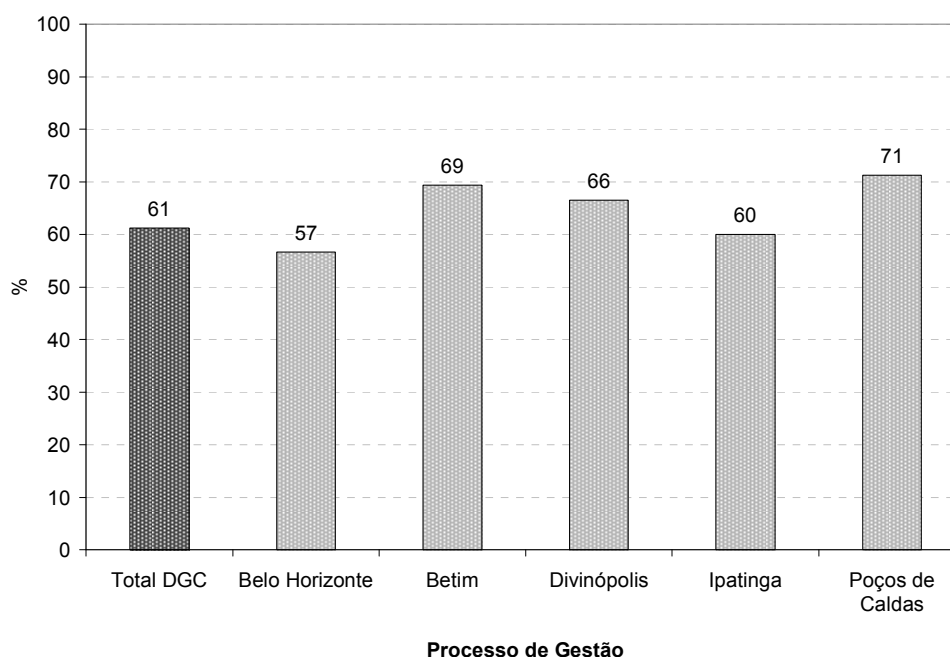


GRÁFICO 17 - Resultados comparativos por unidade: contribua.

A TAB. 14 apresenta os resultados individuais do passo **avaliar**. A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 53%. A média percentual geral desse passo representa o índice mais baixo do DGC. O resultado inferior do **avaliar** em comparação com os outros passos sugere mais atenção da organização em pesquisar e desenvolver ferramentas de medidas confiáveis para mensurar os intangíveis. Bukowitz e Williams (2002) afirmam que estimar o conhecimento existente relativo a necessidades futuras é responsabilidade da liderança designada formalmente pela organização. Fleury alinha a GC à estratégia da organização, logo, é criado um novo conceito, o de “gestão estratégica do conhecimento”. (FLEURY, 2001, p.19)

TABELA 14
Resultados comparativos por unidade: avaliar

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	30	6	50	10
Betim	35	11	58	19
Divinópolis	37	11	61	19
Ipatinga	31	6	51	10
Poços de Caldas	35	6	58	10
Média DGC	32	8	53	13

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

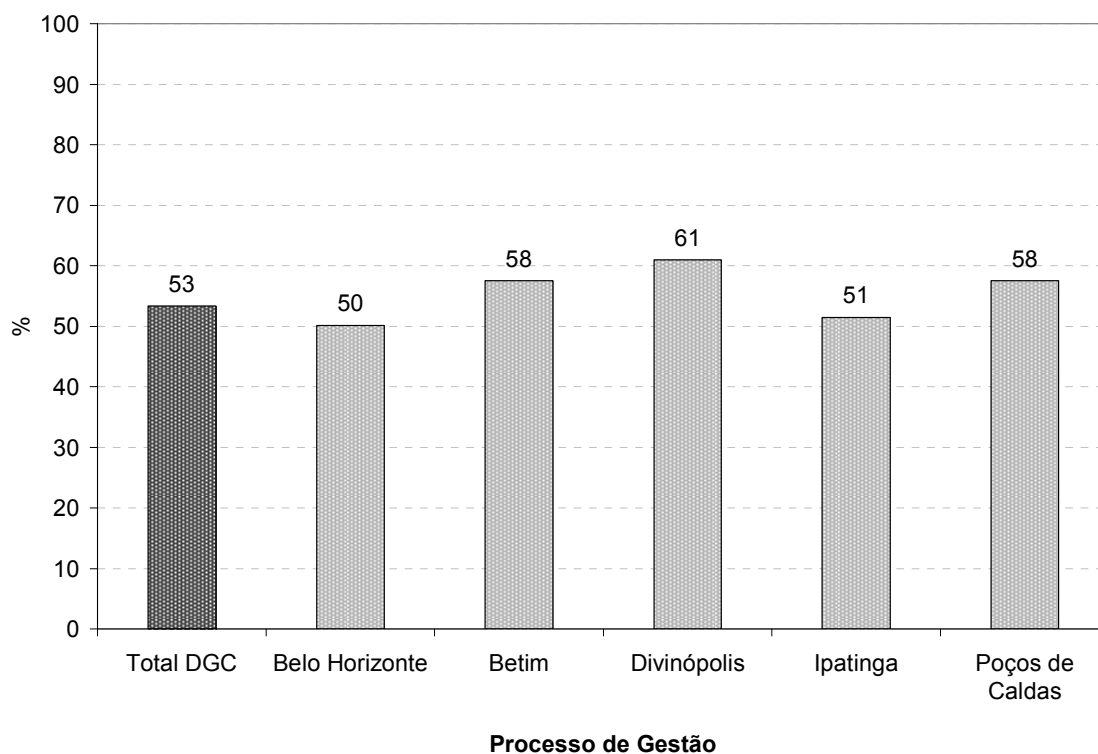


GRÁFICO 18 - Resultados comparativos por unidade: avalie.

A TAB. 15 apresenta os resultados individuais do passo **construa e sustente**. A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 63%. A Faculdade de Poços de Caldas teve o mais alto percentual (71%) e Belo Horizonte o mais baixo (60%). A seção **construa e sustente** é ressaltada por Garvin (2002), quando comenta que o conhecimento deve ser compartilhado em toda a organização de forma rápida e abrangente, não ser limitado a poucos privilegiados, e que em algum momento, o conhecimento deverá ser afixado na 'memória organizacional'.

TABELA 15
Resultados comparativos por unidade: construa/sustente

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	36	7	60	11
Betim	38	12	63	21
Divinópolis	41	9	68	15
Ipatinga	38	7	63	11
Poços de Caldas	43	4	71	7
Média DGC	38	8	63	13

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

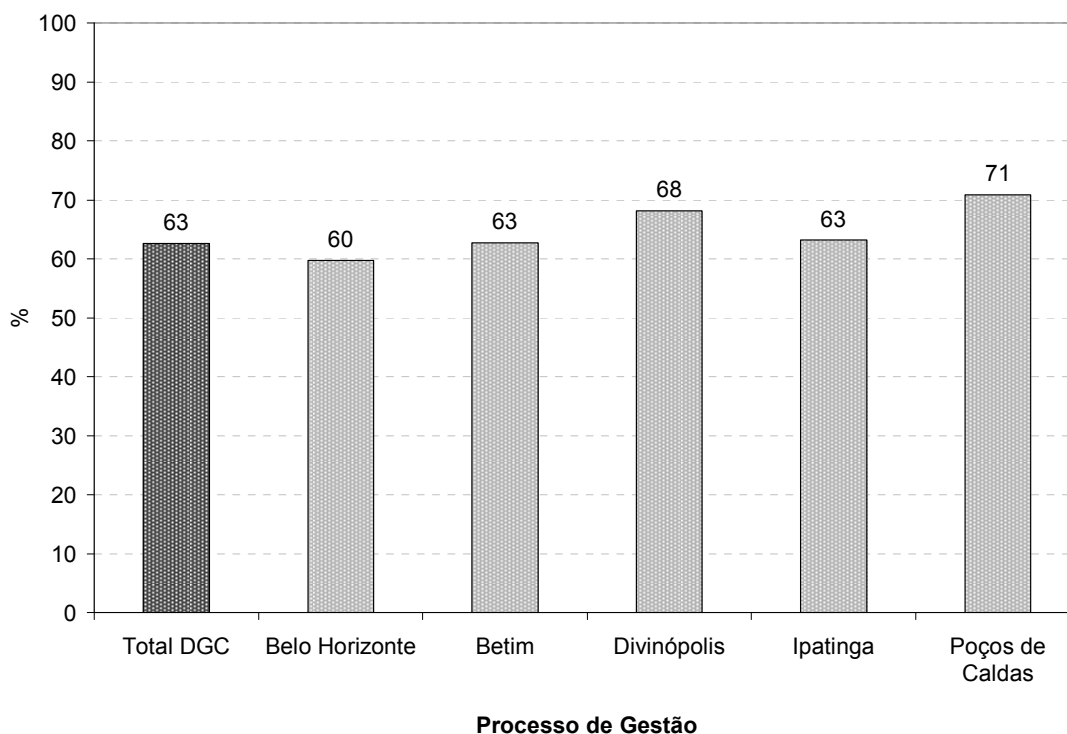


GRÁFICO 19 - Resultados comparativos por unidade: construa sustente.

A TAB. 16 apresenta os resultados individuais do passo **descarte**. A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 63%, o que está próximo do limite superior das autoras. Divinópolis teve o mais alto percentual (70%) e Belo Horizonte o mais baixo (62%). A alta média da faculdade de Divinópolis, nesse passo, pode ser justificada na medida em que a unidade passa por um processo de fusão de marcas.

TABELA 16
Resultados comparativos por unidade: descarte

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	37	7	62	12
Betim	37	10	61	16
Divinópolis	42	8	70	13
Ipatinga	39	7	64	12
Poços de Caldas	40	2	66	4
Média DGC	38	7	63	12

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

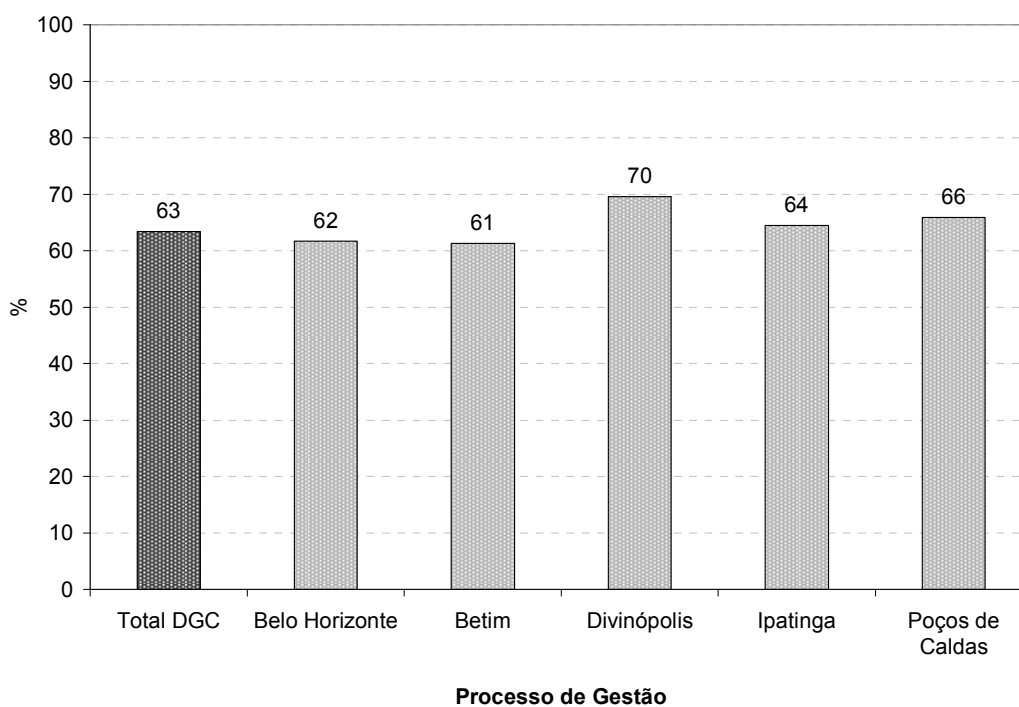


GRÁFICO 20 - Resultados comparativos por unidade: despoje.

5.3.2. Análise dos processos tático e estratégico do DGC

Interpretando a TAB. 17, notadamente, o resultado da análise fatorial exploratória (AFE) da medida de conhecimento apresenta resultados favoráveis, demonstrando haver dois fatores que se agrupam exatamente, conforme proposto pelo modelo de gestão do conhecimento. Na TAB. 17 mostra-se o valor das cargas fatoriais (correlação entre as dimensões e seus respectivos fatores). Considerando os critérios sugeridos por Hair *et al.* (1998), os valores considerados significativos, isto é, acima de 0,45, para pequenas amostras foram destacados em negrito na tabela. O tamanho desses pesos mostra quais dimensões são mais importantes para seu respectivo processo.

TABELA 17
Análise fatorial exploratória das dimensões do modelo

DIMENSÃO	FATOR 1	FATOR 2	H ²
Obtenha	0,300	0,504	0,591
Utilize	-0,142	0,912	0,639
Aprenda	0,179	0,718	0,758
Contribua	0,201	0,706	0,771
Avalie	0,474	0,423	0,732
Construa/sustente	0,990	-0,023	0,943
Despoje	0,741	0,146	0,748
AUTOVALOR	2,409	2,772	5,181
VARIÂNCIA	34%	40%	74%
CONFIABILIDADE	0,953	0,886	

OBS: Método de extração: Componentes principais. Medida KMO = 0,885; NNFI=0,91; GFI=0,97.

A TAB. 18 apresenta os resultados individuais das unidades por processo tático. O processo tático consta das quatro primeiras seções (**obtenha, utilize, aprenda e contribua**). A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 63%. A Faculdade de Poços de Caldas teve o mais alto percentual (70%) e Belo Horizonte o mais baixo (60%), nesse passo. Segundo Bukowitz e Williams (2002),

o lado tático do processo de GC é desencadeado por oportunidade ou demanda dirigida pelo mercado.

