



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

André Otaviano

**Gestão do conhecimento na EaD corporativa: tensões e possibilidades
na transferência do conhecimento tácito nas comunidades e redes
sociais**

Rio de Janeiro

2015

André Otaviano

**Gestão do conhecimento na EaD corporativa: tensões e possibilidades na
transferência do conhecimento tácito nas comunidades e redes sociais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O87 Otaviano, André.
Gestão do conhecimento na EaD corporativa: tensões e possibilidades na
transferência do conhecimento tácito nas comunidades e redes sociais / André
Otaviano. – 2015.
188 f.

Orientadora: Eloiza da Silva Gomes de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Gestão do conhecimento – Teses. 3.
Conhecimento e aprendizagem – Teses. 4. Redes – Teses I. Oliveira, Eloiza da
Silva Gomes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 378(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

André Otaviano

**Gestão do conhecimento na EaD corporativa: tensões e possibilidades da
transferência do conhecimento tácito nas comunidades e redes sociais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana.

Aprovada em 28 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eloiza da Silva G.de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Marques Villardi
Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias –
IFHT/UERJ

Prof. Dr. Arnaldo Lyrio Barreto
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Ao incognoscível que me acompanha a toda sorte.

AGRADECIMENTOS

À dor por despertar o crescimento.

Ao caos por provocar o movimento.

Ao questionamento por promover a inovação.

Ao fracasso por propulsar grandes oportunidades.

Ao desconhecido por dar passagem ao incrível.

Ao intangível por permitir ao humano ser próprio.

Ao amor por sufragar todas as coisas.

Pois a própria dôr
Revelou o caminho do amôr
E a tristeza acabou.

Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça.

RESUMO

OTAVIANO, André. *Gestão do conhecimento na EaD corporativa: tensões e possibilidades da transferência do conhecimento tácito nas comunidades e redes sociais*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A partir da metade do século 20 o recurso meramente material deixou de ser considerado como a maior fonte de riqueza de uma instituição ou sociedade para ceder lugar à superestimação do ativo intelectual. Essa alternância de paradigma provocou no seio corporativo a preocupação de desenvolver estratégias e ferramentas gerenciais que fossem capazes de propiciar um meio oportuno para a geração e socialização do conhecimento organizacional. Na “sociedade da nova economia”, ancorada na valorização dos recursos intangíveis, o gerenciamento do conhecimento tácito, altamente pessoal e subjetivo, é concebido como importante tática para prover vantagem competitiva à empresa, inclusive àquelas que prestam serviços educacionais, concedendo-lhe *status* de inovação apontada para o futuro. Uma das estratégias sugeridas pela literatura especializada reside na criação de redes de relacionamentos sociais que visem ampliar e potencializar a interação entre os partícipes no processo de compartilhamento de conhecimentos e troca de experiências para a apreensão da aprendizagem social colaborativa. Portanto, buscou-se examinar, nesta pesquisa, por intermédio de um estudo de caso particular, se uma importante e renomada instituição de ensino superior (IES) atuante no segmento de educação a distância *online* cumpre os fatores idiossincráticos e organizacionais relevantes para a transferência do conhecimento tácito, bem como se propicia aos docentes inseridos na comunidade virtual de professores (CVP) uma ambientação favorável para tal. O presente estudo sustenta-se em farto e consistente aparato bibliográfico sobre (i) conhecimento; (ii) gestão do conhecimento e (iii) redes, comunidades virtuais e novo *social learning* e objetiva confrontar as inflexões teóricas apresentadas com as análises realizadas quantitativa e qualitativamente dos dados coletados da unidade de amostra selecionada, na tentativa de prover elucidações capazes de satisfazer as hipóteses formuladas na pesquisa.

Palavras-chave: Conhecimento. Gestão do conhecimento. Socialização do Conhecimento Tácito. Redes, Comunidades Sociais e Novo *Social Learning*.

ABSTRACT

OTAVIANO, André. *Knowledge management in the corporate DL: tensions and possibilities of the transfer of tacit knowledge in communities and social networks*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

From the mid 20th century the merely material resource has been no longer considered as the richest source of an institution or society to give way to the overestimation of the intellectual assets. This paradigm alternation caused the corporate within the concern of developing strategies and management tools that were able to provide an appropriate means for the generation and socialization of organizational knowledge. In the "society of the new economy," based on the valuation of intangible assets, the management of tacit knowledge, highly personal and subjective, is designed as an important tactic to provide competitive advantage to the company, including those that provide educational services, giving you innovation status headed to the future. One of the strategies suggested by the literature is to create social networking sites aimed at expanding and increasing the interaction between the participants in the knowledge sharing process and exchange of experiences for the arrest of collaborative social learning. Therefore, we sought to examine in this research through a particular case study, is an important and renowned higher education institution (HEI) active in online distance education segment meets the idiosyncratic and organizational factors relevant to the transfer of tacit knowledge, as well as provides the entered teaching in the virtual community of teachers (VCT) a favorable setting for such. This study is based on plentiful and consistent bibliographic apparatus on (i) knowledge; (ii) knowledge management and (iii) networks, virtual and new social learning and objective communities confront the theoretical inflections presented with analyzes quantitative and qualitative data collected from the selected sample unit in an attempt to provide clarifications able to meet the assumptions made in the research.

Keywords: Knowledge. Knowledge management. Socialization of tacit knowledge. Social networks and communities. New social learning.

RÉSUMÉ

Otaviano, André. *La gestion des connaissances dans l'entreprise EaD: tensions et les possibilités de transfert de connaissances tacites dans les communautés et les réseaux sociaux*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

À partir du milieu du 20^{ème} siècle la ressource purement matérielle ne soit plus considérée comme la plus grande source de richesse d'une institution ou d'une société pour céder la place à la surestimation des actifs intellectuels. Cette alternance de paradigme a provoqué au sein de la l'entreprise la préoccupation de l'élaboration de stratégies et d'outils de gestion qui étaient en mesure de fournir un moyen approprié pour la génération et la socialisation de la connaissance organisationnelle. Dans la "société de la nouvelle économie», ancrée dans l'évaluation des actifs incorporels, la gestion de la connaissance tacite, très personnelle et subjective, est conçu comme une tactique important de fournir un avantage concurrentiel à l'entreprise, y compris ceux qui fournissent des services éducatifs, lui accordant le status d'innovation pour l'avenir. Une des stratégies proposées par la littérature spécialisé réside dans la création de réseaux sociaux que visent à élargir et augmenter l'interaction entre les participants dans le processus de partage des connaissances et l'échange d'expériences pour l'apprentissage social collaborative. Par conséquent, nous avons cherché à examiner dans cette recherche à travers une étude de cas particulier si un établissement d'enseignement supérieur important et prestigieux (HEI) actif dans le segment d'enseignement en ligne à distance, répond aux facteurs idiosyncrasiques et organisationnelles pertinentes pour le transfert de connaissances tacites, ainsi que s'il fournit aux enseignants dans la communauté virtuelle des professeurs (CVP), un contexte favorable pour une telle objectif. Cette étude est basée sur un appareil bibliographique abondante et cohérente sur (i) la connaissance; (ii) la gestion des connaissances et (iii) la mise en réseau, l'apprentissage virtuel et un nouveau « learning » et objective confronter les inflexions théoriques présentés avec les analyses réalisées quantitatives et qualitativement les données recueillies à partir de l'unité de sélectionné dans une tentative de fournir des éclaircissements en mesure de répondre à la Hypothèses formulées lors de la recherche.

Mots-clés: Connaissance. La gestion des connaissances. La socialisation de la connaissance tacite. Réseaux et communautés sociaux, et de nouveaux apprentissages sociaux (social Learning).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grado de desarrollo econômico y social.....	17
Figura 2 - Processo linear de formação do conhecimento.....	35
Figura 3 - The Tacit/Explicit Dimension.....	43
Figura 4 - Duas dimensões da criação do conhecimento.....	45
Figura 5 - Quatro modos de conversão do conhecimento.....	46
Figura 6 - Hierarquia de riqueza de mídia.....	69
Figura 7 - How consulting firms manage their knowledge.....	72
Figura 8 – Social penetration by region.....	101
Figura 9 – Social penetration by country.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Top 10 social networks among internet users in Brazil.....	100
Gráfico 2 – Largest social networks in the world.....	101
Gráfico 3 – Internet users and penetration in Brazil, 2011-2017.....	103
Gráfico 4- Número de intervenções realizadas em uma amostra com 16 professores.....	145
Gráfico 5 - Número de intervenções realizadas em uma amostra com 16 professores.....	147
Gráfico 6 - Número de intervenções da coordenação e professores.....	149
Gráfico 7 - Número de intervenções da coordenação e professores.....	150
Gráfico 8 - Número de intervenções realizadas consolidadas.....	152
Gráfico 9 - Número de intervenções da coordenação e professores.....	153
Gráfico 10 - Número de intervenções da coordenação e professores.....	155
Gráfico 11 - Número de intervenções da coordenação e professores.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados, informação e conhecimento.....	37
Quadro 2 - Conhecimento tácito <i>versus</i> explícito.....	44
Quadro 3 - Conhecimento tácito (subjetivo) X conhecimento explícito (objetivo)	44
Quadro 4 - Evolução da literatura científica relacionada à GC.....	56
Quadro 5 - Atritos e soluções possíveis.....	78
Quadro 6 - Requisitos mínimos para um portal corporativo.....	97
Quadro 7 - Categorias para a análise de conteúdo.....	142
Quadro 8 – Revisão teórica.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra global de números absolutos de intervenções (I) na CVP.....	132
Tabela 2 - Universo da amostra nos 04 (quatro) tipos de cursos/disciplinas.....	133
Tabela 3 – Número de intervenções realizadas nos 04 (quatro) tipos de cursos/disciplinas selecionados	133
Tabela 4 – Universo da amostra nas 02 (duas) disciplinas/curso selecionadas em função de maior movimentação	134
Tabela 5 - Número quantitativo de intervenções (I) na unidade de pesquisa selecionada.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARS	Redes Sociais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CD	Compact disc
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CVP	Comunidade Virtual de Professores
EaD	Educação a Distância
GC	Gestão do Conhecimento
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
MBA	Master of Business Administration
MP	Mensagem Particular
MUDs	Multi-User Dimensi
PC	Computador Pessoal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
WEB	World Wide Web
WELL	Whole Earth 'Lectronic Link

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	O CONHECIMENTO	24
1.1	Breve esboço sobre a origem do conhecimento	24
1.2	Racionalismo e empirismo	27
1.3	Dados, informação e conhecimento	30
1.4	Conhecimentos tácito e explícito	38
1.5	Geração do conhecimento organizacional	45
2	GESTÃO DO CONHECIMENTO	52
2.1	Conceito de gestão do conhecimento	52
2.2	Fatores estratégicos à disseminação do conhecimento tácito	57
2.2.1	<u>Fatores idiossincráticos</u>	58
2.2.2	<u>Fatores organizacionais</u>	62
2.3	Estratégias de gestão do conhecimento	79
3	REDES, COMUNIDADES VIRTUAIS E NOVO SOCIAL LEARNING ..	99
3.1	Panorama geral	99
3.2	Redes Sociais	104
3.3	Comunidade social virtual	113
3.4	Novo <i>social learning</i>	121
4	DESVELANDO TENSÕES E POSSIBILIDADES	128
4.1	O estudo de caso como método de pesquisa	128
4.2	Unidade de análise	130
4.3	Análise Documental	136
4.3.1	<u>Confiabilidade</u>	137
4.4	Métodos de Coleta de Dados	138
4.4.1	<u>Levantamento amostral</u>	139
4.4.2	<u>Categorias de análises qualitativas</u>	140
4.5	Limitações da pesquisa	143
4.6	Análise e tratamento quantitativo de dados	144
4.6.1	<u>Extensão Livre 1</u>	144
4.6.2	<u>Extensão Livre 2</u>	146
4.6.3	<u>MBA Livre1</u>	147

4.6.4	<u>MBA Livre 2</u>	149
4.6.5	<u>MBA Corporativo 1</u>	151
4.6.6	<u>MBA Corporativo 2</u>	152
4.6.7	<u>MBA da rede presencial com oferta <i>online</i> 1</u>	154
4.6.8	<u>MBA da rede presencial com oferta <i>online</i> 2</u>	155
4.7	Análise qualitativa de conteúdo	157
4.7.1	<u>Confiança</u>	159
4.7.2	<u>Ambiente favorável à crítica/questionamento e transferência de conhecimentos</u>	161
4.7.3	<u>Poder</u>	163
4.7.4	<u>Rede de relacionamentos</u>	164
4.7.5	<u>Reconhecimento e recompensa</u>	165
4.7.6	<u>Estratégias para a transferência de conhecimento tácito</u>	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	174

INTRODUÇÃO

O pensamento cresce, cresce e toma conta de toda a nossa
cabeça e nosso coração. Vive em nossos olhos e em tudo que é
pedaço da vida da gente.

José Mauro de Vasconcelos

O desejo de estudar o conhecimento não é algo novo, pois o humano procura compreendê-lo desde quando passou a ter consciência de si enquanto ser vivo. Hodiernamente o conhecimento é tema recorrente de análise nas mais diversas áreas do saber, sendo por isso classificado como linha de pesquisa multidisciplinar.

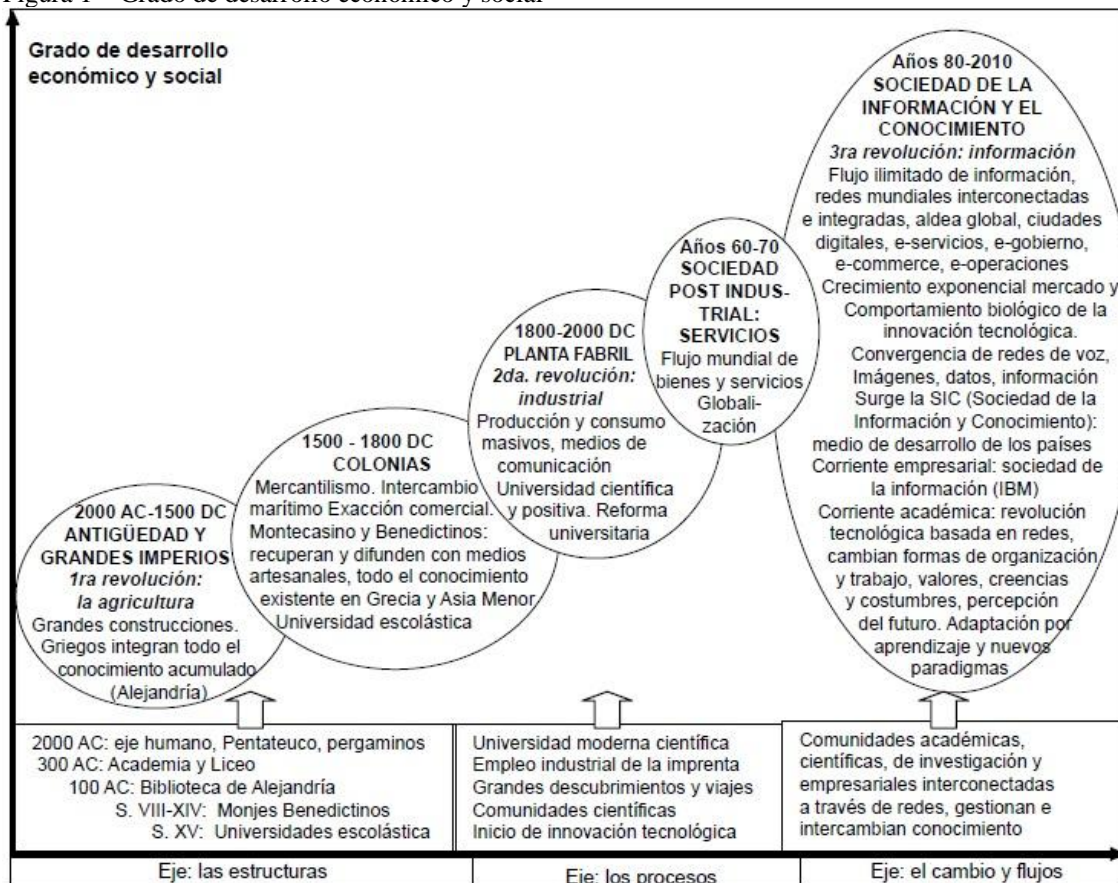
Nesse estudo buscou-se contribuir um pouco mais na inovação desse caleidoscópico tema, trazendo para si os aspectos da administração privada associados às lições da pedagogia e às boas novas das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tudo isso com o propósito de promover a tão sonhada formação humana omnilateral por meio da troca de experiências, e socialização de conhecimentos tácitos em comunidade virtual.

Para melhor situar o leitor, bem como proporcionar uma visão dilatada sobre o assunto, apresentou-se, despretensiosamente, um breve esboço histórico filosófico sobre a origem do conhecimento, destacando a diferenciação entre as correntes racionalistas e empiristas que se desdobraram na formulação dos conceitos de conhecimento explícito e tácito, que por sua vez subsidiaram a geração do conhecimento organizacional.

A humanidade sempre lutou pelo desenvolvimento socioeconômico a fim de alcançar o crescimento financeiro e conseqüentemente satisfazer o bem-estar social. Numa escala sequencial e comparativa histórica percebe-se que cada comunidade definiu a sua fonte de riqueza, sendo que, no regime feudal, a herança associava-se à terra, na fase do trabalho essa passou a ser organizada em torno da propriedade privada, na era do capital o patrimônio obedecia aos ditames das composições hierárquicas, já a partir de meados do século 20 adveio a era do conhecimento pautada na rede de relacionamentos (BAKER; BADAMSHINA, 2002).

A figura abaixo proporciona uma melhor visualização sobre a equação “fonte de riqueza” versus “tipo de organização”:

Figura 1 – Grado de desarrollo econômico y social



Fonte: BORREGO; BARRANTES; BOZA (2009, p. 12).

Drucker (1998) foi o primeiro teórico a apresentar a transformação do capital concreto para o ativo intangível, trazendo à tona o termo “trabalhador do conhecimento”. A partir da década de 80, a temática tornou-se mais representativa no seio da sociedade permitindo aos 1993 a publicação da obra “Sociedade Pós-Capitalista” que, por sua vez, apresentou de forma bastante clara a quebra de paradigma sobre a maneira de se atribuir e classificar a riqueza (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Essas novas formas de se relacionar contou com forças maciças das TIC para acelerar o conceito de organização meramente produtivista para social. “Las fuerzas son: a) Aceleración del cambio tecnológico; b) Aceleración del conocimiento; c) Auge de la competencia; d) Fin de los sistemas jerárquicos tradicionales” (BORREGO; BARRANTES; BOZA, 2009, p. 10).

O *Le Monde Diplomatique* (2002) ousou afirmar que essa intensa transformação propulsava a criação de novos modelos, conceitos, bem como alterava a forma de trabalhar e pensar, transferindo-se o foco do individual para o coletivo. Para o publicador, trata-se do nascimento de um fenômeno que deveria ser denominado como “Sociedade da Informação e do Conhecimento”.

La Sociedad de la Información y el Conocimiento es la fase vigente del desarrollo económico y social, se caracteriza por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y gobiernos) para gestionar el conocimiento derivado del acceso instantáneo a la información pertinente, desde cualquier lugar y en cualquier forma. Su finalidad es ampliar los beneficios del conocimiento a todas las comunidades, dentro de un proceso de cambio acelerado, mundial, global, irreversible y participativo, que ha de permitir que las regiones de menor desarrollo se encuentren posibilitadas de equipararse a las más desarrolladas (BORREGO; BARRANTES; BOZA, 2009, p. 10).

Na perspectiva de Borrego et al (2009), tem-se que a sociedade da informação do conhecimento é formulada pelos seguintes conceitos: i) gestão do conhecimento (tipos de conhecimento + gestão do capital intelectual + comunicação + aprendizagem + uso); ii) tipos de conhecimento (tácito/explicito); iii) gestão do capital intelectual (geração + registro + recuperação e distribuição); iv) comunicação (informação + acesso); v) aprendizagem (conteúdo + estilo de aprendizagem + perfil de talento) e vi) uso (saber verdadeiro + bem verdadeiro).

Com isso, há fortes indícios que é na gestão de pessoas que repousa o grande desafio para gerir conhecimentos tácitos, pois os atores desse processo só empregarão suas energias, socializarão suas experiências – comportamento motivado - em favor dos resultados organizacionais se estiverem pessoal e profissionalmente entusiasmados, recompensados e vislumbrarem as possibilidades de satisfação e pertencimento ao grupo.

Nesse contexto, a gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional passam a assumir grande proeminência nas organizações do mundo dos negócios, nas instituições públicas, assim como nas instituições de ensino, incluindo as que desenvolvem atividades educacionais mediadas pela tecnologia.

A despeito disso, preconiza Drucker (2000, p. 6) que “o trabalho de construir efetivamente a organização baseada no conhecimento, ainda esta por ser exercitada – este é o desafio gerencial do futuro”.

O desenvolvimento e a generalização das redes de comunicação, dentre elas o novo *social learning*, estão proporcionando outros cenários de compartilhamento de saberes e aprendizagem social, abrangendo vários domínios, incluindo a formação humana mediada pela tecnologia. Em razão disso, buscar-se-á analisar e explorar neste trabalho o programa *online* de uma renomada instituição privado de ensino superior¹, por meio de análise quantitativa e qualitativa das mensagens (postagens) socializadas na própria e corporativa comunidade virtual de professores da referida instituição de ensino.

A gestão do conhecimento pode ser compreendida como a modalidade de direção educacional que cria rotinas e sistemas para que todo o saber “adquirido” num determinado ambiente cresça e seja compartilhado. Uma importante função da gestão do conhecimento é explicitar, registrar e disseminar por toda organização maneiras de fazer que estão restritas a indivíduos, propiciando a geração de novos conhecimentos em nível coletivo e em grau colaborativo.

No entanto, como nos indica Nonaka e Takeuchi (1997), poucos gerentes compreendem a verdadeira natureza da empresa que cria conhecimentos – e muito menos sabem gerenciá-la. Para os supracitados pensadores, os gestores orientais reconhecem que a criação de novos conhecimentos não é apenas uma questão de “processamento” mecanicista de informações objetivas. Ao contrário, depende do aproveitamento dos *insights*, das intuições e dos ideais tácitos, e muitas vezes altamente subjetivos, dos trabalhadores.

Depreende-se, então, que o tema gestão do conhecimento é, sem dúvida, um dos mais discutidos quando se busca otimizar a competitividade² e legitimação das organizações. Embora muito já tenha sido escrito sobre esta temática, é certo que ainda apresenta nuances que podem e devem ser pesquisadas e discutidas.

Perseguindo o estudo da socialização do conhecimento nas redes e comunidades virtuais, Bingham e Conner (2011) nos indicam algumas características da recente

¹ A fim de preservar a identidade da Instituição de Ensino Superior, a mesma passará a ser denominada neste estudo como “Torre”.

² Competição - É uma relação interpessoal de ganha-perde numa situação em que há adversários ou oponentes. Várias vezes, ela vem carregada de fortes contornos emocionais ou de luta pelo poder, suscitando o aparecimento de conflitos e desavenças. Competitividade - É um termo que tem sido muito usado nas empresas modernas como qualificação inerente a um produto, um serviço ou a uma empresa e não ao comportamento de alguém. É atributo de uma empresa, ou produto ou serviço que merece a escolha e a fidelidade no processo decisório de quem adquire algo. Para aprofundamento consultar: PEREIRA, Maria José Lara de Bretas e FONSECA, João Gabriel Marques Fonseca. Faces da decisão. As mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo. Makron Books. 1997.

abordagem de aprendizagem – novo *social learning*: (i) se materializa na essência do trabalho; (ii) é uma mudança fundamental que não se constitui em substituição do tradicional treinamento e desenvolvimento dos colaboradores, mas pode concretizar o que as abordagens tradicionais muitas vezes não conseguem, possibilitando a criação de uma “trilha digital rastreável” que revela o caminho de uma jornada de aprendizagem e permite que outros a refaçam.

Tomando-se como base os ensinamentos de Peter Drucker (2000), somos capazes de perceber, ainda que de maneira pouco nítida, como será a organização baseada na construção compartilhada do conhecimento. Temos condições de apontar para os problemas básicos de valores, estruturas e comportamentos. Mas, o trabalho de efetivamente implementarmos a cultura do compartilhamento tácito na aprendizagem e formação humana social em EaD ainda está por ser desenvolvido em termos mundiais.

Metodologicamente buscar-se-á apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre; (i) conhecimento (ii) gestão do conhecimento; (iii) redes, comunidades virtuais e novo *social learning* para subsidiar a análise de estudo de caso explanatório por meio de levantamentos quantitativos e análises qualitativas de conteúdo.

O objetivo geral do presente trabalho parte da análise da gestão do conhecimento em uma renomada instituição de ensino superior (IES) a fim de verificar se a comunidade virtual de professores (CVP) permite, viabiliza e facilita a socialização do conhecimento tácito entre os professores participantes. Examinar se a organização adota as medidas indicadas e apontadas no referencial teórico para o gerenciamento desse capital intelectual estimulando ou cumprindo os fatores idiossincráticos (características individuais do usuário), organizacionais e estratégicos orientados à gestão do conhecimento e, conseqüentemente, desvelar quais seriam as tensões e possibilidades de todo esse processo vistas à apreensão do novo *social learning* como meio de aprendizagem colaborativa.

Para tal, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Estudar, por meio de pesquisa bibliográfica, o conhecimento; a gestão do conhecimento, mas especificamente acerca das ferramentas estratégias de transmissão de conhecimento tácito em nível organizacional; as redes, comunidades virtuais e o novo *social learning* como consequência do aprendizado colaborativo.
- b) Apreciar o estudo de caso mediante análise sistemática quantitativa e qualitativa das mensagens (postagens) disponíveis na CVP da IES eleita para essa pesquisa;

- c) Apreender, por meio da análise qualitativa dos dados coletados na CVP, se ocorre a socialização de conhecimento tácito entre os atores participantes e, se com isso, seria possível consagrar a aprendizagem social

Neste espeque, e na perspectiva analítica da gestão do conhecimento na EaD corporativa, buscar-se-á examinar as tensões e possibilidades na socialização do conhecimento nas redes e comunidades sociais com vista à alcançar a aprendizagem colaborativa. De acordo com a taxonomia proposta por Vergara (2005), quanto aos fins e meios, a presente pesquisa classifica-se como a seguir:

a) Quanto aos fins

Descritiva – Buscar-se-á apresentar e analisar os dados coletados na CVP da IES a fim de verificar se há um ambiente propício para a socialização do conhecimento tácito na comunidade virtual com consequência direta no novo *social learning*. Ademais, pretender-se-á identificar as atitudes, crenças e valores da amostra pesquisada, no que se relaciona ao tema enfocado.

Explicativa – A pesquisa descritiva fornecerá a base analítica para esclarecer quais fatores – materiais, motivacionais, comportamentais -, introduzem modificações significativas no fenômeno em estudo.

b) Quanto aos meios

Pesquisa Bibliográfica – Estudo sistematizado e estruturado realizado para captação do instrumental analítico: (i) o conhecimento; (ii) gestão do conhecimento; (iii) redes, comunidades virtuais e novo *social learning*. Para tanto, basear-se-á em publicações, tais como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e outras fontes acessíveis ao público em geral.

Pesquisa Documental Primária – Análise sobre documentos institucionais da IES no afã de examinar os indicadores das modalidades de gestão institucional, atribuições dos níveis estratégico, tático e operacional, gestão de pessoas e gestão do conhecimento.

Pesquisa Documental Indireta– Coleta de mensagens e declarações postadas pelos professores e coordenação na CVP da IES pesquisada.

Logo, o universo da pesquisa pautar-se-á no âmago do programa *online* da IES e a amostra será o recorte dos professores que participam da CVP, que foram selecionados por meio de banco de dados da própria IES e cujas declarações serão coletadas diretamente do *hotsite* da comunidade social corporativa.

A elaboração do presente trabalho decorre do exercício teórico desempenhado e do processo analítico realizado, com amparo na metodologia descrita acima, a fim de

responder os objetivos propostos na pesquisa. “A principal qualidade desse trabalho é ser claro, simples e conciso sem fraseologia inútil, nem luxo de epítetos que não senão enfeites de brilho falso” (KARDEC, 2011, p. 240).

O capítulo 1 apresenta uma breve incursão sobre a origem do conhecimento, demonstrando a divergência nessa causa primária entre a idealização racionalista de Platão e o posicionamento empírico de Aristóteles. Em seguida, discorre-se sobre a importante diferenciação entre dado, informação e conhecimento a fim de alcançar os reais conceitos de conhecimento tácito e explícito, que quando convertidos processualmente tornam-se os elementos primordiais responsáveis pela geração do conhecimento organizacional.

O capítulo 2 retrata um conteúdo mais pragmático, preocupando-se *prima facie* em conceituar o termo “gestão do conhecimento” para logo em seguida expor os principais fatores estratégicos à disseminação do saber. Em um segundo momento expõe-se e sugere os principais mecanismos e ferramentas para estimular, facilitar e efetivar a troca de experiências e a socialização do conhecimento tácito no ambiente corporativo.

O capítulo 3 revela que com o advento das mídias e redes digitais (*web 2.0 e 3.0*) e formulação das redes e comunidades virtuais as relações humanas foram reconfiguradas e potencializadas, possibilitando uma maior interação entre os partícipes. Apura-se que a virtualidade auxilia a superar os obstáculos físicos, geográficos e temporais para a socialização do conhecimento tácito o que infere diretamente na sociedade da informação e conhecimento, promotora do novo *social learning*.

O capítulo 4 reserva-se à justificativa e escolha do estudo de caso, a descrição metodológica da pesquisa, a validação do método aplicado e a forma com que os dados foram levantados e apreciados. Ainda nesse capítulo apresenta-se a análise quantitativa e qualitativa da base de dados, concedendo-lhes exatidão quanto à primeira técnica e interpretação discricionária ao que tange à segunda. Com a confluência das 02 (duas) práticas pretende-se obter os resultados que sejam capazes de confirmar ou negar as hipóteses de pesquisas arguidas nesse estudo.

Na última sessão, denominada de “considerações finais”, são apresentadas as impressões, constatações e considerações sobre o estudo de caso realizado, tudo de forma concisa e sem prolixidades, em observância à máxima liberdade poética de que “escrever é cortar palavras” (DRUMMOND, 2002, p. 130). Com isso, as referidas averiguações não têm o condão de esgotar as possibilidades hermenêuticas sobre o caso

em apreço, não ousa desenlaçar um epílogo e tampouco se presta a exceder em explicações.

1 O CONHECIMENTO

Cultura não é ler muito, nem saber muito; é conhecer muito.

Fernando Pessoa

1.1 Breve esboço sobre a origem do conhecimento

A arte do *cognoscere*, tendo como objeto o “conhecimento”, antes de ser declarada como Ciência, sempre instigou o homem a desbravar os caminhos do saber, seja por meio do pensamento ou da própria vivência empírica.

Verifica-se na história da filosofia ocidental que desde os primeiros pensadores pré-socráticos já havia a preocupação de se buscar a compreensão elementar do termo “conhecimento” e seu impacto na vida humana, mas sem a presunção de realizar conceituações terminológicas pontuais. Não ocorria ainda naquela fase a intencionalidade de discutir os possíveis postulados acerca de sua origem e validade, tendo em vista que esses eram atribuídos aos eventos de natureza mitológica, mística e religiosa, sendo inclusive transmitidos por meio do profetizo, sem maiores questionamentos e explicações.

Precisar com retidão “quando”, “como” e “onde” ocorreu a gênese do conhecimento na história da humanidade não parece ser uma questão fácil ou até mesmo possível de se solucionar. Primeiro, ante a hipotética ausência de registros antropológicos que determinem, irrefutavelmente, o momento e local exatos em que a criatura humana se ascendeu e passou a ter consciência da sua realidade e envolvimento com o meio, tanto por instintos sensoriais como pensamentos. Segundo, por haver divergência na filosofia ocidental quanto à fenomenologia, natureza e confiabilidade do *cognoscere*, permeando o dualismo entre o racionalismo de Platão e o empirismo de Aristóteles, com direta inflexão no estudo sobre a teoria de origem do conhecimento. E, terceiro, pelo fato da filosofia oriental ser epistemo e gnoseologicamente ampla e controversa para fins de pesquisa e respectiva análise nessa causa primária.