O estudo aponta que faculdades com menor número de alunos, funcionários e professores obtiveram melhor resultado no DGC. Os resultados salientam as práticas de gestão do conhecimento de maneira mais representativa no nível tático - em detrimento do nível estratégico - e de forma mais significativa nas faculdades de menor porte. Portanto, neste estudo, a dimensão tática contribuiu mais para a variação na percepção da gestão do conhecimento do que a dimensão estratégica.

Em termos de relevância, os passos individuais mais importantes na dimensão tática foram: (1°) **Utilize**; (2°) **aprenda**; (3°) **contribua**; (4°) **obtenha**.

TABELA 18

Resultados comparativos por unidade: processo tático

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	144	28	60	11
Betim	161	34	67	14
Divinópolis	164	30	68	12
Ipatinga	150	19	62	8
Poços de Caldas	169	13	70	6
Média DGC	152	28	63	12

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

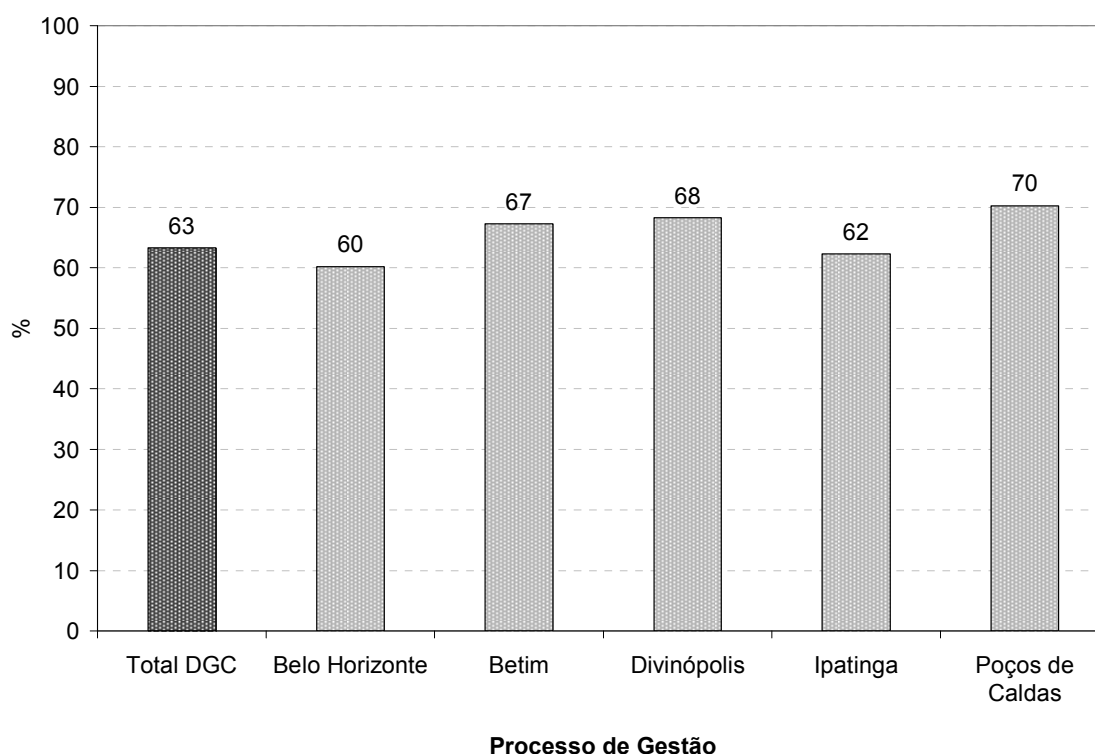


GRÁFICO 21 - Resultados comparativos por unidade: processo tático.

Quanto ao processo estratégico, estão demonstrados na TAB. 19 os resultados individuais das unidades. O processo estratégico consta das três últimas seções (**avaliar, construir e descartar**) do modelo utilizado. Segundo Bukowitz e Williams (2002), o processo estratégico é desencadeado por mudanças no macroambiente, cuja meta é o alinhamento da estratégia de conhecimento da organização com a estratégia geral de negócios. A média geral das Faculdades Capacitar em MG foi de 60%. A Faculdade de Divinópolis apresentou o mais alto percentual (66%), enquanto a unidade de Belo Horizonte também obteve o mais baixo percentual (57%) nesse processo.

Quanto à comparação da média geral das Faculdades Capacitar em MG, o processo tático superou o estratégico. Isto sinaliza que as faculdades capacitar em MG têm melhor rendimento nos passos **obtenha, utilize, aprenda e contribua** do processo de GC.

Para Fleury (2001), a gestão estratégica do conhecimento é a tarefa de identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento estrategicamente relevante para a organização, seja por meio de processos internos ou externos às organizações.

Em termos de relevância, os passos individuais mais importantes na dimensão estratégica, foram: (1°) **construa**; (2°) **despoje**; (3°) **avalie**.

TABELA 19

Resultados comparativos por unidade: processo estratégico

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	103	18	57	10
Betim	109	32	61	18
Divinópolis	119	26	66	15
Ipatinga	107	18	60	10
Poços de Caldas	117	10	65	6
Média DGC	108	22	60	12

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

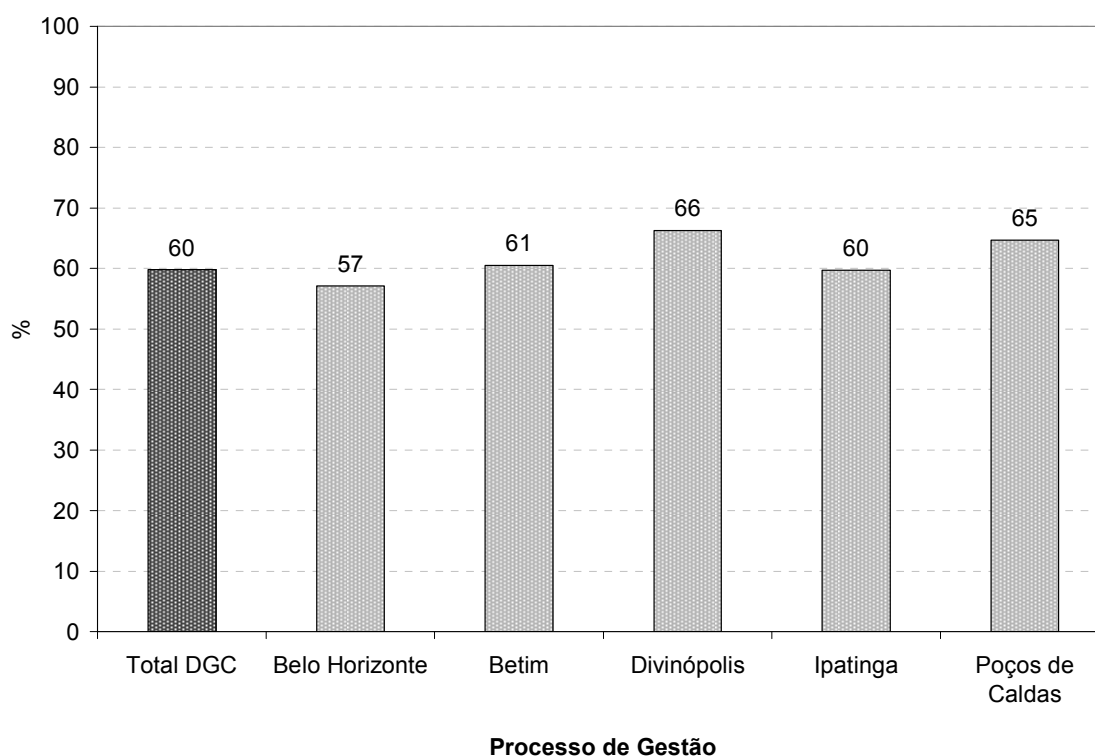


GRÁFICO 22 - Resultados comparativos por unidade: processo estratégico.

5.4 Análise global do DGC

A TAB. 20 traz os resultados comparativos do processo de gestão do conhecimento por unidade das Faculdades Capacitar em Minas Gerais. A média geral obtida das faculdades em MG foi de 62%, o que indica estar acima da média das organizações que responderam a esse instrumento, que foi de 55%, de acordo com o modelo de Bukowitz e Williams (2002). O mais alto índice alcançado por unidade no DGC foi registrado em Poços de Caldas, com 68%, seguido, com um ponto percentual abaixo, pela unidade de Divinópolis (67%). Em contrapartida, a mais baixa média percentual foi de Belo Horizonte (59%), ainda assim com resultado de 4 pontos percentuais acima da média das organizações que fizeram o teste de campo do DGC.

TABELA 20

Resultados comparativos por unidade obtidos pelo DGC

Unidade	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Belo Horizonte	247	43	59	10
Betim	270	64	64	15
Divinópolis	283	56	67	13
Ipatinga	257	36	61	9
Poços de Caldas	285	24	68	6
Média DGC	259	47	62	11

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

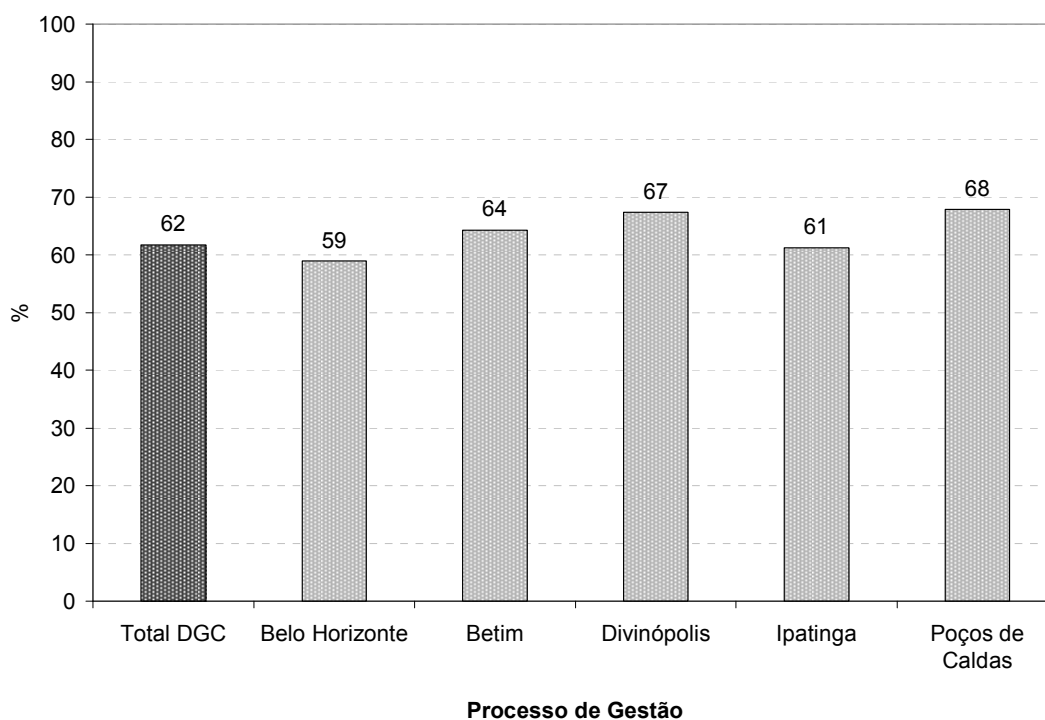


GRÁFICO 23 - Resultados comparativos por unidade obtidos pelo DGC.

A faculdade de Poços de Caldas tem dois cursos, 231 alunos e 19 docentes, enquanto a unidade de Belo Horizonte tem 21 cursos, 6.450 alunos matriculados e 453 professores.

O DGC obteve melhores resultados nas faculdades com menos alunos. Este resultado traz uma reflexão: será que o tamanho da unidade realmente dificulta a implementação de práticas de gestão do conhecimento? Com este enfoque, observa-se que, quanto mais complexa for a organização, mais empenho deverão ter as lideranças em buscar práticas e criar um ambiente propício à gestão do conhecimento.

Devido às médias encontradas no DGC, os resultados sinalizam que as Faculdades Capacitar se aproximam de uma organização de aprendizagem, na percepção dos coordenadores de curso, coordenadores de área, gerentes de unidade e gerentes corporativos.

Com o objetivo de se conhecer a opinião dos diretores das Faculdades Capacitar sobre o assunto, foram realizadas entrevistas que são apresentadas no próximo subitem.

5.5 Resultado das entrevistas com os diretores de unidade

Esta seção aborda os resultados das entrevistas individuais realizadas com os diretores das Faculdades Capacitar em MG.

As entrevistas foram compostas de oito perguntas embasadas em Garvin (2002), com o objetivo de compreender se a IESP objeto desta pesquisa pode ser considerada uma organização que aprende.

Para melhor entendimento das respostas dos entrevistados, estas foram agrupadas por perguntas, codificadas no entendimento amplo do grupo sobre a pergunta e serão apresentadas na sequência do roteiro do APÊNDICE A.

As organizações que aprendem têm clara visão do que é essencial aprender para a sobrevivência da organização. Com este entendimento, as Faculdades Capacitar possuem uma meta definida de aprendizagem? De acordo com os diretores da IESP investigada, as faculdades entendem a importância de uma visão clara e essencial de aprendizado, além de uma meta definida nesse contexto. Entretanto, não existe uma meta de aprendizagem. Esta acontece muito mais pela necessidade momentânea do que por um processo formalizado. Não existe um planejamento para essa aprendizagem e tudo é feito de maneira informal e empírica. As citações a seguir refletem a percepção dos diretores sobre o tema:

[...] as definições de aprendizado, a instituição entende a importância disso, mas não tem praticado (E1).

Não existe uma meta de aprendizagem, a aprendizagem está muito mais pela necessidade do que por um processo formalizado. Mas tudo de uma maneira informal (E2).

Nós não temos pesquisa de mercado, assim trabalhamos muito empiricamente (E3).

De acordo com Garvin (2002), as OAs têm compreensão de que a aprendizagem é fundamental para sua sobrevivência. Assim, uma vez mapeadas e identificadas as aprendizagens necessárias da organização, esses assuntos são analisados a partir de múltiplas abordagens, incluindo experiências,

simulações, pesquisas e visitas de *benchmarking*, em vez de apenas educação e treinamento.

Existe, nas Faculdades Capacitar, em MG, ambiente aberto às informações ou notícias ruins? Segundo os entrevistados, há ambiente propício a informações discordantes. As pessoas se sentem à vontade para questionar o *status quo* e discutir os assuntos inerentes à instituição. Em nível institucional, na alta direção existe um ambiente mais fechado para más notícias e questionamentos. A percepção da direção sobre o tema pode ser percebida nas citações que se seguem:

Eu sinto que o ambiente nesse nível é muito tranquilo, permite esse tipo de discussão (E1).

[...] chegam bastantes informações ruins, sim... é natural que haja um filtro [...] (E2).

Ponto delicado – há um sentimento claro, uma percepção que eu tenho que talvez em nível da alta direção [...] (corporativo) [...] haja talvez um certo desgosto em ouvir problemas (E3).

Segundo Garvin (2002), se uma empresa normalmente “massacra o mensageiro” que lhe traz notícias ruins ou inesperadas, o ambiente é obviamente hostil à aprendizagem. Conforme o entendimento da maioria dos entrevistados, existe abertura nas Faculdades Capacitar para as más notícias. E na alta administração, com a mudança da presidência, esse ambiente está aos poucos sendo construído para uma gestão mais participativa.

No intuito de não cometer os mesmos erros, as organizações de aprendizagem refletem sobre suas experiências passadas, compartilhando o conhecimento internamente. As faculdades evitam erros repetidos? Conforme os respondentes, há amplo entendimento de que as Faculdades Capacitar em MG tendem a cometer erros repetidos, pois não são criados momentos de reflexão e compartilhamento de conhecimentos, boas práticas e experiências adquiridas em outras unidades do grupo. Falta comunicação eficaz, a velocidade interna da informação na organização não atende à demanda do mercado e existe falta de entendimento e de alinhamento das unidades com a área corporativa. Alguns citaram que existe a troca de experiência realizada entre os diretores a partir de *conference call*, mas não é formalizada; e as experiências boas e ruins

permanecem tácitas e, com o tempo, se perdem. A direção percebe isso conforme pode ser visto nas citações a seguir.

[...] no corporativo temos que aprender muito ainda, a gente tem problemas de comunicação, de velocidade de informação, de entendimento, de alinhamento organizacional [...] (E1).

[...] tenho muita tranquilidade para afirmar que não [...] (E2).

Ainda não. Nós sofremos ainda com a repetição de alguns erros, principalmente no que diz respeito a sistema de gestão, o nosso mecanismo de controle acadêmico [...] (E3).

[...] infelizmente, de uma forma informal [...] aí agente cria uma rede de informações, de processos, mas infelizmente ela não é formalizada e nisso se perdem umas boas experiências, umas más experiências que nós não precisamos repetir [...] (E4).

Garvin (2002) afirma que as organizações que aprendem refletem sobre suas experiências passadas, destilam-nas em lições úteis, compartilham o conhecimento internamente e se asseguram de que erros não sejam repetidos em outras atividades. O relato da direção evidencia necessidade de melhoria no processo de comunicação da IESP, enfatizando, também, que a velocidade desta entre as unidades e o corporativo não atende às necessidades do mercado. E, ainda, que é necessária mais proximidade ou alinhamento na comunicação da operação com o corporativo.

Em função disso, Garvin (2002) ressalta que as organizações de aprendizagem praticam a gestão do conhecimento, pois são habilidosas em solucionar problemas de maneira sistemática, experimentação de novas abordagens, aprendizado com as próprias experiências e antecedentes, aprendizados com as experiências e melhores práticas alheias, e transferência de conhecimentos rápida e eficiente em toda a organização. O mesmo autor salienta que as organizações serão mais eficazes na gestão do aprendizado mediante a criação de sistemas e processos que respaldem essas atividades, introduzindo assim práticas e processos de gestão do conhecimento.

Quando um talento sai da organização, habilidades críticas também vão com ele. As organizações que aprendem evitam esse problema, institucionalizando conhecimentos essenciais. Alguns diretores creem que a organização perde conhecimentos críticos quando sai uma pessoa-chave. Por ser

um setor de serviços, logo, intangível e mais difícil de ser visualizado, é árdua a codificação desse *know how*. Nada é sistematizado nas faculdades para obtenção desse conhecimento essencial, que é tácito, para que seja disseminado e formalizado. Então, a pessoa sai da organização e leva o que há de bom e ruim. Não existe uma atitude de disseminar o conhecimento, a informação, não há isto sistematizado ou organizado.

[...] nós não temos uma atitude, um hábito de disseminar as informações, de fazer uma preparação de pessoas (E1).

Eu imagino que muita coisa que foi desenvolvida foi perdida (E2).

Sim, porque a gente não tem essa cultura ou essa disciplina de buscar formalizar os conhecimentos internos dentro da faculdade (E3).

Sempre que possível, as organizações codificam o conhecimento essencial em políticas ou procedimentos, registram-nos em relatórios ou memorandos, disseminam-nos entre grandes grupos de indivíduos, incorporando-os aos valores, às normas e às práticas operacionais da companhia (GARVIN, 2002). O conhecimento se torna uma propriedade comum, em vez de uma província de indivíduos isolados ou pequenas ilhas de conhecimento. Vale ressaltar a necessidade da implantação de um programa de gestão do conhecimento nas Faculdades Capacitar, visando minimizar perdas de talento.

As informações existem para serem usadas. Dito isto, as organizações que aprendem tiram proveito de suas descobertas e adaptam seus comportamentos de acordo com elas. As faculdades em MG objeto deste estudo agem com base naquilo que sabem? Para os entrevistados, não existe esse entendimento. Às vezes se perdem oportunidades de mercado, por falta de um alinhamento de políticas em questões institucionais que dizem respeito à alta direção. Com isto, a “operação” perde chances de atender o mercado. Trabalha-se com a “sorte” ou fica-se dependendo da iniciativa de buscar uma informação e encontrá-la no tempo e medida necessária, por não ter esse conhecimento formalizado. As citações a seguir traduzem o que os diretores pensam a respeito:

[...] fica dependendo de ter a pró-atividade de buscar essa informação e a sorte de achar a pessoa que tenha a informação (E1).

[...] Absolutamente não [...] não vejo sistematização de conhecimento, replicação de conhecimento, embora até essa seja uma bandeira da instituição. Já houve tentativa de fazer isso no passado, alguns conhecimentos são impossíveis de serem colocados em forma de relatório e realmente precisam ser transmitidos em forma de contato (E2).

[...] vou te dar um exemplo, a gente não tem tanta autonomia na organização, falando de unidade. A gente precisa muito do corporativo em decisões que não são nossas [...] (E3).

Uma organização, conforme realça Garvin (2002), que descobre um mercado não atendido e deixa de preenchê-lo não se qualifica como uma organização que aprende. Assim como não se qualifica uma instituição que identifica suas melhores práticas e é incapaz de transferi-las para todos os departamentos ou áreas.

De acordo com os diretores das Faculdades Capacitar, não há uma definição plausível e bem fundamentada de organização de aprendizagem. De forma estratégica, elaborada, planejada e sistematizada, não há essa definição. Existem pessoas preocupadas com esse aspecto e que têm atitudes nesse sentido, mas não está difundido e percebido por todos. A percepção dos diretores sobre isso resume-se em:

[...] não. Acho que agente está construindo como organização [...] (E1).

[...] na verdade existe uma cultura da organização que faz, faz muito bem, mas, às vezes, a gente está repetindo erros ou não está aprendendo com os acertos [...] (E2).

Acredito que existe a intenção, mas ainda não está sistematizado. Nós estamos criando uma cultura organizacional e criando ferramentas e instrumentos para divulgarmos esse conhecimento, essas rotinas, esses processos, No caso, por exemplo, do Centro de Serviços Compartilhados e Centro de Serviços Acadêmicos. Eu entendo assim, nós ainda não temos, mas vamos chegar a ter e rápido, breve [...] (E3).

A questão do significado (*meaning*) para Garvin (2000) baseia-se numa definição bem fundamentada e facilmente aplicável de organização que aprende.

Sobre a gestão da aprendizagem organizacional, os entrevistados afirmam que nada há formalizado, isto é feito de maneira informal, não entendido como um processo. As citações a seguir refletem isso, do ponto de vista da direção:

[...] Não... (E1).

[...] não tem nada formalizado [...] (E2).

[...] A gente não tem isso formalizado e também quando a gente faz isso de uma maneira informal também não entende isso como processo [...] (E3).

[...] mas isso ainda é um processo incipiente e muito empírico. Não é algo sistematizado, organizado e, principalmente, padronizado [...] (E4).

De acordo com os ensinamentos de Garvin (2000), o tema da gestão (*management*): deve buscar elaborar diretrizes operacionais mais claras sobre aspectos práticos.

Por fim, acerca das ferramentas para mensurar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização, os diretores responderam que não há, de forma sistemática, formal e profissional, qualquer instrumento claro nessa direção, conforme retratam as citações:

[...] mensurar a aprendizagem não tem nenhum instrumento claro [...] Não vejo uma preocupação clara nessa direção. Eu acho que quem não mede não gerencia e se a gente não mede isso, nós com certeza não gerenciamos o conhecimento [...] (E1).

[...] isso é só subjetivamente, numa avaliação ou em outra faz, mas não tem ferramenta nenhuma, nenhum modelo definido para mensurar isso não (E2).

[...] de uma forma sistemática, formal e profissional a gente não está fazendo [...]” (E3).

Com base em Garvin (2000), é a vez de melhores ferramentas de mensuração (*measurement*) para avaliar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização. Não se pode esquecer de que o passo **avaliar** do DGC foi o que obteve a pior pontuação geral das seções desse instrumento. E, como visto, as entrevistas com os diretores revelam a falta de ferramentas de avaliação do aprendizado organizacional.

Percebeu-se, com base nas entrevistas com os diretores das Faculdades Capacitar em MG, que eles são conscientes da importância e da necessidade de adquirir hábitos, características e comportamentos das organizações de aprendizagem. Contudo, esses procedimentos não são efetuados de forma estruturada e sistematizada na instituição. E, também, não há um entendimento

global e definido de organização de aprendizagem, não se gerencia esse conhecimento nem há ferramentas de mensuração dos níveis de aprendizagem de forma organizada e padronizada.

As entrevistas mostraram que não existem práticas formais de repasse de experiência. E quando esporadicamente acontecem, não é realizado registro e o mesmo permanece tácito. Por outro lado, existe amplo entendimento de um ambiente organizacional aberto para informações ruins ou inesperadas. Os diretores salientam que existem tentativas isoladas de aprendizagem organizacional, mas não são compartilhadas e estruturadas em nível organizacional, e sim realizadas por iniciativa do próprio gestor da unidade.

A pesquisa qualitativa sinaliza que a IESP, numa visão estratégica, não é considerada pelos diretores como uma OA. O estudo acentua amplo entendimento da direção sobre a real contribuição deste tema para o alcance das metas organizacionais dos resultados estratégicos, entretanto, não há uma ação clara e focada nesse caminho.

De acordo com Garvin (2002), a ausência de características, hábitos e comportamentos de organizações de aprendizagem, obtidas nas respostas das entrevistas com os diretores das unidades, representa grave suspeita em considerar as Faculdades Capacitar em MG como uma organização de aprendizagem.

Em comparação à pesquisa quantitativa, observa-se que: o processo tático foi mais bem avaliado que o estratégico, o que é confirmado pela análise qualitativa. Nesse sentido, observa-se que o nível estratégico da organização precisa ainda se alinhar às práticas de gestão do conhecimento e características de uma organização de aprendizagem.

É importante sublinhar que as respostas dos entrevistados sobre o bom ambiente das Faculdades Capacitar em MG demonstram que este é considerado por muitos autores o ponto de partida para implementação de um programa formal de gestão do conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; GARVIN, 2000; SENGE, 1999).

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objetivo geral desta dissertação foi analisar se as Faculdades Capacitar em MG, se aproximam ou se afastam do modelo de organização de aprendizagem e se praticam a gestão do conhecimento.

Para atender o objetivo principal proposto, foi necessário responder cada um dos objetivos específicos. O primeiro propôs identificar na literatura as características das organizações que aprendem discutindo a relevância do conteúdo em uma instituição de ensino superior privada (IESP). Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de autores que pudessem agregar fundamentos e conceitos importantes para a questão. Livros, artigos, anais de congressos e outras fontes foram empregados. Foi feita uma abordagem promovida pela contextualização geral dos conceitos e diretrizes teóricas da Organização de Aprendizagem - AO. Foram levantadas as principais teorias relacionadas à gestão do conhecimento e ao modelo de Garvin (2002) para a aprendizagem organizacional. Na última parte do referencial teórico, foi feita uma análise do modelo do DGC, das autoras Bukowitz e Williams (2002) no qual se analisou cada etapa do processo de gestão do conhecimento.

Garvin (2002) ressalta que as organizações de aprendizagem praticam a gestão do conhecimento, pois são habilidosas em solucionar problemas de maneira sistemática, experimentação de novas abordagens, aprendizado com as próprias experiências e antecedentes, aprendizados com as experiências e melhores práticas alheias, e transferência de conhecimentos rápida e eficiente em toda a organização. O mesmo autor salienta que as organizações serão mais eficazes na gestão do aprendizado mediante a criação de sistemas e processos que respaldem essas atividades, introduzindo assim práticas e processos de gestão do conhecimento.

O segundo objetivo específico visou a aplicação do diagnóstico de gestão do conhecimento (DGC) nas Faculdades Capacitar em MG. O DGC sinalizou a existência de práticas e processos de GC, com melhor rendimento, na dimensão tática. Vale ressaltar que numa visão tático-operacional, existem práticas de GC que são reconhecidas pelo corpo técnico-administrativo e realizadas.

O terceiro objetivo específico foi avaliar se a IESP, objeto deste estudo, poderia ser considerada como uma organização de aprendizagem, de acordo com o modelo de Garvin. Para isto, foram realizadas entrevistas individuais com os diretores das faculdades, utilizando-se um roteiro semiestruturado, com oito perguntas abertas. Esse item permitiu, identificar percepções dos diretores das faculdades quanto à gestão interna institucional e às pressões do ambiente externo. Concluiu-se que as faculdades pesquisadas, ainda não são consideradas pela diretoria como organizações de aprendizagem. Sublinha-se que existem ações setoriais isoladas, ampla percepção da importância e necessidade do tema no nível estratégico. O estudo também constatou através das entrevistas com os diretores um ambiente aberto à AO e à GC.