Na história da filosofia ocidental, observa-se que Platão inaugurou as primeiras reflexões sobre a origem do conhecimento com o desenvolvimento da “Teoria da Ideia”

alicerçada em uma densa estrutura direcionada à perspectiva racionalista. Estabeleceu que o saber surge por meio de um processo mental ideal em que o conhecimento é apreendido ou capturado por dedução do raciocínio, independente da experimentação dos sentidos.

A supracitada teoria tornou-se notável por trazer consigo a alegoria da “ideia” tal qual uma “composição” ou “protótipo” percebidos como essências puras e simultaneamente máximas que o espectro humano almeja conceber racionalmente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A evidência se confirma no trecho abaixo:

Would not that man do this most perfectly who approaches each thing, so far as possible, with the reason alone, not introducing sight into his reasoning nor dragging in any of the other senses along with his thinking, but who employs pure, absolute reason in his attempt to search out the pure, absolute essence of things and who remove himself, so far as possible, from eyes and ears, and, in a word, from his whole body, because he feels that its companionship disturbs the soul and hinders it from attaining truth and wisdom? Is not this man, Simmias, if anyone, to attain to the knowledge of reality? (PLATO, 1953, p. 229).

Na esteira desse pensamento, o filósofo reitera, teoricamente, que há no humano a existência prévia de um conhecimento intrínseco e autônomo, não decorrente da experiência sensorial, mas fundado em axiomas e obtido por meio de constructos metais, tais como: teorias, leis e conceitos, tendo como exemplo típico, a ciência aritmética exata. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Portanto, segundo a teoria platônica, o mundo “real” percebido por meio dos sentidos³ (audição, olfato, paladar, tato e visão) constitui-se uma mera sombra do universo “ideal”. “Segundo essa visão, existe um conhecimento *a priori* que não precisa ser justificado pela experiência sensorial” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 25). O humano residiria imerso em ideais eternos, absolutos e essencialmente perfeitos, que por sua vez não estariam aptos de serem experimentadas pelas percepções sensoriais, antes existirem apenas na mente do indivíduo através da razão pura.

A formulação teórica de Platão pode ser extraída de um diálogo havido entre Sócrates e Glauco, intitulado como a “Alegoria da Caverna” ou “Parábola ou Mito da Caverna de Platão⁴”, presente no Livro VII da obra “A República”. Nesse colóquio propõe-se discutir a realidade, o conhecimento e a verdade, sob o prisma ideológico,

³ Insta esclarecer que na filosofia antiga ainda não se permitia a inserção do sentido de transcendência.

⁴ Diálogo entre Sócrates e Glauco sobre o “Mito da Caverna de Platão”. Para maiores aprofundamentos ler os trechos (514a – c; 515a – e; 516a – e; 517a – e, do Livro VII, A República, Platão).

como instrumentos de libertação da escuridão daquele que cuja consciência das coisas esteja “aprisionada” pelos meios limítrofes dos cinco sentidos humanos.

Em contrapartida, Aristóteles, defendeu a possibilidade de apreender o conhecimento pelo meio indutivo, a partir das percepções experimentais captadas sensorialmente, sem que para tal fosse necessário isolar o objeto da matéria, contrariando frontalmente o seu Mestre, Platão.

Para Aristóteles, a teoria platônica apresenta-se equivocada por conceituar a “ideia” como “forma” ou objeto supersensível totalmente isolado da matéria física, excluindo-se assim a sua apreciação pela óptica dos sentidos. Ora, se a *res* coexiste intrínseca e intimamente em sua dimensão tangível como objeto, sem adentrar no campo meramente ideológico e, considerando ainda o conhecimento como uma consequência lógica, dar-se-ia a sua compleição por meio da percepção sensorial e experiência.

O precursor da lógica⁵ na filosofia ocidental insiste que o conhecimento surge em um determinante empirista pautado na observação e apurado na constatação das percepções humanas individuais. “Enfatizou a importância da observação e da nítida verificação da percepção sensorial individual”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 26). A seleção abaixo reforça tal entendimento:

So out of sense-perception comes to be what we call memory, and out of frequently repeated memories of the same thing develop experience, for a number of memories constitute a single experience. From experience again – i.e., from the universal now stabilized in its entirety within the soul, the one besides the many which is a single identity within them all – originate the skill of the craftsman and the knowledge of the man of science, skill in the sphere of coming to be and science of being. We conclude that these stages of knowledge are neither innate in a deterministic form, nor developed from other higher states of knowledge, but from sense-perception. (ARISTÓTELES, 1928, p. 136).

Sob o julgamento aristotélico, os ideais platônicos pertinentes à criação e realização do conhecimento apresentam-se artificiais, estéreis e arbitrários, exatamente por não considerarem os subsídios empíricos para o seu estabelecimento. O despertar do conhecimento exige a conexão simbiótica entre o sujeito (dotado de princípio animado de inteligência) com os elementos capturados sensivelmente pela experiência, de tal

⁵ Aristóteles foi o primeiro filósofo da antiguidade a formular o estudo sistematizado sobre a lógica em seis textos: i) Categorias; ii) Da interpretação; iii) Analíticos Anteriores; iv) Analíticos Posteriores; e, vi) Tópicos e Elencos Sofísticos, organizados coletivamente no compêndio intitulado como Órganon.

sorte a permitir a “construção” do protótipo da “forma”, anunciado por Platão no campo das ideias.

Drucker (1998) esclarece que tanto Platão como Aristóteles não concederam ao conhecimento função utilitarista para produção de algo. Para ambos, essa competência definia-se como *techné*, pelo fato de não abarcar os princípios gerais, bem como se limitar a habilidade e aplicação singular da experiência e aprendizado na elaboração de propósitos específicos.

Em aspectos fenomenológicos, o ato do conhecer decorre da intercorrelação espiralada (sem fim e/ou começo) entre a “consciência” do sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, mediada pelo pensamento, tendo esse último elemento a revestidura condicionantemente essencial para a realização do evento.

Para ultrapassar a compreensão do termo “conhecimento” enquanto fenômeno e buscar uma definição mais apurada na Ciência, seria imprescindível conceber a sua “Teoria”, bem como promover profundos estudos sobre a Epistemologia, ramo da filosofia inaugurada por Platão instauradora do método dedutivo de busca pela verdade, reformulada por Aristóteles e rediscutida ao longo da história por inúmeros outros filósofos e pensadores, que neste exame em específico não é plausível discorrer.

Pelo breve esforço filosófico, verifica-se que o termo “conhecimento” é extremamente amplo e volátil, não podendo ser direcionado única e exclusivamente ao racionalismo (Platão) ou ao empirismo (Aristóteles). Não soa prudente associá-lo aos critérios rígidos da verdade como requisito de validade, à virtude como finalidade ou à mera comprovação como condição *sine qua non* de sua existência. O seu valor transcende e não se limita a si só.

Há inúmeros “tipos” e “formas” de conhecimentos, sendo que neste estudo passaremos analisar, oportunamente, com mais profundidade, a relação tipológica tácito/explicito.

1.2 Racionalismo e empirismo

Apurou-se no subitem antecedente que os pressupostos da origem e criação do conhecimento, bem como sua significação terminológica não são uníssonas entre os dois maiores filósofos da Grécia Antiga, Platão (racionalismo) *versus* Aristóteles

(empirismo). O primeiro “afirma essencialmente ser possível adquirir conhecimento por dedução, através do raciocínio”. O segundo, “que diz essencialmente ser possível adquirir conhecimento por indução, a partir das experiências sensoriais” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 24).

As hipotéticas dissensões filosóficas emergidas na Grécia Antiga frutificaram em interessantes discussões, investigações e análises técnicas sobre a temática, que prosseguem na hodiernidade. Expressivos filósofos ocidentais intermediários apresentaram fundamentos teórico-científicos com intuito de aprofundarem e validarem as “teorias” erguidas na Idade Antiga.

Os mais notáveis pensadores responsáveis pela ampliação desse estudo foram Descartes (Idade Moderna), que avalizou os postulados platônicos cocriando o “Racionalismo Continental” com a introdução do “Método Cartesiano”, encontrado na obra “O Discurso sobre o Método”, e John Locke (Iluminismo Inglês), que investiu maciçamente na comprovação do “Empirismo Britânico” por meio da alegoria conceitual da “Tabula Rasa”, presente no “Ensaio sobre o Entendimento Humano”.

René Descartes reiterou o racionalismo dedutivo de Platão ao declarar que o “verdadeiro” conhecimento somente poderia ser obtido por meio do exercício intelectual de pensar e não pela experiência sensorial, pois além de ser pautado na evidência como sustentáculo da verdade é aclarado de quaisquer ideias notáveis.

O pensamento racionalista cartesiano aduz que toda existência, independentemente de sua natureza ou essência possui uma causa inteligível (razão) que a justifique e sustente, mesmo que tal motivo não possa ser exprimido ou revelado de imediato. A razão pura apresenta-se como fonte primordial do conhecimento e única capaz de promover, por meio de suas representações, o pensamento logicamente válido.

O “Racionalismo Continental” se extrai do “Método da Dúvida” (“o que posso manter como verdade acima de qualquer dúvida?”), que consiste em realizar indagações infinitas sobre todas as crenças que se possa aspirar, exceto acerca da existência do próprio questionador, para a geração de saberes. Tal procedimento ocasionou a prolação da mais célebre sentença de Descartes: “*Cogito, ergo sum*” - “Penso, logo existo”, cuja validação ampara-se na técnica de investigação filosófica, com a observância aos 04 (quatro) postulados gerais do pensamento dedutivo racional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), que seguem transcritos:

Le premier étant de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présente si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute. Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerai en autant de parcelles qu'il se pourra et qu'il sera requis pour mieux les résoudre. Le troisième, de conduire par ordre mes pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusqu'à la connaissance des plus composés. Et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns des autres. Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales que je fusse assuré de ne rien omettre. (DESCARTES, 2001, p. 24-25).

John Locke ao instaurar o empirismo britânico, criticou duramente o racionalismo continental e o método cartesiano, concedendo uma nova roupagem ao significado de conhecimento. Seus estudos apontam para a inexistência de conhecimentos inatos e ou prévios ao indivíduo, já que a mente humana seria como uma “folha em branco” ou “tabula rasa”, podendo ser satisfeita por meio das experiências, sensações e reflexões, resultando ideias.

A sensação “dizia respeito à percepção sensorial, que constitui a grande origem da maior parte de nossas ideias, e reflexão à percepção da operação de nossa própria mente dentro de nós”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 28). Desta feita, as ideias se estabeleceriam em nível de análise e compreensão, convergindo teoria e prática, vejamos:

All ideas come from sensation or reflection. Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas:—How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, from experience. In that all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself. Our observation employed either, about external sensible objects, or about the internal operations of our minds perceived and reflected on by ourselves, is that which supplies our understandings with all the materials of thinking. These two are the fountains of knowledge, from whence all the ideas we have, or can naturally have, do spring. (LOCKE, 1999, p. 87).

A apresentação das duas principais “correntes” epistemológicas quanto à origem e criação do conhecimento, apesar de sucinta, visa proporcionar ao leitor uma compreensão crítica sobre a dimensão filosófica e o alcance às novas propostas tipológicas de “conhecimento” alavancadas na contemporaneidade. A partir do racionalismo platônico ratificado por Descartes, tornou-se factível estabelecer uma associação direta com o conhecimento explícito, ante a sua natureza sistematizada

dedutiva. Já pela raiz empírica aristotélica, amplificada por Locke, viabilizou-se o aprendizado do conhecimento tácito, indutivamente.

Tendo em vista que o ser humano é essencialmente criador de conhecimentos tácitos e explícitos, torna-se imprescindível compor algumas ponderações sobre “o que é” conhecimento na perspectiva dos pensadores atuais, a fim de examinar a possível superação dualista entre sujeito/matéria, dedução/indução, dado/informação e tácito/explicito.

1.3 Dados, informação e conhecimento

Pensar e refletir sobre o que se entende por “conhecimento” na contemporaneidade, abarcando boa parte do arcabouço histórico-filosófico-ocidental, exige bastante prudência, ante o contexto multifacetado existente. É relativamente comum notarmos algumas associações terminológicas distorcidas, atribuindo *status* de conhecimento a outros elementos, tais como dados e informação. Boisot (1998, p.12) advertiu sobre essa fragilidade, expondo: “knowledge builds on information that is extracted from data. In practice, the three terms are often confused”.

Davenport e Prusak (2003, p.2) conceituam dados como “conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos”. Seriam meros registros organizados e estruturados, metodologicamente, para a realização de transações utilitaristas por meio do empréstimo descritivo.

“Dados descrevem apenas parte daquilo que aconteceu; não fornecem julgamento nem interpretação, tampouco qualquer base sustentável para a tomada de ação”. Portanto, não se deve emprestar aos dados exatidão científica, mesmo se coletados e apresentados factualmente, pois tais, “nada dizem sobre a própria importância ou irrelevância” (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p.3).

Para Bio (1991, p. 29), “dado é elemento da informação (um conjunto de letras ou dígitos) que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado intrínseco”. Murdick e Munson (1998, p. 147) destacam ainda que “os dados compõem de símbolos e experiência-estímulos que não são relevantes para o comportamento em um determinado momento”.

Davis e Olson (1987, p. 209) referenciam “os dados, como matéria-prima para a informação, se definem como grupos de símbolos não aleatórios que representam quantidades ações e objetos”. Burch e Strater (1974, p. 23) complementam essa linha de pensamento afirmando que “dados são materiais brutos que precisam ser manipulados e colocados em um contexto compreensivo antes de se tornarem úteis”, para, em seguida, Nichols (1969, p. 9) ratificar que “dado pode ser considerado como uma informação em potencial”.

A cultura de dados presta única e exclusivamente para descrever ou registrar algo que ocorreu sem o condão de estabelecer interpretações e ou julgamentos axiológicos. A sua exposição sequer é autorreveladora, podendo, todavia, servir de “insumo” para o estabelecimento de informação. Para Vitelli (apud SPENDER, 2001, p. 34), “os dados representam sinais sem significado”, para Chiavenato (1992, p. 121), constituem “um registro ou anotação a respeito de um evento ou ocorrência”.

“Dados tornam-se informação quando seu criador lhes acrescenta significado” (DAVENPORT; PRUSAK, 2012, p.5), pois “a informação é um conjunto de dados com um determinado significado” (CHIAVENATO, 1992, p. 121). Havendo atribuição de sentido e relevância torna-se possível a sua metamorfose, partindo da premissa que a “informação é um dado processado de uma forma que é significativa para o usuário e que tem valor real ou percebido para decisões correntes ou posteriores” (DAVIS, 1974, p. 32).

Murdick e Munson (1988, p. 147-148) defendem a ideia de que “as informações consistem em estímulos que, em forma de signos, desencadeiam o comportamento [...] é a correspondência dos elementos de um problema com os signos guardados na memória ou com os provenientes do ambiente”.

Vitelli (apud SPENDER, 2001, p. 34) complementa que “a informação, por sua vez, representa um sinal cujo significado está enraizado no sistema no qual está incorporada, seja ele um sistema de informação ou uma prática da organização. Mudando-se o sistema, muda-se o significado”.

Drucker (1998, p. 45) declara que “information is data endowed with relevance and purpose” e Bateson (1972, p. 453) na busca da melhor síntese propõe que “informação consiste em diferenças que produzem a diferença”:

In fact, what we mean by information-the elementary unit of information-is a difference which makes o difference, and it is able to make a difference because the neural pathways along which it travels and is continually

transformed are themselves provided with energy. (BATESON, 1972, p. 453).

Por informação depreende-se o processo em que os “dados” são submetidos à interpretação (atribuição humana) e conquistam, por via de consequência, significado lógico-racional, garantindo-lhes relevância e propósito para a impactação em algo que pode ser exato ou ainda indeterminável. A “informação é a agregação ou processamento dos dados que proveem conhecimento ou inteligência” (BURCK; STRATER, 1974, p. 23).

A informação visa “transmitir” para quem quer que seja alguma “mensagem”, algum “teor”, tornar-se notória. O escopo precípua é exercer alterações no comportamento do receptor pelo emissor propagador, mesmo que essas venham a serem reformuladas mediante nova coleta e atribuições outras, em observância ao trinômio de conveniência, oportunidade e hermenêutica axiológica. “A informação é, simultaneamente, a base e o resultado da ação executiva” (BIO, 1985, p. 120).

Sob o prisma de Catelli (1999), comparando dados e informação, temos que o primeiro é classificado como algo cru, desprovido de qualquer valor e de difícil utilização. Já o segundo, revela-se como algo profícuo associado a algum significado. Ressalta-se que a expressão “difícil utilização” não foi devidamente explicada pelo autor. Apesar dos “dados” não possuírem acepção expressa, configuram-se como subsídios para a o nascimento da informação, sendo indispensável à sua aplicação.

Setzer (2001) prefere diferenciar dado de informação com base nos exercícios de lógica matemática, atribuindo aos “dados” natureza essencialmente sintática, altamente objetiva e independente do agente, tal como uma sequência de signos e símbolos (quantificados/quantificáveis) podendo ser expostos por textos, fotos, figuras, sons gravados e tudo aquilo que a razão humana consiga descrever formalmente. Já a informação possui essência semântica (informal e abstrata) e, encontra-se na mente humana, representando algum sentido para algo.

Na tentativa de iluminar as divergências entre os termos “dados” e “informação”, Goldratt (1991, p. 3) defende que “dado é toda gama de caracteres que descreve algo sobre nossa realidade”. Já a informação é o produto decisório do processo descritivo dos dados, a “informação é o que se procura; logo, depende da visão do espectador”.

Outra perspectiva abordada pela literatura especializada reside na adoção do elemento “organização”. Para Stair (1998), os dados são fatos virgens, primários, que

precisam ser organizados ou arranjos significativa e semanticamente para viabilizar a conversão em informação, que por sua vez, se perfaz num conjunto de fatos organizados.

Simões (2006, p. 60-63) elucida que a relação entre dados e informação se dá por: i) novidade; ii) verdade; iii) significado; iv) redução da incerteza para a tomada de decisões; v) oportunidade; vi) dependência de cada receptor; vii) energia; viii) processo mental; ix) organização; x) controle e xi) negentropia.

A informação brota mediante o processo de submissão dos dados aos predicados, promovendo-lhes valor e significado agregados. Para a efetivação da conversão e indexação de dados em informação Davenport e Prusak (2003, p.7) sugerem o seguinte roteiro:

- a) contextualização: sabemos qual a finalidade dos dados coletados;
- b) categorização: conhecemos as unidades de análise ou os componentes essenciais dos dados;
- c) cálculo: os dados podem ser analisados matematicamente ou estatisticamente;
- d) correção: os erros são eliminados dos dados, e;
- e) condensação: os dados podem ser resumidos de uma forma mais concisa.

O passo a passo supracitado serve como sugestão para conferir formalidade ao processo de transformação, mas não para torná-lo cerimonioso. Em linhas gerais, a conversão se opera quando os dados são tratados axiologicamente, outorgando-lhes significado para o florescer da “informação”. O conhecimento pode surgir da relação direta, contínua e interacionista dos dados e informações.

Roberts (2000), a fim de facilitar a compreensão sobre a diferença entre dados e informação para a conversão em conhecimento, sintetiza:

It is this latter view of knowledge, as distinct from information and data, which is adopted here. Data are necessary inputs into information and knowledge, and are defined as series of observations, measurements, or facts in the form of numbers, words, sounds and/or images. Data have no meaning, but provide the raw material from which information is produced. Information is defined as data that have been arranged into a meaningful pattern. Data may result from the conduct of a survey, information results from the analysis of the data in the form of a report or charts and graphs that give meaning to the data. Knowledge is defined here as the application and productive use of information. Knowledge is more than information, since it involves an awareness or understanding gained through experience, familiarity or learning.' However, the relationship between knowledge and information is interactive. Knowledge creation is dependent upon information, yet the development of relevant information requires the application of knowledge. The tools and methods of analysis applied to information also influence knowledge creation. The same information can

give rise to a variety of different types of knowledge depending on the type and purpose of the analysis. (ROBERTS, 2000, p. 430).

E Child (2003, p. 604) complementa:

Os dados tornam-se disponíveis para a organização em forma bruta: não são categorizados nem padronizados. Numa etapa subsequente, os dados são categorizados e analisados de uma maneira que passam a permitir que inferências sejam feitas: tornam-se informação. Desde que a informação seja considerada e revista criticamente com referência ao contexto de sua aplicabilidade, ela torna-se conhecimento. A experiência com a aplicação do conhecimento leva à sabedoria, no sentido de que uma avaliação é feita sobre quando, e de que forma, o conhecimento pode ser aplicado, especialmente em face de situações não usuais.

Abbagnano (1982, p. 161) indica que "o conhecimento de "x" significa, com efeito, um procedimento que é capaz de fornecer algumas informações controláveis sobre 'x', isto é, que permita descrevê-lo, calculá-lo ou prevê-lo em certos limites". À vista disso, tem-se que para a realização do conhecimento é imperativo a presença do elemento informacional.

A orientação de Dretske (1981, p. 44) aponta para a mesma direção ao asseverar que "information is that commodity capable of yielding knowledge, and what information a signal carries is what we can learn from it". Reconhece-se que o conhecimento é o corolário do compromisso ou crença alicerçado na informação.

O conhecimento resulta da interatividade com a informação numa lógica coletiva e orgânica, traduzindo-se na compreensão pessoal. Há uma concatenação de atitude e intenção relacional na perspectiva da ação específica. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) relembram Machlup (1983), ressaltando que "a informação é um meio ou material necessário para extrair e construir conhecimento, e esta afeta o conhecimento acrescentando-lhe algo ou o reestruturando".

O "conhecimento é fruto de um processo de aprendizagem que pode ser entendido como informação associada à experiência, intuição e valores" (FLEURY; OLIVEIRA Jr., 2001, p. 14-18). Ademais, pode ser exposto de forma sistematizada (documentos, músicas, livros, vídeos ou outra qualquer meio estruturado de fixação/suporte) ou livre, como em uma conversa informal entre amigos, por exemplo. A partir desse conceito, pinçam-se alguns substratos orientadores para o epítome das duas correntes epistemológicas expostas no introito desse capítulo, por demonstrar que o conhecimento resulta da junção entre a informação (natureza objetiva) com a experiência (natureza subjetiva).

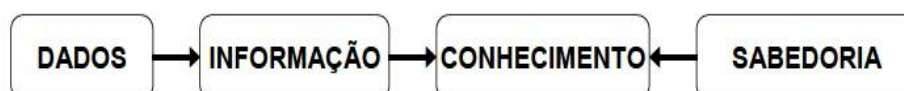
Boisot (1998) declara que os dados seriam “propriedades das coisas” presentes no cosmo. Conhecimento seria um “conglomerado de probabilidades” presentes no agente (humano, máquina ou organização). Já a informação seria um instrumento mediador entre os dois. *In verbis*:

Thus, whereas data can be characterized as a property of things, knowledge is a property of agents predisposing them to act in particular circumstances. Information is that subset of the data residing in things that activates an agent. Information, in effect, establish a relationship between things and agents. Knowledge can be conceptualized as a set of probability distributions held by an agent and orienting his or her actions. (BOISOT, 1998, p. 12).

Cruz (2007, p.24) conceitua o conhecimento “como o entendimento obtido através da inferência realizada no contato com dados e informações que traduzam a essência de qualquer elemento”. Assenta, nesse particular, que a anastomose do componente “dado” com o ingrediente “informação”, apreendidos pelo raciocínio, podem resultar em conhecimento.

“O conhecimento resultará da codificação e classificação da informação” (ANCORI et al. 2000, p. 261) e, considerando que essa é precedida pela coleta de dados, *lato sensu*, permite-se concluir que o saber é subordinado à interligação sinérgica entre dados, informações e conhecimento, que pode ser ilustrado na figura que segue:

Figura 2 - Processo linear de formação do conhecimento



Fonte: ANCORI et al. (2000, p. 262).

Fleury; Oliveira Jr; Fleury (2001, p. 89) acrescentam que “o conhecimento tem que ser justificado em termos de um critério de verdade socialmente aceito, com a avaliação formal de fatos e eventos ou apresentação de dados”. Depreende-se a preocupação de validar a “essência” do conhecimento através do tratamento de dados devidamente justificados em convergência aos critérios de apuração de determinada sociedade. Para os autores, dados e informações podem ser subsídios para a realização do conhecimento, mas não necessariamente, ante a imposição ao critério de “verdade”.

Cervo e Berviam (1996, p.5) declaram que "o conhecimento sempre implica uma dualidade de realidades: de um lado a do sujeito cognoscente e, do outro, o objeto conhecido, que está possuído, de certa maneira, pelo cognoscente".

Barros e Lehfeld (1986, p.46) tratam o conhecimento como "a manifestação da consciência-de-conhecer; é a consciência de conhecimento". Nessa definição as autoras revelam hermeneuticamente que o saber decorre das experiências vividas captadas pelos sentidos. Logo, por meio do conhecimento a criatura se adapta, revela, interpreta e assimila o mundo, em suas duas dimensões: intrínseca e extrínseca, tornando a percepção responsável pela mediação entre a atividade cognitiva, relativamente organizada, e o fluídico espectral dos sentidos.

Davenport (1998, p. 19) buscou definir o conhecimento sob o prisma utilitarista-gerencial, cujas palavras seguem transcritas:

Conhecimento é a informação mais valiosa e, conseqüentemente, mais difícil de gerenciar. É valiosa precisamente porque alguém deu à informação um contexto, um significado, uma interpretação; alguém refletiu sobre o conhecimento, acrescentou a ele sua própria sabedoria, considerou suas implicações mais amplas. Para os meus propósitos, o termo também implica a síntese de múltiplas fontes de informação. (DAVENPORT, 1998, p. 19).

Em ato seguinte e colaborativamente com Prusak, o consultor estadunidense reformulou o seu conceito acerca do conhecimento, introduzindo outros elementos, como experiências, valores, informações e *insights*, concedendo um significado que sangra a mera serventia, como se nota:

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informações contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e a incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 6).

A retórica prossegue alvejando o raciocínio:

O que essa definição torna imediatamente claro é que o conhecimento não é puro e nem simples; é uma mistura de vários elementos; é fluido, mas também formalmente estruturado; é intuitivo e, portanto, difícil de ser expresso em palavras ou de ser plenamente entendido em termos lógicos. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e da imprevisibilidade humana. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 6).

Drucker (2006, p .129) assinalou que “converting data into information thus requires knowledge. And knowledge, by definition, is specialized” o que foi estruturado em Davenport (1988, p. 18) ao apresentar um quadro (o autor prefere designar como

tabela), diferenciando dados, informação e conhecimento (subjetivo/objetivo), que segue exposto:

Quadro 1 - Dados, informação e conhecimento

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

Fonte: DAVENPORT (1997, p. 18).

Com tais considerações enxerga-se que o conhecimento é gênero dos quais dados e informações devem ser configuradas como espécie, ou seja, tal qual requisitos parciais ao florescimento do pensar humano, pois ao primeiro só tem cabimento quando lhe é agregado valor e, ao segundo quando lhe concede sentido. Barros e Lehfeld (1986, p. 46) sintetizam ao expressarem que “o conhecimento existe quando a pessoa ultrapassa o ‘dado’ vivido, explicando-o”.

Por consequência, tem-se que o conhecimento não se apreende e esgota em único conceito. Primeiro, por ser amplo e elástico para se aprisionar. Segundo, por ser inexato. Terceiro, por ser permeado de subcomponentes de natureza subjetiva, tais como experiência, verdades/crenças, valores, intuições e percepções, emprestando-lhe complexidade transcendental infinita.

Compete esclarecer que a inserção e respectiva aceitação dos elementos subjetivos na consecução do conhecimento autorizaram boa parte da doutrina especializada tipificá-lo em conhecimento tácito (subjetivo), que conjuntamente como o conhecimento explícito (objetivo), resulta em conhecimento ecumênico, tipologias abordadas por Nonaka e Takeuchi que serão oportunamente exploradas.

A experiência constitui-se subsídio do conhecimento a partir do instante em que estamos sempre aprendendo e sendo modificados pelas nossas apreensões pessoais e informais ao longo do tempo, quer seja através da compreensão subjetiva da leitura de um livro, de uma história ou música que ouvimos ou de um evento que participamos.

As percepções sensoriais e intuições em nosso subconsciente revelam um autoconhecimento pragmaticamente “automático”. Estamos tão habituados a realizar uma determinada tarefa com certo jeito que quando a situação se repete agimos de forma instintiva e instantânea, sem buscar na razão analítica quaisquer explicações para a sua consecução.

A verdade (crença axiológica) e discernimento “caminham” lado a lado em processo mitótico, pois sufragam no julgamento e aprimoramento em exercer respostas mais apuradas a novas situações e informações. Há a confluência igualitária do meio interativo com a sua real modificação em natureza autoexaminatória e em escala evolutiva, já que se organizam em função de seus sentidos próprios. “Valores e crenças são partes integrantes do conhecimento, pois determinam, em grande medida, aquilo que o conhecedor vê, absorve e conclui a partir de suas observações”. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 14).

Transitar entre os princípios subjetivos construtores do conhecimento não é algo simplista, tendo em vista que todos se correlacionam em espectro espiralado, tonando-se complexo dissociá-los ou identificá-los quando do início da atuação de um para a consagração do outro.

1.4 Conhecimentos tácito e explícito

A criação do conhecimento organizacional consiste em um arranjo de conversões realizadas entre o conhecimento tácito (subjetivo) e conhecimento explícito (objetivo). Para introduzir essa tese ao debate é necessário explorar, primeiramente, os conceitos de cada qual, para em ato seguinte apresentar seus modos de conversão.

O jeito de expressar e refletir conhecimento no mundo ocidental sofre forte influência dos 04 (quatro) postulados do método cartesiano (verificar, analisar, sintetizar, enumerar), por engendrar o encadeamento das razões. Descartes determina que a construção do conhecimento só atinge os critérios de confiabilidade se o seu

ponto de partida for constituído de ideias claras e distintas, na tarefa de decompor o complexo em simples.

A persuasão ao objetivismo se faz tão presente que Tocqueville (1977) relatou que o modo de pensar e agir dos americanos segue draconicamente os pressupostos cartesianos, mesmo para aqueles que nunca tenham acessado às obras do pensador francês. Popper (1975), na obra “Conhecimento Objetivo”, excluiu completamente a vertente intangível do conhecimento: “simplesmente não existe conhecimento subjetivo puro, genuíno, ou não adulterado” (POPPER, 1975, p. 77⁶).

O adjetivo “explícito” provém etimologicamente do latim *explicitus* (explicado), que nada mais é que um variante do verbo “explicar” no sentido de expor algo de forma transparente, reta, pontual e resoluta, sem incertezas ou ambiguidades. Por “conhecimento explícito” entende-se por algo que pode ser apresentado diretamente por modelos codificados e sistematizados.

Miranda (1999, p. 287) anuncia que o “conhecimento explícito é o conjunto de informações já elicitadas em algum suporte (livros, documento etc.) e que caracteriza o saber disponível sobre o tema específico”. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 7) compreendem que “o conhecimento explícito pode ser expresso em palavras e números, e facilmente comunicado e compartilhado sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais”.

O conhecimento explícito é suavemente articulado e manobrado na linguagem formal, incluindo: letras/textos, números/formulas, signos/símbolos, expressões/especificações, indicações/mapas, imagens/figuras, sons/músicas e tudo aquilo que pode ser ostentado com nitidez. A sua organização pode ser realizada simplificadamente em base ou bancos de dados físicos ou eletrônicos.

Já a expressão “conhecimento tácito” provém do latim *tacitus* e indica compreensão silenciosa, implícita, que existe mesmo sem comprovação científica. O primeiro estudo sistemático sobre conhecimento tácito veio à tona e tornou-se respeitado com publicação da obra “The Tacit Dimension” (1966) de Polanyi, levando Durrance (1999, p. 34) declarar: “was among the first people to discuss and develop the concept of tacit knowledge”.

6 Idealizador da Teoria dos três Mundos, sendo: i) mundo dos objetos (visível ou invisível); ii) mundo dos processos mentais (pensamentos e experiências pessoais) e iii) mundo do conhecimento objetivo (fruto da mente humana).

Suas análises tiveram como ponto de partida e fundamento a Gestalt⁷, permitindo aos indivíduos conceberem a totalidade de um determinado objeto por meio da interpretação pessoal, mesmo se a revelação do mesmo fosse parcial ou isolada. A perspectiva da totalidade decorria da lógica que o “todo” é mais denso que a mera soma de “partes”, cujo trecho abaixo exemplifica didaticamente:

I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell. This fact seems obvious enough; but it is not easy to say exactly what it means. Take an example. We know a person's face, and can recognize it among a thousand, indeed among a million. Yet we usually cannot tell how we recognize a face we know. So most of this knowledge cannot be put into words. But the police have recently introduced a method by which we can tell communicate this knowledge. They have made a large collection of pictures showing noses, mouths, and other features. From these the witness selects the particulars of the face he knows, and the pieces can then be put together to form a reasonably good likeness of the face. (POLANYI, 1966, p. 4).

Apesar de Polanyi ter como referencial a Gestalt, o seu raciocínio ultrapassa os moldes limítrofes da teoria psicológica ao defender que o indivíduo enquanto ser consciente apreende conhecimento tácito através da “organização” ativa de suas experiências. O indivíduo é o ator principal para expressar por qualquer meio, ou fixar em quaisquer plataformas aquilo que detém intrinsecamente. O conhecimento codificado (explícito) é apenas a ponta do *iceberg* de uma imensa geleira, pois “we can know more than we can tell” (POLANYI, 1966, p. 4).

Polanyi introduz uma visão humanística do conhecimento tácito, estabelecendo que o mesmo é construído e reconstruído socialmente, ante a fusão de sentidos pessoais com a realidade. A aurora desabrocha quando o sujeito depara-se em novas situações empíricas assimiladas por conceitos preexistentes, como destacam Cardoso & Cardoso (2007):

(...) só é possível adquirir conhecimento quando o indivíduo se encontra em contacto directo com situações que propiciam novas experiências, que são sempre assimiladas através dos conceitos de que o indivíduo dispõe – que são, por natureza, tácitos –, herdados dos utilizadores prévios de uma mesma linguagem. A experiência individual permite adaptar esses conceitos e reinterpretar a linguagem utilizada. Quando novas palavras ou conceitos são inseridos num sistema de linguagem previamente existente, eles influenciam-

7 O vocábulo “gestalt” significa denotativamente, na língua portuguesa, o emprego de “forma” ou configuração. Contudo, sob o prisma teórico, o termo ganha outra interpretação, alicerçando-se como o estudo das percepções e sensações humanas mediante estímulo, tanto de espaço-forma (dado psicológico) como tempo-forma (dado físico).

se mutuamente, na medida em que o próprio sistema enriquece os novos conceitos introduzidos. É assim que todo o conhecimento se funda numa dimensão tácita. (CARDOSO; CARDOSO, 2007, p. 44).

O hominal cria conhecimento tácito ao se entrelaçar com os objetos que deseja perceber com o ato de pensar, atendendo o cumprimento de seus anseios pessoais, sensações e compromissos pactuados. Sobressai-se que “grande parte de novos conhecimentos é fruto do nosso esforço voluntário de lidar com o mundo” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p 66). Eleva-se o espírito sobre a existência e validade fenomenológica do conhecimento tácito por dispensar explicação ou codificação sistemática. A sua realização é autônoma e independente de comprovação.

Nonaka e Takeuchi (1997, p. 7) declaram que as empresas japonesas vêem o conhecimento como sendo basicamente “tácito”, altamente pessoal e difícil de se formalizar, dificultando a transmissão e compartilhamento com outros. Conclusões, *insights* e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento.

O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, incluindo suas emoções, valores, crenças e ideologias. Esses elementos flexíveis e qualitativos são essenciais para a compreensão do conhecimento na perspectiva nipônica.

Orientado nessa direção, Terra pondera:

O conhecimento tácito está associado a intuição, segundo a qual se toma decisões pouco explicáveis. Acrescente-se que o que no cotidiano é referenciado como "*feeling*" ou sentimento que estaria relacionado ao conhecimento tácito. A sensação de desconforto expressa por algumas pessoas em face de uma situação se associa ao pilar identificação de problemas enquanto a "predição e antecipação seriam os resultados dos períodos de preparação e incubação característicos dos processos criativos, ou seja, os '*insights*' criativos". (TERRA, 2001, p. 69-70).

Cardoso & Cardoso (2007, p. 45), acrescentam:

O conhecimento tácito é complexo, desenvolvido e interiorizado durante longos períodos de tempo, sendo quase impossível reproduzi-lo num documento ou base de dados. Este tipo de conhecimento medeia o dia-a-dia dos indivíduos, contendo uma aprendizagem tão pessoal e intrínseca que as suas regras podem ser impossíveis de separar da forma como cada indivíduo age. Por esta razão, sendo altamente experiencial, pessoal e específico do contexto, o conhecimento tácito é, conseqüentemente, mais difícil de formalizar, comunicar e partilhar.

Insta esclarecer que para (CAMARGO, 2005, p. 18), o conhecimento tácito é composto por 02 (dois) elementos: técnicos e cognitivos. A vertente técnica é representada pelas competências e habilidades vulgares do *know-how*, fundada no saber em fazer algo com base no desempenho de ação em contexto específico e, realizada na concretude tangível, podendo haver coleta de resultado por reação. Perfaz também a vetorial técnica, as profissões, artes, atividades em grupo e tarefas em equipe, dentre outros. Já ao segmento cognitivo integram as emoções, *insights*, palpites, percepções transcendentais, intuições, crenças, pressentimentos, valores e atitudes, sendo todos esses intrínsecos ao humano como substrato de dados adquiridos pelo espectro, realinhados em modelo mental com o propósito de funcionar como um “filtro” em que o sujeito se depura para se revelar e posicionar nas situações reais em que se encontra, de tal maneira que possa apresentar a forma como “enxerga” a sua própria realidade.

As pesquisadoras Machado e Desideri (2002 apud GORE; GORE, 1999, p.2), esclarecem que “a dimensão técnica abrange informação e expertise com relação ao como fazer (*know-how*) e a dimensão cognitiva consiste de modelos mentais, crenças e valores”.

Nonaka e Takeuchi inclinam nesse sentido:

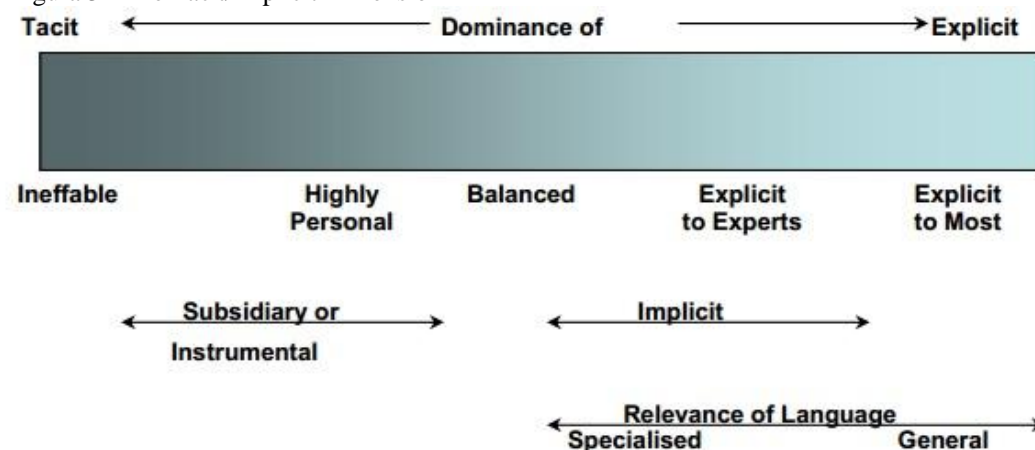
O conhecimento tácito inclui elementos cognitivos e técnicos. Os elementos cognitivos centram-se no que Johnson-Laird (1983) chama de “modelos mentais), em que os seres humanos criam modelos de mundo estabelecendo e manipulando analogias em suas mentes. Os modelos mentais, como esquemas, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vista, ajudam os indivíduos a perceberem e definirem o mundo. Por outro lado, o elemento técnico do conhecimento tácito inclui o *know-how* concreto, técnicas e habilidades. É importante observar aqui que os elementos cognitivos do conhecimento tácito referem-se às imagens da realidade e visões para o futuro de um indivíduo, ou seja, “o que é” e “o que deveria ser”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 66).

Nas palavras de Longo (2010, p. 17), o conhecimento tácito é: (i) associado a experiências, emoções e valores do indivíduo; (ii) estruturado sobre uma dimensão cognitiva que reflete a imagem da realidade e a visão de futuro do indivíduo; (iii) visto como a verdadeira chave para resolver problemas das organizações; (iv) dificilmente capturado e bem aproveitado, por sua natureza subjetiva. Em contrapartida, o conhecimento explícito é aquele: (i) expresso em palavras e números; (ii) facilmente comunicado e compartilhado, sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas ou procedimentos codificados; (iii) considerado apenas como suporte para as organizações; (iv) divulgado sem dificuldades, por estar registrado em variados tipos de documentos.

A lição de Polanyi (1958) prescreve que qualquer conhecimento possui ordinariamente um componente tácito constituído que varia ao longo de um caminho contínuo, e, quanto mais forte for a sua presença (atuação) mais dificultosa será a sua transmissão (GRANT, 2007).

A concepção explícito/tácito do conhecimento ministrada por Polanyi (1958, p. 87-101) foi cuidadosamente analisada por Grant com a representação do diagrama dimensional do conhecimento, que abaixo segue com as devidas elucidações:

Figura 3 - The Tacit/Explicit Dimension



Fonte POLANYI 1958, apud GRANT (2007, p. 177).

This shows Polanyi's basic precept that, to some degree, all knowledge includes a degree of tacitness and we are looking at a continuum in which one or the other may have dominance. The continuum ranges from a situation where there is little tacitness to the knowledge, and it might be widely held by many with a limited background experience; through a situation where experts can share the tacit knowledge given their common background, specialised training and experience; to the situation where there is a strong personal element to the knowledge, that is very difficult to express; and, finally reaching the point that it is impossible to articulate the knowledge ("ineffable" knowledge). The degree of explicitness can be closely tied to the use of language. Where there is a high degree of acceptance on the use and specificity of the language used (spoken, written, represented) the knowledge can be highly explicit to most. Where a more sophisticated level of knowledge and experience is needed for the language to have meaning, the level of shared tacitness increases. It is in this last area that we might position the concept of "implicit" knowledge, a concept not discussed by Polanyi but often offered as an alternative to tacit knowledge. This model suggests that implicit knowledge might be described as tacit knowledge that could be made explicit but need not be, in a community that shares a common view of the necessary tacit knowledge. (GRANT, 2007, p. 178).

O arrazoado é complementado por Leonard e Sensiper:

Knowledge exists on a spectrum. At one extreme it is almost completely tacit, that is, semiconscious and unconscious knowledge held in peoples' heads and bodies. At the other end of the spectrum, knowledge is almost

completely explicit, or codified, structured, and accessible to people other than the individuals originating it. Most knowledge, of course, exists in between the extremes. Explicit elements are objective, rational, and created in the "then and there" while the tacit elements are subjective, experiential, and created in the "here and now". (LEONARD; SENSIPER, 1998, p. 113).

A fim de esclarecer, pedagogicamente, as distinções entre conhecimento tácito e explícito, apresenta-se dois quadros comparativos adaptados de Winter (1987, cit. por ZACK, 1999, p. 168), e, Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67) que expõem as características principais das tipologias mencionadas. Respectivamente:

Quadro 2 - Conhecimento tácito *versus* explícito

Conhecimento Tácito	Conhecimento Explícito
<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiário/proximal; • Não pode ensinar-se; • Não articulado; • Não observável no seu uso; • Rico; • Elemento de um sistema; • Não documentado, e; • Complexo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focal/distal; • Pode ensinar-se; • Articulado; • Observável em uso; • Esquemático; • Independente; • Documentado, e; • Simples.

Fonte: WINTER 1987, cit. por ZACK (1999, p. 168).

Quadro 3 - Conhecimento tácito (subjeto) X conhecimento explícito (objeto)

Conhecimento Tácito (Subjetivo)	Conhecimento Explícito (Objetivo)
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da experiência (corpo); • Conhecimento simultâneo (aqui e agora), e; • Conhecimento análogo (prática) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da racionalidade (mente); • Conhecimento sequencial (lá e então), e; • Conhecimento digital (teoria).

Fonte: NONAKA; TAKEUCHI (1997, p. 67).

O conhecimento explícito contribui significativamente, e sem sombra de dúvidas, para a realização de importantes obras. Contudo, *insights*, intuições, percepções e vivências pessoais são responsáveis, e talvez haja quem desacredite disso, pelo toque mágico, quase que inexplicável, da transformação de notáveis feitos em

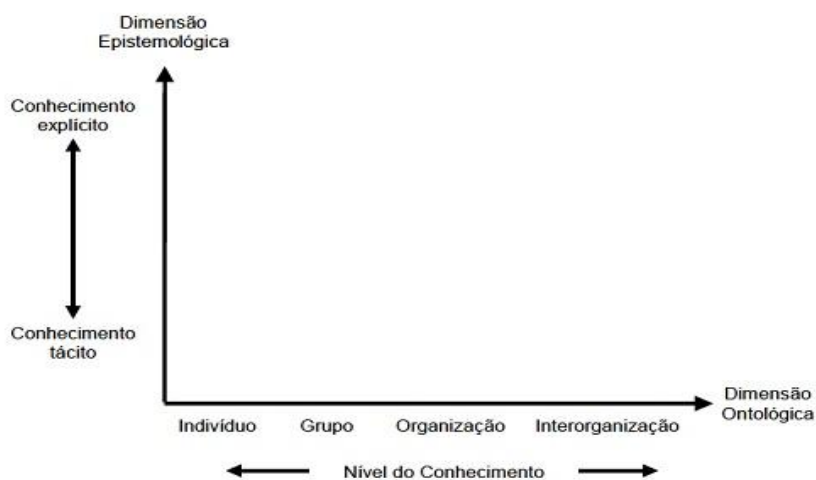
genuína arte. A isso a epistemologia classifica de conhecimento tácito, que prefiro denominar de talento.

Realizadas as diferenciações teóricas entre o conhecimento tácito *versus* explícito é importante introduzir a discussão sobre a geração do conhecimento no ambiente organizacional.

1.5 Geração do conhecimento organizacional

A partir dos ensinamentos de Polanyi sobre a geração do conhecimento individual e em observância as teorias criacionistas filosóficas, Nonaka e Takeuchi (1997) propuseram um novo modelo bidimensional para a germinação do conhecimento coletivo no ambiente organizacional, representado pela figura abaixo:

Figura 4 - Duas dimensões da criação do conhecimento



Fonte: NONAKA; TAKEUCHI (1997, p.62).

A dimensão ontológica refere-se ao sujeito ativo da criação do saber, indicando que somente ao indivíduo é possível instituí-lo, já que as ficções irracionais e artificiais são inaptas para desempenharem tal tarefa. Apesar dessa limitação, permite-se a propagação do conhecimento individual em nível coletivo no ambiente organizacional mediante adoção de processos e técnicas gerenciais. Já a dimensão epistemológica reflete a diferenciação e interação entre o conhecimento tácito (subjetivo) e explícito

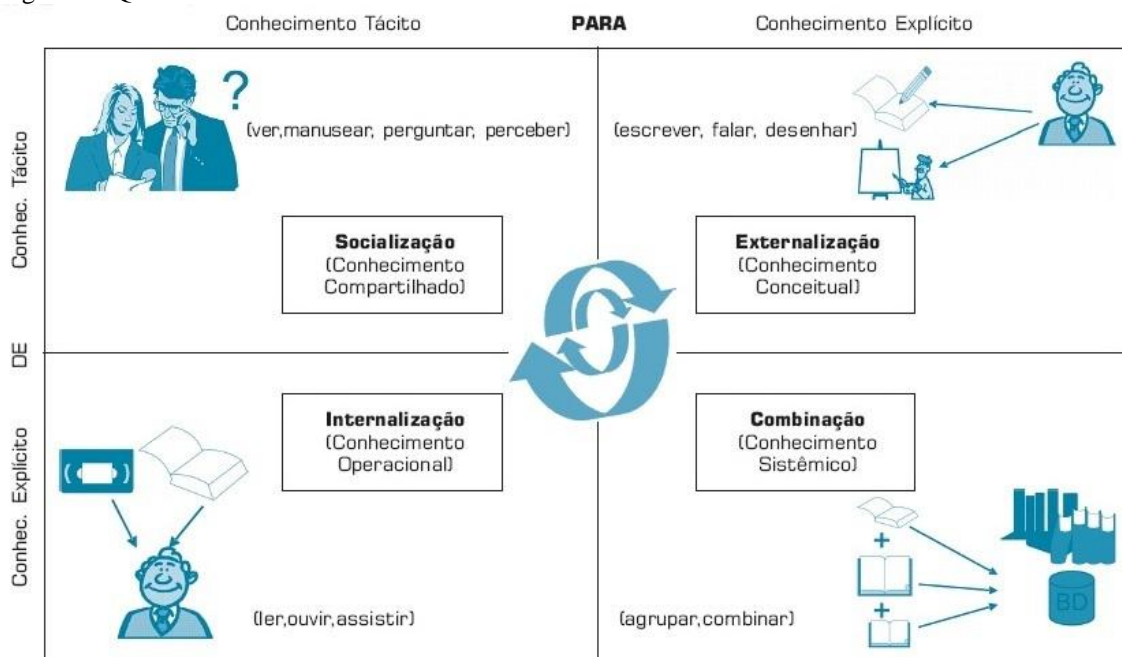
(objetivo) para efetivar os modos de transmutação responsáveis pela geração do conhecimento.

A asserção dinâmica de Nonaka e Takeuchi (1997) para a construção do conhecimento resulta do processo de conversão sociointeracionista dos saberes (tácito e explícito) que vai de tácito para tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito e, finalmente, de explícito a tácito, numa reconstrução sócio-dialética ilimitada.

O pressuposto de que o conhecimento é criado por meio da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito nos permite postular quatro modos diferentes de conversão do conhecimento. São eles: (1) de conhecimento tácito em conhecimento tácito, que chamamos de socialização; (2) de conhecimento tácito em conhecimento explícito, que denominamos externalização; (3) de conhecimento explícito em conhecimento explícito, ou combinação; e (4) de conhecimento explícito para conhecimento tácito, ou internalização. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 68).

O modelo dinâmico das 04 (quatro) conversões pode ser representado pela figura que segue abaixo, adaptada:

Figura 5 - Quatro modos de conversão do conhecimento



Fonte adaptada: NONAKA; TAKEUCHI (1997, p. 69⁸).

⁸ Figura adaptada da obra de Nonaka e Takeuchi por SILVA, Sergio Luis da and ROZENFELD, Henrique. Modelo de avaliação da gestão do conhecimento no processo de desenvolvimento do produto: aplicação em um estudo de caso. Prod. [online]. 2003, vol.13, n.2, pp. 6-20. ISSN 0103-6513.

Para uma melhor compreensão, faz-ser-á imprescindível analisar cada modo de conversão do conhecimento, seguindo a presente ordem: i) socialização; ii) externalização; iii) combinação e iv) internalização.

Na socialização há a conversão do conhecimento tácito em tácito em que o sujeito busca compartilhar seus saberes com outro indivíduo sem que haja a utilização da linguagem formal, tal como imitação e observação. Constata-se no comportamento relacional entre mestre e aprendiz, por exemplo. “O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência” (NONAKA; TAKEUCHI 1997, p. 69).

Nos ensinamentos de Longo (2010, p. 18), a socialização resulta na “conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito, que pressupõe a troca de experiências com criação de um novo conhecimento tácito”.

A socialização está diretamente relacionada à cultura organizacional e ao trabalho em equipe, exatamente por estimular o diálogo frequente, disseminar a discussão em grupos com perspectivas divergentes, valorizar o trabalho no eixo mestre-aprendiz e promover o compartilhamento de experiências e modelos mentais por meio de *brainstorming*.

Por externalização tem-se a conversão do conhecimento tácito em explícito. Trata-se da exteriorização e respectiva transformação dos saberes subjetivos em objetivos com a devida fixação em alguma plataforma ou suporte, podendo ser um manual, livro, repertório de música, filme, redes sociais dentre outras inúmeras possibilidades. A transmutação geralmente é representada por símbolos, metáforas, analogias⁹, modelos, linguagem, conceitos, hipóteses, algarismos alfanuméricos e até mesmo alegorias. Para estabelecer um determinado conceito, busca-se promover combinações comensalistas entre os métodos indutivo (Aristóteles) e dedutivo (Platão) mediante estímulo dialógico e reflexão colaborativa entre pares.

Longo (2010, p. 18) sintetiza a externalização como a “conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito, que pressupõe a articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos, criando novos caminhos explícitos”.

É comum e larga a utilização de linguagem conotativa no processo de metamorfose do conhecimento tácito em explícito na expectativa de externalizar a

⁹ Metáfora e analogia muitas vezes se confundem. A associação de duas coisas pela metáfora é motivada em grande parte pela intuição e por imagens holísticas e não tem como objetivo encontrar diferenças entre elas. Por outro lado, a associação através da analogia é realizada pelo pensamento racional e concentra-se nas semelhanças estruturais/funcionais entre as duas coisas, dá suas diferenças. Assim, a analogia nos ajuda a entender o desconhecido através do conhecido e elimina a lacuna entre a imagem e o modelo lógico. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 75).

maior parte do subjetivismo produzido pelo agente. A sementeira pode ser descrita por meio de letras, números, símbolos, signos, imagens, sons, e, a produção em textos, fórmulas, fotos, áudios, vídeos. A fixação pode ocorrer nos inúmeros suportes existentes no mundo real, na tentativa de capturar o melhor registro elaborado pelo próprio ser pensante.

Nonaka e Takeuchi (1997, p. 73) exaltam que “dentre os quatro modos de conversão do conhecimento, a externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito”.

A combinação consiste na transmutação do conhecimento explícito em explícito. Envolve a compatibilização de vários elementos distintos, mas associados, para o nascimento de outros saberes objetivos. Registra-se com o agrupamento e sumarização de vários elementos explícitos e encontra-se na maioria dos casos nos sistemas de educação e treinamento formal. “Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizada” (NONAKA; TAKEUCHI 1997, p.75).

Longo (2010, p. 18) demonstra harmonia com as lições nipônicas ao estabelecer que nesse modo de conversão, “pressupõe a troca de informações explícitas, envolvendo o uso da tecnologia da informação, por meio de análise, categorização e reconfiguração de informações”.

A internalização fundamenta-se na comutação do conhecimento explícito em tácito. Traduz-se no *know-how*, ou seja, no aprender fazendo. Para viabilizar a transferência do conhecimento explícito e propiciar a absorção tácita é essencial a interação entre os agentes, reiniciando-se assim a espiral infinita de criação do conhecimento.

A captura internalizante se dá pela leitura ou até mesmo visualização de documentos e independente do suporte em que estejam alojados. Consagra-se pela prática individual de reinterpretação, reexperimentação e reconstrução das vivências empíricas com a sensibilidade de absorver o codificado/sistematizado.

Nonaka e Takeuchi (1997, p. 78) pronunciaram-se sobre os condicionantes nesse modo de conversão:

Para que o conhecimento explícito se torne tácito, é necessária a verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais. A documentação ajuda os indivíduos a internalizarem suas experiências, aumentando assim seu conhecimento tácito. Além disso, documentos ou manuais facilitam a transferência do conhecimento explícito

para outras pessoas, ajudando-as a vivenciar indiretamente as experiências dos outros, ou seja, “reexperimentá-las”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 78).

Longo (2010, p. 18) ressalta que internalização se realiza pela “incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Está intimamente relacionada à aprendizagem organizacional”.

Contudo, para suscitar a espiral¹⁰ do conhecimento, é imperativo que a organização propicie as condições de sua geração no plano epistemológico. Na visão de Nonaka e Takeuchi, a criação do conhecimento organizacional depende da promoção de 05 (cinco) condicionantes: intenção; autonomia, flutuação, redundância e variedade, que refletem diretamente na capacidade da organização em adquirir, acumular, promover e explorar o conhecimento.

A intenção é a iniciativa da organização em provocar nos seus colaboradores a volitividade para geração de novos conhecimentos. Busca-se proporcionar um ambiente motivacional que estimule e também encoraje a manifestação de pensamentos. “As organizações devem estimular o compromisso de seus funcionários, formulando uma intenção organizacional e propondo-lhe essa intenção” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.84).

A concessão de autonomia aos funcionários também é requisito para criar e recriar conhecimentos dentro do contexto e limite institucional. “Ao permitir essa autonomia, a organização amplia a chance de introduzir oportunidades inesperadas. A autonomia também aumenta a possibilidade de os indivíduos se automotivarem para criar novo conhecimento”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.85).

A flutuação e o caos criativo são substâncias provocantes da interação organizacional. Quando deparamos com uma situação nova buscamos criativa e diversamente alternativas de solução. Temos a perspicácia de levantarmos hipóteses inovadoras (perguntas/respostas) antes nunca formuladas e imaginadas. Nas palavras de Nonaka e Takeuchi (1997, p. 88), tal situação permite o estabelecimento de um processo

¹⁰ O conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento organizacional. A organização tem de mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado no nível individual. O conhecimento tácito mobilizado é ampliado “organizacionalmente” através de quatro modos de conversão do conhecimento e cristalizado em níveis ontológicos superiores. Chamamos isso de “espiral do conhecimento”, na qual a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito terá uma escala cada vez maior na medida em que subirem os níveis ontológicos. Assim, a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruza fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 82).

“contínuo de questionamento e reconsideração de premissas existentes por cada membro da organização”, estimulando assim a criação do conhecimento.

A redundância traduz-se pela “existência de informações que transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 91-92). Esse mecanismo funciona como um propulsor do compartilhamento de conhecimento tácito, pois é habitual ao humano sentir o que o outro deseja expressar, mesmo sem a exteriorização explícita da palavra.

A jornada teórica sobre o processo de criação do conhecimento prossegue em ritmo intenso na literatura técnica, com a apresentação do modelo criacionista das cinco fases de Nonaka e Takeuchi (1997) composto em: i) compartilhamento do conhecimento tácito; ii) criação de conceitos; iii) justificação de conceitos; iv) construção de um arquétipo e v) difusão interativa do conhecimento.

Para conseguir esse compartilhamento, precisamos de um “campo” no qual os indivíduos possam interagir uns com os outros através de diálogos pessoais. É nesse campo que eles compartilham experiências e sincronizam seus ritmos corporais mentais. [...] Criação de conceitos: a interação mais intensiva entre conhecimento tácito e explícito ocorre na segunda fase. Quando um modelo mental compartilhado é formado no campo de interação, a equipe auto-organizada expressa esse modelo através do diálogo contínuo, sob a forma de reflexão coletiva. O modelo mental tácito compartilhado é verbalizado em palavras e frases e, finalmente, cristalizado em conceitos explícitos. Nesse sentido, essa fase corresponde à externalização. Esse processo de conversão do conhecimento tácito em explícito é facilitado pelo uso de múltiplos métodos de raciocínio como dedução, indução e abdução. [...] Justificação de conceitos: envolve o processo de determinação de que os conceitos recém-criados valem realmente a pena para a organização e sociedade. Os indivíduos parecem estar justificando, ou filtrando informações, conceitos ou conhecimento contínua e inconscientemente durante todo o processo. [...] Construção de um arquétipo: um conceito justificado é transformado em algo tangível ou concreto (...) o arquétipo é construído combinando-se o conhecimento explícito recém-criado e o conhecimento explícito existente. [...] Difusão interativa do conhecimento: é um processo interminável que se atualiza continuamente. Não termina com a conclusão do arquétipo. O novo conceito, que foi criado, justificado e transformado em modelo, passa para um novo ciclo de criação do conhecimento em um nível ontológico diferente. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 97-101).

Em paralelo, Davenport e Prusak (2012) defendem que geração do conhecimento atende os seguintes pressupostos:

- a) aquisição (conhecimento adquirido e desenvolvido pela organização que não precisa ser necessariamente algo recém-criado, mas inédito);
- b) recursos dirigidos (formação de unidades de grupos para a criação do conhecimento no ambiente organizacional distinto do trabalho cotidiano);

- c) fusão (promover complexidade e conflito para estimular a discussão divergente e com isso estabelecer uma sinergia de superação de desafios com a condensação de decisões conjuntas);
- d) adaptação (capacidade de adaptação da organização pautada nos recursos e capacidades internas e abertura à inovação);
- e) redes (geração e ampliação do conhecimento por meio de redes informais e auto-organizadas).

A germinação do saber está inserida num universo caleidoscópico e complexo por natureza, razão pela qual, avança-se nos aspectos da gestão, codificação e socialização do conhecimento no capítulo seguinte.

2 GESTÃO DO CONHECIMENTO

Como é terrível conhecer, quando o conhecimento não favorece quem o possui.
Sófocles

2.1 Conceito de gestão do conhecimento

O significado do termo “gestão”, do latim *gestio-onis*, engloba três palavras-chave: objetivos; decisões e recursos. Administração ou gestão é o processo ou atividade dinâmica em tomar decisões sobre objetivos e recursos.

A gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram.

Gestão é a execução de atividades de planejamento, organização, direção e controle de recursos, cujo objetivo é racionalizar e incrementar a efetividade de um sistema, produto ou serviço. Envolve tanto recursos materiais, financeiros e tecnológicos quanto pessoais. Do mesmo modo, age tanto na esfera estratégica quanto na operacional, pois deve ser responsabilidade de todos os indivíduos e grupos. (MORAES; TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2004, p. 31).

O conceito de Gestão do Conhecimento surgiu na década de 80 com Porter e Nonaka (KRUCKEN-PEREIRA et al, 2002) na tentativa de superar a rotulagem meramente técnica-operacional e vincular-se ao planejamento estratégico organizacional. Segundo Svebeiy (1998, p.3), “a gestão do conhecimento não é mais uma moda de eficiência operacional. Faz parte da estratégia empresarial”. Pressupõe-se que todo conhecimento deve ser organizado para “multiplicar e gerar riquezas a partir do capital intelectual” (FIGUEIREDO, 2005, p. 1).

É preocupação constante das corporações o gerenciamento do seu recurso intelectual na perspectiva do que sabem (*know what we know*) e daquilo que precisam conhecer (*knowledge gap*). Torna-se cada vez mais obrigatória a gestão dos ativos intangíveis identificando o impacto dos mesmos nas atividades gerenciais, comerciais e

institucionais da organização. A gestão de conhecimentos visa catalisar o etéreo em palpável para a consecução de resultados concretos.

A gestão do conhecimento relaciona-se intimamente com a tecnologia da informação e comunicação. Há afluência dos recursos cognitivos com as técnicas de gerenciamento num mosaico orientado, estrategicamente, para a cultura organizada do saber. Filho (2000) esclarece que essa gerência tem o propósito de ordenar, controlar e extrair resultado abstrato de algo, produzindo conhecimento.

Murray (2005, p. 23) conceitua a gestão do conhecimento organizacional como “uma estratégia que transforma bens intelectuais da organização – informações registradas e o talento de seus membros em maior produtividade, novos valores e aumento de competitividade”. Já Moresi (2002, p. 42) oferece uma visão um pouco mais convencional equiparando-o a um “conjunto de atividades que busca desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento em uma organização visando à utilização na consecução de seus objetivos”.

Para Tarapanoff (2001, p. 22), a gestão do conhecimento traduz em “processos sistemáticos, articulados e intencionais, apoiados na identificação, geração, compartilhamento e aplicação do conhecimento organizacional com objetivo de maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização”. Wiig (1993) apresenta entendimento similar ao aduzir que a gestão conhecimento é uma construção sistemática, explícita e intencional que destina ampliar a eficiência e respectivo retorno do capital inteligente na organização.

Hibbard (1997) compreende que a gestão do conhecimento consiste em um processo contínuo de captação, organização e divulgação das ideias produzidas pelo coletivo. Não importa se a produção do conhecimento ocorre em nível grupal ou setorial, a sua distribuição deve ser estendida de forma a alcançar toda a corporação. Além disso, a sua efetivação pragmática dever-se-á seguir a estratégia lógica do maior aproveitamento consequencial.

A Gestão do Conhecimento é o conjunto de estratégias, planos, processos e sistemas orientados para a administração do capital intelectual da organização, incluindo a identificação do conhecimento necessário e seu provimento, o mapeamento do conhecimento existente, a criação de novos conhecimentos, sua conservação, proteção e expansão, e seu aproveitamento como fator de produção e como gerador de negócios e diferenciais competitivos. (VON KROGH et al, 201, p.13).