É importante ressaltar que houve profundo interesse da direção das Faculdades Capacitar em apoiar a pesquisa, além de cooperarem prontamente com as entrevistas. Na perspectiva dos empregados da IESP, também houve muita colaboração, sendo obtidos 84 respondentes em apenas 15 dias.

As análises realizadas podem ser utilizadas como ponto de partida para novas pesquisas e também para a estruturação de uma área responsável em estabelecer um programa contínuo de Gestão do Conhecimento. As Faculdades Capacitar em MG, fazem parte de uma rede de faculdades de ensino superior privada com capilaridade nacional, onde as práticas, hábitos e comportamentos de AO e GC disseminadas entre as unidades contribuirão para a geração de valor e inovação na IESP.

O autor desta dissertação percebe que houve coerência entre os resultados encontrados com o que acontece na organização. Existe um esforço do corpo técnico-administrativo na padronização dos procedimentos, normas, regulamentos visando a melhoria da qualidade de ensino, a melhoria da comunicação interna, ficando a capacitação em segundo plano. As mudanças que têm ocorrido rotineiramente na direção da organização, impactam na gestão estratégica, o que ficou claro nesta pesquisa. A ausência de políticas de retenção e valorização do CI, contribui para a perda de conhecimentos que podem ser importantes para a IESP. A pressão por uma rápida expansão de faculdades, caracteriza um momento adequado para discussão e análise interna de hábitos e, comportamentos de aprendizagem organizacional, e de práticas de gestão do conhecimento

Mediante tais conclusões e com base nestes resultados, considera-se que os objetivos principais e secundários foram atingidos a partir do caráter exploratório e descritivo do estudo de caso.

Finalmente, uma recomendação para as Faculdades Capacitar é aprofundar o processo estratégico, mais especificamente na seção avalie. A faculdade deve considerar o fortalecimento do capital intelectual como sendo a principal parte do processo de planejamento estratégico, sendo importante avaliá-lo continuamente e proceder a uma comparação deste com as necessidades futuras. É recomendado que as faculdades desenvolvam uma ferramenta de mensuração que demonstre se a organização está aumentando sua base de conhecimento e lucrando com o seu investimento em capital intelectual.

Para isto, faz-se necessário implementar políticas de mensuração e retenção do capital intelectual. É preciso gerir o corpo docente com excelência, visando a maximização do conhecimento e a retenção das pessoas estratégicas que agregam valor a IESP. E como é impossível gerenciar o que não se pode mensurar, a completa auditoria do aprendizado é uma necessidade.

6.1 Limitações da pesquisa

Uma limitação identificada nesta pesquisa encontra-se no fato de terem sido realizados o DGC e as entrevistas somente nas Faculdades Capacitar em MG. Assim sendo, não foi estudada a organização em outros estados do país, existindo a possibilidade da existência de características de AO e GC diferentes nas outras unidades e na área corporativa, assim como na alta administração do grupo educacional, objeto deste estudo.

Quanto à limitação principal, está no fato de ter sido um estudo de caso e seus resultados não poderem ser generalizados.

Não obstante essas limitações, a presente dissertação procurou trazer contribuições à instituição de ensino superior privada, à academia e ao autor, que serão descritas no próximo item.

6.2 Contribuições da pesquisa

Para a academia, foi realizada uma discussão dos principais conceitos de aprendizagem organizacional e de GC dos modelos teóricos de Bukowitz e Williams (2002) e Garvin (2002), bem como as práticas e projetos compatíveis com a AO e a GC na instituição pesquisada.

Para a instituição pesquisada, resultou num diagnóstico atualizado e segmentado da gestão do conhecimento e num levantamento das principais características e hábitos das organizações de aprendizagem, numa perspectiva estratégica da instituição.

Para o autor deste estudo, a presente dissertação proporcionou uma visão mais profunda das organizações de aprendizagem e da gestão do conhecimento, além de constatar no próprio ambiente de trabalho a importância da busca pela reflexão e inovação.

Os resultados deste estudo também contribuíram na identificação de outras possibilidades e sugestões de pesquisas sobre aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, que serão apresentadas no próximo subitem.

6.3 Sugestões para futuras pesquisas

Sugere-se, para maior abrangência da pesquisa, na própria organização estudada, a inclusão da alta administração, assim como toda a área corporativa, *staff*, que dá apoio às 23 Faculdades Capacitar no Brasil. Além da possibilidade de inclusão de outras marcas educacionais do grupo.

É importante ressaltar que a pesquisa transcorreu em um momento de transição da alta direção das Faculdades Capacitar, sendo assim, se recomenda a aplicação do DGC, sem o turnover da alta administração.

Finalmente, sugere-se aplicar a mesma pesquisa em outras instituições de grande porte na área educacional para se compararem os resultados.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C.C. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresa**, v. 46, ed. especial, 2006.

BOTELHO, D.; ZOUAIN, D.M. (Org.). **Pesquisa quantitativa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

BUKOWITZ, W.; WILLIAMS, R. **Manual da gestão do conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CASTRO, C.M. **A prática da pesquisa**. 2. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHOO, C.W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

CRONBACH, L.J. Coeficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 2, p. 297-334, 1951.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 237 p.

DRUCKER, P.F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. MONTINGELLI JR., N. (trad). São Paulo: Pioneira, 1999a. 168 p.

DRUCKER, P.F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Publifolha, 1999b.

FISCHER, A.L. Mapeando o terreno da aprendizagem organizacional e das competências. **Revista de Administração de Empresa**, v. 45, n. 1, p. 94, janeiro/março, 2005.

FLEURY, M.T.L. Aprendizagem e gestão do conhecimento. *In: Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001, p. 94-107.

FLEURY, M.T.L. O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. *In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R.M. (coord.). Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.

FELURY, M.T.L.; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FRASER, M.T.D.; GONDIM, M.S.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia: 2004.

GARVIN, D.A. **Aprendizagem em ação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GARVIN, D.A. **Gestão do Conhecimento**. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 50-81.

GERBING, David W.; ANDERSON, James C. **an updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and it's assessemtn**. *Journal of Marketng Research*, v.25, [s.n], p.186-192, may. 1988.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4° ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, C.A. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

HAIR Jr. Joseph F. *et all*. **Multivariate data Analysis**. 5th ed. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 1998.

KIM, D.H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. *In*: KLEIN, D. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada no conhecimento**, Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. 360 p.

LASTRES, H.; ALBAGLI, S. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

McDANIEL, C.; GATES, R. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

McHORNEY, C.A. *et al*. The MOS 36-item short-form health survey (SF-36): III. test of data quality , scaling assumptions, and reliability across diverse patinte groups. **Medical Care**, v. 32, n. 1, p. 40-66,1994.

NETEMEYER, R.G.; BEARDEN, W.O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: Issues and Applications**. SAGE, 2003.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.; **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.

NUNNALLY, J.C.; BERNSTEIN, I.H. **Psychometric Theory**. 3 ed. New York; McGrawHill, 1994.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. *In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (orgs.). Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.* São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1976.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos.** 2. ed. São Paulo: Atlas 1999. 301 p.

SOUZA, E. Pinheiro. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil.** São Paulo: 2008, 233 p.

SENGE, P.M.A. **A quinta disciplina.** 9. ed. São Paulo: Best seller, 1990. 352 p.

STEWART, T. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TABACHINIK, B.G.; FIDELL, L.S. **Using multivariate statistics.** 5 ed. New York: HarperCollins, 2003.

TERRA J.C.C. **Gestão do conhecimento, o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade.** São Paulo: Negócio, 2000. 313 p.

UNESCO. **Marco estratégico para a Unesco no Brasil.** Brasília: Unesco, 2006, p. 20.

VASCONCELOS, M.C.R.L. Capital social e gestão do conhecimento. *In: Convivencialidade: a expressão da vida nas empresas.* São Paulo: Atlas, 2002.

VASCONCELOS, M.C.R.L. **Cooperação Universidade-empresa na Pós-Graduação: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira (Tese de doutorado em Ciências da Informação).** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2000, 257 p.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2005, 96 p.

ZOUAIN, D.M.; VIEIRA, M.M.F. (org.). **Pesquisa qualitativa em Administração.** São Paulo: FGV, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ANEXOS A APÊNDICES

ANEXO A

Modelo de Bukowitz e Williams

DIAGNÓSTICO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Introdução e instruções

Identifique as áreas de gestão do conhecimento certas para a sua organização	A GC é um campo de ampla abrangência. Para ajudá-lo a concentrar-se nas áreas que mais se beneficiariam com a sua atenção, criamos o diagnóstico de gestão do conhecimento (DGC). O DGC baseia-se nos conteúdos do Manual de Gestão do Conhecimento. Entretanto, você não necessita lê-lo antes de utilizar o DGC, mas o inverso é verdadeiro. O DGC foi criado para ajudar a utilizar melhor o manual. Completar o DGC ajudará você a identificar as áreas de GC nas quais a sua organização é fraca e dirigi-lo para os capítulos do Manual que enfocam esses passos do processo.
A estrutura do DGC	O DGC é dividido em sete seções que correspondem aos sete capítulos de exercícios do Manual, que discutem cada passo do processo de GC. Cada seção do DGC contém uma lista de 20 afirmações que você necessita avaliar para a sua organização ou para algum setor dela. Os critérios de avaliação são: F a afirmação é fortemente descritiva da minha organização; M a afirmação é moderadamente descritiva da minha organização; Fr a afirmação é fracamente descritiva da minha organização.
Decida que grupo você vai avaliar	Você terá que decidir se está avaliando toda a organização ou somente parte dela, antes de começar o DGC, de modo que o seu foco de referência continue sempre coerente. Algumas pessoas recebem a tarefa de introduzir a GC no âmbito global da empresa, enquanto outras a focam em um grupo ou em diversos grupos. O DGC pode ser utilizado em qualquer desses níveis.
Completando o DGC	Recomendamos que você complete o DGC de uma só vez. Primeiro, responda cada uma das afirmações. Depois, compile a sua pontuação para cada seção e para o DGC como um todo. A maioria das pessoas necessitará de 30 a 45 minutos para completar o DGC.
Interpretando os seus resultados	Você pode pontuar a sua organização ou grupo para cada passo do processo de GC, assim como para todo ele. É simples interpretar a pontuação – quanto mais alto seu percentual, melhor o desempenho de um passo específico do processo de GC. A pontuação média para o processo de GC de organizações que fizeram o teste de campo do DGC foi de 55%. Os pontos para cada passo individual do processo de GC foram de 30 a 70%.
Outras maneiras de utilizar o DGC	Além de guiá-lo pelo Manual, o DGC também pode estimular a discussão sobre a GC na sua organização. Faça cópias do diagnóstico e peça a todos na sua equipe para completá-lo. Compile os resultados como médias e frequências (se você tem várias pessoas participando). Crie gráficos que retratem esses resultados e apresente-os à equipe, como uma maneira de abrir a discussão sobre o que funciona e o que não funciona no processo atual de GC da sua organização. Variando os grupos ou os indivíduos que os completam, o DGC pode fornecer visões diferentes do processo e revelar as potencialidades sobre as quais construir e as fragilidades que necessitam ser apoiadas.

Instruções

Para cada seção, leia cada uma das afirmações. Considere a organização (ou unidade) que você está avaliando e decida em que grau a afirmação descreve a sua organização (ou unidade).

Se a afirmação é fortemente descritiva, circule o F.

Se a afirmação é moderadamente descritiva, circule o M.

Se a afirmação é fracamente descritiva, circule o Fr.

Pontuação em cada seção

Calculando a sua pontuação

Número de Fs: x 3 =

Número de Ms: x 2 =

Número de Frs: x 1 =

A sua pontuação

Pontuação total possível 60

A sua pontuação percentual % para a seção 1
(A sua pontuação dividida por 60)

Planilha de pontuação do diagnóstico de gestão do conhecimento

Compare os pontos da sua seção.

Cada seção do DGC corresponde a um capítulo do Manual. Transfira os seus pontos percentuais em cada seção para esta página e compare-os. Se você pontuar menos em algumas seções do que em outras, é sinal que deverá focalizar a sua utilização do Manual nesses passos do processo. As pontuações para as organizações que testaram em campo o DGC foram de 30 a 70% para cada seção.

Pontos Seção	Percentuais	Corresponde a...
Seção 1	<input type="text"/> %	Obtenha
Seção 2	<input type="text"/> %	Utilize
Seção 3	<input type="text"/> %	Aprenda
Seção 4	<input type="text"/> %	Contribua
Seção 5	<input type="text"/> %	Avalie
Seção 6	<input type="text"/> %	Construa/ Sustente
Seção 7	<input type="text"/> %	Despoje

Calcule a pontuação geral do seu processo de gestão do conhecimento

Transfira as suas pontuações em cada seção para esta página e utiliza-as para calcular uma pontuação geral para o processo de gestão do conhecimento na sua organização. Não esperamos que alguma organização alcance 100% no DGC. As organizações que testaram o instrumento obtiveram a média de 55%.