Beckman (1999) entende que a gestão do conhecimento deve promover a organização e acessibilidade do conhecimento para todos na empresa, na pretensão de criar e desenvolver novas habilidades e competências que impliquem no estímulo à inovação. Nonaka e Takeuchi (1997) apostam que a gestão do conhecimento envolve a divulgação e explicitação dos saberes implícitos nas esferas individuais e coletivas, atendendo toda a circunscrição. Busca-se gerar o conhecimento, disseminando-o por toda a organização e incorporando-o nos produtos, sistemas e serviços. Petrash (1996) possui uma visão mais delimitada ao defender que o conhecimento deve ser disponibilizado para certas pessoas num determinado momento, sem propagação do mesmo por todo o ambiente organizacional. Há de se fazer uma seleção de amostras.

Angeloni e Fernandes (2003, p. 15) esclarecem que “a Gestão do Conhecimento organizacional é o conjunto de processos que governa a criação, a disseminação e a utilização de conhecimento no âmbito das organizações”, devendo ser compreendida como um processo criacionista que visa aperfeiçoar o desempenho funcional da empresa. A gestão do conhecimento tem a “a função que planeia, coordena e controla os fluxos do conhecimento que se produzem na empresa em relação às suas atividades e com o objetivo de criar competências básicas essenciais” (CAMPOS, 1998, p. 216).

Nas palavras de Llauger (2001, p. 37), a gestão do conhecimento é “o conjunto de estratégias e processos para identificar, capturar e aproveitar o conhecimento para ajudar a organização a ser mais competitiva”. Com a gestão do conhecimento há a aproximação das fases de criação, apreensão, coordenação, codificação, registro e divulgação dos ativos intelectuais para a geração de novos pensamentos. Há a valorização integradora do conhecimento como maior recurso intangível de uma organização voltada para a inovação e futuro (LLAUGER, 2001; LOUREIRO, 2003; TEXEIRA, 2005).

Ortiz (2001) ressalta que a gestão do conhecimento deve ser concebida tal qual um programa ou técnica que possibilite a empresa gerenciar seus ativos intelectuais com maior eficiência para a obtenção de resultados factíveis. Vendrell (2001) explica que a gestão do conhecimento compõe-se de um sistema destinado a capturar, tratar, analisar e apresentar dados, informações e conhecimentos para a empresa. A absorção da matéria prima do saber pode ser perquirida no ambiente interno ou externo à organização. A finalidade é construir um conhecimento coletivo, com a participação de todos os funcionários, para a melhora contínua e sobrevivência competitiva da companhia.

Terra (2001), recordando Alavi e Leidner (2001), declara:

Gestão do Conhecimento é, em seu significado atual, um esforço para fazer com que o conhecimento de uma organização esteja disponível para aqueles que dele necessitem dela, quando isso se faça necessário e na forma como se faça necessário, com o objetivo de aumentar o desempenho humano e organizacional. (TERRA, 2001, p. 245).

E arremata:

Gestão do Conhecimento significa organizar as principais políticas, processos e ferramentas gerenciais e tecnológicas à luz de uma melhor compreensão dos processos de GERAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO, VALIDAÇÃO, DISSEMINAÇÃO, COMPARTILHAMENTO, PROTEÇÃO E USO dos conhecimentos estratégicos para gerar resultado (econômico) para a empresa e benefícios para os colaboradores internos e externos. (TERRA, 2005, p. 8).

Em caráter ecumênico, a literatura orienta a gestão do conhecimento por focos, sendo: i) cultura organizacional; ii) relação entre pessoas de áreas, níveis e empresas distintas; iii) desenvolvimento de habilidades e competências em prol da organização; iv) mapeamento estratégico-gerencial; v) codificação, registro e compartilhamento do saber dentro da organização; vi) acesso, uso e difusão do saber com o auxílio da tecnologia da informação e vii) valorização do recurso intelectual da organização.

Em poucas palavras, a gestão estratégica do conhecimento é uma filosofia gerencial que procura organizar o conhecimento residente na mente das pessoas, de modo a transformá-lo em vantagem estratégica e competitiva para as organizações. Apura-se que o etéreo inteligível precisa ser alimentado pelas interações sociais entre os atores envolvidos e deve ser disseminado para toda a organização, por ser a peça fundamental para a inovação e competitividade.

Krucken-Pereira et al (2002, p. 52) apresentam um quadro exemplificativo da evolução literária em gestão do conhecimento:

Quadro 4 - Evolução da literatura científica relacionada à GC

Evolução da literatura científica relacionada à GC		
Época	Autor	Foco e termos utilizadosUTILIZADOS
Década de 80	Porter	Conhecimento estratégico
	Nonaka; Takeuchi	Compartilhamento de conhecimentos
Década de 90	Drucker	Sociedade do conhecimento
	Senge	5ª disciplina: pensamento sistêmico
	Quinn	Inteligência organizacional
	Lipnack; Stamps	Networking
	Nonaka; Takeuchi	Teoria da criação do conhecimento organizacional
	Sveiby	Ativos intangíveis
	Wiig	Métodos de GC
2000 em diante	Stewart	Capital intelectual
	Davenport; Prusak	Ecologia da informação
	Ruggles	Ferramentas de GC
	Geus	Empresa viva
	Amidon	Conhecimento e inovação
	Von Krogh; Ichijo; Nonaka	Consolidação da teoria de criação do conhecimento organizacional
pesquisadores diversos, nacionais e estrangeiros	Consolidação de conceitos, discussão interdisciplinar, difusão de conhecimentos, estudos de casos em inteligência organizacional e GC	

Fonte: KRUCKEN-PEREIRA et al.(2002, p. 52).

Considerando o exposto, explorar-se-á a gestão do conhecimento nas IES, especialmente naquelas que se dedicam a EaD sob o prisma dos seguintes postulados:

- conceber condições ambientais para que o conhecimento seja gerado/criado/compartilhado;
- compreender o conhecimento como criação de um sujeito, de um indivíduo e, de um grupo que pode gerar inovação, competitividade e, conseqüentemente lucratividade;
- perceber que gestão do conhecimento é o comando das transformações estratégicas;
- ressaltar que o conhecimento é o fator de produção mais importante na economia da informação e reside, essencialmente, nas mentes dos trabalhadores;
- concluir que o conhecimento se torna uma condição *sine qua non* para a sobrevivência das organizações em todos os ramos de atividade.

Mas, antes de explorar os aspectos puramente administrativos da gestão do conhecimento, é imprescindível tecer algumas considerações sobre os principais fatores relevantes ao compartilhamento do conhecimento tácito nas entidades corporativas, observando os requisitos e condições para sua satisfação.

2.2 Fatores estratégicos à disseminação do conhecimento tácito

O primeiro passo para gerenciar o conhecimento em quaisquer organizações, inclusive naquelas voltadas para a educação, consiste na arquitetura de mecanismos, técnicas e condições capazes de assegurar e favorecer a sua efetiva transferência entre os atores participantes do processo. Redimensiona-se o individual ao coletivo, amplia-se a voz para o eco.

Com a transmissão de saberes, há a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito (externalização), viabilizando uma troca dialética de entendimentos em prol da inovação e competitividade empresarial. Compartilhar saberes é essencial para promover as melhores práticas, aprimorar a atuação dos membros de uma organização e criar novos conhecimentos. O compartilhamento de *know-how* consiste em um dos pontos primordiais da gestão do conhecimento.

Llauger (2001, p. 41) conceitua a partilha de saberes como o “conjunto de subprocessos que permitem otimizar e entender os fluxos do conhecimento nas organizações, evitando ao máximo as possibilidades de fugas do conhecimento e as ilhas de informação”. Esse processo é composto por vários fatores, sendo os principais relacionados a pessoas, organizações e tecnologias. Se esses elementos forem mal geridos pela corporação, poder-se-á surgir obstáculos resistentes para o compartilhamento e transferência de conhecimentos.

Os principais fatores pessoais, idiossincráticos, consistem na disponibilidade de tempo, acessibilidade da linguagem e confiança entre os membros da comunidade. Já os postulados organizacionais são classificados quanto à cultura, estrutura e estratégia organizacionais. A cultura organizacional se revela ante a observação dos critérios de valorização do conhecimento, poder e ambientação ao questionamento. A estrutura tangente à rede de relacionamento (pessoal/virtual), hierarquia e mídia. Por último, os aspectos estratégicos relacionam-se à política de reconhecimento/recompensa, treinamento pessoal, codificação, registro e difusão do conhecimento.

2.2.1 Fatores idiossincráticos

Iniciando a análise detalhada dos coeficientes interventores da transmissão do conhecimento, constata-se que o gerenciamento do critério temporal no ambiente organizacional representa um grande desafio. O tempo é visto como um ativo extremamente valioso que não pode ser desperdiçado.

Com a velocidade dos acontecimentos do mundo dos negócios, com as crescentes exigências para os cumprimentos das tarefas técnico-operacionais e com a dedicação aos compromissos da vida privada, tem-se uma diminuição e até mesmo escassez dos momentos disponíveis para a troca e reflexão de experiências no ambiente organizacional. O compartilhamento de conhecimento tácito demanda tempo no convívio social.

A criação do conhecimento tácito é fruto das experiências, reflexões e diálogos entre os pares, interação essa que se viabiliza quando há disponibilização de tempo para o seu exercício. As corporações, em modo geral, concentram as suas preocupações e atividades no atendimento de metas comerciais, olvidando ou não concedendo a devida importância para os postulados da geração e respectiva transferência de saberes. A difusão do conhecimento demanda tempo investido em relações sociais e parece estar na contramão dos interesses exclusivamente produtivistas.

The speed of today's business world increases and time for reflection is scarce. For new employees the time for introduction is often insufficient and few of the currently employed have surplus time to attend to this introduction. The rapid change rate in today's working life calls for continual lifelong learning and many employees are expected to take care of the learning needed. But still few organizations have reserved enough time for learning to achieve tacitness. More pressure on employees and shorter employments in working life today raises a risk that employees therefore do not have sufficient time to attain tacitness in their knowledge. (HALDIN-HERRGARD, 2000, p. 362).

O tempo não deve ser encarado como um trabalho, despesa ou recurso adicional para a transferência de ideias, mas sim como elemento essencial para o estabelecimento de relações sociais, troca de experiências e geração de conhecimento tácito. As empresas precisam proporcionar uma cota de tempo livre aos colaboradores no ambiente organizacional para possibilitar o intercâmbio de pensamentos.

Nesse mesmo espectro, a linguagem apresenta-se como outro fator idiossincrático crucial para a transfusão do conhecimento tácito, devendo ser clara entre o emissor e receptor. Davenport e Prusak (2012, p. 119) destacam que a “efetiva transferência do conhecimento fica mais fácil quando os participantes falam a mesma língua ou línguas parecidas”.

O linguajar não se restringe ao idioma, incluem-se os termos técnicos, jargões, gírias e até mesmo posturas mímicas, não se pode desconsiderar a mensagem propagada pelos gestos corporais. A linguagem pode ser verbal, escrita ou representativa (áudios, vídeos, figuras, *emojis*, dentre inúmeras possibilidades de codificação), o importante é conseguir transmitir o seu teor de forma compreensível e sem ambiguidades. “People who are exposed to a common class of interests and problems often develop a common language to communicate and develop a sense of mutual obligation to help each other.” (DISTERER, 2003, p. 223).

Por ser o conhecimento tácito de difícil codificação e explicação, requer que a linguagem empregada seja facilmente compreendida no ambiente organizacional para permitir expressar o inexpressível, “*express the inexpressible*” (LEONARD; SENSIPER 1998, p. 125). Para que isso ocorra de forma mais simples, Nonaka e Takeuchi (1997) sugerem a sua canalização pelo processo da redundância, por propiciar o aprendizado por intrusão na percepção individual do ser.

Já a confiança apresenta-se como o 3º (terceiro) quesito idiossincrático para transferência do conhecimento tácito no meio corporativo e ampara-se em compromissos morais, éticos e materiais.

Casson (1997 apud ROBERTS, 2000, p. 433) define confiança como “a warranted belief that someone else will honour their obligations, not merely because of material incentives, but out of moral commitment too. It is assumed that such moral commitment is rational because it generates emotional rewards”. Chowdhury (2001) acredita que a confiança reside na probabilidade do sujeito praticar uma boa ação, ou, pelo menos, evitar a prática de condutas consideradas maléficas para a comunidade.

Lazaric e Lorenz (1998) argumentam que a confiança consagra-se por meio de 03 (condições) básicas, quais sejam: i) crença de um agente; ii) crenças sobre o comportamento do outro e iii) complexidade de relacionamento. A confiança está intimamente relacionada ao sentimento axiológico do emissor perante seu interlocutor dentro de uma situação específica, veja-se:

Firstly, trust is identified with an agent's belief rather than with his behaviour or action. Secondly, trust refers to beliefs about the likely behaviour of another, or others, which matter for the trustor's decision-making. Finally, trust pertains to situations where the complexity of the relationship, or the fact that it is marked by unanticipated contingencies, precludes having recourse to complete contingent contracts with third party enforcement. Clearly, the exchange of knowledge, and particularly tacit knowledge, is not amenable to enforcement by contract. Hence the importance of trust in the exchange of knowledge. (ROBERTS, 2000, p. 433-434).

Se inexistir confiança entre os participantes na organização, dificilmente o conhecimento tácito será transmitido com sucesso. Seria pueril acreditar que o compartilhamento de ideias, modelos mentais, experiências e conhecimentos seja difundido num ambiente inseguro e instável. É imprescindível que os colaboradores do saber sintam-se confortáveis para propagarem seus pensamentos e expressarem seus sentimentos sem o receio de sofrerem críticas disformes, penalidades ou furtos ideológicos. A confiança ampara-se em valores sociais, culturais e psicológicos. Quanto mais sólida for a sua percepção, melhor será a propagação do conhecimento no contexto corporativo.

The presence of a relationship of trust between individuals indicates an ability to share a high degree of mutual understanding, built upon a common appreciation of a shared social and cultural context. Both trust and mutual understanding, developed in their social and cultural contexts, are prerequisites for the successful transfer of tacit knowledge. (ROBERTS, 2000, p. 434).

Bartlett; Ghoshal (1998) esclarecem que o sentido de confiar origina-se da liberdade dos participantes em realizar julgamentos mútuos e de depender dos compromissos assumidos por terceiros em nível de igualdade. Promover um ambiente propício para o desenvolvimento da confiança é um grande desafio para as organizações, já que essas terão que lidar com aquilo que as pessoas têm de mais valioso: experiências e conhecimentos, fontes de poder na perspectiva colaborativa.

A confiança, por sua vez, é um indicador da qualidade do relacionamento, pois quanto maior a percepção de confiabilidade num parceiro maior a disposição para interagir com ele e mais colaborativa tende a ser a relação entre as partes. Na ausência de confiança as firmas podem simplesmente se recusarem a compartilhar os seus conhecimentos críticos devido ao receio de perderem competitividade com a transferência de seu *know-how*. (CASTRO et. al, 2013, p. 131).

As estratégias mais comuns para estabelecer uma atmosfera e cultura da confiança são:

- elaboração de pactos de reciprocidade entre os participantes e a organização;
- formulação de políticas institucionais explícitas para o compartilhamento de conhecimentos;
- criação de repositório ou banco de dados acessíveis a todos.

Se a organização não instituir um plano de reciprocidade com seus funcionários, não apresentar explicitamente as suas genuínas intenções e políticas institucionais para socialização do saber, não estimular a relação colaborativa entre os pares e não promover o registro dos conhecimentos percebidos, dificilmente a transferência ideológica se concretizará em nível de qualidade. A troca de conhecimento é uma via de mão dupla que depende tanto da motivação do emissor como da disposição do receptor em abrigar o novo. Para Sun e Scott (2005) o volume e tipo de conhecimentos compartilhados no ambiente organizacional dependem do nível de confiança e reciprocidade estabelecidos entre os membros da equipe e a empresa.

Um processo justo constrói confiança e compromisso, que produzem a cooperação voluntária. É formado por um conjunto de normas que reforçam um contrato implícito entre empresa e colaboradores, que se comprometem a compartilhar seu conhecimento em troca de oportunidades de aprendizagem, que irão aumentar seu valor perante a empresa e o mercado, caso ele decida deixar a organização. (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002 apud FLORIANO, s/d, p 6).

Em linhas gerais, a confiança motiva o encorajamento dos envolvidos para o compartilhamento de experiências pessoais vividas, promove a contribuição perene e valoriza os relacionamentos pessoais, contribuindo positiva e significadamente para uma ambientação favorável à transferência de conhecimentos.

Conquanto, a observação única e exclusiva dos fatores idiossincráticos (pessoais) não assegura sucesso na transferência de conhecimentos no grupo corporativo. É necessário o cumprimento dos quesitos organizacionais associados à cultura, estrutura e estratégia da empresa.

2.2.2 Fatores Organizacionais

No aspecto cultural atentar-se-á sobre o tipo de conhecimento valorizado, o entendimento sobre a sua natureza e finalidade (poder/cooperação) e, se há um ambiente favorável ao questionamento. Quanto à estrutura, analisar-se-á a formalidade/flexibilidade hierárquica, a rede de relacionamentos e a mídia utilizada. Na perspectiva estratégica, verificar-se-á se o atendimento proativo da política de reconhecimento/recompensa; treinamento, armazenagem e transmissão do saber.

O termo “cultura organizacional” foi introduzido na literatura acadêmica por Pettigrew (1979, p. 754) denotando “um sistema de significados aceitos pública e coletivamente por um dado grupo num dado momento. Este sistema de termos, formas, categorias e imagens interpretam para as pessoas as suas próprias situações”.

Com o advento da “nova economia” fundamentada na valorização dos ativos intangíveis em detrimento ao patrimônio material, a cultura organizacional se sobressai, ocupando cada vez mais espaço na agenda das corporações. Nessa realidade dinâmica e globalizada os recursos intelectuais atuam como propulsores da inovação e competitividade, devendo ser compartilhados e incorporados pela organização, culturalmente. “Uma cultura que promova a participação intelectual e facilite a aprendizagem individual e organizacional, a criação e aplicação do conhecimento e a propensão ao compartilhamento do conhecimento.” (BAKER, 2002, p. 7).

A temática cativou tamanho prestígio no meio científico e empresarial que as considerações conceituais realizadas por Pettigrew (1979) foram reanalisadas por inúmeros outros teóricos, que dilataram a definição primariamente proposta, como se observa abaixo:

[...] cultura organizacional não é exatamente outra peça do quebra-cabeça, mas é o próprio quebra-cabeça. Do nosso ponto de vista, a cultura não é alguma coisa que a organização tem; a cultura é algo que a organização é. (PACANOWSKW; O'DONNELL-TRUJILLO, 1983; p.126).

[...] cada organização terá suas próprias palavras ou frases para descrever o que ela define por cultura. Algumas dessas são: existências, conteúdo, caráter, identidade, ideologia, maneira, padrões, filosofia, propósito, raízes, espírito, estilo, visão e modo. (DAVIS, 1984; p. 1).

[...] cultura organizacional consiste em um conjunto de símbolos, cerimônias e mitos que comunicam os valores e crenças subjacentes da organização aos seus empregados. Estes rituais concretizam aquilo que, do contrário, seriam

ideias esparsas e abstratas, dando-lhe vida de modo a que tenham significado e impacto para um novo empregado. (OUCHI; WILKINS, 1989; p. 35).

[...] cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionam suficientemente bem para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (SCHEIN, 1984; p. 9).

A cultura organizacional é composta por valores, crenças, sentimentos e percepções num contexto comportamental que indica o tipo de conduta valorizada e esperada dos seus membros. A organização atua como agente receptor e estimulador reativo desse clima, visando difundi-lo e propagá-lo em toda a extensão da atuação institucional. A cultura associa-se ao modo de “ver” e regular as relações pessoais, organizacionalmente. “Algo que a organização tem” (SMIRCICH, 1983, p. 347).

Para Hofstede (1990), as características da cultura organizacional tangem à: i) natureza holística; ii) determinação histórica; iii) conceituação antropológica; iv) construção social; v) flexibilidade (relativa) e vi) mutação dificultosa. Schein (1981) cria um modelo teórico de manifestação cultural no ambiente organizacional ancorado em 03 (três) níveis de aferição:

- a) Artefatos e criações – são as manifestações visíveis da cultura, que incluem sua linguagem, arte, arquitetura, tecnologia [...];
- b) Valores e ideologias – são as regras, princípios, normas, valores e ética que orientam tanto os fins de uma dada sociedade (grupo) como os meios através dos quais são alcançados [...];
- c) Pressupostos básicos e premissas – são os valores subjacentes e tipicamente inconscientes sobre a natureza da verdade e da realidade, a natureza das relações do homem, a natureza do tempo e a natureza do espaço. (SCHEIN, 1981; p. 64 e 65).

A cultura organizacional equipara-se, metaforicamente, a uma pedra angular na construção de um grande castelo. As corporações disseminam nos ambientes organizacionais ponteiros culturais catalisadores que direcionam a postura dos empregados, concedendo-lhes uma identidade comportamental orientada. As empresas tendem, através dessa ação, assegurar e estabilizar a modelagem relacional idiossincrática entre os seus membros, além de incentivar o cumprimento da filosofia empresarial pregada pela instituição. “As organizações são concebidas como manifestações que expressam a consciência humana, e por essa razão devem ser analisadas por meio de seus aspectos expressivos, ideacionais e simbólicos, que tornam possível a ação compartilhada” (LUCIANA; FERNANDO, 2010, p. 258).

A formulação da cultura organizacional reflete frontalmente sobre a tipologia do conhecimento valorizado no ambiente organizacional. Em várias empresas, principalmente naquelas voltadas para o produtivismo desenfreado, há a admiração do conhecimento técnico em choque ao conhecimento empírico. O compartilhamento de vivências pessoais é em muitas vezes desvalorizado, quando não desconsiderado totalmente.

As organizações, em geral, não têm dado a devida importância para o conhecimento tácito. As habilidades não técnicas, *insights*, intuições e até mesmo percepções sensitivas sobre determinado tópico são vistas com desconfiança e incerteza. Para Zack (1999), as empresas valorizam pouco as formas tácitas de conhecimento em prol do racionalismo puro e lógico encontrado nos manuais.

Especially in some areas of business, as for example in decision-making, it has been considered preferable to avoid everything but indisputable methods. Intuition does not correspond to business related concepts such as rationality and logic and therefore it is not preferable. Other forms like practical "know-how" have been appreciated in for example craftsmanship but it has for example not been financially rewarded to the same extent as cognitive education as a form of "know-that". Value is often associated with some form of measurement. Today we have slowly learned to value immeasurable things like knowledge but to value even more intangible things like tacit knowledge is even today unusual. (HALDIN-HERRGARD, 2000, p. 362).

Para Leonard e Sensiper (1998), as pessoas e organizações possuem preferências quanto ao tipo e modo de comunicação, sendo que, no mundo dos negócios, valoriza-se a propagação direta, técnica e racional das ideias, não se admitindo em muitos casos as tomadas de decisões baseadas no empirismo intuitivo do agente.

First, working groups often exhibit a strong preference for a particular type of communication —most often {at least in most business situations) communication that is logical, rational, and based on "hard" data. As numerous studies of thinking styles have shown, individuals have strong thinking style preferences—for particular types of information—"hard-wired" into their brains and reinforced over years of practices and self-selection into certain careers." Even if an individual could make some of the tacit dimensions of his or her knowledge explicit in the form of a physical demonstration or a drawing, such information would rarely be given a hearing because such evidence is not regarded in most business settings as relevant or useful unless backed up with analysis. Imagine how difficult it is in the ordinary product development meeting to introduce relatively inarticulate preferences that are based on largely tacit knowledge. (LEONARD; SENSIPER, 1998, p. 124).

A partir do instante que a organização estabelece e valoriza um “tipo de conhecimento” em prejuízo de outro, produz-se em seu ambiente algumas ilhas de emponderamentos cognitivos, na perspectiva que o conhecimento adquirido dificilmente será disseminado entre os pares por configurar-se como fonte de poder ao seu detentor. A classificação do conhecimento como império traduz-se num obstáculo fulcral para a transferência do saber no contexto organizacional.

O conhecimento quando equiparado à fonte de poder geralmente é utilizado pelos grupos ou indivíduos para potencializar o seu prestígio, superioridade, influência e respeito dentro da organização, ampliando seu espectro de atuação. Com o “jogo” do poder, a transferência do conhecimento fica prejudicada, pois divulgar o que se sabe soa ameaçador e gera insegurança quanto à manutenção do próprio emprego.

No ambiente organizacional, o conhecimento é responsável por dar passagem à valorização profissional. Tudo isso ocorre porque o saber é considerado um ativo rico para as organizações. Quanto mais o indivíduo sabe, maior é a sua chance de sucesso. Thomas Hobbes, Francis Bacon e Augusto Comte são adeptos da máxima: “conhecimento é poder”. Disterer (2003) discorre um pouco sobre esse ponto:

Knowledge can be used to take action and to enforce spheres of influence. To pass knowledge to colleagues might grant some of these potentials. Those who do not have this knowledge are deprived of the capacity to act or to influence respectively. That applies for knowledge about customers, competitors, suppliers, procedures, recipes, methods, formulas etc. In this sense someone who passes on knowledge to a colleague loses the exclusiveness of his or her influence, which might have suggested some professional respect and job security. "Knowledge is power" is the well-known citation to describe situations, where experts with rare knowledge have the highest reputation and monopolies of knowledge causes knowledge hoarding instead of knowledge sharing. (DISTERER, 2003, p. 220).

Sun e Scott (2005) acreditam que em alguns casos o sentimento de poder pode ocasionar uma acomodação entre o controle e distinção das relações no espaço corporativo, podendo inclusive implicar em segregações e desestímulo ao compartilhamento cooperativo do conhecimento.

Organizações que possuem uma cultura voltada ao individualismo estimulam o pensamento de que “se compartilhar meu conhecimento, ficarei sem ele”. Nessas organizações, as pessoas raramente irão compartilhar seus conhecimentos, sabendo que isso poderá enfraquecer sua posição na empresa. Da mesma maneira, esse tipo de cultura desencoraja também as pessoas a solicitarem conhecimento, pois essa atitude é encarada como admissão de fraqueza e incompetência. (FLORIANO, s/d, p. 3).

Em sentido diametralmente oposto, encontra-se o posicionamento de David Cohen (1999), ao defender que o poder do conhecimento relaciona-se à sua propagação no ambiente corporativo. A riqueza do saber não se satisfaz com a detenção, mas sim disseminação. Quanto mais experiências o indivíduo troca com os seus colegas, maiores serão os retornos intangíveis. O fator poder como mecanismo de transferência do conhecimento só faz sentido se compartilhado colaborativamente com os membros da organização.

Para que o fator “poder” seja articulado colaborativamente na organização, é essencial a criação de um ambiente aberto ao debate sadio e favorável ao questionamento. Deve-se assegurar aos colaboradores a liberdade de expressar, perguntar e experimentar diferentes pontos de vistas sobre quaisquer temas. Propor essa ambientação psicológica, estimular a interação e troca de experiências pessoais entre os funcionários da empresa é crucial para propagar o conhecimento tácito.

A partir do momento em que haja um ambiente que permita o conflito ideológico, favoreça o pensamento divergente e autorize a apresentação de diversos entendimentos sem receio de punição, potencializar-se-á a possibilidade de criação de novos saberes, tão essenciais para a competitividade e sobrevivência da empresa na economia globalizada. Essa climatização fortalece a confiança dos membros da organização e os deixa mais à vontade para exteriorizarem os seus mais profundos sentidos.

A organização deve proporcionar um ambiente aberto ao processo dialógico e ao mesmo tempo agir com honestidade para admitir a ausência de conhecimento sobre algum tema específico. Estimula-se, por meio da inquietação criativa, a formulação de novas hipóteses para “a apresentação e consideração de diferentes pontos de vista e perspectivas com o propósito e desenvolver uma nova visão ou perspectiva” (FAHEY; PRUSAK, 1998, p. 275).

Inexistindo um ambiente propício para que as pessoas expressem suas experiências, dificilmente ocorrerá o compartilhamento do conhecimento na organização. A ambientação é condição fundamental para que as transferências de saber sejam efetivadas entre os colaboradores.

Além de garantir um ambiente sadio, a organização deve instaurar uma forma de comunicação entre os seus funcionários que viabilize a intensificação dos contatos e ampliação das interações sociais, na ordem de promover a festa do compartilhamento de ideias e gerar inovação, conseqüentemente.

No ambiente corporativo, as pessoas sentem-se mais confortáveis e tendem a socializar mais livremente as suas experiências com as pessoas que lhes sensibilize confiança e que estejam mais próximos do seu raio de ação. Para isso é imprescindível estabelecer redes de relacionamentos que as aproxime e auxilie na fortificação dos laços sociais. Aumentando as conexões, fomenta-se a contribuição e potencializa-se o compartilhamento de ideias.

A “construção” da rede de relacionamento pode ser formal ou informal, presencial ou virtual e deve incluir a organização e reposição do conhecimento compartilhado. Em muitas situações, a formulação de redes supera os limites físico-geográficos em que os colaboradores se encontram, impulsionando a adoção das tecnologias da comunicação e informação (TIC) para superar essas barreiras. Sem a criação da teia relacional torna-se impraticável a conexão ente o emissor e receptor da informação.

As comunidades de práticas tem se apresentado como uma excelente alternativa para promover a interação social. Com a democratização e poder da *internet*, o uso de redes e comunidades virtuais têm se tornado uma importante ferramenta para a troca de experiências. “As tecnologias têm sido desenvolvidas nos últimos anos com o intuito de criar um ambiente em que se possa compartilhar conhecimento "a qualquer hora, em qualquer lugar", rompendo as grandes barreiras de tempo e espaço” (FLORIANO, 2015 p. 5).

Disterer (2003) tece elogiáveis apontamentos sobre a relevância das comunidades de prática na amplificação e concretização da rede de relacionamento organizacional, cujo trecho segue destacado:

A popular approach to foster knowledge sharing is to develop communities of practice within organizations. These groups of professionals enhance the ability of its members to think together, to stay in touch with each other, to share ideas with each other. These informal networks, sometimes also called knowledge fairs or clubs, competence centers or creativity centers, are groups of professionals, informally bound to one another through a common class of interests and problems and a common pursuit of solutions. [...]. To build communities of practice time should be given to organize and attend meetings, to create bulletins, to sample a skills directory. Communities should have the necessary tools and techniques to form, evolve and develop. At least they need a forum, either physically or electronically, to spark collaborative thinking and working not just make merely static presentations of information and ideas. [...] In general, communities of practice are networks within an organizations, where people with common interests and problems can meet. Through their common language and work habits they develop over time more trust and openness to share knowledge openly. (DISTERER, 2003, p. 223).

A inexistência de uma rede de relacionamentos (presencial ou virtual) pode ocasionar falhas na comunicação entre os pares e conseqüentemente impedir a transferência de pensamentos no ambiente organizacional. As empresas possuem grandes dificuldades para “localizar” as fontes de conhecimento que atendam as suas necessidades, exatamente por estarem “escondidas” internamente com as pessoas. A criação de comunidades de prática surge como mecanismo fundamental para a divulgação desse conhecimento, revelando-o acessivelmente a todos.

A rede de relacionamento só alcança a sua finalidade se as mídias de comunicação adotadas pela organização contribuírem para a redução das incertezas e ambiguidades presentes no processamento de informações geradas pela transmissão do saber. O conhecimento tácito de natureza essencialmente subjetiva é passível de inúmeras interpretações e julgamentos, exigindo-se que as mídias simplifiquem esse processo informacional.

A teoria organizacional aplicada revela que as decisões no ambiente organizacional geralmente surgem com a instauração conflituosa dos elementos de incerteza e ambiguidade, por ocasionar debates e reflexões. As mídias têm a responsabilidade de apurar e tratar tais divergências ao instaurar o processamento aproveitável dessas informações.

Lengel, Daft e Linda (1987) definem a incerteza como a diferença entre o volume de informações necessárias para a execução de alguma tarefa com aquelas já existentes nos repositórios da organização. Por ambiguidade alude-se a existência de diversas interpretações sobre um mesmo caso ou hipótese. A ambiguidade geralmente granjeia *status* de confusão, divergência ou ausência de compreensão.

A mídia presta para facilitar o processamento de informações “ricas” referindo-se conceitualmente “à capacidade de transporte de dados da mídia, ou seja, o volume e variedade das informações que podem ser transmitidas durante um período específico” (MCSHANE; GLINOW, 2014 p.246).