Seção Pontuação

Seção 1	<input type="text"/>
Seção 2	<input type="text"/>
Seção 3	<input type="text"/>
Seção 4	<input type="text"/>
Seção 5	<input type="text"/>
Seção 6	<input type="text"/>
Seção 7	<input type="text"/>
O seu total	<input type="text"/>

Total possível 420

Pontuação
Percentual geral % para a gestão do conhecimento
(O seu total dividido por 420)

ANEXO B

Diagnóstico de Gestão do Conhecimento

Seção 1

	Forte	Moderado	Fraco
As pessoas fornecem explicações completas quando solicitam informações.	F	M	Fr
Os grupos e os indivíduos documentam e compartilham informação sobre as suas <i>expertises</i> rotineiramente.	F	M	Fr
Nós fazemos distinção entre papéis de gestão do conhecimento, que são primordialmente administrativos por natureza, e aqueles que são mais focalizados para os conteúdos.	F	M	Fr
As pessoas são capazes de tornar rotineiro o seu ambiente informacional.	F	M	Fr
Os meios eletrônicos e físicos nos quais armazenamos o nosso conhecimento são mantidos atualizados.	F	M	Fr
A organização aloca recursos para comunidades de especialista que desejam gerenciar o conhecimento delas.	F	M	Fr
O treinamento de novos sistemas focaliza como essas tecnologias podem ser utilizadas para melhorar a qualidade e a eficiência da forma como as pessoas trabalham.	F	M	Fr
As pessoas só solicitam informação quando realmente necessitam dela.	F	M	Fr
As pessoas distinguem a informação que desejam que a organização remeta automaticamente para as suas mesas daquela que desejam procurar, com base em uma necessidade hipotética.	F	M	Fr
As comunidades de especialistas são facilmente identificáveis, ficando claro para os demais aonde ir em busca de informação específica.	F	M	Fr
As solicitações de informação enviadas para a intranet ou fóruns de discussão geralmente são fáceis de se identificar.	F	M	Fr
Os indivíduos específicos identificam, coletam, classificam, resumem e disseminam o conhecimento organizacional.	F	M	Fr
Os especialistas desempenham importante papel na identificação de informação para outros usuários.	F	M	Fr
Os meios eletrônicos e físicos nos quais armazenamos o nosso conhecimento contêm a melhor informação disponível sobre amplo leque de tópicos necessários.	F	M	Fr
Quando as pessoas recebem a tarefa de pesquisar informação, são capazes de realizá-la.	F	M	Fr
As pessoas podem pesquisar informação em uma ampla variedade de aplicações e bases de dados.	F	M	Fr
A organização criou instrumentos eletrônicos e gráficos que dirigem as pessoas para os recursos disponíveis.	F	M	Fr
Os especialistas em informação da empresa ajudam as pessoas a utilizar instrumentos <i>on-line</i> , incluindo a Internet.	F	M	Fr
Nós estabelecemos maneiras para as pessoas documentarem e compartilharem informação.	F	M	Fr
Fazemos distinção entre a informação que deveria ser controlada centralmente e aquela em que todos deveriam ser livres para documentar e compartilhar.	F	M	Fr

Seção 2

	Forte	Moderado	Fraco
Os relacionamentos hierárquicos não interferem na busca de informação que as pessoas necessitam.	F	M	Fr
O escritório de trabalho não é utilizado como um símbolo de <i>status</i> ou superioridade na nossa organização.	F	M	Fr
As pessoas poderiam dizer que as mudanças no espaço de trabalho são baseadas tanto na necessidade de trabalhar em conjunto quanto na de cortar custos.	F	M	Fr
Todos podem descrever como as suas decisões podem afetar o desempenho organizacional geral.	F	M	Fr
Todos falam se têm uma opinião ou uma ideia para oferecer.	F	M	Fr
Como parte do nosso processo de resolução de problemas, consideramos com seriedade o que outros poderiam chamar de ideias malucas ou estranhas.	F	M	Fr
Vemos a colaboração com os concorrentes para fortalecer o setor, como uma atitude boa a ser tomada.	F	M	Fr
Levamos todas as ideias promissoras em consideração, não importa de quem elas venham.	F	M	Fr
Fazemos questão de não estruturar algumas das nossas reuniões porque isso nos ajuda a pensar mais criativamente sobre a resolução de problemas.	F	M	Fr
Envolver os nossos clientes no processo de criar e desenvolver produtos e serviços novos é uma prática bem estabelecida na nossa organização.	F	M	Fr
O nosso espaço de trabalho propicia a flexibilidade levar a nossa atividade aonde precisemos com pouco esforço.	F	M	Fr
Qualquer um que tenha uma boa ideia pode conseguir apoio para prosseguir nela.	F	M	Fr
As pessoas descreveriam a nossa organização como flexível, em vez de rígida.	F	M	Fr
Temos o nível correto de protocolos de segurança para informação confidencial.	F	M	Fr
Todos na nossa organização podem explicar o básico sobre as nossas finanças.	F	M	Fr
Frequentemente fazemos parcerias com os fornecedores para favorecer o cliente.	F	M	Fr
O nosso espaço de trabalho é planejado para promover o fluxo de ideias entre os grupos de trabalho.	F	M	Fr
Na nossa organização as pessoas podem utilizar a informação que obtêm para melhorar o seu trabalho.	F	M	Fr
Ajustamos os nossos relacionamentos hierárquicos com base no trabalho que as pessoas necessitam fazer.	F	M	Fr
Utilizamos abordagens que as pessoas chamariam de lúdicas, como parte do nosso processo de resolução de problemas.	F	M	Fr

Seção 3

	Forte	Moderado	Fraco
Antes que as pessoas tratem dos problemas, elas consideram o contexto geral no qual o problema ocorreu.	F	M	Fr
Construímos modelos para os nossos sistemas de tomada de decisões, para entender melhor por que os fatos acontecem daquela maneira.	F	M	Fr
As equipes engajam-se em experiências de aprendizagem fora do local de trabalho para encontrarem maneiras melhores de trabalharem juntas.	F	M	Fr
Realizamos jogos e simulações relacionados com o trabalho para pensarmos mais claramente sobre as nossas situações de negócios.	F	M	Fr
Refletir sobre as lições aprendidas com as experiências de trabalho é uma prática estabelecida na nossa organização.	F	M	Fr
As pessoas aplicam o que aprenderam fora da organização ao seu trabalho.	F	M	Fr
Geralmente, quando as pessoas terminam projetos, elas tomam o tempo necessário para unir-se com a sua equipe e analisar o que deu errado e o que poderia ter sido melhor.	F	M	Fr
Nosso processo de planejamento inclui olhar para uma série de cenários, de modo que possamos pensar em como responder em situações diferentes.	F	M	Fr
Frequentemente, o nosso processo de aprendizagem inclui obter o retorno dos clientes.	F	M	Fr
Quando ocorre uma falha, a nossa primeira resposta é não determinar a culpa.	F	M	Fr
Na nossa organização, as pessoas exibem curiosidade natural.	F	M	Fr
As pessoas admitem quando falham.	F	M	Fr
As pessoas aplicam as ideias que desenvolveram em trabalhos anteriores às situações novas.	F	M	Fr
Quando temos um grande sucesso, conversamos sobre o que fizemos certo.	F	M	Fr
Na nossa organização, o fracasso é considerado uma oportunidade para aprender.	F	M	Fr
A nossa organização apoia atividades de grupo que promovem a aprendizagem mútua.	F	M	Fr
Em uma ocasião ou em outra, todos na nossa organização “põem as mãos na massa” para terem a experiência em primeira mão das consequências das suas decisões.	F	M	Fr
Aprender com as falhas está incorporado a como conduzimos o trabalho subsequente.	F	M	Fr
Tentamos assegurar que as pessoas tenham algumas responsabilidades em comum, de modo que seja mais fácil aprender uns com os outros.	F	M	Fr
Tratamos as discordâncias como oportunidades para aprender com os outros.	F	M	Fr

Seção 4

	Forte	Moderado	Fraco
As funções de dedicação exclusiva, como gerente de conhecimento ou coordenador de conhecimento, sustentarão o processo de compartilhamento do conhecimento.	F	M	Fr
A organização determinou onde o compartilhamento de conhecimento entre grupos produzirá os maiores benefícios mútuos.	F	M	Fr
Reconhecemos a contribuição individual para a nossa organização, vinculando-a ao nome do autor original.	F	M	Fr
As interações físicas são utilizadas para reforçar as comunicações eletrônicas.	F	M	Fr
As pessoas diriam que compartilhar conhecimento não diminui o valor do indivíduo para a organização.	F	M	Fr
As pessoas são membros de múltiplas comunidades, tornando mais fácil transferir conhecimento para a organização inteira.	F	M	Fr
As pessoas que se recusam a compartilhar conhecimento não obtêm certos benefícios organizacionais.	F	M	Fr
Nós ligamos as pessoas por meio de unidades organizacionais e grupos funcionais tradicionais para promover o compartilhamento do conhecimento.	F	M	Fr
Os profissionais moderadores e os facilitadores ajudam as pessoas a expressarem melhor o que elas sabem, de modo que os outros as possam entender.	F	M	Fr
Os espaços eletrônico e físico onde armazenamos o nosso conhecimento têm uma estrutura que ajuda as pessoas a direcionar as suas contribuições.	F	M	Fr
As pessoas têm voz ativa no que acontece com as ideias e <i>expertises</i> que compartilham com as outras.	F	M	Fr
O comportamento de compartilhamento do conhecimento é incorporado ao sistema de avaliação de desempenho.	F	M	Fr
As interações físicas são utilizadas para transferir o conhecimento “implícito” difícil de articular.	F	M	Fr
A nossa organização procura maneiras de remover as barreiras impostas ao compartilhamento de conhecimento.	F	M	Fr
Os processos para contribuir com conhecimento para a organização são normalmente integrados nas atividades de trabalho.	F	M	Fr
As pessoas podem identificar as outras, na organização, que poderiam se beneficiar do seu conhecimento.	F	M	Fr
Compartilhamento de conhecimento é reconhecido publicamente.	F	M	Fr
A organização legitimou o compartilhamento de conhecimento, dando tempo às pessoas para que o façam.	F	M	Fr
As pessoas focalizam as suas atividades de compartilhamento de conhecimento nas informações importantes para a missão.	F	M	Fr
As pessoas trabalham sob o pressuposto de que, quando utilizam o conhecimento com que outros contribuíram na organização, são obrigadas a contribuir com o próprio conhecimento em algum ponto.	F	M	Fr

Seção 5

	Forte	Moderado	Fraco
Reconhecemos que o conhecimento é parte da base de recursos da qual a nossa organização gera valor.	F	M	Fr
Frequentemente, os membros da equipe de gerência sênior conversam sobre a gestão do conhecimento, quando fazem relatos sobre a situação da organização.	F	M	Fr
O processo de mensuração do conhecimento ajuda-nos a entender melhor o que é que estamos tentando gerir.	F	M	Fr
Nós medimos o nosso processo de gestão do conhecimento e os seus resultados.	F	M	Fr
Publicamos um documento de circulação externa que relata a qualidade com que gerimos o conhecimento.	F	M	Fr
Podemos vincular atividades de gestão do conhecimento a resultados mensuráveis.	F	M	Fr
As pessoas conhecem que medida é utilizada para monitorar o processo de gestão do conhecimento e os seus resultados.	F	M	Fr
Conversamos sobre medir o conhecimento de maneira que as pessoas possam entender prontamente.	F	M	Fr
Desenvolvemos um esquema que vincula as atividades de gestão do conhecimento aos resultados estratégicos.	F	M	Fr
Dispomos de uma carta esquemática que descreve como as diferentes formas de conhecimento da nossa organização interagem umas com as outras para criar valor.	F	M	Fr
Fazemos experiências com maneiras diferentes de medir a qualidade com que gerimos o conhecimento.	F	M	Fr
Publicamos um documento interno que relata a qualidade com que fazemos a gestão do conhecimento.	F	M	Fr
Para tomar decisões de gestão do conhecimento, baseamo-nos em uma mescla de fatos sólidos, números e informações não mensuráveis.	F	M	Fr
A gerência sênior avalia qual conhecimento necessita ser desenvolvido quando ela aloca recursos.	F	M	Fr
A avaliação do capital intelectual é parte do processo de mensuração do desempenho organizacional geral.	F	M	Fr
Há algum tempo temos praticado a gestão do conhecimento sem dar esse nome a ela.	F	M	Fr
Baseamo-nos em uma equipe cujos membros têm <i>expertise</i> em avaliação, mensuração e operação para avaliar o nosso processo de gestão do conhecimento e seus resultados.	F	M	Fr
Mapeamos o fluxo do processo das atividades de gestão do conhecimento.	F	M	Fr
As pessoas podem explicar a diferença entre a avaliação e a mensuração de desempenho.	F	M	Fr
Utilizamos tanto medidas qualitativas quanto quantitativas para dimensionar a efetividade do nosso processo de gestão do conhecimento e seus resultados.	F	M	Fr

Seção 6

	Forte	Moderado	Fraco
Rotineiramente perguntamo-nos como podemos alavancar o nosso conhecimento para outras áreas.	F	M	Fr
Não importa qual grupo propôs uma ideia ou tecnologia, qualquer um na empresa pode utilizá-la.	F	M	Fr
Acreditamos que a gestão do conhecimento é um assunto de todos.	F	M	Fr
Encorajamos as pessoas a pensarem sobre como as suas atividades não relacionadas com o trabalho poderiam beneficiar a organização.	F	M	Fr
Os nossos sistemas de TI conectam-nos com as fontes de informação de que necessitamos para fazer o nosso trabalho.	F	M	Fr
Os nossos valores formais e informais estão alinhados.	F	M	Fr
Os nossos sistemas de TI promovem a formação de diferentes redes de pessoas.	F	M	Fr
Os nossos executivos superiores pedem a todos os gerentes para incluírem a gestão do conhecimento nos seus planos de negócios.	F	M	Fr
O nosso processo de desenvolvimento de produto inclui os nossos clientes explicitamente.	F	M	Fr
A nossa organização trata as pessoas como fontes de valor em vez de custos.	F	M	Fr
Lançamos um grupo ou indicamos uma pessoa para liderar o nosso esforço de gestão do conhecimento.	F	M	Fr
Geralmente, as pessoas confiam na informação que encontram nos nossos sistemas de TI.	F	M	Fr
Cada vez mais, estamos nos aliando a outras organizações, em redes estratégicas ou parceiras, para levar produtos inovadores para o mercado.	F	M	Fr
Vemos a tecnologia da informação como um instrumento para ajudar-nos a fazer o nosso trabalho.	F	M	Fr
Tivemos ideias vitoriosas de produtos novos que vieram dos interesses não funcionais dos empregados.	F	M	Fr
Os nossos produtos (ou serviços) rendem um valor muito mais alto como resultado do conhecimento que eles contêm.	F	M	Fr
Empenhamo-nos para manter as pessoas que possuem capacidades indispensáveis para a missão.	F	M	Fr
Temos uma política formal que assegura que compartilhemos a tecnologia e as ideias entre as unidades e além das fronteiras dos grupos.	F	M	Fr
As pessoas sabem quando não é apropriado compartilhar o conhecimento externamente.	F	M	Fr
Vemos os nossos produtos e serviços como tendo tanto uma dimensão tangível como intangível (ou baseada no conhecimento).	F	M	Fr