No prisma conceitual de Lengel, Daft e Linda (1987), a riqueza de uma mídia remete a habilidade em alterar a informação e compreensão num determinado intervalo de tempo. A mídia transforma a informação “rica” em algo palpável, útil e compreensível, atribuindo-lhe valor e otimizando o desencadeamento comunicacional. A escolha equivocada da mídia compromete a eficácia da comunicação entre a organização e seus membros.

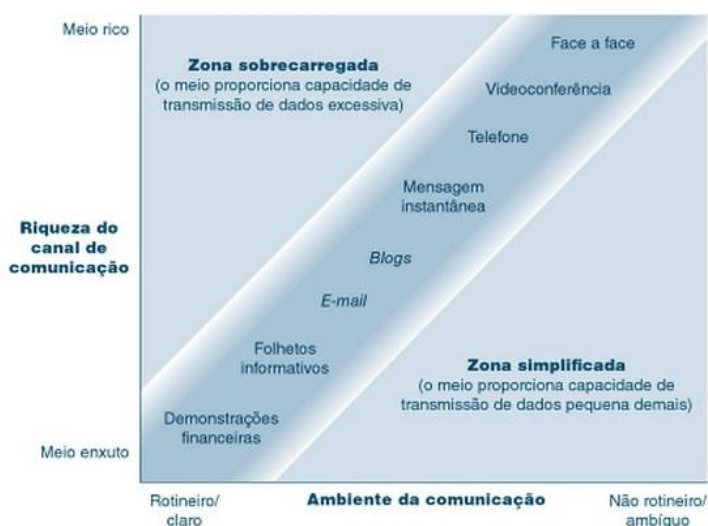
O teor de “riqueza” de uma mídia é apurado de acordo com a sua capacidade em processar as informações compartilhadas na organização. Dependendo do tipo de mídia patrocinada, é possível promover o compartilhamento do conhecimento tácito de forma rápida, consistente e em uma variedade de linguagens. A mídia rica é melhor do que a enxuta quando a situação de comunicação é não rotineira e ambígua. (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 246).

Lengel, Daft e Linda (1987) expõem uma escala hierárquica de teor de riqueza das mídias, seguindo a ordem estabelecida do maior para o menor:

- a) face a face (mídia de alta riqueza por permitir rápidos e mútuos *feedbacks*. O teor da mensagem pode ser ajustado, esclarecido e reinterpretado instantaneamente);
- b) telefone (mídia de relativa riqueza por proporcionar o ágil *feedback* auditivo, mas pecar pela ausência de linguagem corporal);
- c) documentos oficiais (mídia de baixa riqueza por se restringir a linguagem escrita e não possibilitar *feedbacks* imediatos), e;
- d) demonstrações financeiras e balancetes (mídia de baixíssima riqueza por trazer dados meramente objetivos e quantificáveis).

Mcshane e Glinow (2014) ampliaram um pouco essa escala ao introduzirem novas mídias presentes no século XXI, principalmente àquelas advindas com as TIC, como se visualiza na figura¹¹ abaixo:

Figura 6 - Hierarquia de riqueza de mídia



Fonte: MCSHANE; GLINOW (2014, p. 247).

¹¹ Figura adaptada da obra de DAFT, L Richard L; H. LENGEL; LINDA, Klebe Trevino por MCSHANE, Steven L; GLINOW, Mary Ann Von. Comportamento organizacional. Conhecimento emergente. Realidade global. 6ª Ed. Editora McGraw-Hill Interamericana, 2014.

A figura revela que as os diálogos presencias configuram-se como mídia mais rica para o compartilhamento de conhecimentos no processo comunicacional, seguidos por videoconferências, telefones, mensagens instantâneas, *blogs*, *e-mails*, folhetos informativos e balancetes. “Knowledge is shared not only face-to-face but also over the telephone, by e-mail, and via videoconferences.” (HANSEN, 1999, p. 4).

Insta esclarecer que os autores supracitados olvidaram de destacar a importância das redes e comunidades virtuais como ferramentas comunicacionais para a socialização do conhecimento no ambiente corporativo, cujo assunto será objeto de estudo no próximo capítulo.

Mcshane; Glinow (2014) entendem que o modelo hierárquico de riqueza de mídias não se encaixa tão bem quando voltado à análise dos canais de comunicação virtuais, tendo em vista que 03 (três) fatores parecem anular ou desfocar a riqueza desse meio de comunicação:

a) capacidade para se multicomunicar (as pessoas não são tão eficientes nas multitarefas, como ler um *site* e participar de uma reunião *online* no mesmo instante. As TIC permitem menos etiqueta social e atenção);

b) proficiência comunicacional (as pessoas mais competentes conseguem repassar mais informações pelo canal tecnológico, enquanto que aquelas que não dominam a tecnologia tornam-se meras espectadoras do evento, sem participarem ativamente);

c) efeitos de presença social: (as mídias com alto teor de riqueza tendem a envolver mais a presença social, por valorizar o diálogo face a face, todavia podem provocar um falso comportamento dos presentes).

Em linhas gerais, as mídias ricas são mais apropriadas para a transferência do conhecimento tácito e as menos ricas ao compartilhamento do conhecimento explícito, por provocar menos conflito, ambiguidade e incerteza. “Os benefícios dos canais com alta riqueza de mídia podem ser contrapostos por suas distrações de presença social, enquanto as mídias enxutas têm muito menos presença social para distrair ou distorcer as informações transmitidas” (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 248).

Contudo, de nada adianta criar uma consistente rede de relacionamentos e promover a comunicação através de uma mídia de alta riqueza se a participação dos colaboradores não se efetiva, bem como não haja o sentimento de pertencimento ao grupo ou comunidade.

A burocracia e hierarquia institucional são fatores críticos à transferência de conhecimentos no contexto organizacional, na medida em que se determina expressa e formalmente o que o colaborador pode ou não pode fazer e sobre o que pode ou não discutir com os colegas.

Bureaucratic and hierarchical organizations show formal and administrative procedures, which prevent the sharing of knowledge and new ideas. Strong hierarchical organizations prevent cross-functional communication, cooperation and knowledge sharing. (DISTERER, 2003, p. 221).

A estirpe de comando oficialmente instituída pode determinar previamente os procedimentos autorizados ao debate e o seu modo de operação, padronizando-os. Essa conduta produz um ambiente inflexível e contraproducente à criação e transmissão de ideias, ao equiparar-se a uma velada censura impingida pelo constrangimento, insegurança e medo. “Estruturas e sistemas organizacionais podem gerar barreiras que afetam o tempo, a flexibilidade e a complexidade.” (SUN; SCOTT, 2005, p. 81).

Estruturas corporativas fortemente hierarquizadas e orientadas à administração burocrática atravancam a comunicação dialógica e a troca de experiência. Esse contexto distancia as pessoas, desestimula a interação social e inibe à participação proativa dos colaboradores, responsável pela criação de novos saberes. Para que o conhecimento tácito seja socializado, as pessoas precisam se sentir à vontade, livres, acessíveis e totalmente independentes da posição hierárquica que ocupam.

Na tentativa de superar os obstáculos culturais e organizacionais para a transferência do saber, alvitra-se que a organização elabore um plano estratégico específico de gestão do conhecimento. Na era da “nova economia”, as organizações têm o dever de criar métodos peculiares para gerenciar cada tipo de conhecimento, incentivando a sua geração, transferência, divulgação e codificação.

Não se devem subsumir as mesmas regras administrativas para organizar o conhecimento tácito e explícito, por serem naturalmente distintos. O conhecimento tácito altamente intrínseco e de difícil exteriorização exige estratégias motivacionais próprias que assegurem o seu nascimento e disseminação. Hansen et al (1999) designam as discrepâncias táticas de gerenciamento dos saberes objetivo e subjetivo como “codificação e personalização”, respectivamente.

A técnica de codificação é aplicada ao conhecimento explícito e resulta numa estrutura padronizada de armazenamento de dados e informações. Pela codificação,

facilita-se a localização das referências substanciais que a organização pretenda utilizar em um determinado evento. “Knowledge is carefully codified and stored in databases, where it can be accessed and used easily by anyone in the company” (HANSEN et al, 1999, p. 1).

Já a estratégia de personalização tem foco e valoriza a edificação dos contatos pessoais para fecundar a transmissão dos conhecimentos tácitos na organização e conseqüentemente favorecer a realização dos trabalhos. “Knowledge is closely tied to the person who developed it and is shared mainly through direct person-to-person contacts.” (HANSEN et al, 1999, p. 2).

A figura abaixo traz um comparativo concreto entre as estratégias supracitadas:

Figura 7 - How consulting firms manage their knowledge

How Consulting Firms Manage Their Knowledge		
CODIFICATION		PERSONALIZATION
Provide high-quality, reliable, and fast information-systems implementation by reusing codified knowledge.	Competitive Strategy	Provide creative, analytically rigorous advice on high-level strategic problems by channeling individual expertise.
REUSE ECONOMICS: Invest once in a knowledge asset; reuse it many times. Use large teams with a high ratio of associates to partners. Focus on generating large overall revenues.	Economic Model	EXPERT ECONOMICS: Charge high fees for highly customized solutions to unique problems. Use small teams with a low ratio of associates to partners. Focus on maintaining high profit margins.
PEOPLE-TO-DOCUMENTS: Develop an electronic document system that codifies, stores, disseminates, and allows reuse of knowledge.	Knowledge Management Strategy	PERSON-TO-PERSON: Develop networks for linking people so that tacit knowledge can be shared.
Invest heavily in IT; the goal is to connect people with reusable codified knowledge.	Information Technology	Invest moderately in IT; the goal is to facilitate conversations and the exchange of tacit knowledge.
Hire new college graduates who are well suited to the reuse of knowledge and the implementation of solutions. Train people in groups and through computer-based distance learning. Reward people for using and contributing to document databases.	Human Resources	Hire M.B.A.s who like problem solving and can tolerate ambiguity. Train people through one-on-one mentoring. Reward people for directly sharing knowledge with others.
Andersen Consulting, Ernst & Young	Examples	McKinsey & Company, Bain & Company

Fonte: HANSEN et al. (1999, p. 3).

Como exposto, a escolha de estratégia (codificação *versus* personalização) envolve vários aspectos e faz toda diferença para a gestão do conhecimento na

corporação. Os principais fatores relacionam-se à política de reconhecimento/recompensa; ao treinamento contínuo, à socialização/transmissão de experiências e ao depósito em suportes acessíveis.

Em algumas organizações, os funcionários socializavam suas vivências de forma livre, espontânea e despretensiosa, concedendo-lhes um movimento dialético natural. Não havia o interesse latente sobre o teor e alcance consequencial das mensagens transmitidas e tampouco a preocupação com os supostos ganhos e prejuízos (não necessariamente financeiros) decorrentes do compartilhamento de ideias. Esse era o perfil do “trabalhador” na era do capital.

Com o advento da “nova economia”, houve uma quebra de paradigma, o recurso capital, antes considerado o maior patrimônio da empresa, perdeu força e abriu espaço para a valorização profunda dos recursos intangíveis. Contudo, as organizações não souberam administrar, promover e estimular esse ativo, deixando o relativamente inerte no ambiente organizacional. A ausência de políticas institucionais de reconhecimentos e recompensas pela disseminação do conhecimento, por exemplo, desanimava as pessoas a colaborarem no processo construtivista do pensamento coletivo.

Rewards and Incentives: Special rewards and incentive methods can act as extrinsic motivation that employees are willing to share knowledge. Organizations are successful with the provision of personal recognition and reputation when people have contributed to knowledge databases or actively participated in knowledge sharing. (DISTERER, 2003, p. 222).

Desenvolver o sistema de avaliação da política de reconhecimentos e recompensas requer bastante cautela, pois se implantado disformemente possibilitar-se-á a criação de ilhas de sonegação de saberes. Nenhum colaborador sentirá impulsionado a dividir o poder que possui se não o for devidamente gratificado.

Sobre como efetuar a recompensa e reconhecimento entre os funcionários a literatura sobre o tema apresenta-se divergente, de um lado há aqueles que defendem a premiação financeira e de outro os que apoiam o reconhecimento moral.

Nas palavras de Davenport e Prusak, (2003, p. 57), “para estabelecer uma cultura consistente de compartilhamento do conhecimento, é necessário usar moedas valiosas: gratificações monetárias substanciais, aumentos de salário, promoções, e assim por diante”. Para O’Dell e Grayson (1998), o reconhecimento meramente financeiro pode ser insuficiente para promover o compartilhamento de conhecimentos tácitos na

organização. A recompensa deve ultrapassar o aspecto pecuniário e transcender aos valores morais e atingir a memória emotiva do seu detentor.

Ocorre que essa definição de “benefício” pode variar muito de pessoa para pessoa, e pode abranger tanto aspectos financeiros quanto não financeiros. Por isso, é necessário que exista um alinhamento no que diz respeito aos benefícios e sua percepção entre a organização e os indivíduos que nela trabalham. [...] O sistema de recompensas de uma organização influencia sobremaneira a forma como o compartilhamento ocorre. Muitas vezes, uma ênfase errônea no comportamento que se recompensa pode causar uma inibição no processo de troca de conhecimentos; as recompensas não devem se tornar um recurso de curto prazo que não pode ser sustentado. Esquemas que avaliam somente a quantidade dos conhecimentos compartilhados oferecem brechas e tornam o sistema frágil, por sobrepor a quantidade à qualidade. (FLORIANO, s/d, p.3).

Disterer (2003, p. 223) traz exemplos de políticas de reconhecimentos e recompensas bem sucedidas quanto à implementação e avaliação desenvolvidas em algumas organizações, cujas ideias centrais seguem:

- a) prêmio anual com o nome “não foi inventado aqui, mas mesmo assim eu fiz” (Texas Instruments);
- b) prêmio “Conhecimento TOP” que concede aos 150 melhores colaboradores *notebooks* e viagens (Buckman Labs);
- c) homenagem com a fixação em placa de bronze na sede pública da empresa com os nomes dos 10 (dez) funcionários mais colaborativos (AMS);
- d) programa de incentivo “Captura de Copa do Mundo” (Proposto pela Forum Consultoria) concedendo recompensas aos funcionários de destaque;
- e) inserção dos nomes e recebimento de “estrelas” daqueles associados que mais colaboraram para o compartilhamento de conhecimento (Honras Advocacia).

Leonard e Sensiper (1998) assentam que o sistema de reconhecimentos e recompensas que premia única e exclusivamente os detentores da expertise técnica em agravo daqueles que utilizam o tempo para construir o saber coletivo não incentiva a propagação do conhecimento na organização. Há inúmeras formas de conhecimentos e privilegiar a educação formal em confronto às vivências empíricas é medida contrária à gestão do conhecimento tácito.

Não há dúvidas que os colaboradores do conhecimento podem ser estimulados a compartilhar suas experiências no ambiente organizacional com a implantação do

sistema de reconhecimento e recompensa, todavia essa postura também deve ser fomentada e aprimorada via treinamento e capacitação institucional.

O treinamento consiste em uma ferramenta estratégica para adequar os novos e antigos funcionários às atividades desenvolvidas na empresa. Havia a mentalidade que a capacitação deveria focar-se tão somente no aprimoramento das habilidades técnicas com o oferecimento de instrução formal do sistema tradicional de educação. Entretanto, esse tipo de adestramento favorece apenas a troca de conhecimento explícito, imprestável para a socialização de experiências pessoais.

Para transferir o conhecimento tácito, maior fonte de riqueza na era da “nova economia”, sugere-se a adoção das práticas de *coaching*, *brainstorm*, *workshop*, tutoria e mentoria, com o intuito de proporcionar aos colaboradores a oportunidade de aprenderem com a observação, experiência e prática.

O relacionamento de transferência pode ser um parceria, uma relação de orientação ou uma relação de aprendizado, mas algum tipo de relação de trabalho costuma ser essencial. Esses relacionamentos tendem a envolver a transferência de vários tipos de conhecimentos, do explícito ao tácito. (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 115).

Coaching, *brainstorm*, *workshop*, tutoria e mentoria são estratégias mais personalizadas de “capacitação” e reivindicam maior aporte financeiro e tempo investido. São técnicas orientadas para favorecer a transferência do conhecimento tácito entre os membros. Com a aplicação dessas práticas, incentiva-se o indivíduo a externalizar suas experiências e vivências aos colegas e mentores, colaborativamente.

Administrative actions may define responsibilities for tutoring and mentoring within an organization. Ongoing programs which systematically develop employees (continuing education) can foster common habits and attitudes and can support communication among members of the organization. (DISTERER, 2003, p. 223).

Foca-se em atividades empíricas e que se associam ao trabalho desenvolvido na empresa. Nonaka e Takeuchi (1997) mencionam as sessões de *brainstorm* da Honda, Matsushita Electric Industrial Company e NEC como responsáveis pelo desenvolvimento dos conceitos de “novo carro”, “da máquina de amassar, enrolar e fazer pão” e “do computador pessoal”, respectivamente. Segundo os autores, sem a transferência de conhecimento tácito entre os colaboradores, não seria possível atingir à inovação desejada pelas empresas com a criação desses novos produtos.

A capacitação profissional promovida pelas práticas de treinamento tem como escopo o aperfeiçoamento das habilidades e competências dos colaboradores para a prática de ações inovadoras. Essa lapidação só faz sentido se resultar em profunda troca de vivências entre os participantes. Estimular a transferência de saberes configura-se como medida estratégica para a gestão do conhecimento no ambiente corporativo. “The difficulties with transfer of tacit knowledge can however also be to advantage for the organization. Tacit knowledge in crucial areas for the organization obstructs copying by outsiders and therefore strengthens the competitive advantage” (HALDIN-HERRGARD, 2000, p. 361).

As empresas comprometidas com a transferência do conhecimento tácito costumam montar programas formais de orientação e tornar a transmissão do conhecimento para funcionários mais jovens uma parte explícita das descrições de cargo de pessoal qualificado em alto nível. (DAVENPORT; PRUSAK, 2012, p. 116).

A transferência de conhecimentos pode se concentrar nas pessoas ou nos repositórios decodificados. Se a empresa tiver o perfil investidor certamente convergirá a sua atenção ao compartilhamento do conhecimento tácito, viabilizando no ambiente corporativo o diálogo e a troca de vivências pessoais. A transferência de ideias ocorre consideravelmente pelo processo interacionista entre as partes, por isso, a qualidade do relacionamento também deve ser observada (PÉREZ-NORDVEDT et. al, 2008).

Segundo Castro, duas razões desvelam a importância da transferência de conhecimento como fonte de inovação e competitividade:

Primeiro, porque é um processo que possibilita à organização adquirir e aplicar o conhecimento externo e obter um desempenho superior. Em segundo, a transferência permite que mesmo firmas com limitados recursos para desenvolvimento interno de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) alcancem vantagem competitiva pela aquisição contínua de conhecimentos externos. (CASTRO et. al, 2013, p. 131).

A transferência de conhecimento proporciona um aprendizado contínuo, pois a troca de experiências permite ao emissor e receptor a oportunidade de reflexão e crescimento, na qual um vai aprendendo com o outro, cooperativa e colaborativamente.

Há de ressaltar que “a transferência de conhecimento implícito pode ser alcançada, primeiro, pela sua conversão em explícito e, então, compartilhando-o, ou utilizando-se abordagens nas quais ele nunca é explicitado” (BUKOWITZ;

WILLIAMS, 2002, p. 19), possibilitando, dessa forma, a transmissibilidade em plataformas codificadas em redes e comunidades virtuais.

Para a estratégia de transferência se immortalizar no seio da organização é imprescindível que o conteúdo proveniente do intercâmbio de ideias seja armazenado em algum repositório de fácil e seguro acesso. Nesse ponto, as TIC exercem uma importante função, sendo responsáveis pelo armazenamento do conhecimento, bem como pela sua disseminação.

Não obstante a isso, discute-se a possibilidade de se codificar ou não o conhecimento tácito. Admite-se nesse estudo que a codificação do conhecimento tácito é trabalhosa, contudo não impossível. Leonard e Sensiper (1998) acreditam que o tácito não significa o conhecimento não passível de codificação, sendo apenas mais complexo.

Roberts assume também esse posicionamento:

Knowledge is easier to codify and codified knowledge is easier to diffuse within a community made up of agents who can read the codes. (We should point out that the ability to read the codes is an important form of tacit knowledge.) Diffusion and the use of codified knowledge are thus dependent upon the initial irreversible investment required to build a community of agents, a 'clique or a network the members of which can 'read' the codes. (ROBERTS, 2000, p. 431).

Aquinhoa-se que o conhecimento tácito pode ser codificado e as TIC exercem função primordial nesse processo no contexto da “sociedade da informação”. Busca-se registrar as experiências vividas pelos colaboradores e expandi-las ao mundo concreto. O conhecimento não deve aprisionar-se em aspectos limítrofes, mas ecoar além-fronteiras.

O processo dialético de transferência de conhecimento consiste na apresentação e envio de algo para um receptor em potencial e sua respectiva absorção conteudista. Há fatores que interferem positiva e negativamente nessa operação, como já exposto, devendo tais ser observados e geridos com bastante cuidado pela organização.

Davenport e Prusak (2003), para fins de conclusão, elaboraram um quadro com os principais atritos e respectivas soluções aos centrais problemas constatados pelas empresas, que segue colacionado:

Quadro 5 - Atritos e soluções possíveis

Atrito	Soluções possíveis
falta de confiança mútua	construir relacionamentos e confiança mútua através de reuniões face a face
diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência	estabelecer um consenso através de educação, discussão, publicações, trabalho em equipe e rodízio de funções
falta de tempo e de locais de encontro; idéia estreita de trabalho produtivo	criar tempo e locais para transferência do conhecimento: feiras, salas de bate-papo, relatos de conferências
status 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 de idéias
crenças de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos; síndrome do "não inventado aqui"	estimular a aproximação não hierárquica do conhecimento; a qualidade das idéias é mais importante que o cargo da fonte
intolerância com erros ou necessidades de ajuda	aceitar e recompensar erros criativos e colaboração; não há perda de status por não se saber de tudo

Fonte: DAVENPORT; PRUSAK (2003, p. 117-118).

Na visão de Davenport e Prusak (2012), os principais atritos estão interligados à falta de confiança, tempo, linguagem comum e acessível, programas e políticas de reconhecimento/recompensas e capacidade de absorção do conhecimento disseminado. Além disso, deve-se levar em consideração a cultura organizacional, a crença do conhecimento como fonte de poder e a intolerância para a ação colaborativa.

Há muitos fatores culturais que inibem a transferência do conhecimento. Chamamos esses inibidores de "atritos" porque retardam ou impedem a transferência e tendem a erodir parte do conhecimento à medida que ele tente se movimentar pela organização. Seguem os atritos mais comuns e as formas de superá-los. (DAVENPORT; PRUSAK, 2012, p.117).

Como possíveis soluções para superar os desafios os autores sugerem construir redes de relacionamentos pautadas na confiança mútua, priorizar um estilo de linguagem compreensível a todos, conceder tempo livre para que os funcionários possam criar e transferir conhecimento, implantar políticas de incentivos por participação no processo de criação e transmissão, capacitar os funcionários para a recepção e absorção do novo, estimular a aproximação hierárquica e dissolver a crença que o conhecimento é tão somente fonte de poder. Com isso, busca-se efetivar uma cultura organizacional voltada para o compartilhamento com a aceitação de ideias novas e à troca de experiência, que consolida o referencial teórico apresentado.

2.3 Estratégias de gestão do conhecimento

Há indicações substanciais na literatura administrativa de que o grande diferencial competitivo das empresas e dos países deixou de ser a mão de obra barata ou os recursos naturais, para ser centrado na capacidade de gerar conhecimento e promover inovação. “O maior ativo de uma empresa é o conhecimento, a empresa que deixar de gerar conhecimento novo, muito provavelmente deixará de existir” (DAVENPORT; PRUSAK, 2012, p. 81).

Na nova economia, a economia informacional, a produtividade e a competitividade das organizações e mesmo das nações dependem essencialmente da capacidade de utilizar o conhecimento para lidar de forma eficiente com as informações, daí a crença em conhecimentos e informações como as principais fontes de produtividade e de crescimento (CASTELLS, 1999).

Mais recentemente, alertou-se quanto à portabilidade do conhecimento que as pessoas possuem e advertiu-se que “as melhores organizações do futuro serão aquelas que descobrirão como despertar o empenho e a capacidade de aprender das pessoas em todos os níveis da organização” (SENGE, 1990, p. 12).

Afirmou-se também que “a empresa típica será baseada no conhecimento” e em informações, chegando-se a chamar a atenção das grandes empresas e instituições de ensino, pois elas não teriam outra escolha, “senão a de se converter em organizações baseadas em informações [...] [e que esta] mudança é exigência da tecnologia da informação” (DRUKER, 2000, p. 10-11).

No ambiente de uma organização o conhecimento é construído coletivamente. Esse conhecimento coletivo (ou organizacional) é composto pelo conjunto de conhecimentos individuais das pessoas que atuam no ambiente de trabalho, isto é, o conhecimento que foi construído ao longo da atuação e interação do próprio indivíduo e que se fundiu ao conhecimento construído por outras pessoas que ali atuam.

Valentim (2008, p.19) acredita que “[...] o conhecimento construído por um indivíduo alimenta a construção do conhecimento coletivo e, por outro lado, o conhecimento coletivo alimenta a construção do conhecimento individual em ambientes organizacionais”. Por isso, o que cada um sabe tem um valor único.

O conhecimento organizacional (coletivo) necessita do que cada um sabe para se desenvolver plenamente. Cada indivíduo aprende com esse saber coletivo, adquirindo

novos conhecimentos, compartilhando e convertendo-os, novamente, em conhecimento coletivo, num processo contínuo e cíclico. O compartilhamento do conhecimento é imprescindível para qualquer tipo de organização.

A gestão do conhecimento parece ser um dos maiores desafios para as organizações na atualidade, pois trata-se da técnica que gerencia a partilha de saberes pautada pela motivação dos seus funcionários nas dimensões inter-relacionadas de cultura, organização e tecnologia. É uma estratégia que exige profundas transformações e investimentos ao longo do tempo. “Não é possível colocar a empresa num caminho de gestão do conhecimento sem estabelecer mudanças profundas na forma de trabalhar da organização” (ORTIZ, 2001, p. 158).

As Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, integram o universo das organizações e estão inseridas no contexto da “nova economia”, participando ativamente para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e vivenciando as exigências do mundo globalizado competitivo. Aos gestores cabem “criar uma infraestrutura para a gestão do conhecimento e tornar toda atividade do conhecimento economicamente compensadora” (DAVENPORT; PRUSAK, 2012, p. 139).

Segundo Batista (2006, p. 10), a gestão do conhecimento é relevante para as IES, por promover os seguintes objetivos:

- a) acelerar a geração de novos conhecimentos que agreguem valor aos serviços prestados à sociedade por meio de uma maior colaboração entre servidores e acesso mais fácil a fontes de informação e aprendizado;
- b) melhorar o processo decisório;
- c) reduzir custos e retrabalho (não “reinventar a roda” e eliminar atividades que agreguem pouco valor aos serviços);
- d) localizar os conhecimentos e o capital intelectual existente na organização;
- e) gerar novos conhecimentos com base na reutilização dos conhecimentos e do capital intelectual da organização, e;
- f) alavancar o conhecimento existente na organização para melhor executar programas e, conseqüentemente, atender melhor às demandas da sociedade.

Para Davenport e Prusak (2012, p. 184), há nove fatores determinantes para o sucesso de uma estratégia de gestão de conhecimento na organização, quais sejam: i) cultura orientada para o conhecimento; ii) infraestrutura técnica e organizacional; iii) apoio à alta administração; iv) vinculação ao valor econômico ou setorial; v) existência

de alguma orientação para o processo; vi) clareza de visão e linguagem; vii) elementos motivadores não triviais; viii) existência de uma estrutura de conhecimento mínima e ix) múltiplos canais de transferência de conhecimento.

Algumas medidas estratégicas são apontadas como responsáveis pelo sucesso da gestão do conhecimento na organização, sendo as principais, em ordem alfabética: a) Aprendizagem Organizacional; b) *Benchmarking*; c) *Coaching*; d) Comunicação Institucional; e) Comunidades de Prática e Melhores Práticas; f) Educação Corporativa; g) Inteligência Competitiva; h) Mapeamentos de Conhecimentos; i) Mapeamento de Processos; j) Melhores Práticas; l) Memória Organizacional; m) *Mentoring*; n) Normalização e Padronização e o) Portais Corporativos.

Isso significa que a IES precisa capturar, reorientar e reutilizar o conhecimento promovido pelos seus colaboradores e compartilhá-los a um contingente cada vez mais amplo, na presteza de identificar expertises válidas para a inovação. Além disso, é essencial mapear os processos estruturais e organizacionais da empresa vistas a mediar o valor econômico e “controle” do conhecimento, inclusive com a oportunidade de infusão externa.

Para Longo (2010), as organizações que aprendem têm características que se desenvolvem num ambiente adequado à criação e à gestão do conhecimento, que são:

- “reconhecimento explícito do valor econômico do conhecimento;
- capacidade de desenvolver o know-why, além do know-how;
- capacidade de questionar valores e cultura, bem como de mudar comportamentos;
- estímulo à experimentação e ao aprendizado, por meio da detecção e da correção de erros;
- habilidade em compartilhar insights, experiências e informações individuais;
- habilidade criadora;
- capacidade de articular conhecimentos conceituais sobre uma experiência,
- utilização da capacidade criativa de seus colaboradores”. (LONGO, 2010, p. 21).

Senge (2004) preza que as organizações somente aprendem por meio dos seus indivíduos e, aquilo que o sujeito sabe ou assimila deve ser convertido em conhecimento colaborativo para assegurar a aprendizagem organizacional. Essa última

se relaciona a estruturas de referências coletivas e demanda 05 (cinco) disciplinas desenvolvimentistas que funcionam em conjunto:

1^a) domínio pessoal (expansão da capacidade individual do sujeito com vistas a conquistar os objetivos almejados por si e pela organização. Estimula-se alcançar as metas propostas por meio da atuação pessoal);

2^a) modelos mentais (baseia-se em refletir, apurar e esclarecer perenemente a visão que cada um tem do ambiente concreto para possibilitar a análise contextual e moldar atos e decisões);

3^a) visão compartilhada (estimular o engajamento social do grupo com foco naquilo que se deseja criar na organização. Estabelecer uma meta coletiva comum, bem como elaborar os princípios e diretrizes para seu alcance. Essa disciplina define a missão e identidade geral do grupo para um determinado fim);

4^a) aprendizado em grupo (desenvolvimento das aptidões coletivas ligadas a pensamentos e comunicação. Somam-se os talentos individuais para a consagração do coletivo e foca-se na equipe invés de convergir atenções ao indivíduo isolado), e;

5^a) pensamento sistêmico (formular uma linguagem capaz de descrever e aproximar as forças inter-relacionais que delineiam o modo comportamental do sistema). Possibilita mudá-lo de forma eficaz para atuar com harmonia com os processos de valor agregado.

Ressalte-se que a aprendizagem organizacional atende 03 (três) critérios básicos: 1) criação de atitudes, comportamentos e habilidades com o transcorrer do tempo; 2) tudo que se aprende deve converter-se em patrimônio coletivo e 3) o conhecimento gerado na organização deve ser preservado mesmo que o seu detentor não integre mais a mesma (DIBELLA; NEVIS, 1999).

“A aprendizagem organizacional consiste em mudanças na base de conhecimentos da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas” (PROBST; RAUB, ROMBARDT, 2002, p. 30).

Outra medida largamente utilizada pelas organizações voltadas para sociedade do conhecimento é o *benchmarking*, que consiste num processo sistemático e contínuo para avaliar os processos, produtos e serviços de trabalho. Essa estratégia visa estabelecer o progresso organizacional na busca do súpero comportamento pragmático,

comparando-o, inclusive, com as empresas concorrentes no patrocínio das melhores práticas de atuação, (SPENDOLINI, 1994).

Segundo Garvin (2001), o *benchmarking* operacionaliza-se no “roteiro” dos 03 (três) passos, sendo que a primeira fase possui natureza investigativa e destina-se à identificação das melhores práticas existentes na empresa. Na segunda fase busca-se examinar sistemática e metodologicamente esse conjunto de condutas reiteradas na empresa para que seja possível a sua análise processual. Em um último momento, expõem-se os resultados perquiridos e se confecciona relatórios de recomendação de melhoria dos modos de trabalho.