Seção 7

	Forte	Moderado	Fraco
A nossa decisão de adquirir conhecimento é baseada em quanto podemos alavancá-lo.	F	M	Fr
Quando surge uma nova oportunidade, tentamos reinstrumentar as nossas habilidades existentes antes de empregarmos um novo grupo de pessoas.	F	M	Fr
Tomamos decisões de despojamento de conhecimento baseadas na importância estratégica do capital intelectual e nas projeções financeiras.	F	M	Fr
Tentamos entender o impacto dos relacionamentos na produtividade antes de automatizarmos as tarefas e substituímos o contato pessoa a pessoa pelo contato pessoa computador.	F	M	Fr
Antes de aceitarmos projetos ou pedidos novos, pensamos se o conhecimento que construímos para a nossa organização pode ser usado de outras maneiras.	F	M	Fr
Participamos de grupos de pesquisa sobre o nosso ramo de negócios para ajudar-nos a decidir se necessitamos adquirir conhecimento novo.	F	M	Fr
Quando os grupos encontram maneiras de trabalhar com menos pessoas, eles imaginam como perseguir atividades de valor mais alto em vez de demitir as pessoas.	F	M	Fr
Podemos recusar trabalhar para um cliente se tal trabalho não constrói conhecimento que podemos utilizar de outras maneiras.	F	M	Fr
Despojamos o conhecimento de uma maneira planejada, deliberada.	F	M	Fr
Quando descartamos negócios ou grupos de pessoas, tratamos as pessoas afetadas com dignidade e respeito.	F	M	Fr
Regularmente, revemos as nossas práticas de promoção para nos certificarmos de que não estamos perdendo pessoas com conhecimento estrategicamente importante.	F	M	Fr
Colocamos o nosso pessoal como aprendizes em outras organizações para determinar se necessitamos adquirir novos conhecimentos ou <i>expertises</i> .	F	M	Fr
Formamos alianças com organizações que complementam os nossos conjuntos de habilidades como uma alternativa de fazer tudo por nós mesmos.	F	M	Fr
Quando nos despojamos de ativos tangíveis, estamos conscientes dos componentes de conhecimento que eles contêm.	F	M	Fr
Terceirizamos habilidades e <i>expertises</i> que não sustentam as nossas competências essenciais.	F	M	Fr
Rotineiramente, examinamos se estamos sustentando nosso conhecimento estratégico à custa do conhecimento estrategicamente importante.	F	M	Fr
Antes de demitir pessoa, tentamos determinar se as suas habilidades e <i>expertises</i> podem ser utilizadas em outro lugar.	F	M	Fr
Preferimos utilizar os recursos e as habilidades que temos localmente, quando testamos uma ideia de negócios nova.	F	M	Fr
Fazemos uso de relacionamentos informais com negócios relacionados à nossa área, para manter nossa base de conhecimento atualizada.	F	M	Fr
A nossa organização leva em conta o impacto que tem sobre a lealdade, a contribuição e o compromisso, o fato de deixar as pessoas irem embora.	F	M	Fr

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista

As primeiras cinco perguntas são propostas por Garvin (2000), e têm o objetivo de responder, “Como o leitor [irá] saber se [sua] empresa é uma organização que aprende” Garvin (2000, p. 14). As perguntas 6, 7 e 8 abrangem os três temas críticos dos “três Ms”, que respectivamente abrangem o significado em inglês (*meaning, management e measurement*).

1. As organizações que aprendem têm clara visão do que é essencial aprender para a sua sobrevivência. Elas sabem o que precisam saber – seja o assunto relacionado aos clientes, aos concorrentes, aos mercados, às tecnologias – e buscam ativamente as informações desejadas. A faculdade possui uma meta definida de aprendizagem?
2. Caso a empresa “massacre o mensageiro” que lhe traz notícias ruins ou inesperadas, o ambiente é obviamente hostil à aprendizagem. Questões delicadas – reclamações de clientes, desentendimentos internos, problemas com sistemas de tecnologia – são considerados confidenciais, reduzindo as possibilidades de busca pela aprendizagem. A organização é receptiva a informações discordantes?
3. A organização evita erros repetidos? As organizações de aprendizagem refletem sobre suas experiências passadas, compartilhando o conhecimento internamente, no intuito de não cometer os mesmos erros.
4. A organização perde conhecimentos críticos toda vez que sai uma pessoa-chave? O conhecimento tácito necessário às organizações não pode ficar limitado a um funcionário. As organizações que aprendem evitam esse problema, institucionalizando conhecimentos essenciais. O conhecimento se torna uma propriedade comum, em vez de criar ilhas de conhecimento na organização.
5. A faculdade age com base naquilo que sabe? As organizações que aprendem não são simples repositórios de conhecimento. Está na cultura da organização de aprendizagem utilizar a informação existente para a obtenção de vantagens competitivas.

6. Garvin define as organizações que aprendem como aquelas que apresentam habilidades em solucionar problemas por métodos sistemáticos, experimentação de novas abordagens, aprendizado com a própria experiência, aprendizado com as melhores práticas alheias e transferência de conhecimentos rápida e eficiente em toda a organização. A faculdade tem uma definição plausível e bem fundamentada de organização que aprende; que seja conversível em ação e de fácil aplicação?
7. A faculdade faz a gestão da aprendizagem com orientações claras sobre aspectos práticos?
8. A faculdade tem ferramentas para mensurar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização, de modo a assegurar a conquista de ganhos efetivos?

APÊNDICE B

Carta de acompanhamento ao questionário

Diagnóstico de Gestão do Conhecimento

Prezado(a) Colega,

Esta pesquisa, destinada à realização de dissertação de mestrado, compõe o instrumento de coleta de dados do Mestrado Profissional em Administração pela Faculdade Pedro Leopoldo - área de concentração de gestão da competitividade e inovação.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar se a instituição de ensino à qual você atua se aproxima do modelo de organização de aprendizagem e pratica a gestão do conhecimento.

Esta pesquisa se destina aos Coordenadores de área, Coordenadores de curso, Gerentes de unidade e Gerentes Corporativos.

Este questionário está dividido em sete seções, cada seção contém uma lista de 20 afirmações que devem ser respondidas em sequência. Para cada seção, leia cada uma das afirmações. Considere a organização (ou unidade) que você está avaliando e decida em que grau a afirmação descreve a sua organização (ou seu setor ou sua área).

- Se a afirmação é fracamente descritiva da minha organização, selecione a primeira coluna **Frac**.
- Se a afirmação é moderadamente descritiva da minha organização, selecione a segunda coluna **Moderado**.
- Se a afirmação é fortemente descritiva da minha organização, selecione a terceira coluna **Forte**.

Você terá que decidir se está avaliando toda a organização ou somente parte dela, antes de começar o Diagnóstico de Gestão do Conhecimento, de modo que o seu foco de referência continue sempre coerente.

Não existem questões certas ou erradas. Ressaltamos que por se tratar de trabalho de natureza eminentemente acadêmica, suas informações serão utilizadas apenas para tal fim. Além disso, não há necessidade de você se identificar, já que as informações serão analisadas em termos globais e todas as respostas permanecerão confidenciais. O questionário é simples e a maioria das pessoas levará de 20 a 25 minutos.

Contando com sua colaboração, desde já expressamos os nossos mais sinceros agradecimentos e colocamo-nos à inteira disposição para quaisquer informações que se fizerem necessárias.

Cordialmente,

Marcelo Vinícius Santos Chaves
Mestrando
marceloc@pitagoras.com.br

Prof^a. Maria Celeste R. L. de Vasconcelos, PhD.
Orientadora

Nas questões abaixo, assinale o item que melhor caracterize o seu perfil:

1) Trabalho:

Campus Cidade Jardim – BH	<input type="checkbox"/>
Campus Guajajaras – BH	<input type="checkbox"/>
Campus Raja – BH	<input type="checkbox"/>
Campus Rio de Janeiro – BH	<input type="checkbox"/>
Campus Timbiras – BH	<input type="checkbox"/>
Corporativo	<input type="checkbox"/>
Faculdade Betim	<input type="checkbox"/>
Faculdade Divinópolis	<input type="checkbox"/>
Faculdade Ipatinga	<input type="checkbox"/>
Faculdade Poços de Caldas	<input type="checkbox"/>

2) Ocupo um cargo:

Administrativo	<input type="checkbox"/>
Acadêmico	<input type="checkbox"/>

3) Exerço a função de:

Coordenador de área	<input type="checkbox"/>
Coordenador de curso	<input type="checkbox"/>
Gerente corporativo	<input type="checkbox"/>
Gerente de unidade	<input type="checkbox"/>

APÊNDICE C

Análise da confiabilidade do instrumento

TABELA 21
Avaliação da confiabilidade dos itens: obtenha

Item	Correlação item Total	Alpha se o item for apagado
Q4a	,373	,886
Q4b	,498	,882
Q4c	,566	,880
Q4d	,425	,885
Q4e	,477	,883
Q4f	,453	,884
Q4g	,345	,887
Q4h	,069	,896
Q4i	,356	,886
Q4j	,533	,881
Q4k	,662	,877
Q4l	,718	,875
Q4m	,716	,875
Q4n	,599	,879
Q4o	,518	,882
Q4p	,569	,880
Q4q	,476	,883
Q4r	,430	,885
Q4s	,721	,875
Q4t	,548	,881

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 22
Avaliação da confiabilidade dos itens: utilize

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q5a	,501	,830
Q5b	,025	,851
Q5c	,325	,838
Q5d	,544	,828
Q5e	,277	,841
Q5f	,391	,835
Q5g	,195	,844
Q5h	,406	,835
Q5i	,517	,830
Q5j	,548	,828
Q5k	,503	,830
Q5l	,599	,826
Q5m	,418	,834
Q5n	,424	,834
Q5o	,488	,831
Q5p	,463	,832
Q5q	,537	,829
Q5r	,423	,834
Q5s	,421	,834
Q5t	,429	,834

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 23
Avaliação da confiabilidade dos itens: aprenda

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q6a	,510	,906
Q6b	,646	,903
Q6c	,660	,902
Q6d	,430	,908
Q6e	,609	,904
Q6f	,473	,907
Q6g	,504	,906
Q6h	,563	,905
Q6i	,637	,903
Q6j	,376	,909
Q6k	,495	,907
Q6l	,458	,907
Q6m	,547	,905
Q6n	,615	,904
Q6o	,558	,905
Q6p	,641	,903
Q6q	,526	,906
Q6r	,549	,905
Q6s	,565	,905
Q6t	,633	,903

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 24
Avaliação da confiabilidade dos itens: contribua/sustente

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q7a	,512	,903
Q7b	,774	,895
Q7c	,598	,900
Q7d	,383	,905
Q7e	,369	,905
Q7f	,557	,901
Q7g	,258	,910
Q7h	,382	,905
Q7i	,514	,902
Q7j	,673	,898
Q7k	,518	,902
Q7l	,675	,898
Q7m	,562	,901
Q7n	,579	,901
Q7o	,686	,898
Q7p	,650	,899
Q7q	,509	,902
Q7r	,667	,898
Q7s	,657	,899
Q7t	,377	,905

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 25
Avaliação da confiabilidade dos itens: construa

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q8a	,469	,929
Q8b	,603	,927
Q8c	,538	,928
Q8d	,587	,927
Q8e	,716	,924
Q8f	,527	,928
Q8g	,717	,924
Q8h	,752	,923
Q8i	,758	,923
Q8j	,767	,924
Q8k	,770	,923
Q8l	,622	,926
Q8m	,609	,926
Q8n	,425	,930
Q8o	,561	,927
Q8p	,440	,929
Q8q	,497	,929
Q8r	,594	,927
Q8s	,554	,927
Q8t	,469	,929

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 26
Avaliação da confiabilidade dos itens: avalie

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q9a	,576	,909
Q9b	,481	,911
Q9c	,611	,908
Q9d	,628	,908
Q9e	,478	,912
Q9f	,707	,906
Q9g	,467	,912
Q9h	,711	,906
Q9i	,428	,913
Q9j	,447	,912
Q9k	,689	,907
Q9l	,501	,911
Q9m	,608	,909
Q9n	,558	,910
Q9o	,514	,911
Q9p	,491	,911
Q9q	,594	,909
Q9r	,659	,907
Q9s	,516	,911
Q9t	,562	,910

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

TABELA 27
Avaliação da confiabilidade dos itens: despoje

Item	Correlação Item Total	Alpha se o Item for apagado
Q10a	,593	,897
Q10b	,615	,897
Q10c	,494	,900
Q10d	,665	,895
Q10e	,610	,896
Q10f	,521	,899
Q10g	,472	,900
Q10h	,398	,902
Q10i	,614	,897
Q10j	,508	,899
Q10k	,613	,896
Q10l	,279	,905
Q10m	,419	,901
Q10n	,706	,894
Q10o	,427	,902
Q10p	,615	,897
Q10q	,523	,899
Q10r	,469	,900
Q10s	,488	,900
Q10t	,723	,893

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Análise da dimensionalidade

Neste estudo preocupou-se com o correto entendimento das dimensões componentes do modelo de gestão do conhecimento. Em suma, supõe-se que cada conjunto de questões direcionadas, aqui denominados de constructos, deveria medir dimensões distintas que, agregadas em dois grandes grupos (processos táticos e estratégicos), seriam componentes do gerenciamento de conhecimento global.

Trata-se, portanto, da premissa de que os dados apresentam certa dimensionalidade, isto é, um conjunto de indicadores coerentemente mede uma dimensão do fenômeno proposto e, em composição, ambas as dimensões formam a percepção global da gestão do conhecimento. Obviamente, tal premissa é crítica ao estudo e se faz premente de avaliação, pois caso os fatores não se comportem tal como proposto pela metodologia, a interpretação de dimensões distintas seria comprometida (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Portanto, nessa etapa buscou-se verificar qual é a estrutura subjacente aos dados, pois esse

procedimento permite ao pesquisador identificar quais são os conceitos latentes nos dados (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003).

Para este fim, a análise fatorial exploratória (AFE) é usualmente empregada para avaliar a estrutura dimensional das escalas (HAIR *et al.*, 1998). Conforme sugerem Gerbing e Anderson (1988), aplicou-se a extração por componentes principais seguida pela rotação oblíqua *direct oblimin*, que compõe a premissa de que as duas dimensões da gestão do conhecimento são correlacionadas (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Além disto, considerando que os dados não são normais, aplicou-se para estimar a matriz de correlação dos dados a matriz polichorica, que parte do conceito de que os dados são somente de natureza ordinal e não fazem suposição acerca da distribuição normal das variáveis observadas.

Foi empregado o *software* FACTOR 7.0 desenvolvido por Lorenzo-Seva e Ferrando (2006, *apud* NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003), tendo sido adotado o critério de análise de paralelismo com procedimento de *bootstrapp* sugerido por Lattin, Carroll e Green (2003, *apud* NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). Tal processo indica o número de fatores comuns prováveis nos dados, analisando quais autovalores na matriz são atribuídos a fontes aleatórias de variabilidade (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). Esse procedimento foi aplicado aos escores das dimensões do conhecimento, pois o tamanho da amostra não permitiu a adequada análise em nível dos itens individuais do instrumento. Os resultados se encontram em sequência.

Em termos de condições para aplicação da AFE, a medida KMO de adequação da amostra ficou em um patamar considerado bom, acima de 0,800 (TABACHNICK; FIDEL, 2003). As medidas de ajuste NFI e GFI foram superiores e 0,90 e demonstram ótimo ajuste do modelo aos dados. Por fim, o percentual de variância explicada e a confiabilidade de cada dimensão foram bastante elevados, demonstrando que o modelo de gestão do conhecimento se comporta tal como proposto pelos autores originais. Portanto, pode-se evidenciar que este estudo apresenta condições favoráveis quando se interpretam os resultados obtidos por dimensões.

Além disto, os resultados da análise de fatores de segunda ordem mostraram elevada convergência, realçando que os dois fatores dos processos estratégicos e táticos se agrupam de maneira bastante consistente em um fator

global, que pode ser denominado de gestão do conhecimento. Nessa solução, o peso da dimensão estratégica foi de 0,858 e a dimensão tática foi de 0,954.

Descrição e análise dos resultados do DGC por grupo funcional Acadêmicos

TABELA 28
Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	31	37	8	62	14
Utilize	31	39	6	64	10
Aprenda	31	39	8	64	14
Contribua	31	37	8	61	13
Processo Tático	31	151	24	63	10
Avalie	31	32	7	53	12
Construa/sustente	31	39	7	64	11
Despoje	31	38	6	63	10
Processo Estratégico	31	109	18	60	10
Total DGC	31	260	40	62	10

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada grupo. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam a pesquisa no grupo. Desvio é o desvio-padrão das respostas no grupo.

Para verificar se existiram diferenças significativas entre as dimensões numa mesma unidade, aplicou-se o teste de *Friedman*, que analisa se as pontuações de cada dimensão têm o mesmo “valor médio”. O resultado do teste indicou que houve diferenças globais entre as dimensões nessa unidade ($p < 0,001$). Para analisar entre quais dimensões ocorreram essas diferenças, partiu-se para a análise de cada par de dimensões. O objetivo foi procurar diferenças entre cada par de dimensões. Cabe lembrar que, considerando que as dimensões podem ter pontuações máximas diferentes, foi aplicado o teste para os percentuais que são iguais, independentemente do número de perguntas realizadas.

TABELA 29
Testes comparativos por dimensão

DIMENSÃO 1	DIMENSÃO 2	p
Obtenha	Utilize	0,78
Obtenha	Aprenda	0,62
Obtenha	Contribua	0,76
Obtenha	Avalie	0,01
Obtenha	Construa/sustente	0,30
Obtenha	Despoje	0,55
Utilize	Aprenda	0,93
Utilize	Contribua	0,09
Utilize	Avalie	0,00
Utilize	Construa/sustente	0,77
Utilize	Despoje	0,97
Aprenda	Contribua	0,02
Aprenda	Avalie	0,00
Aprenda	Construa/sustente	0,67
Aprenda	Despoje	0,74
Contribua	Avalie	0,00
Contribua	Construa/sustente	0,10
Contribua	Despoje	0,24
Avalie	Construa/sustente	0,00
Avalie	Despoje	0,00
Avalie	Despoje	0,53
Processo tático	Processo estratégico	0,78

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: o valor P representa o valor do teste de *Wilcoxon*.

A TAB. 29 mostra quais pares de dimensões apresentaram percentuais estatisticamente diferentes segundo o teste de *Wilcoxon*. Todos os valores abaixo de 0,05 foram considerados significativos pelo teste e, portanto, estão destacados em negrito na tabela. A seguir, são apresentados os resultados gráficos que permitem visualizar de maneira mais efetiva as diferenças entre os segmentos.

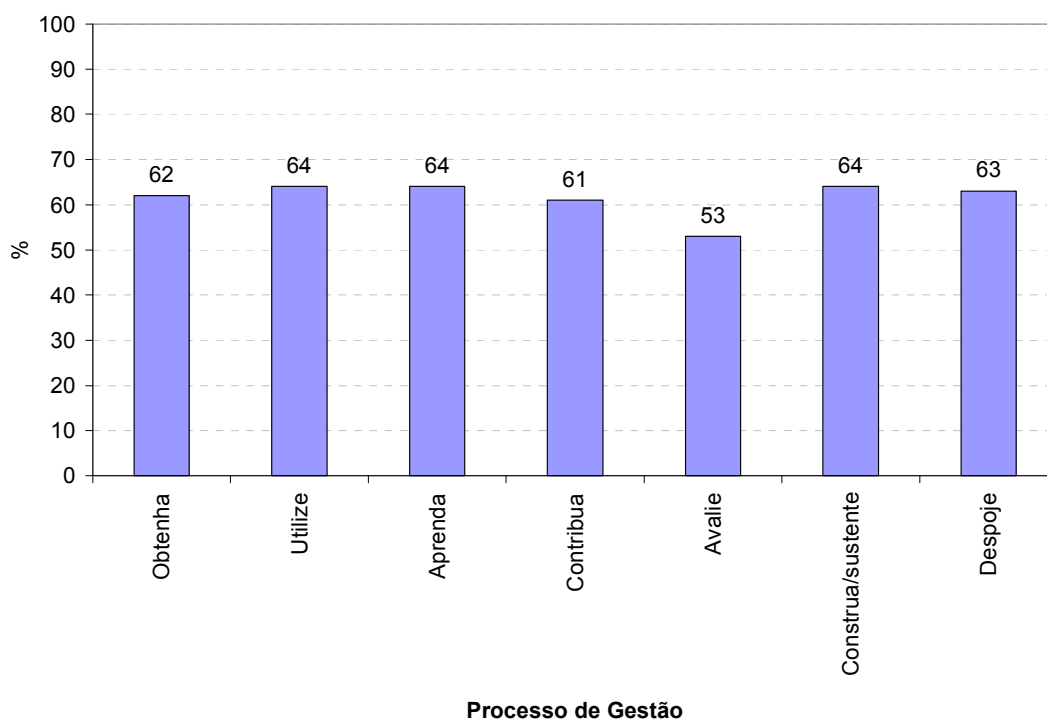


GRÁFICO 24 - Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico.

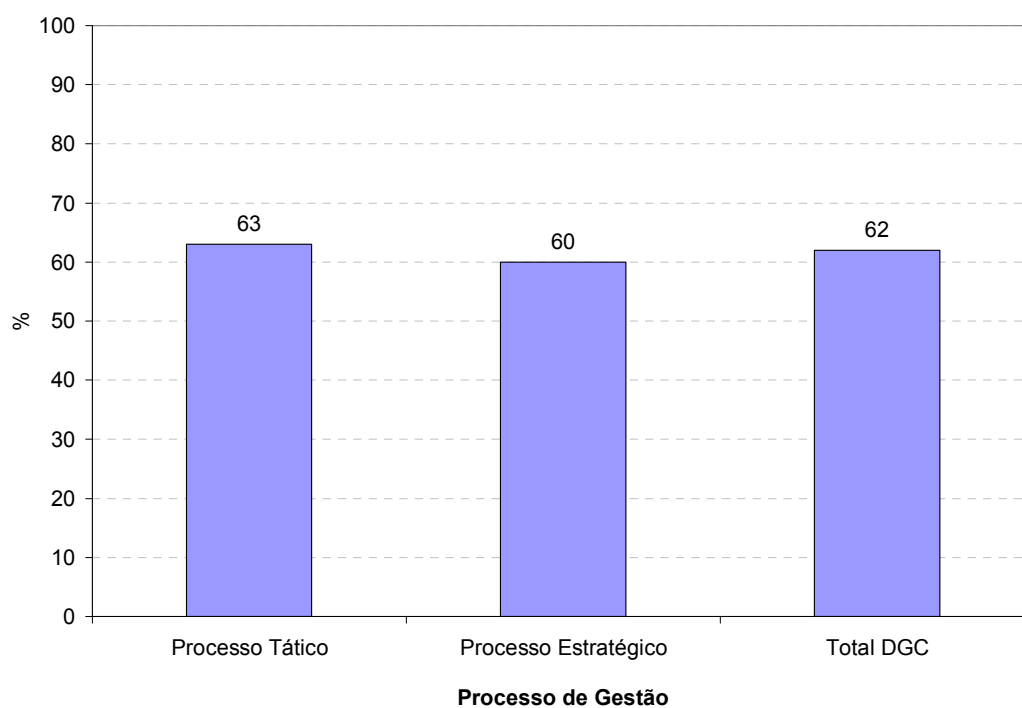


GRÁFICO 25 - Resultados comparativos por grupo funcional: acadêmico.
Administrativos

TABELA 30

Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo

Processo de Gestão	N	Pontuação Média da Dimensão		Percentual da Seção	
		Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	53	38	8	63	13
Utilize	53	40	8	67	13
Aprenda	53	37	9	62	15
Contribua	53	37	8	61	14
Processo Tático	53	152	30	63	12
Avalie	53	32	8	53	14
Construa/sustente	53	37	9	62	14
Despoje	53	38	8	63	14
Processo Estratégico	53	107	24	59	13
Total DGC	53	259	52	62	12

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada grupo. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam a pesquisa no grupo. Desvio é o desvio-padrão das respostas no grupo.

Para verificar se houve diferenças significativas entre as dimensões numa mesma unidade, aplicou-se o teste de *Friedman*, que analisa se as pontuações de cada dimensão têm o mesmo “valor médio”. O resultado do teste indicou que existem diferenças globais entre as dimensões nessa unidade ($p < 0,001$). Para analisar entre quais dimensões ocorreram essas diferenças, partiu-se para a análise de cada par de dimensões. O objetivo foi procurar diferenças entre cada par de dimensões. Cabe lembrar que, considerando que as dimensões podem ter pontuações máximas diferentes, foi aplicado o teste para os percentuais iguais, independentemente do número de perguntas realizadas.

TABELA 31
Testes comparativos por dimensão

DIMENSÃO 1	DIMENSÃO 2	P
Obtenha	Utilize	0,02
Obtenha	Aprenda	0,52
Obtenha	Contribua	0,24
Obtenha	Avalie	0,00
Obtenha	Construa/sustente	0,45
Obtenha	Despoje	0,77
Utilize	Aprenda	0,01
Utilize	Contribua	0,00
Utilize	Avalie	0,00
Utilize	Construa/sustente	0,01
Utilize	Despoje	0,12
Aprenda	Contribua	0,54
Aprenda	Avalie	0,00
Aprenda	Construa/sustente	0,50
Aprenda	Despoje	0,47
Contribua	Avalie	0,00
Contribua	Construa/sustente	0,35
Contribua	Despoje	0,16
Avalie	Construa/sustente	0,00
Avalie	Despoje	0,00
Avalie	Despoje	0,18
Processo tático	Processo estratégico	0,02

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: o valor P representa o valor do teste de *Wilcoxon*.

Na TAB. 31 verificam-se quais pares de dimensões apresentaram percentuais estatisticamente diferentes, segundo o teste de *Wilcoxon*. Todos os valores abaixo de 0,05 foram considerados significativos pelo teste e, portanto, estão destacados em negrito na tabela. A seguir, são apresentados os resultados gráficos que permitem visualizar de maneira mais efetiva as diferenças entre os segmentos.

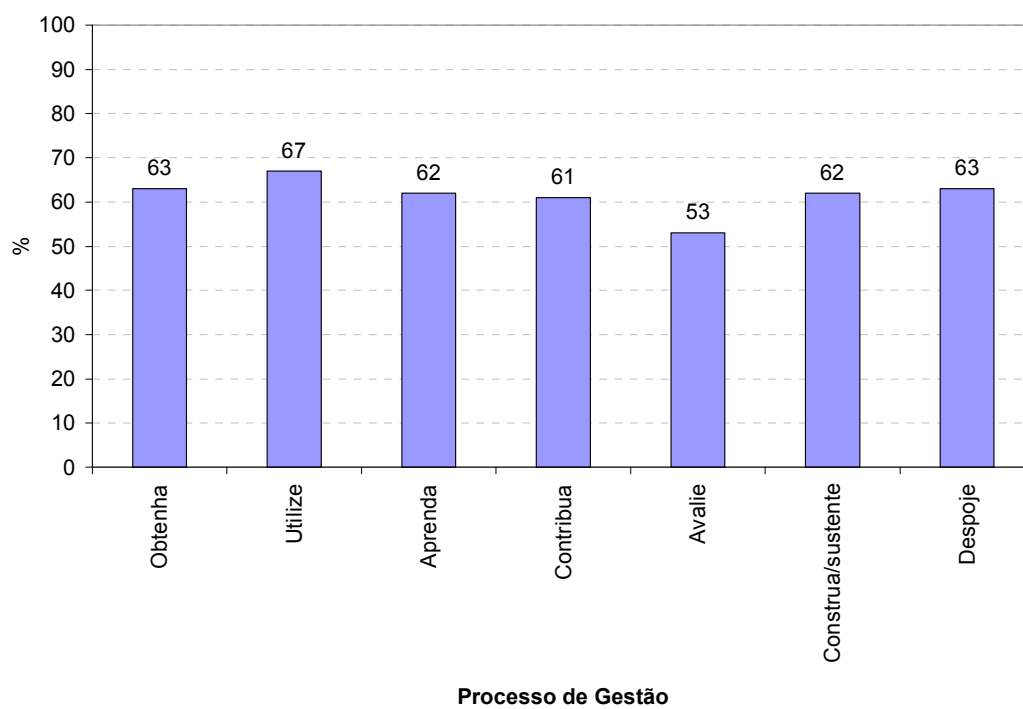


GRÁFICO 26 - Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo.