Já o *benchmarking* limita-se a uma versão mais elaborada das implementações existentes nas comunidades de práticas, porém Boxwell (1996) assinala que não se trata de uma cópia, pois o que se pretende é extrair novas maneiras de pensar e fazer sobre questões antigas e corriqueiras, transcendendo a mera leitura semântica do vocábulo. O *benchmarking* orienta-se para a atuação externa e competitiva, pauta-se na formulação de ideias inovadoras para a aprendizagem organizacional, ancora as suas decisões em situações concretas; persegue transformações profundas nos métodos de trabalho; intenta a liderança mercadológica no setor e foca nas necessidades específicas da empresa.

O *coaching*, terceira ferramenta de estratégia de gestão do conhecimento, distingue-se do *benchmarking* por priorizar a formação humana no ambiente organizacional. “Este processo de treinamento oferece uma perspectiva mais ampla de oportunidades de aprendizado, uma abordagem mais bem direcionada e um foco mais bem definido, com benefícios para o indivíduo e a organização” (HILLESHEIM, p. 2, 2006).

A prática do *coaching* requer a criação de um espaço dentro da corporação em que se permita o aprimoramento das carências e habilidades individuais por meio de práticas de treinamento e capacitação. Esse processo geralmente é coordenado por um profissional denominado *coach* (técnico) que tem por função reconhecer os pontos fracos dos participantes e promover o seu constante aperfeiçoamento.

O *coach* tem a missão de treinar, capacitar e orientar o colaborador para exercer as suas atividades com pertinência à realidade da empresa, auxiliando-o a analisar as situações problemas do dia a dia e propor soluções satisfatórias. Esse papel geralmente é exercido pelo gerente imediato que procura integrar a aprendizagem com a formação humana voltada para o pleno exercício do trabalho. Ressalte-se que o *coach* não

participa diretamente da execução das atividades, pois sua função é de apoio, diálogo, acompanhamento e alinhamento às diretrizes estratégicas definidas pela empresa.

O processo de *coaching* deve facilitar a exploração das necessidades, dificuldades, desejos e pensamentos; promover de forma criativa o treinamento individual com eco no coletivo e estimular a troca de ideias, experiências e habilidades entre os membros participantes (GUEST apud FONTANINI, 2005).

A prática de *coaching* depende de uma efetiva comunicação institucional para produzir os efeitos desejados. A interlocução entre os pares no ambiente organizacional proporciona a reunião de diversos setores da empresa e produz as condições estruturantes do trabalho em equipe. Segundo Rego (1986, p. 60), os objetivos gerais da comunicação asseguram:

- maior prazer e satisfação no trabalho e nas relações de cada um com seus companheiros;
- atitudes mais desejáveis e mais racionais, em consequência de um maior sentido de participação e talvez de uma melhor informação acerca do ambiente de trabalho;
- um sentimento mais desenvolvido do dever, em consequência de uma definição mais clara de autoridade e de responsabilidade, uma ação mais inteligente no trabalho e nas negociações.

No processo de interlocução institucional a mensagem propagada pela empresa deve alcançar o maior número de receptores, bem como ser facilmente compreendida. A comunicação é composta por uma série de atividades e ações estratégicas orientadas para estreitar o diálogo entre a instituição e colaboradores e disseminar o saber. É um mecanismo bastante difundido nas comunidades de práticas, devendo contagiar toda a instituição.

Nas comunidades de melhores práticas (*best practice*) há a definição de processos e protocolos metodologicamente válidos para a realização de uma atividade ou solução de problemas. Esses protocolos podem ser expressos em banco de dados, livros, manuais, princípios, termos de conduta e relatoria de boas práticas.

Nas comunidades de práticas, a empresa e os colaboradores associam-se formal ou informalmente para o exercício de práticas comuns, buscando desenvolver interesses convergentes e produzir aprendizado coletivo. A constituição (formal/informal; presencial/virtual) das comunidades de práticas proporciona aos envolvidos a abertura

necessária para bem compreender a filosofia da empresa e a missão do trabalho em equipe. Visa replicar por toda instituição os interesses convergentes e ampliar o dinamismo institucional. Quanto maior for o índice de confiança estabelecido entre os envolvidos, maior será o seu sucesso enquanto estratégia gerencial (TERRA, 2005).

A comunidade de prática reflete algo que já existe intrinsecamente nas organizações e indivíduos, há apenas a sistematização e motivação dessa estratégia para promover a permuta de experiências e ideias entre os participantes. A palavra de ordem é agregar valor aos processos de trabalho e otimizar os resultados da empresa, por meio da gestão do conhecimento.

Para Balerini (2003), a estratégia *best practices* surgiu para auxiliar o compartilhamento do conhecimento entre os funcionários, despertando-os à prática reiterada de ações para a disseminação do saber. Essa ligação natural e recíproca das partes promovida pelas comunidades de prática tem a função de aproximar a alta gerência¹², responsável pelas decisões diretivas, e os funcionários da linha de frente de produção, encarregados pela operacionalização do trabalho.

Na realidade organizacional hodierna, as comunidades de práticas apresentam-se muito mais virtuais que presenciais, pois por meio das TIC é possível promover uma interação mais ampla, rápida e efetiva entre os participantes, estabelecendo uma cultura favorável à transferência do conhecimento.

Para Leuch (2006, p. 50), “a TI possibilita a troca de ideias e *insights* entre as pessoas, porém, o ponto principal para a ocorrência desse compartilhamento é encontrar um interesse comum entre as pessoas para formar uma genuína conexão, dando importância a cada ideia e pensamento compartilhado”. As TIC redimensionam as comunidades de práticas em escala global, contudo a coleta dos resultados é adstrita e dependente da gestão do conhecimento efetivada na organização.

Muitas organizações ampliam o espectro funcional das comunidades de práticas, transformando-as em num verdadeiro centro de ensino corporativo cujo propósito é promover a educação continuada com vistas à atualização dos funcionários e proporcionar as melhores técnicas laborais. A sua implementação dar-se-á tanto na forma de universidade corporativa, como via sistema de educação a distância.

¹² Nonaka e Takeuchi (1997, p. 174) recomendam que essa ação seja exercida pelos gerentes de nível médio. Para os autores o modelo *top-down* (alta gerência) trata principalmente do conhecimento explícito, o modelo *bottom-up* (linha de frente) exalta somente o conhecimento tácito e o modelo *middle-up-down* (gerentes intermediários) fornecem um ambiente mais apropriado para a realização de todos os quatro modelos de conversão do conhecimento, enquanto os dois modelos tradicionais se limitam à conversão de apenas dois modelos.

Na visão de Batista (2005), a educação corporativa uniformiza e formata os colaboradores para uma forma de pensar e agir com base nos interesses da empresa, num processo contínuo e amplo que atinge todos os setores da corporação.

Eboli (2004) revela uma perspectiva mais otimista e humanista, concedendo à educação corporativa a função especial de fecundar o compartilhamento do conhecimento numa mentalidade que transcende as paredes da organização, pois ancora-se numa rede interna e externa de intercâmbios e relacionamentos.

Independente se a atuação da educação corporativa formata ou forma os colaboradores é possível declarar que essa tende a compor-se, política e institucionalmente, de princípios que convergem para o aprendizado perene. Com isso, Meister (1999, p. 30-31) sugeriu 10 (dez) postulados e metas que norteiam as ações da educação corporativa para a transformação dos colaboradores ordinários em profissionais de 1ª (primeira) linha, todos voltados ao trabalho de alta eficiência e qualidade, vejamos:

- oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
- considerar o modelo de universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
- preparar um currículo que agregue os três “Cs”: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas;
- treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;
- passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem;
- encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
- passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o autofinanciamento” pelas unidades de negócio;
- assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
- criar um sistema de avaliação de resultados e também dos investimentos, e;
- utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

As métricas apontadas devem ser reorientadas para a gestão do conhecimento mediante a adoção de práticas que estimulem a troca de experiências e integre os diversos setores da empresa numa só história. Eboli (2004) apresenta as seguintes sugestões para a promoção da gestão do conhecimento na organização na era da “nova economia”:

- a) promover um ambiente de trabalho que incentive a criação de conhecimentos e conecte-os aos já existentes;
- b) investir numa tecnologia de gestão de conhecimento capaz de conciliar os aspectos técnicos e culturais;
- c) ampliar a rede de relacionamentos para viabilizar a intensa troca de vivências entre os participantes, incluindo o intercâmbio externo;
- d) promover as quatro conversões do conhecimento proposta por Nonaka e Takeuchi, principalmente quanto a socialização e externalização;
- e) definir e imputar a responsabilidade dos gestores no processo de gestão do conhecimento e aprendizagem.

A educação corporativa reúne e personifica a filosofia organizacional da corporação, de tal sorte que tem como escopo atingir e capacitar um número cada vez maior de funcionários para o exercício qualitativo de suas funções, para que possam, por sua vez, converter, estrategicamente, em resultados para a empresa (MISTER, 1999).

Segundo Eboli (2005), a educação corporativa deve atuar na divulgação concreta da cultura organizacional no dia a dia, exigindo o comprometimento fiel da alta gerência no alinhamento dos modelos de gestão de pessoas e estratégias de negócios, concebendo programas educacionais voltados à transferência do conhecimento e evidenciando a postura *learnig organization*.

Portanto, essa estratégia gerencial determina que os dirigentes da educação corporativa sejam visionários (mostrem a direção); patrocinadores (fomentem o estímulo entre os participantes), controladores (responsabilizem-se pelo controle do desenvolvimento das habilidades e competências individuais e em grupo), comunicadores (propagem interna e externamente o sistema de educação corporativa); professores (instruam os programas de ensino) e aprendizes (conscientizem-se que o ser humano encontra-se num aprendizado constante e infinito).

A educação corporativa contribuiu substancialmente para legitimar a gestão por competência na organização. A competência integra três elementos próprios (atitude, conhecimento e habilidade) e está intimamente correlacionada ao cargo que o indivíduo exerce na instituição. Gerenciar esse ativo significa transformar as habilidades em resultados tangíveis ao negócio.

Na perspectiva de Zarifia (2001), a competência se revela e se faz visível quando constatada na atividade prática, ou seja, não é possível mensurar uma competência tacitamente.

Com base nessa premissa, Ienaga (apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.11) propõe um modelo heurístico que se inicia com a identificação da lacuna e estabelece os objetivos e metas perquiridos nas diretrizes estratégicas definidas previamente pela empresa. Sequencialmente, identificam-se os *gaps* existentes entre as competências necessárias para a consecução das tarefas com o banco de talentos disponíveis na organização. Logo após, avalia-se a largura do *gap*, sob o prisma do ideal e possível no contexto organizacional, com a preocupação de criar mecanismos que possam amenizar as sutilezas encontradas. As medidas operadas com mais frequência para minimizar essas dificuldades são treinamento, capacitação e gestão de desempenho.

[...] a gestão de competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional. Ela toma como referência a estratégia da organização e direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira e formalização de alianças estratégicas, entre outras, para a captação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos. (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.11).

Batista complementa:

Estratégia de gestão baseada nas competências requeridas para o exercício das atividades de determinado posto de trabalho. As práticas nessa área visam a determinar as competências essenciais à organização, a avaliar a capacitação interna com relação aos domínios correspondentes a essas competências e a definir os conhecimentos e as habilidades necessários para superar as deficiências existentes com relação ao nível desejado para a organização. Podem incluir o mapeamento dos processos-chave, das competências essenciais associadas a eles, das atribuições, atividades e habilidades existentes e necessárias, bem como das medidas para superar as deficiências. (BATISTA, 2005, p. 64).

Essa estratégia confere à organização a aptidão de organizar, planejar, desenvolver, aprimorar, acompanhar, avaliar e coletar os ativos intangíveis em prol da

evolução do próprio negócio. Essa técnica auxilia e promove no seio da instituição as habilidades e aptidões no sentido de admitir o mapeamento de competências organizacionais, bem como viabilizar os repositórios que armazenam a cultura e conhecimento da empresa para “a construção de padrões para a estruturação da memória organizacional” (ROSSETI et al., 2005, p. 11).

A gestão de competência caminha lado a lado com a estratégia de inteligência competitiva na disposição que antecipa as possíveis ameaças e identifica as oportunidades viáveis de solução de um caso concreto. Toda essa sistemática ocorre num processo perene e metódico em que os dados convertem-se em informação e posteriormente são transformados em conhecimentos autorizadores à tomada válida de decisões gerenciais (GOMES; BRAGA, 2004).

Com a mesma instrumentalidade racional, Batista discorre:

Transformação de dados em inteligência com o objetivo de apoiar a tomada de decisão visam a extrair inteligência de informações, por meio da captura e da conversão das informações em diversos formatos, e à extração do conhecimento a partir da informação. O conhecimento obtido de fontes internas ou externas, formais ou informais, é formalizado, documentado e armazenado para facilitar o seu acesso. (BATISTA, 2005, p. 64).

Frisa-se que a implantação de um programa ou estratégia de inteligência coletiva demanda cautela, pois exige-se um arcabouço axiológico intenso que norteará as inúmeras tomadas de decisão da organização. Na Ciência Administrativa recomenda-se que as posturas estratégicas estejam imperativamente relacionadas ao valor ético como forma de produzir resultados sustentáveis e imperecíveis.

Explorando melhor essa temática, Prescott (2002) elaborou um roteiro com pontos principais para a construção de uma inteligência competitiva saudável. Segundo o autor, os programas de inteligência competitiva exigem uma atitude dinâmica e articulada para reconhecer as necessidades reais dos membros da organização; dissemina os resultados de forma ágil e tempestiva para assegurar os critérios de eficácia, eficiência, efetividade, credibilidade e confiança; constrói-se paulatina e concretamente com o esforço contínuo de todos os participantes ante uma postura colaborativa e pulsante; qualifica e aperfeiçoa as redes de relacionamentos pessoais ou virtuais; consagra-se numa dimensão natural com foco nas necessidades fidedignas da empresa e inova-se por meio dos *feedbacks* e técnicas de melhoria contínua de qualidade.

Para o Portal CRIE - COPPE/UFRJ (apud CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA NETO, 2001), o processo de implementação da inteligência coletiva na instituição transcorre em cinco fases distintas e sequenciais:

- planejamento e identificação das informações necessárias;
- coleta e tratamento e armazenamento das informações;
- análise e validação das informações armazenadas;
- disseminação e utilização estratégica da informação, e;
- avaliação pela unidade de inteligência e usuários sobre a necessidade de alteração ou manutenção da informação no banco de dados da organização.

Carvalho (2006) explica que a criação de um sistema de inteligência competitiva auxilia a organização nos processos de gestão do conhecimento por causa do arranjo metodológico e sistematização dos dados e informações provenientes do exterior. Para o teórico a questão ultrapassa os limites factuais e alcança a dimensão existencial, pois a gestão do conhecimento coexiste com a inteligência coletiva numa relação de interdependência fenomenológica, ou seja, sem a presença de um, não é possível sequer a permanência do outro, muito menos a própria sobrevivência existencial.

Rossetti et al. (2005) apresentam uma visão mais operacional ao dispor que a estratégia de gestão do conhecimento deve propiciar ações que valorizem o elemento conhecimento como fator mais importante para a conexão e realização de negócios, exatamente por provocar a criação, disseminação e congregação da memória organizacional, insumo da inteligência competitiva na sociedade do conhecimento. Ademais, há de ressaltar a importância de pensar em medidas estratégicas que assegurem o monitoramento sistemático da inteligência competitiva, como forma de estruturação do modelo de gestão voltado para a competitividade, lucro e inovação.

No desafio da gestão do conhecimento, a organização precisa manter a inteligência competitiva com sentimento de urgência, mapeando o conhecimento criado em seu ventre. Nas palavras de Probst, Raub e Romhardt (2002, p.18), a empresa há de cientificar “do que sabe ou não sabe”, levando a Davenport e Prusak (2012, p. 89) afirmarem que “o mapa do conhecimento é um retrato daquilo que existe dentro da empresa”.

A estratégia de mapeamento do conhecimento equipara-se a um “mapa do tesouro perdido”, pois guia o explorador ao local exato em que a riqueza se encontra depositada e indica, inclusive, o melhor caminho para se chegar ao oásis ou atingir o

nirvana. As coordenadas servem tão somente como rota ou *script*, pois apontam para pessoas, documentos, banco de dados e não encerram no conhecimento em si, o verdadeiro ouro. Por isso, a escala utilizada na confecção do mapa deve ser precisa e pontual.

No entendimento de Davenport e Prusak (2012), a confecção dos mapas do conhecimento conta com o apoio dos funcionários e organização na medida em que cada qual contribui com a parte que lhe cabe: macromapa (geral-organizacional) e minimapa (individual-pessoal).

Probst, Raub e Romhardt (2002) ampliam o entendimento supracitado ao destacarem que as topografias do conhecimento devem indicar as habilidades e níveis de competências na organização, além de discriminar o poço dos ativos intangíveis numa matriz interno/externa, implícito/tácito, seguindo o presente roteiro:

- a) identificar os processos mais intensos em conhecimento;
- b) localizar os ativos intangíveis e seus detentores, se relevantes;
- c) indexar os recursos intelectuais aos seus emissores;
- d) integrar o capital intelectual a um sistema de navegação que esteja associado ao processo de mapeamento;
- e) possibilitar ferramentas de atualização e descentralização.

Em linhas gerais, o mapeamento do saber oportuniza a visualização das conexões interdependentes entre os diversos polos de conhecimentos no ambiente organizacional. Para Cavalcante, Gomes e Pereira Neto (2001), o mapa cognitivo facilita a gestão do conhecimento a partir do momento que viabiliza localizá-lo facilmente.

Em unicidade ao mapeamento do conhecimento tem-se o mapeamento processual como estratégia viva e analítica da gestão do conhecimento. Essa prática concede, à organização, olhos de lince, por propiciar uma visão ampla e dilatada dos diferentes e interdependentes processos ocorridos na empresa.

Com o mapeamento processual, a corporação tem a oportunidade de melhorar os procedimentos existentes em encadeamentos lógicos, promovendo substituições estruturais e implantando novas sistemáticas organizacionais. Esse mecanismo é adequado para simplificar, reduzir falhas, integrar setores e aproximar departamentos que não se dialogavam.

Para desempenhar as tarefas institucionais de forma mais eficiente, deve-se realizar um diagnóstico preventivo que seja capaz de mapear todos os setores da corporação e identificar as facilidades/dificuldades de cada grupo para o cumprimento das atividades propostas. Siqueira (2005) acrescenta que com o mapeamento de processos, espera-se ganhar efetividade na ação, aumentar a competitividade, triunfar agilidade nas soluções e coletar melhores resultados para a empresa.

Efetivando o mapeamento de processos torna-se mais palpável a concretização da estratégia de boas práticas, que significa a busca incessante pelo melhor ou mais valioso dentro de um contexto alterável. São “aquelas práticas que produziram resultados excelentes em outra situação e que poderiam ser adaptadas para a nossa situação” (O’DELL; GRAYSON, 2000, p. 31).

Na clareza de Batista (2005, p.18), a difusão da *best practice* define-se como “um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou para solução de um problema. Inclui o contexto no qual pode ser aplicado. São documentadas por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes”.

Com a habitualidade e disseminação das práticas de melhores condutas no ambiente de trabalho há a oportunidade das pessoas aprenderem com a observação e imitação, ou seja, fazendo e vendo o que os outros fizeram. Essa é uma característica de transmissibilidade do conhecimento tácito. As melhores práticas só podem ser disseminadas através de diferentes áreas da empresa se houver compartilhamento e distribuição sistemáticos de conhecimento (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002, p.159).

Na concepção de O’Dell e Grayson (2000), as melhores práticas subdividem-se em 04 (quatro) níveis, sendo:

(1º) boa ideia - não provada e sustentada pelos critérios metodológicos de administração aplicada. Trata-se de uma ação intuitiva correlacionada ao conhecimento tácito que deve ser analisada e conseqüentemente avaliada sob o prisma de aceitabilidade e implantação estratégica;

(2º) boa prática – técnica ou prática já implementada pela empresa por ter frutificado bons resultados. Nessa fase o ato já fora avaliado e constatado como positivo, atendendo dessa forma, as necessidades e anseios da organização;

(3º) melhor prática local – técnica fundada no método indutivo que parte do particular para o geral. Empregam-se condutas em departamentos específicos e ampliam-se por toda corporação.

(4º) melhor prática do setor – técnica amparada pelo método dedutivo em que se aplicam algumas condutas gerais em departamentos próprios ante a especificidade do setor.

A estratégia de melhores práticas reivindica processos consistentes que devem ser avaliados para atender as expectativas da organização. Tal técnica visa facilitar a aprendizagem e encurtar os meandros para o atendimento das metas de trabalho e coleta de resultados. Para que a prática seja viável e coerente deve-se prover decisões rápidas e eficientes, alicerçadas, em muitos casos, na memória organizacional da instituição.

A memória organizacional equivale-se, metaforicamente, a um “museu de grandes novidades” (BRANDÃO; CAZUZA, 1996, p. 1), por incorporar um sistema de conhecimentos, experiências, habilidades e percepções devidamente armazenadas num repositório de fácil acesso e recuperação. A preservação da memória coletiva é uma estratégia impositiva para a sobrevivência da empresa, pois o conhecimento futuro só pode ser desenvolvido com base nas lições anteriores.

Batista pontua objetivamente:

[...] essa estratégia indica o registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os clientes. As lições aprendidas são relatos de experiências nas quais se registram o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas das diferenças e o que foi aprendido durante o processo. A gestão de conteúdo mantém atualizadas as informações, ideias, experiências, lições aprendidas e melhores práticas documentadas na base de conhecimentos. (BATISTA, 2005, p.19)

Para conservar a memória coletiva deve-se converter o conhecimento tácito em explícito, codificando e armazenando-o em repositórios ou bancos de dados seguros e acessíveis. Para a anamnese perpetuar no futuro da empresa é essencial o cumprimento de três processos de gestão do conhecimento, quais sejam: i) selecionar os assuntos, materiais e conhecimentos importantes para a empresa; ii) armazenar o conteúdo selecionado de forma segura, acessível e com menor risco de perecimento possível e iii) atualizar frequentemente o banco de dados para que esse mantenha alto índice de aproveitabilidade.

Uma das grandes dificuldades da empresa reside na seleção e avaliação de que tipo de conhecimento deve-se conservar ao longo do tempo e, refletindo sobre isso, Lapa (2009, p.1) apresenta um rol exemplificativo, que segue:

- processos de negócios da empresa;
- clientes atuais;
- memória técnica de projetos, organizada por cliente, contendo produtos gerados, descrição do projeto, consultores participantes, fases e cronogramas do mesmo, informações não estruturadas, como as atas de reunião dos projetos e um relatório final contendo o registro das lições aprendidas e a percepção dos clientes quanto ao projeto;
- materiais para pesquisa e suporte que já tenham sido utilizado por consultores ou colaboradores;
- documentação de cursos, palestras, seminários, *workshops* e eventos em geral em que há participação de colaboradores. Nesta documentação, além do material recebido pelo participante, existe também um relatório do mesmo sobre o aprendizado;
- disponibilização de ferramentas e *softwares* que podem auxiliar os colaboradores na execução ou planejamento de novos projetos;
- banco de competências, existindo os perfis mapeados pela empresa e definição de quem sabe o quê, e;
- banco de informações sobre pessoas disponíveis no mercado e que podem ser alocadas a novos projetos.

Conservar a memória coletiva significa eternizar o brilho das experiências e evitar uma “mente sem lembranças”. O conhecimento gerado na empresa é inestimável e deve ser preservado, atualizado, compartilhado, disseminado e enraizado na história viva da organização. Nesse sentido, a estratégia de *mentoring* contribui e auxilia no processo de rememoração, primeiro por convergir os propósitos histórico-filosóficos da instituição aos sentimentos e necessidades atuais dos seus membros e, segundo, por promover a formação humana e contribuir para o bom desempenho dos funcionários no ambiente empresarial.

O processo de *mentoring* muito se assemelha ao *coaching*, mas se distingue por reatualizar os processos de desenvolvimento do grupo e aperfeiçoar as habilidades e capacidade individuais mediante a atuação de um *expert*, denominado mentor. Essa estratégia requisita a participação ativa de um profissional experiente e hábil para

conduzir, aconselhar, influenciar, ouvir, auxiliar, oxigenar ideias e assessorar os momentos de tomada de decisão e cumprimento de atividades.

O mentor tem a função de facilitar aquele aprendizado que o indivíduo provavelmente não alcançaria sozinho. Vergara (2012, p. 35) define a mentoria “como uma relação de apoio e suporte, na qual uma pessoa mais experiente procura ajudar outra pessoa no desenvolvimento de sua carreira”. Para Bernhoeft (apud SALGUES, 2004, p. 28), o “mentor é alguém, de dentro da empresa ou não, com quem se pode tratar de temas mais amplos, como desenvolvimento pessoal e da carreira, qualidade de vida ou pressões emocionais. A relação é mais profunda, envolve um compromisso maior”. Por isso, a mentoria configura-se numa relação diferenciada por abarcar compromisso, apoio psicológico e aceitação mútua, além de reforçar os elos de amizade entre o mentor e mentorado, concretizando os depósitos de confiança.

Para Dellcorso (2005), o mentor precisa ser proativo, *open mind*, flexível, disponível para servir e ajudar, íntegro (ético e moral), encorajador, empreendedor, respeitador e comprometido com os mentorados e organização. Já Vergara (2012, p. 36) acredita que o processo de mentoria somente é bem sucedido se ao mentor residir as seguintes atribuições:

- desafiar o mentorado a alcançar seu padrão de excelência;
- provocar, no mentorado, uma reflexão sobre os padrões empresariais desejados;
- comunicar-se, intensamente, com o mentorado;
- aceitar as possibilidades e os limites do mentorado, considerando que como todos nós, indistintamente, temos forças e fraquezas, é preciso investir nas forças, e;
- estimular o mentorado a sentir orgulho do que faz.

A estratégia de mentoria destina-se ao desenvolvimento e formação humana numa perspectiva democrática em que um indivíduo ou grupo recebe orientação e estímulo para aperfeiçoar as competências pessoais. Favorece o compartilhamento de ideias, vivências, experiências e sentimentos numa confluência de conhecimento tácito e explícito com impacto direto na estratégia comunicacional de normalização e padronização.

A estratégia de normalização e padronização tem o escopo de fomentar o uso de normas e padrões reiterados que atendam as necessidades da empresa, na tentativa de

substituir ou otimizar o leque de ações disponíveis para um determinado fim. Através da normalização e padronização simplifica-se racionalmente o conjunto de operações realizadas e reduz a variedade de ferramentas no processo gerencial ordinário.

Por normalização, Almacinha (2005, p. 1) entende “a atividade destinada a estabelecer, face a problemas reais ou potenciais, disposições para utilização comum e repetida, tendo em vista a obtenção do grau ótimo de ordem, num determinado contexto”. Por padronização compreende a elaboração de rotinas e modos de trabalho que assegurem a realização do trabalho com qualidade em atendimento e observação ao binômio custo *versus* prazo.

A normalização e padronização devem ser compreendidas como canais que favoreçam a interação dinâmica entre os interessados, cuja adoção viabiliza a aceitação das políticas institucionais. Para Silva (2003), a normalização e padronização proporcionam aos participantes os meios necessários para estabelecer um ducto dialógico para eliminar barreiras técnicas e formais, além de otimizar os processos de trabalho.

Com a normalização e padronização é possível reduzir custos, implementar ações de melhorias e garantir o cumprimento de prazos com segurança. Revela-se em uma atividade sistêmica por engendrar uma prática essencialmente gerencial aos ditames de aprimoramento contínuo.

A normalização e padronização associam-se ao consenso, redação e registro do padrão sugerido pela empresa, e determinam observações para o seu adimplemento, o que muitas vezes ocorre voluntariamente. A normalização e padronização extinguem-se quando a execução dos processos de trabalho esteja efetiva e metodologicamente assegurada.

A interconexão da normalização e padronização com a ciência da gestão do conhecimento traz grandes benefícios aos envolvidos, tanto por facilitar o relacionamento e auxiliar no cumprimento das tarefas, bem como estabelecer um diálogo aberto entre os participantes no ambiente organizacional interno/externo. As práticas de normalização e padronização podem ser potencializadas se acompanhadas de um portal corporativo.

A criação de um portal corporativo amplifica e integra o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes na medida em que instrumentaliza o esforço em propagar o que ocorre no ambiente organizacional. Com o portal corporativo, os

usuários podem encontrar, analisar e difundir em um único lugar as informações vinculadas pela empresa.

Para que um portal corporativo consiga assegurar a exposição e tráfego de dados, informações e conhecimentos é imprescindível uma robusta infraestrutura tecnológica promovida pelas TIC e eficaz política de acessibilidade. Terra e Bax (2002) aduzem que os portais corporativos bem estruturados oferecem conteúdo fixo e flexível, permitindo a participação ativa do usuário na construção e alimentação do banco de dados.

Segundo Leme e Carvalho (2005, p. 11), um portal corporativo deve possuir os seguintes requisitos e objetivos:

Quadro 6 - Requisitos mínimos para um portal corporativo

Requisito	Objetivo
Permitir a publicação de informações pelos usuários para que haja o compartilhamento	As informações devem ser publicadas a todos, sem restrição a setor ou setores da empresa, para que realmente haja um compartilhamento de todos.
Interface de fácil uso	A interface com o usuário não deve ser diferente das de navegação na Internet como Explorer e Netscape, além da comunicação ser bastante simples, sem a necessidade de treinamento para uso da ferramenta.
Mensuração para gestão e incentivo	A mensuração vai facilitar a gestão da ferramenta, pois será possível identificar quem e quanto de informação está compartilhando. Deve ser possível com esta mensuração o incentivo ao compartilhamento.
Criptografia das informações	Como as unidades das empresas podem estar separadas fisicamente ou mesmo empresas diferentes e conectadas através da Internet, é necessária a criptografia dos dados que irão trafegar no portal entre estas unidades e/ou empresas.
Acesso através de <i>login</i> e senha	Com o acesso através de <i>login</i> e senha há maior facilidade de mensuração e também a possibilidade de personalizar informações ao usuário.
Banco de dados com histórico das informações compartilhadas	O banco de dados permite que se tenha um histórico do que está sendo compartilhado e do que já foi, pois para cada novo funcionário na empresa toda esta informação é nova.

Fonte: LEME; CARVALHO (2005, p. 11).

Na atual sociedade do conhecimento, as TIC têm a responsabilidade de propiciar os mecanismos necessários para o compartilhamento do conhecimento dentro e fora da organização, tudo de forma rápida, fluídica e eficiente. Contudo, a tecnologia da informação não sobrevive sem a atuação humana, ou seja, sem a colaboração dos usuários para promovê-la, razão pela qual, no próximo capítulo será abordada a importância das redes e comunidades sociais como instrumentos de disseminação colaborativa do conhecimento.

Em suma, as corporações e as IES precisam movimentar-se ativamente para promover as práticas da gestão do conhecimento em sua política institucional, mediante a adoção de práticas estratégicas, ferramentas, procedimentos, sistemas e governança que incentive e facilite o intercâmbio de experiências, com o intuito de produzir

resultados e riquezas (tangível e intangível). “Não é razoável que as empresas esperem que a contribuição do conhecimento aconteça por magia” (FOY, 1999, p. 6).

3 REDES, COMUNIDADES VIRTUAIS E NOVO SOCIAL LEARNING

Happiness only real when shared.

McCandless

3.1 Panorama geral

Com o advento das mídias e redes digitais (*web* 2.0 e 3.0), as relações sociais foram ampliadas, potencializadas e reconfiguradas. Os modos de interação ganharam novos contornos e proporções, afetando diretamente a sociedade da informação na sua forma de criar e gerir conhecimento. Nasceram-se as redes e comunidades sociais virtuais colaborativas.