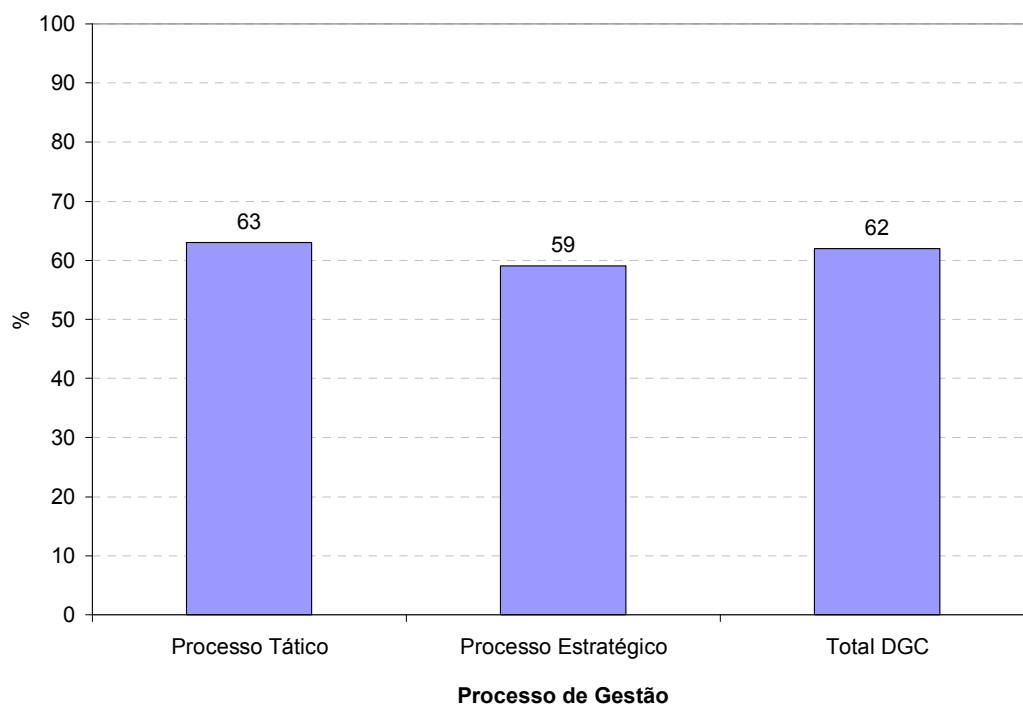


GRÁFICO 27 - Resultados comparativos por grupo funcional: administrativo.

Análise global dos resultados do DGC por grupo funcional

Nesta seção avaliam-se diferenças entre os grupos funcionais para cada dimensão do modelo de gestão de conhecimento. Em primeiro lugar, foram realizados testes para verificar se as diferenças observadas entre os grupos podem ser consideradas significativas do ponto de vista estatístico.

Para verificar se existem diferenças entre as unidades para as variáveis do modelo de gestão de conhecimento, aplicou-se o teste de Mann Whitney para comparar diferenças entre os grupos funcionais. Os resultados dos testes de significância podem ser observados na TAB. 32, em sequência.

TABELA 32
Testes de diferenças de médias por dimensão

Processo de Gestão	P VALOR
Obtenha	0,81
Utilize	0,51
Aprenda	0,52
Contribua	0,93
Processo Tático	0,85
Avalie	0,87
Construa/sustente	0,42
Despoje	0,92
Processo Estratégico	0,65
Total DGC	0,74

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: o valor p representa o valor do teste de *Kruskall Wallis*.

Nenhum dos testes mostrou diferenças significativas (nenhum valor p foi menor que 0,05), então se pode afirmar que os grupos apresentam tendências similares quanto às dimensões e nível global de gestão de conhecimento. Portanto, as diferenças entre os grupos que são analisadas em sequência devem ser vistas com cautela.

TABELA 33
Resultados comparativos por grupo funcional

Unidade	Acadêmico		Administrativo	
	Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	62	14	63	13
Utilize	64	10	67	13
Aprenda	64	14	62	15
Contribua	61	13	61	14
Processo Tático	63	10	63	12
Avalie	53	12	53	14
Construa/sustente	64	11	62	14
Despoje	63	10	63	14
Processo Estratégico	60	10	59	13
Total DGC	62	10	62	12
Obtenha (Pontuação)	37	8	38	8
Utilize (Pontuação)	39	6	40	8
Aprenda (Pontuação)	39	8	37	9
Contribua (Pontuação)	37	8	37	8
Processo Tático (Pontuação)	151	24	152	30
Avalie (Pontuação)	32	7	32	8
Construa/sustente (Pontuação)	39	7	37	9
Despoje (Pontuação)	38	6	38	8
Processo Estratégico (Pontuação)	109	18	107	24
Total DGC (Pontuação)	260	40	259	52

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

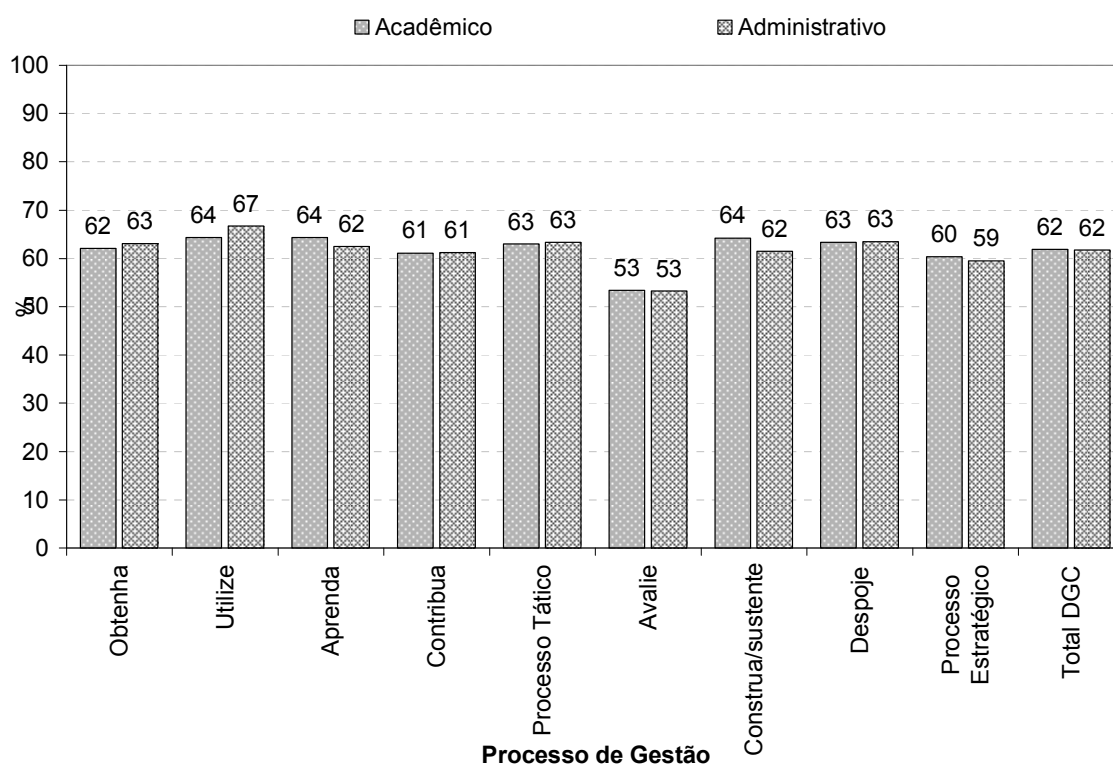


GRÁFICO 28 - Resultados comparativos por grupo funcional.

1. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS POR SEÇÃO: CARGO

Nesta seção avaliam-se diferenças entre os cargos para cada dimensão do modelo de gestão de conhecimento. Em primeiro lugar, foram realizados testes para verificar se as diferenças observadas entre os grupos podem ser consideradas significativas do ponto de vista estatístico.

Para verificar se existem diferenças entre as unidades para as variáveis do modelo de gestão de conhecimento, aplicou-se o teste *Kruskal Wallis* para comparar diferenças entre os cargos. Os resultados dos testes de significância podem ser observados na TAB. 34, em sequência.

TABELA 34
Testes de diferenças de médias por dimensão

Processo de Gestão	P VALOR
Obtenha	0,69
Utilize	0,35
Aprenda	0,39
Contribua	0,31
Processo Tático	0,46
Avalie	0,62
Construa/sustente	0,31
Despoje	0,27
Processo Estratégico	0,39
Total DGC	0,43

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: o valor P representa o valor do teste de *Kruskall Wallis*.

Nenhum dos testes mostrou diferenças significativas (nenhum valor p foi menor que 0,05), então se pode afirmar que os cargos apresentam tendências similares quanto às dimensões e nível global de gestão de conhecimento. Portanto, as diferenças entre os grupos que são analisadas em sequência devem ser vistas com cautela.

TABELA 35
Resultados comparativos por cargo

Unidade	Coordenador de área		Coordenador de curso		Gerente corporativo		Gerente de unidade	
	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio
Obtenha	61	13	65	13	58	15	62	15
Utilize	64	10	66	13	60	6	73	14
Aprenda	61	13	66	15	56	10	62	15
Contribua	60	12	64	15	51	14	61	10
Processo Tático	61	11	65	12	56	10	65	12
Avalie	52	11	55	14	49	15	52	18
Construa/sustente	62	11	66	14	52	15	60	15
Despoje	64	11	65	11	52	13	61	17
Processo Estratégico	59	10	62	12	51	14	58	16
Total DGC	60	10	64	12	54	12	62	13
Obtenha (Pontuação)	37	8	39	8	35	9	37	9
Utilize (Pontuação)	38	6	39	8	36	3	44	8
Aprenda (Pontuação)	37	8	40	9	33	6	37	9
Contribua (Pontuação)	36	7	38	9	31	8	37	6
Processo Tático (Pontuação)	147	26	156	30	135	25	155	28
Avalie (Pontuação)	31	6	33	8	29	9	31	11
Construa/sustente (Pontuação)	37	7	39	8	31	9	36	9
Despoje (Pontuação)	39	7	39	7	31	8	36	10
Processo Estratégico (Pontuação)	107	18	112	21	91	26	104	29
Total DGC (Pontuação)	254	40	268	50	226	50	259	56

Fonte: Dados da pesquisa (2009). Notas: N representa o número de respostas válidas em cada grupo. Média é a média aritmética de todos os respondentes que responderam a pesquisa no grupo. Desvio é o desvio-padrão das respostas no grupo.

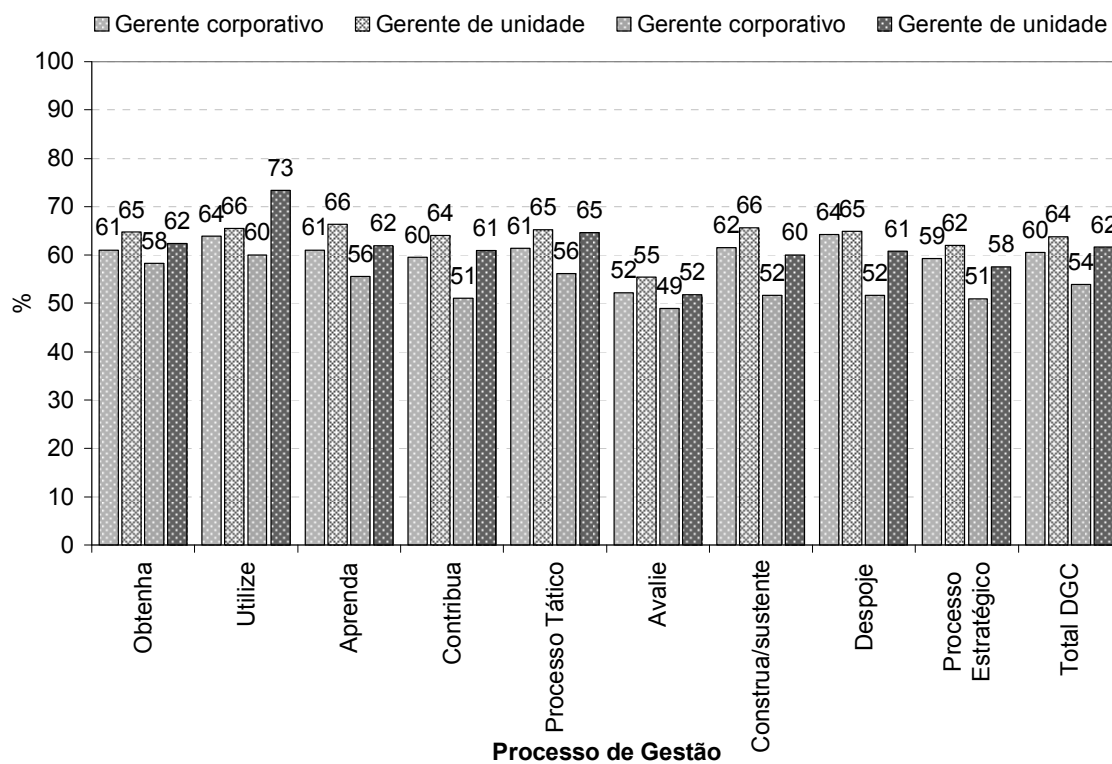


GRÁFICO 29 - Resultados comparativos por cargo.