Debruçar e refletir sobre esse tema nas circunstâncias atuais nos proporciona a possibilidade de analisar a relação proximal entre as pessoas por meio das TIC. Com o estabelecimento da tecnologia da informação e com o advento das redes e comunidades sociais, as barreiras físicas foram se desmoronando para ceder espaço para uma inédita forma de se relacionar. No atual contexto, propicia-se a todos os partícipes desse processo, uma oxigenação de pensamento para o novo, com a missão de vivenciar as viabilidades do digital/virtual, bem como superar seus desafios.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) revelou que, no terceiro trimestre de 2012, o acesso à *internet* no Brasil alcançou o patamar de 94,2¹³ milhões de usuários, o que equivale no mínimo a 50% (cinquenta por cento) da população nacional. Desse total, a com.Score¹⁴ apurou que 97% (noventa e sete por cento) dos internautas brasileiros navegam em redes sociais,

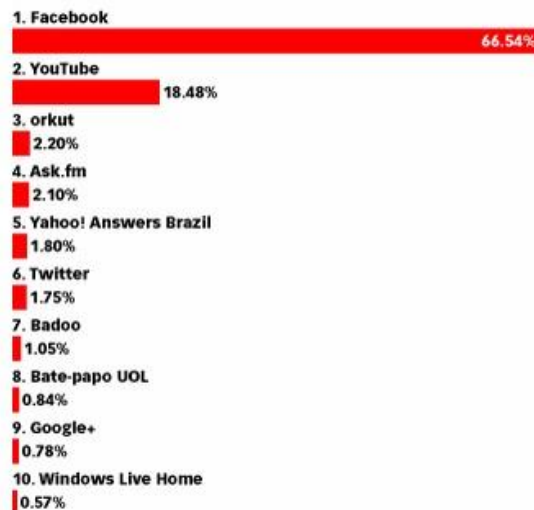
¹³ A amostra da pesquisa considerou pessoas com idade igual e superior a 16 anos que possuem acesso à internet em quaisquer ambientes, quer seja escolar, profissional, domiciliar, estabelecimento comercial e assemelhados. Além disso, nos dados consolidados, houve a inclusão de amostragem de crianças e adolescentes com idade entre 02 a 15 anos, como acesso doméstico à rede de computadores.

¹⁴ A pesquisa apresentada pela com.Score foi publicada no Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mercado, no dia 02 de fevereiro de 2012.

tais como Facebook®, Instagram®, LinkedIn®, Twitter® e Orkut¹⁵®, sendo que só o Facebook® detém a margem de 36% (trinta e seis por cento) desse público.

Já a Serasa Experian apurou em 2013 que o Facebook® tornou-se a rede social mais acessada pelos internautas, totalizando o percentual de 66,54% (sessenta e seis por cento e cinquenta quatro décimos) dos usuários, conforme segue demonstrado:

Gráfico 1 – Top 10 social networks among internet users in Brazil

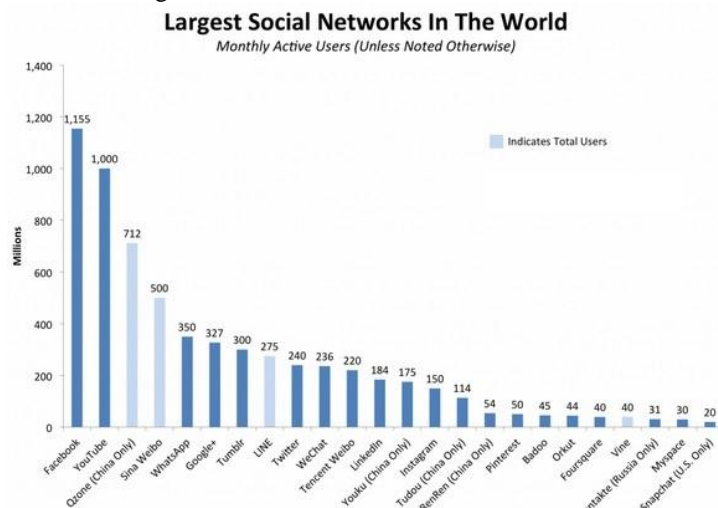


Fonte: SERASA EXPERIAN HITWISE as cited in press release, may, 21, 2013.

Em escala mundial, o Facebook® ainda encabeça o *ranking* das redes sociais mais acessadas pelos internautas, contudo, observa-se que não se trata de uma liderança isolada, tendo em vista que outras redes também possuem considerável número de usuários e acessos, vejamos:

¹⁵ O Orkut foi desativado no Brasil aos 30 de setembro de 2014, conforme consta no comunicado oficial enviado pela empresa aos usuários: “O Orkut não estará mais disponível após o dia 30 de Setembro de 2014. Até lá vamos manter o Orkut no ar, sem grandes mudanças, para que você possa lidar com a transição. Você pode exportar as informações do seu perfil, mensagens de comunidades e fotos usando o Google Takeout (disponível até setembro de 2016). Um arquivo com todas as comunidades públicas ficará disponível online a partir de 30 de Setembro de 2014”.

Gráfico 2 – Largest social networks in the world



Fonte: COMPANY FILINGS, NEW AND COMPANY ANNOUNCEMENTS, GLOBALWEDINDEX, 2013.

Um outro ponto que merece atenção reside na “penetração” dessas redes sociais na realidade pública civil. De acordo com a We are Social (2014), na América do Norte, a penetração alcança a ordem de 56% (cinquenta e seis por cento), na Europa Ocidental, Oceania e América do Sul há uma penetração similar, na margem de 44% (quarenta e quatro por cento), na Ásia a dosagem cai um pouco e atinge 43% (quarenta e três por cento), já o continente africano amarga a última posição, com apenas de 7 % (sete por cento) de penetração entre os usuários de *internet*.

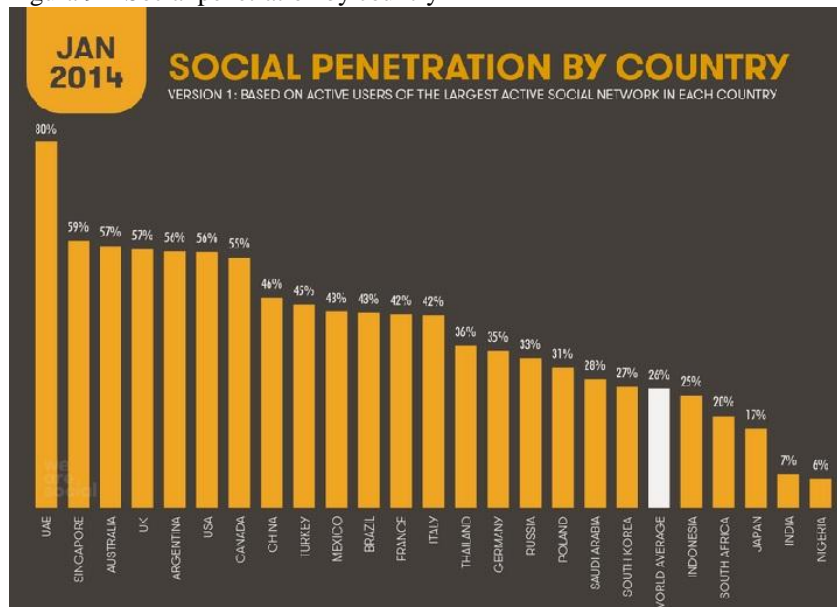
Figura 8 – Social penetration by region



Fonte: US CENSUS BUREAU, INTERNETWORLDSTATS, CNNIC, TENCENT, FACEBOOK, ITU, CIA, 2014.

A We are Social (2014) também apresentou um *ranking* de penetração por países. As 15 (quinze) nações com maior índice de penetração são: Emirados Árabes Unidos, Singapura, Austrália, Reino Unido, Argentina, Estados Unidos da América, Canadá, China, Turquia, México, Brasil, França, Itália, Tailândia e Alemanha. No Brasil, a penetração chega-se a ordem de 43% (quarenta e três por cento), sendo que a média mundial está estabelecida em 26% (vinte e seis por cento).

Figura 9 – Social penetration by country

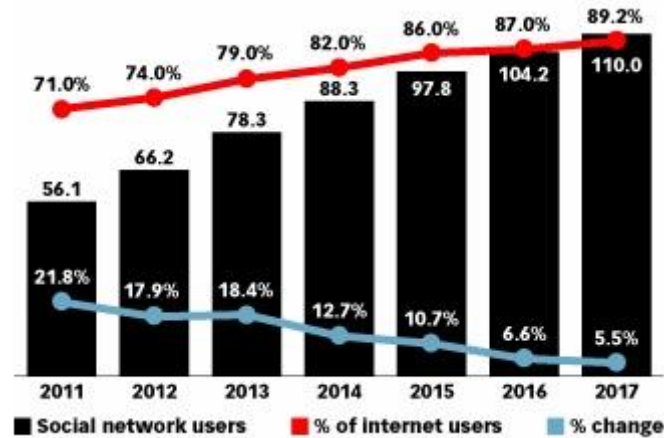


Fonte: US CENSUS BUREAU, TENCENT, FACEBOOK, 2014.

A eMarketer estima que, em 2017, o Brasil terá 89,2 (oitenta e nove por cento e dois décimos) de sua população conectada à *internet*¹⁶ e 110 (cento e dez) milhões de usuários de redes sociais. Constata-se um crescimento otimista e vertiginoso no uso das TIC para se comunicar, relacionar, estudar e fazer negócios.

¹⁶ Usuários de Internet que usam algum site de redes sociais, em qualquer dispositivo, pelo menos uma vez por mês (EMARKETER, 2013).

Gráfico 3 – Internet users and penetration in Brazil, 2011-2017



Fonte: EMARKETER, abril, 2013.

Nas palavras de Benakouche (1998, p. 2), “se existe um consenso a respeito das principais características das sociedades contemporâneas, este se refere à presença cada vez maior da tecnologia da organização das práticas sociais”. A tecnologia exerce impacto significativo nos modos e meios de relacionamento social.

Se não analisarmos as transformações das culturas à luz dos novos sistemas eletrônicos de comunicação, a avaliação global da sociedade será totalmente falha. Por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócio, está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real. Estes fatos têm nos impelido a uma metamorfose inédita das relações entre os seres humanos em suas maneiras de viver, de se relacionar, de fazer negócios, modificando até a geografia e o equilíbrio de força entre as superpotências. (CASTTELS, 1999, p. 354-355).

Nesse contexto, e considerando os novos meios de comunicação virtual, torna-se convidativo um estudo analítico do uso das redes e comunidades sociais virtuais, destacando como essas influenciam a nova forma de criação, interação, apreensão e, principalmente, socialização do conhecimento tácito na sociedade do saber, com implicação direta no *social learning*. “As redes de relacionamentos virtuais visam impulsionar as relações humanas através da tecnologia” (CASTELLS, 2002, p. 445).

Num primeiro momento há de se definir o conceito de redes sociais e comunidades virtuais para em ato seguinte subsidiar a análise das técnicas de abordagem do aprendizado colaborativo para a transferência de conhecimento tácito na organização por meio das TIC. Para isso, parte-se da aplicabilidade das novas mídias sociais (redes e comunidades virtuais sociais) até chegarmos à proposta do Novo *Social Learning* como ferramenta estratégica de gestão do conhecimento.

3.2 Redes sociais

A humanidade, desde a cosmogênese, independentemente do prisma criacionista, estabeleceu-se em sociedade, criando laços e condições para a convivência, em cumprimento aos princípios de necessidade, obrigatoriedade e volitividade espontânea. É característica natural da criatura a busca pela associação e organização em grupos ou tribos como forma de se autoafirmar e estabelecer vínculos em um determinado tempo e espaço geográfico. O homem, ante a sua essência social, sempre buscou se inserir em um ambiente relacional, utilizando-se dos meios possíveis em cada momento histórico.

Nem o Pequenino¹⁷ de Exupéry conseguiu sobreviver isolado no B612, sendo necessários 03 (três) vulcões, alguns baobás e uma rosa para lhe emprestar alegria e propor inquietações, levando-o a descobertas inimagináveis pelo infinito universo da mente humana, com o acréscimo do carneiro, raposa e serpente. O mesmo se aplica a Robson Crusoe¹⁸, que apesar de mais concreto, percebeu que a construção de relacionamentos é essencial para tornar a vida possível e suportável, para além de Sexta-Feira.

O sentimento de união é próprio ao humano na medida que esse se agrupa com seus semelhantes para a construção de relações de amizade, trabalho e parentesco, ocasionando a criação de verdadeiras teias de relacionamentos. O indivíduo é ator principal do processo interacionista, sendo que a rede funciona como uma ferramenta pontual para expandir mundos, efetivar inserções e satisfazer a realidade social. Além disso, os vínculos germinados geralmente são alterados de acordo com a trajetória e interesses dos partícipes no envolvimento relacional.

Etimologicamente, o substantivo “rede” possui origem latina “rete” que significa junção de nós, união, vínculo, contato, comutação, intercâmbio, transformação e entrelaçamento de sentidos para a interconexão do individual em coletivo. A rede se estabelece pelos princípios de cooperação horizontal numa estrutura dinâmica, descentralizada, volátil, não linear, auto-organizável e sem limites predefinidos. “É uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é,

¹⁷ Refere-se ao Pequeno Príncipe personagem homônimo à obra publicada originalmente em 1943 por Antoine de Saint-Exupéry.

¹⁸ Refere-se ao romance inglês escrito por Daniel Defoe aos 1719.

pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia” (COSTA et al., 2003, p. 73).

A arquitetura das relações em redes emerge na sociedade contemporânea como uma nova forma de relação distribuída, conectando diferentes elementos numa teia dinâmica e diferindo do antigo modelo de relações hierarquizadas. Essas formas vêm conquistando novos espaços e formas de agir baseadas na colaboração e cooperação entre os segmentos envolvidos. Em estruturas em forma de redes, os relacionamentos se configuram de forma não hierárquica (poder diluído), funcionando como um sistema descentralizado, complexo, híbrido, com alto grau de autonomia, facilitador da criação de novas ordens e formas, baseado em auto-regulações, com estímulo a multi-lideranças. (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 2).

Segundo Marteleto (2001, p. 72), o termo “rede” abrange um “sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede”. A ideia de rede associa-se ao conceito de tecnologia de espírito e matriz técnica, ou seja, há o encontro dos elementos tecnológicos e sociais. Para Sodré (2002, p.14), rede é “onde as conexões e as interseções tomam o lugar do que seria antes pura linearidade”.

A rede seria ao mesmo tempo uma técnica do espírito e de arranjo do território: modo de pensamento e de esquadreamento, estabelece elo entre dois lugares, sejam eles inscritos em processos conceituais ou em espaço material. [...] a rede mobiliza uma simbologia comum da circulação e da ligação. A rede é uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento. (BAREL; CAUQUELIN, 1993, p. 274).

O vocábulo “rede” também indica movimento e fluxo para aproximar pontos equidistantes, sendo prescindível a centralização de pontos geradores para a conexão entre os sujeitos. As partes podem se conectar sem ter a necessidade de atravessar um nó centralizador específico. Os elementos de igualdade e complementaridade reforçam por si só a ideia de constituição de teias e malhas. “A presença de um ponto central, de uma fonte geradora/propulsora, não figura no significado popular de rede” (LOIOLA; MOURA, 1997, p. 54).

A prescindibilidade de um nó central como condição existencial vai ao encontro da natureza horizontal da rede, justamente por refletir na incapacidade de mensuração de sua extensão em pontos fixos ou predeterminados. As redes estruturam-se de forma tácita, invisível, informal e se estabelecem em conexões ocultas, ultrapassando os ditados da realidade visível, configurando-se numa essência fluídica e submersa. “Nó é

o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos” (CASTELLS, 1999, p.498).

Com o avanço dos recursos tecnológicos, desenvolvimento das TIC, e, em especial, a afirmação da *internet* como ferramenta de transmissão e armazenamento de dados/informação/conhecimento, permitiu-se a eclosão das redes sociais virtuais. As redes ultrapassaram os limites geográficos e temporais para funcionarem como catalisadoras de vínculos sociais, possibilitando ao indivíduo estreitar e ampliar o seu espectro de associação interacionista com outras pessoas situadas em qualquer parte do globo e em qualquer momento. Não é mais necessária uma correspondência presencial ou *in real time*.

A internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos. (CASTELLS, 2003, p. 287).

Rocha (2005) confirma essa sentença ao compreender que com a *internet* os contatos e relações transcenderam os aspectos físicos e atingiram a virtualidade, fazendo-se brotar as redes e comunidades sociais digitais. Com as TIC, as pessoas passaram a trocar informações, experiências e a colaborar mais uma com as outras, tanto em projetos profissionais, pessoais como em aprendizado coletivo. As TIC são ferramentas capazes de fortalecer os elos entre os membros na medida em que aumentam o poder de atuação e decisão pessoal.

A rede é, antes de tudo, um instrumento de comunicação entre pessoas, um laço virtual em que as comunidades auxiliam seus membros a aprender o que querem saber. Os dados não representam senão a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, altamente elaborado. Enfim, toda inteligência coletiva do mundo jamais dispensará a inteligência pessoal, o esforço individual e o tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar e integrar-se a diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não. A rede jamais pensará em seu lugar, fique tranquilo. (LÉVY, 1998, p. 1)

Em aspectos antropológicos, a rede sustenta-se pela “análise e descrição daqueles processos sociais que envolvem conexões que transpassam os limites de grupos e categorias” (BARNES, 1987, p.163). As ciências sociais compreendem a rede como um conjunto de relações de cunho sociocultural entre um agrupamento intrínseco e extrínseco de atores, ou seja, há a relação e interação entre grupos e subgrupos

determinados ou indeterminados. Colonomos (1995) acrescenta que tais sujeitos reúnem-se em razão de diversos motivos, limites e interpretações.

As redes nas ciências sociais designam normalmente - mas não exclusivamente – os movimentos fracamente institucionalizados, reunindo indivíduos ou grupos em uma associação cujos termos são variáveis e sujeitos a uma reinterpretação em função dos limites que pesam sobre suas ações. É composta de indivíduos, grupos ou organizações, e sua dinâmica está voltada para a perpetuação, a consolidação e o desenvolvimento das atividades dos seus membros. (MARTELETO, 2001, p. 73).

A sociologia classifica as redes sociais em 02 (dois) planos estruturais. No âmbito primário (informal,) estão as redes direcionadas para interações domésticas e cotidianas ocorridas entre amigos, parentes e vizinhos, caracterizadas pelo processamento espontâneo, coloquial e autônomo das relações. Já no plano secundário (associativa), encontram-se as redes corporativas, envolvendo a atuação organizacional de grupos e tribos que defendem interesses convergentes e compartilham conhecimentos de forma orientada para o atendimento de propósitos específicos.

Rede Social Primária ou Informal: são redes de relações entre indivíduos, em decorrência de conexões pré-existentes, relações semiformalizadas que dão origem a quase grupos. Ela é formada por todas as relações que as pessoas estabelecem durante a vida cotidiana, que pode ser composta por familiares, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, organizações etc.

Rede Social Secundária ou Global: é formada por profissionais e funcionários de instituições públicas ou privadas, por organizações não governamentais, organizações sociais etc., e fornecem atenção, orientação e informação. **Rede Social Intermediária ou Rede Associativa:** é formada por pessoas que receberam capacitação especializada, tendo como função a prevenção e apoio. Podem vir do setor da saúde, igreja e até da própria comunidade. (WARREN, 2005, op, cit, p. 168).

De acordo com Stotz (2009), as redes secundárias (associativas) exercem a função de i) apoio social; ii) solidariedade; iii) focalização em políticas sociais; iii) gestão de políticas e articulação de interesses e iv) compromisso social. “A estrutura é apreendida concretamente como uma rede de relações e limitações que pesa sobre as escolhas, orientações, os comportamentos, as opiniões dos indivíduos” (MARTELETO, 2001, p. 72).

Especificamente no âmbito da teoria das organizações, a perspectiva de redes sociais emergiu no final dos anos 1970, quando autores como Aldrich (1979) e Williamson (1975) passaram a tomar as formas de relacionamento interorganizacional como foco de análise. Tichy, Tushman e Fombrun (1979) utilizaram-se da análise de rede no âmbito dos estudos organizacionais com o

objetivo de compreender o comportamento das organizações. Isso porque consideram tal abordagem capaz de englobar as mais diversas interações (tanto individuais como organizacionais) e possibilitar a identificação das causas e consequências da estrutura dos relacionamentos, assim como sua padronização (MARTES et al, 2006, p. 11).

Na esfera corporativa, as redes sociais são responsáveis por provocar mudanças estruturais nos modos de transferência de conhecimento, gerando impactos profundos nos hábitos interacionistas. As redes sociais (ARS) proporcionam e facilitam a troca de ideias entre os partícipes e, quanto maior for o intercâmbio de informações, mais conhecimentos serão depositados no seio organizacional. Davenport e Prusak (2012) esclarecem que sem as ferramentas propiciadas pela tecnologia da informação não seria possível a transferência do conhecimento em nível macro institucional. “As redes sociais constituem uma das estratégias subjacentes utilizadas pela sociedade para o compartilhamento da informação e do conhecimento, mediante as relações entre atores que as integram” (TOMAÉL et al, 2005, p.1).

Para Cornu (2005), as redes sociais se equivalem a teias de documentos e informações em formato multimídia revestidas de tecnologia (TIC), semântica (elos, relações e estratégias) e recursos humanos (interação entre os partícipes), determinando os processos interacionistas sociais e intelectuais na corporação. Logo, as ARS são responsáveis por favorecer e ampliar o processo conectivo entre as pessoas na organização.

Ademais, as redes sociais organizacionais são alicerçadas em três polos de informação: i) construção social e compartilhamento de saber; ii) relatividade e pertencimento do conhecimento e iii) ocorrência em contextos socioculturais diversificados (METZGER, 2002). Diante disso, com as redes sociais viabiliza-se um leque de oportunidades, pois:

(...) possibilitam o surgimento de iniciativas descentralizadas na medida em que os membros podem iniciar processos de comunicação e troca; têm maior flexibilidade frente a mudanças (...); possibilitam acomodar diversidades e diferenças, favorecendo a inovação; propiciam (...) troca de conhecimento e construção coletiva; criam condições para produção de conhecimento conjunto; abrem múltiplos canais de comunicação que facilitam a transmissão de informações e ideias; são mais flexíveis, possibilitando a entrada e saída de membros e a adaptação a novos contextos. (FONTES, 2005, p.1-2).

Relacionando os conceitos de rede, informação, conhecimento e saber chegar-se-ia a uma organização abstrata e genérica em que as TIC se responsabilizam por

viabilizar o fluídico em palpável. “As redes sociais virtuais são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios” (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 2).

Para Marteleto (2010, p. 39), as redes sociais organizacionais são tridimensionais:

- 1) a dimensão propriamente social e comunicacional, que permite traçar os elos, as interações e as motivações dos atores em função do convívio (concreto ou virtual) e dos interesses e dos objetivos compartilhados;
- 2) a dimensão linguística e discursiva, na qual se observam os diferentes recursos cognitivos e informacionais que os atores acionam no compartilhamento de questões e em suas soluções;
- 3) a dimensão de produção de sentidos, que se visualiza quando os elementos interativos, comunicacionais, informacionais e cognitivos clareiam uma zona de encaminhamento das ações individuais e coletivas.

Wellmann (1996) pontua que as interações decorrentes das redes sociais são influenciadas fortemente pela filosofia e realidade climatológica da instituição, razão pela qual as organizações precisam criar políticas de gerenciamento que sejam capazes de estimular a utilização das redes sociais para a troca de experiências e conhecimentos. As redes sociais adquiriram uma função performática para a organização e sistematização da disseminação do saber nas empresas (PARROCHIA, 1993).

A disposição em compartilhar e o compartilhamento eficiente de informação entre os atores de uma rede, asseguram ganhos, porque cada participante melhora, valendo-se das informações às quais passa a ter acesso e que poderão reduzir as incertezas e promover o crescimento mútuo. (TOMAÉL; MARTELETO, 2005, p. 2).

Na teoria organizacional, as ARS são regidas por 04 (quatro) princípios básicos (GRANOVETTER, 1985; BURT, 1992; UZZI, 1996), quais sejam:

1º) a importância da relação entre os atores (característica mais marcante na teoria das redes organizacionais por enfatizar os relacionamentos humanos e priorizar a interação entre os pares invés de se preocupar com os aspectos meramente individuais);

2º) a imersão social dos atores no contexto organizacional (a conduta e participação do sujeito pauta e se encontra mais presente em suas redes de relacionamentos pessoais, devendo, dessa forma, a organização estimular o comportamento participativo no ambiente de trabalho);

3º) a utilidade das conexões de rede (a existência e utilização das redes promove o capital social e resulta em ganhos tangíveis e intangíveis aos integrantes), e;

4º) a padronização estrutural da vida organizacional (identificar quais são os atores que criam laços e o seu grau de envolvimento/distanciamento com os demais membros. Além disso, busca-se analisar o tipo de vínculo estabelecido – forte/fraco – nessa relação).

A rede é entendida, então, como um arranjo que pode ser manejado intencionalmente com o objetivo de obter vantagem competitiva. O princípio orientador do desenvolvimento de redes estratégicas passa a ser o entendimento de como e quando o comportamento cooperativo deve superar o comportamento competitivo. (MARTES et al, 2006, p. 13).

Em resumo, no entendimento de Marteleto (2010), as redes sociais se revestem genericamente das seguintes características:

- as redes sociais referenciam-se em uma perspectiva estrutural fundada em laços que interligam os atores participantes do processo sóciointeracionista;
- as redes sociais estão fundamentadas em dados empíricos sistematizados;
- as redes são configuradas por meio de representações gráficas, e;
- o estudo das redes depende da aplicação de modelos matemáticos e ou computacionais.

Quanto à tipologia técnica, as redes também ainda são classificadas em 03 (três) modelos: i) no modelo aleatório, o processo de formação é randômico, ou seja, sem ordenação. Há uma uniformização quantitativa de conexões e usuários cuja estatística é obtida por um procedimento de amostragem acidental e casual; ii) no modelo mundos pequenos, as conexões se estabelecem de forma aleatória ou determinada com alto teor de conectividade (vínculo forte) em reduzidos números de conexões; iii) no modelo sem escalas, as redes não são aleatórias e tampouco igualitárias, pois há uma “ordem” na sua estruturação dinâmica. Nesse retrato há a premissa de que quanto mais conexões um usuário tiver (vínculos frágeis), maior é o seu poder de comunicação. (BARABÁSI, 2003; BUCHANAN, 2002; RECUERO, 2005; WATTS, 2003).

Quanto à forma, as redes sociais atuais podem ser identificadas em: i) redes de propósitos gerais, ou seja, aquelas direcionadas para as grandes massas e übercomunidades incluindo o Facebook®, Orkut®, Twitter®, MySpace®; ii) as redes

livres para o compartilhamento de dados (YouTube®, Instagram®, SlieShare® e Flirck®), e; iii) as redes norteadas para temas específicos ou direcionadas para um grupo menor e seletivo, de acordo com a área de interesse e atuação (Linkedin®, Ning®, Elgg®, Moodle®, D2L®, e demais redes corporativas/privadas).

Em uma concepção ampliada, Kiso entende que uma rede social representa:

(...) estrutura social constituída por nós (no qual geralmente são pessoas, organizações e até conceitos) que são vinculadas por um ou mais tipos específicos de relações, como valores, visões, ideias, amigos, gostos, tipo sexual, entre outras características que agrupam os indivíduos por afinidades. As redes sociais encaram os relacionamentos sociais em termos de nós e laços. Os nós são os indivíduos de dentro das redes, e os laços são os relacionamentos entre os indivíduos. Pode haver vários tipos de laços entre os nós. (KISO, s/d, p. 31).

Grannovetter et al (1998) apresentam pensamento convergente:

Conjunto de nós ou atores (pessoas ou organizações) ligados por relações sociais ou laços de tipos específicos. Um laço ou relação entre dois autores tem força [*strength*] e conteúdo. O conteúdo inclui informação, conselho ou amizade, interesses compartilhados ou pertencimentos e, tipicamente, algum nível de confiança”. (GRANOVETTER ET AL., 1998, p. 219).

Dana Boyd e Nicole Elisson preferem tratar as redes sociais de forma mais aplicada, *in verbis*:

(...) serviço baseado na internet, que permite aos indivíduos construir um perfil público ou semi-público, dentro de um sistema delimitado, articular uma lista de outros usuários com quem compartilham a conexão e ver e recorrer a sua lista de conexões e as outras que estejam dentro do sistema. A natureza e a nomenclatura dessas conexões podem variar de um lugar a outro. (BOYD; ELLISON, 2007, apud SILVA, 2010, p. 37-38).

Duarte et al também ponderam:

Rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. "Redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente. (DUARTE et al, 2008, p. 156).

Em suma, a rede social digital pode ser definida como um trança valorativa tecnológica alicerçada na *internet* para proporcionar interações afetivas, profissionais,

acadêmicas ou familiares, em um grupo de pelo menos 03 (três) pessoas. É um ambiente virtual que permite a troca de afetos e estimula a interação relacional entre os indivíduos em que os postulados de tempo e espaço possam ser flexibilizados. Trata-se de um “conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p. 72).

Portanto, as redes sociais devem ser compreendidas como um espaço digital dinâmico e também dialético das relações sociais, na qual é possível a interação e comunicação de temas diversos, bem como a transmissão e compartilhamento de dados, informações e conhecimentos. “As redes são sistemas abertos, e em construção permanente possuindo como característica principal a grande capacidade de transmissão de informação” (SILVA, 2010, p. 38).

Estar em rede implica em nos percebermos enquanto sujeitos ativos e responsáveis dos processos que dentro dela se dão. [...] Estar em rede significa ser capaz de fazer uso da capacidade de ser sujeito (ativo e responsável), sugerir mudanças, administrar complexidades e incentivar a articulação, o fortalecimento e, se necessário, a (re)construção contínua das redes. (ROCHA, 2005, p. 2-3).

Primo (2007, p. 5) destaca que “uma rede social não se forma pela simples conexão de terminais. Trata-se de um processo emergente que mantém sua existência através da interação entre os envolvidos”, pois estar em rede significa a capacidade do sujeito em provocar alterações, gerir dados, motivar interações e articular a própria “sobrevivência” da rede em si, mantendo-a ativa, convidativa e interativa com os demais membros.

As redes sociais ainda apresentam relevância para a sociedade em 05 (cinco) pontos: (i) redes sociais na *internet* são sobre pessoas e não são desconectadas das redes *offline*; (ii) redes sociais na *internet* são construídas pela apropriação; (iii) redes sociais na *internet* são circuladoras de informação; (iv) redes sociais na *internet* são espaços de conversação e (v) redes sociais na *internet* são potenciais espaços de mobilização.

Raquel Recuero ressalta:

Assim, as ferramentas de comunicação mediada pelo computador não criam redes sociais desconectadas, distantes do mundo concreto de um determinado indivíduo. Ao contrário, expressam e complexificam as relações sociais já existentes, a partir do momento em que parte dos espaços sociais vai desaparecendo do mundo contemporâneo. (RECUERO, 2009, p. 1).

Por fim, há de se concordar com Wellman (1997), no sentido de que quando uma rede de computadores conecta as pessoas e as organizações, essa deixa de ser apenas uma ficção relacional para se tornar uma rede social digital. Quando a conexão destas pessoas e organizações na *internet* se transforma em ajuda mútua, interação e compartilhamento de objetivos comuns, surgem-se as “comunidades virtuais”.

3.3 Comunidade social virtual

Progredindo de rede para comunidade social é importante esclarecer que etimologicamente o referido substantivo provém do latim *commune* e *communis*, que significa um conglomerado de pessoas que se unem, vinculativamente, para o cumprimento de obrigações comuns e recíprocas. “O termo ‘comunidade’ é uma construção sociológica e evoluiu, através dela, de um sentido quase ‘ideal’ de família, comunidade rural, passando a integrar um maior conjunto de grupos humanos com o passar do tempo” (RECUERO, 2005, p. 15).

O vocábulo “comunidade” é difuso nas diversas áreas do conhecimento, sendo bastante debatido nas *soft* e *hard sciences*. Trata-se de um termo caleidoscópico de essência interdisciplinar permeado por uma variedade de conceitos, definições e abordagens. A intensa discussão sobre a sua própria existência fenomenológica permite ao pesquisador desenvolver uma visão dilatada e multidimensional capaz de explorar campos desconhecidos e criar novos caminhos de análise, reconfigurando os postulados existentes.

“Comunidades” eram uma proeminente preocupação de ótimos teóricos, cientistas e filósofos sociais dos séculos dezenove e do início do século vinte (e. g., Dewey, 1927; Durkheim, 1893, 1933; Freud, 1928; Kant, 1791, 1996; Marx, 1867, 1946; Nietzsche, 1886, 1990; Park, 1938; Royce, 1969; Simmel, 1903, 1964; Weber, 1922, 1978; Wirth, 1938), e tem continuado a ser entre os contribuidores contemporâneos (e.g., Dellah et al. 1985; Boorstin, 1973; Etzioni, 1993; Fisher, 1975; Lasch, 1991; Maffesoli, 1996; Merritt, 1966; Putnam, 1995, 2000; Wellman, 1979). (MUNIZ; O’GUINN, 2001, p. 412).

A principal polêmica sobre a natureza das organizações em sociedade veio à tona em 1887, quando o sociólogo germânico Ferdinand Tönnies (1957) propôs a subdivisão do organismo coletivo em *gemeinschaft* e *gemeinschaft* (PERSELL, 1987).

Na *gemeinschaft* há a descrição de uma sociedade tradicional de cultura homogênea em que os indivíduos criam e valorizam vínculos interpessoais próximos baseados na ideologia da coisa comum, estabelecendo elos de coletividade e comunidade. Já a *gesellschaft* indica a mera coligação da sociedade urbano-industrializada em têmpera individualista caracterizada por encadear relações distantes e utilitaristas com o escopo de satisfazer fins egocêntricos e meritórios, geralmente voltados ao capital. “Ser uma comunidade é dividir um mundo; dividir um mundo é ter um horizonte de interesse comum, no – e pelo – qual as coisas mostram-se significativas, pertinentes e relevantes; enfim, algo que interessa” (HEIDEGGER in INTRONA; BRIGHAM, 2007, p. 168).

Esse estudo posiciona-se, neste particular, a associação dos indivíduos na perspectiva da *gemeinschaft*, isto é, como constructo da consciência social e coletiva para o compartilhamento de saberes.

Considerando-se que o termo "comunidade" implique uma "obrigação fraterna de partilhar as vantagens entre seus membros, independente do talento ou importância deles", indivíduos egoístas, que percebem o mundo pela ótica do mérito (os cosmopolitas), não teriam nada a "ganhar com a bem-tecida rede de obrigações comunitárias, e muito que perder se forem capturados por ela". (BAUMANN, 2003, p.59 apud COSTA, 2005, p. 1).

A própria concepção da *gemeinschaft* passou por inúmeras transmutações, evoluindo-se, principalmente, com as pontuais contribuições da sociologia, antropologia e ciência política, ao longo dos tempos. De início, era habitual associar comunidades a um conglomerado de pessoas reunidas em um determinado momento de tempo e espaço geográfico em que fosse possível estabelecer um convívio socialmente estruturado. A relação social demandava os requisitos de fixação geográfica, temporalidade, estrutura social, convergência de interesses, espírito de compartilhamento e sentimento de pertencimento àquele grupo.

Segundo Ávila (1975), para se formar uma comunidade há de reunir 03 (três) quesitos básicos: i) confinidade espacial que proporcione contatos pessoais diretos entre os membros; ii) noção de pertencimento aos interesses coletivos que possibilite alcançar metas convergentes não passíveis da atuação singular; e iii) participação colaborativa para a consecução dos objetivos comuns da comunidade. O relacionamento social, o conhecimento e a comunhão de interesses configuram-se como bens coletivos intrínsecos de toda comunidade ou grupo social.

Na compreensão de Palácios as comunidades possuem 06 (seis) propriedades essenciais:

1) o sentimento de pertencimento; 2) uma territorialidade (geográfica e/ou simbólica) definida; 3) a permanência; 4) a ligação entre sentimento de comunidade, caráter cooperativo e emergência de um projeto comum; 5) a existência de formas próprias de comunicação; a tendência à institucionalização. (PALACIOS, 1995, p.101).

Entretanto, esse desenho também sofreu metamorfoses no sentido de não mais exigir a imobilização geográfica e a paralisia temporal como pressupostos cruciais para a formação de um grupo ou comunidade. “Há pouco até a sociologia começou a abrir mão do requisito de proximidade física, que atuava como limitador da definição de comunidades” (WELLMAN; GULIA, 1997; SCARABOTO, 2006 apud FONSECA et al 2008, p. 5-6).

Com a dialética social, as formas de agir, pensar e constituir grupos tem se alterado substancialmente. A partir do advento da *internet* e com a virtualidade¹⁹ das relações, os elementos territorialidade geográfica e temporalidade perderam força enquanto agentes condicionantes para a formulação de comunidades sociais. Essa quebra de paradigma tem provocado fortes impactos no formato organizacional social contemporâneo, tendo em vista que o espaço físico e a interação *in real time* deixaram de ter um valor universal para receberem um tratamento colateral facultativo. Nas comunidades sociais virtuais o agrupamento se consagra através da volitividade e senso comum dos seus membros. A proximidade geográfica e o encontro síncrono assentam-se em plano secundário, quando não dispensáveis.

(...) a rede de computadores tem possibilitado às pessoas de todo o mundo, desprezando limitações geográficas e de tempo, encontrar outras pessoas e reunir-se em grupos, com base na ampla rede de interesses culturais e afiliações sociais (KOZINETS, 1999). Uma vez que uma pessoa se conecte e interaja com outras online, é mais provável que ela se torne membro recorrente de uma ou mais dessas reuniões, tornando-as uma fonte de informação e interação social (KOZINETS, 1998, 2006). Essas reuniões têm recebido várias denominações, como comunidades “mediadas por computador” (ETZIONI e ETZIONI, 1999), “online” ou “virtuais” (CARVER, 1999). (FONSECA et al, 2008, p.6).

¹⁹ Toda entidade desterritorializada capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p.47).

A interação entre as pessoas não mais exige a experimentação de locais físicos e momentos temporais predefinidos para a sua satisfação. “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (LÉVY, 1999, p. 127).

Assim, passa-se a viver uma realidade diferente, na qual as barreiras espaciais, temporais e geográficas já não são tão significativas, quando as redes globais de intercâmbios conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países sob os efeitos globalizantes [...]. (CORRÊA, 2004, p. 2).

As TIC instauraram um novo jeito de conceber grupos e comunidades ao proporcionarem o envolvimento simultâneo de tecnologia e vida gregária nas relações sociais. As limitações de tempo e espaço foram relativizadas ou até mesmo desprezadas em favor de novas formas de conciliação social pautadas pela espontaneidade, flexibilidade, informalidade e virtualidade. As relações sociais passaram a acontecer também *pela internet* tal qual um ecossistema de subculturas que se realiza com micro-organismos em constante ebulição (RHEINGOLD, 1996).

Em 1985 surgiu a Whole Earth ‘Lectronic Link (WELL) e, com isso, inaugurou-se uma nova maneira de compartilhar experiências, transferir conhecimentos e socializar saberes pela *internet*. Nascia a primeira “comunidade social virtual” assentada num sistema de teleconferência entre computadores pessoais (PC) que permitia aos usuários conversar pública e virtualmente com os demais “associados” em fóruns de discussão e a trocar mensagens por meio de *courrier* privativo, numa inovação considerada ultravanguardista para à época. [...] “através do advento da Comunicação Mediada por Computador e sua influência na sociedade e na vida cotidiana, as pessoas estariam buscando novas formas de conectar-se, estabelecer relações e formar comunidades” (RECUERO, 2005, p. 15).

A experiência foi tão bem sucedida no setor tecnológico e aceita pela sociedade e mercado que o modelo comunitário virtual estendeu-se *worldwilde*, sendo criadas, em seguida, comunidades no Japão (TWICS, COARA), França (MINITEL) e Inglaterra (CIX). Nessas comunidades a interconexão era estabelecida por pequenas redes virtuais organizadas num arranjo capilarizado de informações, possibilitando intensificar cada vez mais a interação entre os membros. O fluxo de dados acentuava-se na mesma proporção que as comunidades tornavam-se mais populares e acessíveis, promovendo,

inclusive, a difusão dos *Multi-User Dimensi* (MUDs), conversações/bate-papos (CHATs) e listas de discussões.

Apesar da WELL ter surgido em 1985 com *status* de primeira comunidade social virtual propriamente dita, o seu conceito somente veio a público em 1993 com a publicação da obra *The Virtual Community*, de Howard Rheingold. Para o autor, a comunidade social virtual irrompe mediante o encontro sistemático de um grupo de indivíduos no ciberespaço²⁰ que busca se apoiar mutuamente para transferir informações e conhecimentos, compartilhar experiências e sentimentos e expor valores e metas. Encontram-se presentes nesse processo os elementos de interação e coautoria participativa.

As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem na (Internet), quando uma quantidade suficiente de pessoas leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos como para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético”. (RHEINGOLD, 1996, p. 20).

Nas palavras de Castells (2005, p. 443), “comunidade virtual é uma rede eletrônica auto definida de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses comuns, embora às vezes a comunidade se torne a própria meta”. Para Ridings, Gefen e Arinze (2002, p. 273), uma comunidade social define-se por “grupos de pessoas com interesses e práticas em comum que se comunicam regularmente, por um período de tempo determinado, de uma forma organizada na *Internet*, utilizando um mecanismo específico”. Essa organização deve ser capaz de integrar quaisquer formas de expressão por se tratar de um sistema democrático, multimodal e versátil. Uma comunidade social virtual remete a ideia de criação de laços, reciprocidade e sentimento voltado para o coletivo (SCHLEMMER, 2005).

²⁰ O termo ciberespaço foi idealizado por William Gibson em 1984 na obra de ficção científica *Neuromancer* que versava sobre sistemas computacionais e de serviços que integravam a rede mundial de *internet* e conseqüentemente permitiam a interatividade entre pessoas e os dispositivos digitais. Para Lévy trata-se de um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores [...]. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século” (LÉVY, 2000, p. 92-93).

A comunidade virtual é, desta forma, um conceito aplicado numa tentativa de explicar os agrupamentos humanos surgidos no ciberespaço. Trata-se de um grupo de pessoas que estabelecem entre si relações sociais, que permaneçam um tempo suficiente para que elas possam constituir um corpo organizado, através da comunicação mediada por computador e associada a um *virtual settlement*. (RECUERO, 2005, p. 17).

J. Michalsk (1995) segue a mesma linha de raciocínio ao discorrer que as comunidades sociais virtuais envolvem um conjunto de relações sociais que se interligam por meio de objetivos comuns para o intercâmbio de circunstâncias de qualquer natureza. Para Lemos (2001, p. 6), “as comunidades virtuais se agregam em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas”. Toda comunidade social virtual deve amparar-se nos valores de confiança, compromisso, responsabilidade, comunhão de sentidos e convergência de finalidades, ou seja, os pressupostos territoriais e temporais não são vitais para a sua instituição.

A comunidade social virtual constitui-se por um aglomerado de indivíduos que se unem para satisfazer seus interesses comuns mediante o intercâmbio de conhecimentos tácitos e explícitos. Há quem discuta a inviabilidade de transferir o conhecimento tácito virtualmente, ante a hipotética impossibilidade de sua codificação expressa. Todavia, tal controvérsia enfraquece a cada dia, tendo em vista que as TIC oferecem inúmeras ferramentas tecnológicas de interconexão capazes de transpor quase que por completo qualquer barreira física ou temporal que pudesse atravancar a socialização entre as partes envolvidas no processo transacional virtual. Nas comunidades virtuais é possível comunicar-se através da linguagem escrita, oral, corporal, digital e até mesmo transcendental, pois a radiestesia²¹ já comprovou a possibilidade de transferir energias através da força do pensamento.

Na definição de FernBack e Thompson (1995, p. 8), as comunidades virtuais sociais são compostas por “relações sociais formadas no ciberespaço através do contato repetido em um limite ou local específico (como uma conferência eletrônica) simbolicamente delineado por tópico ou interesse”. A “repetição de contato” deve ser compreendida como a interação perene entre os membros para manter a dinamicidade do corpo social. Já a expressão “limite ou local específico” refere-se à abrangência, alcance e penetração da comunidade social, podendo ser geral ou específica, intensa ou fraca. Uma comunidade idealizada seletivamente para a participação de membros de uma família é mais delimitada do que aquela ecumenicamente formulada para aceitar

²¹ Radiestesia provém do latim *radius* que significa radiação e do grego *aisthesis* que indica sensibilidade. A Radiestesia é uma ciência experimental que utiliza nossa percepção sensorial a nível biopsicofísico.

quaisquer membros por adesão. Todavia, o grau de enlaçamento dos vínculos dependerá da forma de participação, desenvolvimento e gestão dessa sociedade virtual.

Na visão de Hagel (1999), as comunidades ainda podem ser classificadas em 03 (três) tipos: i) interesse pessoal (constituição por temas comuns, que podem estar associados à família, amigos, colegas de trabalhos, esporte, religião, política, sexualidade, dentre outros tantos assuntos que venham interessar aos partícipes); ii) demográfica/geográfica (são aquelas comunidades que além de possuírem interesses convergentes possuem uma circunstância física que as unem, isto é, se encontram presencialmente na mesma região demográfica. Como exemplo tem-se uma comunidade formada por alunos de uma mesma classe, jogadores de futebol de um time específico e moradores de uma cidade); e iii) corporativas (resultam do ambiente empresarial e giram sobre os propósitos, missão e filosofia de negócios da empresa.

Universalmente, as comunidades virtuais sociais revestem-se de 11 (onze) características exemplificativas básicas, não necessariamente simultâneas. Tais peculiaridades prestam para demonstrar o perfil genérico da maioria delas, mas sem o condão de funcionar como requisitos impositivos para a sua própria existência:

- participação: os membros participam ativa e passivamente na “vida” da comunidade. As chances de compartilhar conhecimentos e trocar experiências crescem na medida em que os indivíduos tornam-se cada vez mais presentes e participativos no processo sócio-interacionista²²;
- sentimento de pertencimento ao grupo: o indivíduo precisa sentir-se aceito como membro da comunidade que integra. Tal envolvimento é extremamente importante na formação, manutenção e coesão da comunidade;
- compromisso e cooperação: a relação entre os membros deve se colaborativa, sendo que cada qual coopera com aquilo que sabe ou sente na construção da inteligência coletiva. Sem esse compromisso a comunidade corre grandes riscos de não sobreviver;
- confiança e segurança: as pessoas somente compartilham aquilo que sabem e experimentam se sentirem seguras e confiantes para tal. A comunidade precisa ressaltar esses valores como filosofia angular de convivência;

²² Trata-se de uma teoria da educação formulada por Lev Vygotsky no início do século XX cujo foco reside na interação de contextos históricos, sociais, culturais e científicos a partir de conceitos cotidianos.

- identidade: as questões identitárias funcionam como mecanismos catalisadores para a união dos indivíduos. Geralmente as pessoas procuram se associar com aquelas em que há algum tipo de identificação ou característica em comum;
- reconhecer a comunidade: admitir para si e para os demais membros que todos convivem em comunhão. A atuação de um membro reflete no comportamento e atuação do outro;
- objetivos e interesses em comum: seria poliano acreditar que todos os membros da comunidade tivessem os mesmos interesses e objetivos. Não é essa totalidade que se exige. Para a constituição de uma comunidade demanda-se, minimamente, alguns pontos convergentes que evidenciem a sua própria razão de ser;
- tipologia social: reflete no bem estar dos membros em sociedade. Prezam-se os valores de igualdade branca, liberdade azul e fraternidade vermelha para a construção de um novo projeto na sociedade, nos moldes de Krzysztof Kieslowski²³, se houver permissão;
- interação: a interação é quesito essencial na constituição de qualquer comunidade. Uma intensa e constante comunicação entre os membros produz bons frutos e proporciona à comunidade social virtual uma vida longa, útil e saudável;
- linguagem comum e acessível: para que todos possam se comunicar e entender com efetividade é imprescindível estabelecer uma linguagem que seja acessível e comum a todos os membros participantes, e;
- flexibilização dos critérios de tempo e espaço: para constituir uma comunidade virtual social não é necessária uma comunicação síncrona entre os partícipes e tampouco a fixação territorial geográfica da rede e membros.

Os elementos formadores da comunidade virtual seriam: as discussões públicas; as pessoas que se encontram e reencontram, ou que ainda, mantêm contato através da Internet (para levar adiante a discussão); o tempo; e o sentimento. Esses elementos, combinados através do ciberespaço, poderiam ser formadores de redes de relações sociais, constituindo-se em comunidades. A comunidade virtual é, assim, um grupo de pessoas que estabelecem entre si relações sociais, que permaneçam um tempo suficiente para que elas possam constituir um corpo organizado, através da comunicação mediada por computador. (RECUERO, 2005, p.12)

²³ Famoso cineasta polonês que dirigiu as produções cinematográficas a Igualdade é Branca, a Liberdade é Azul e a Fraternidade é Vermelha. Ganhador de inúmeros prêmios, incluindo o Urso de Prata®, Leão de Ouro® e Prêmio Bodil®.

Estar em comunidade social virtual assegura algumas vantagens, sendo as principais: i) possibilita o contato e debate de ideias correntes; ii) proporciona interações rápidas e com grau de qualidade por ser dinâmica e colaborativa; iii) viabiliza a troca de dados, informações, conhecimentos tácitos e explícitos; iv) instaura no âmago do indivíduo o sentimento de coletividade e colaboração e vi) abrange os contatos além fronteiras físicas bem como facilita o encontro de pessoas.

[...] a interação é uma condição para que haja uma construção social nessas redes. Entre os elementos importantes para que a relação na comunidade virtual se mantenha, encontramos a motivação, tempo disponível e envolvimento das pessoas em torno dessas discussões, permanência, domínio técnico mínimo para utilização dos recursos e estabelecimento de comunicação, modo contrário, essas experiências podem assumir um caráter totalmente efêmero e desterritorializado, visto apenas como um lugar de passagem sem qualquer vínculo. Isto pode ser percebido em algumas listas de discussões e fóruns, onde o fluxo de mensagens encontra sentido quando há uma certa assiduidade das trocas entre os membros. (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 3).

As comunidades virtuais são criadas na convergência de afinidade e interesses com a missão de aproximar pessoas e estimular a troca de experiências. Desenvolver o sentimento de colaboração, confiança, motivação e pertencimento²⁴ em uma identidade comum viabiliza o compartilhamento de conhecimentos em prol do aprendizado coletivo (formal e informal). As comunidades sociais virtuais exercem grande impacto nas novas estratégias de gestão do conhecimento por promoverem o processo sócio-interacionista que hoje resulta no Novo *Social Learning*.

3.4 Novo *social learning*

A *web 2.0*, com as suas inúmeras ferramentas tecnológicas e abrangência social, consegue proporcionar ao usuário, alto desempenho de comunicação e interação. A troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências ganha posição de destaque no ambiente virtual (redes/mídias e comunidades sociais) por estimular a

²⁴ McMillan & Chavis determinam que o sentimento de pertença é identificado através de cinco atributos: (i) As fronteiras que definem quem faz parte dessa comunidade; (ii) O sistema de símbolos comuns que une os seus membros; (iii) A segurança emocional que advém da pertença e dos valores partilhados; (iv) A identificação com a comunidade e (v) O investimento pessoal que resulta do compromisso para com a comunidade e que gera laços mais fortes entre os seus membros (MCMILLAN & CHAVIS, 1986, p. 9).

aprendizagem entre os pares, num projeto em comunidades de prática ou em ambientes de trabalho. A comutação, a colaboração e a construção do conhecimento por meio de redes e mídias fixadas em comunidades virtuais é a base do Novo *Social Learning*.

O *Social Learning*, apesar de não ser só isso, pode ser definido, didaticamente, como a junção do *e-learnig* com a comunidade virtual social por meio de um método relacional colaborativo intenso. Efetiva-se o compartilhamento de experiências através da *internet* e estimula-se o processo sócio-interacionista com o auxílio das TIC para criar conhecimento com o outro e junto com o outro na expectativa de alcançar a aprendizagem organizacional. “Isto é o *social learning* (aprendizagem social) em sua essência. Barulho transformado em música. Colegas transformados em colaboradores. Uma sinfonia (...) pura música”. (BINGHAM; CONNER, 2012, p. 2).

Lévy preleciona:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. (LÉVY, 1993, p.7).

O Novo *Social Learnig* possui enfoque social e é facilmente manejado, pois se utiliza das ferramentas tecnológicas da Web 2.0 ou de programas corporativos, tais como Moodle® e D2L®. Essa nova forma de aprendizagem social aproxima o usuário ou partícipe dos ativos do conhecimento e indica o caminho de onde acessar o repositório de informações que possa auxiliar na solução de questões e resolver problemas. “Um ambiente de trabalho que estimula a aprendizagem é uma vantagem competitiva para qualquer empresa” (BINGHAM; CONNER, 2012, p. 2).

Essa nova forma de aprender socialmente não pretende substituir o treinamento e desenvolvimento já executado pelas organizações, pelo contrário, visa efetivar o aprendizado em situações e contextos que as práticas tradicionais possuem maior dificuldade de penetração. Trata-se de deixar uma “trilha digital rastreável”, reveladora do caminho de uma doce jornada de aprendizagem que permita que outros a refaçam e sigam seus passos com a descoberta de novas possibilidades, concretas e palpáveis.

O Novo *Social Learnig* impulsionou a reforma da mídia social a partir do instante que deixou de ser uma mera estratégia de treinamento ou *marketing* para se ancorar como técnica de aprendizagem colaborativa em que a participação dos atores promove a socialização de conhecimentos. “In the social learning system, new patterns

of behavior can be acquired through direct experience or by observing the behavior of other” (BANDURA²⁵, 1977, p. 3).

O novo social learning reforma a mídia social que, de uma estratégia de marketing, passa a ser uma estratégia maior que encoraja a transferência de conhecimento e conecta pessoas de maneira compatível com a nossa interação natural. Não é um sistema de transferência análogo ao treinamento em sala de aula, ao treinamento remoto ou ao e-learning. Em vez disso, é uma abordagem poderosa de compartilhamento e descoberta de um vasto conjunto de informações – algumas delas, às vezes nem sabemos que precisamos. Tudo levando a uma tomada de decisão mais bem informada e a uma compreensão mais íntima, expansiva e dinâmica da cultura e do contexto em que trabalhamos. (...) O novo social learning oferece a pessoas de todos os níveis, de cada parte da organização e de qualquer canto do globo, uma maneira de recuperar sua capacidade natural de aprender continuamente. O social learning pode ensinar o piloto a voar de forma mais segura, a vendedora a ser mais persuasiva e o médico a se manter atualizado. (BINGHAM; CONNER, 2012, p. 4).

Com o avanço tecnológico (mídias/redes sociais e comunidades virtuais), houve a potencialização e aceleração do processo social de aprendizagem, bem como a ampliação dos ambientes de interação, possibilitando aos participantes aprender com as suas próprias experiências, bem como dos seus pares, por meio da reflexão crítica, observação, afetação e participação proativa.

Social learning theory assumes that modeling influences produce learning principally through their informative functions and that observers acquire mainly symbolic representations of modeled activities rather than specific stimulus-response associations. (...) A person cannot learn much by observation if he does not attend to, or recognize, the essential features of the model's behavior. (BANDURA, 1977, p. 6).

A teoria do Novo *Social Learning* traz uma nova cultura de colaboração em que o conteúdo é produzido e distribuído com poucas restrições e custos. Parte do que aprendemos no trabalho e em todo lugar provém de nosso engajamento em redes de relacionamento, pois as pessoas criam juntas, colaboram e compartilham conhecimento, participando ativamente e orientando sua aprendizagem para os tópicos que as auxiliam a melhorar.

“In the social learning view, man is neither driven by inner forces nor buffeted helplessly by environmental influences. Rather, psychological functioning is best

²⁵ Albert Bandura, pesquisador canadense. Autor da Teoria Social Cognitiva. Enfatiza a modificação do comportamento do indivíduo durante a sua interação. Para este pesquisador, entre o estímulo e a resposta, há também o espaço cognitivo de cada indivíduo. Na sua Teoria demonstra que é pelas interações no mundo sociocultural que o indivíduo se desenvolve, nele atua, transformando-o e sendo por ele transformado.

understood in terms of a continuous reciprocal interaction between behavior and its controlling conditions” (BANDURA, 1977, p. 3). Logo, o *Novo Social Learning* capacita as pessoas para interagir facilmente com aquelas que dividem um ambiente de trabalho, uma paixão, uma curiosidade, uma habilidade, uma necessidade.

A mediação dialógica presente no *Novo Social Learning* é peça-chave no processo de aprendizagem, seja pessoalmente ou por meio de redes e comunidades sociais virtuais. A experiência compartilhada de trabalho estimula a instrução efetiva e é essencial para a construção de ambientes confiáveis para a socialização de conhecimentos e troca de experiências.

Hodiernamente prevalece a importância de se estimular os indivíduos para aproveitar o desejo natural que as pessoas têm de compartilhar e aprender. Compartilhar conhecimentos tácitos por meio do novo *Social Learning* é componente essencial para construção do conhecimento explícito.

Bingham e Conner (2011) tratam da importância estratégica para as empresas ao estimular e viabilizar a aprendizagem social ou *Novo Social Learning* com o apoio das novas mídias. Isto porque aprender sempre foi um ato social; pessoas aprendendo com outras pessoas e suas experiências, por meio de observação, reflexão e influência. Entendem que o *Novo Social Learning* é a forma de fazer isso. Com o avanço da tecnologia e o surgimento das mídias sociais pode-se dizer que o processo de aprendizagem social - que já existia – acelerou.

As mídias sociais (ib ibid) são capazes de reunir profissionais de unidades remotas em novas comunidades, nas quais uns aprendem com os outros. Elas têm o poder de mudar a forma como uma instituição de ensino ou uma organização desenvolve seu processo produtivo.

No contexto das redes sociais, a atuação se caracteriza como geradora de conteúdos dela mesma, auto-organizadora e autosselecionadora, numa comunicação dialógica entre muitos. É a cultura remixada, (re)produzida e disseminada por meio de inúmeras ferramentas, incorporando vasto leque de experiências profissionais que possibilitam, de forma colaborativa, a construção e reconstrução de conhecimentos acessíveis a todos.

Como demonstrado por Bandura in: Bingham e Conner (2012), tomando como base a sua Teoria Social Cognitiva, é pelas interações no mundo sociocultural que o indivíduo se desenvolve, nele atua, transformando-o e sendo por ele transformado. “A aprendizagem pode ser muito exaustiva, para não dizer arriscada, se as pessoas tivessem

que confiar somente nos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que deve ser feito” (BINGHAM; CONNER, 2012, p. 7).

Segundo Gomez (2004), a educação em rede supõe conectividade, companheirismo, solidariedade, pois proporciona o intercâmbio de saberes e vivências, promovendo a reflexão crítica sobre questões ambientais e sociais e, objetiva a reconstrução de valores sociais e éticos, que incentive a cooperação, a democracia, o respeito e a tolerância.

Para Bingham e Conner (2012), o Novo *Social Learning* apresenta as seguintes características:

- aprendizagem na essência do trabalho;
- aprendizagem dos outros e com os outros;
- redireciona a mídia social que, de uma estratégia de *marketing*, passa a ser uma estratégia maior que encoraja a transferência de conhecimento;
- traz uma nova cultura de colaboração em que o conteúdo é produzido e distribuído com poucas restrições e custos;
- parte do que aprendemos no trabalho e em todo lugar provém de nosso engajamento em redes de relacionamento, as pessoas criam juntas, colaboram e compartilham conhecimento, participando ativamente e orientando sua aprendizagem para os tópicos que as auxiliam a melhorar, e;
- capacita as pessoas para interagir facilmente com aquelas que dividem um ambiente de trabalho, uma paixão, uma curiosidade, uma habilidade, uma necessidade.

Portanto, o Novo *Social Learning* propõe o aprendizado continuado em comunidade social virtual em que as afinidades e interesses são convergentes para a criação do conhecimento. Por meio da cooperação e troca de experiências a relação torna-se contributiva e interdependente promovendo o sentimento de pertencimento e propiciando a aprendizagem coletiva. “O novo *social learning* alavanca as comunidades *online*, as mídias compartilhadas, o microcompartilhamento, a colaboração em conteúdos e os ambientes em imersão” (BINGHAM e CONNER, 2012, p. 9).

A atividade colaborativa é aquela em que os indivíduos constroem e reconstruem conjunta e colaborativamente o conhecimento, sob uma ótica construtivista, na qual,

cada um vai contribuindo com as suas próprias experiências e saberes. Nessa proposta de aprendizagem social, os participantes são estimulados e motivados a colaborar, compartilhar, criticar, e compreender melhor as suas próprias manifestações criativas.

O construtivismo é a teoria do conhecimento que melhor descreve como as pessoas aprendem juntas, tanto pessoalmente quanto online. Quando você se engaja com outras pessoas, forma sua própria visão sobre o tema que está sendo discutido. O entendimento do outro complementa o seu e, juntos vocês começam a tecer uma interpretação bem informada. Você vai costurando esse pensamento até o ponto em que pode seguir em frente. [...] o psicólogo suíço Jean Piaget legou-nos o substrato para essa abordagem ao desafiar a noção behaviorista popular na década de 1950. [...] Piaget realizou muitos experimentos para demonstrar que as pessoas são participantes ativos da sua aprendizagem. (BINGHAM; CONNER, 2012, p. 8).

Na perspectiva da teoria sociológica do construtivismo de Peter Berger e Thomas Luckman, se nós desempenharmos um papel ativo na criação de nossa visão da realidade, os grupos dos quais participamos também darão sua contribuição. Nossa realidade é formada por nossas interações sociais.

A aprendizagem social construtivista efetiva-se quando os participantes interagem no ambiente. Segundo Carvalho (2008, p. 1), “as possibilidades de aprendizagem colaborativa surgem como uma resposta à tradicional estrutura estática da *Internet*, começando a adotar uma nova plataforma onde as aplicações são fáceis de usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores e mais intercâmbios e cooperação”.

Lévy indica que:

(...) o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance. E algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto na empresa como nas escolas. (LÉVY, 2001, p.98).

Conner e Bingham (2011, p. 9) também entendem que “a mente do século 21 é coletiva; nela, acessamos o que sabemos no cérebro de nossos amigos e colegas. Juntos podemos ser mais inteligentes e solucionar problemas mais desafiadores. Tudo o que está armazenado em nosso cérebro pode não ser tão importante quanto o que pode ser alcançado por nossas redes de relacionamentos”.

Sem receios de cometer sofismas, assegura-se que o Novo *Social Learning* maximiza a inteligência coletiva²⁶ e impulsiona a aprendizagem social construtivista, bem como potencializa a promoção da gestão do conhecimento em ambientes virtuais. Fernando Savater²⁷ (s/d) aduz que a inteligência é construída socialmente. Somos humanos porque somos sociáveis.

Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaços no plano econômico, político cultural e humano. Que tentemos compreendê-lo, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para vida social e cultural. Apenas desta forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (LÉVY, 1999, p. 11).

Neste cenário, o Novo *Social Learning* busca fundamentalmente construir e reconstruir o saber por meio da colaboração mútua, estímulo, motivação e interação entre seus pares no ambiente virtual. Tal iniciativa tem como escopo a reflexão do pensamento crítico e a criação do conhecimento. O Novo *Social Learning* não significa apenas uma junção aproximativa do *e-learning* com as comunidades sociais virtuais, vai muito além dessa associação metodológica, para significar a arte de criar, estabelecer e fortalecer relacionamentos.

Contudo, o Novo *Social Learning* ainda não é uma prática e tampouco uma estratégia comum, no meio acadêmico como profissional, ante a resistência de alguns às novidades do mundo digital. Mas é inegável que o processo social construtivista digital está se ampliando, de tal sorte, que vem ultrapassando as molduras rígidas do meio físico para atender a flexibilização do capital intelectual. Sendo que tal expansão não se deve só ao aumento da acessibilidade à *internet* no Brasil, mas sim, essencialmente, a liberdade e busca pelos saborosos encantos do saber.

26 É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências (LÉVY, 2003, p. 28).

27 Fernando Fernández-Savater Martín é um escritor e filósofo espanhol, catedrático de Ética na Universidade do País Basco.

4 DESVELANDO TENSÕES E POSSIBILIDADES

Thought and theory must precede all action that moves to salutary purposes. Yet action is nobler in itself than either thought or theory.

MRS. Anna Jameson

4.1 O estudo de caso como método de pesquisa

A metodologia de estudo de caso é recorrente nas pesquisas de teses e dissertações da macroárea de humanas, principalmente nas disciplinas voltadas à administração, antropologia, direito, psicologia, políticas públicas e sociologia. Um estudo de caso geralmente é utilizado para perseguir propósitos exploratórios e explanatórios numa dimensão globalizante em que se autoriza envolver experimentos, descrições, levantamentos e análises.

Com o método de estudo de caso, o pesquisador compromete-se a observar, explorar, investigar e levantar dados de um cenário predefinido e delimitado para a propositura de explicações concorrenciais em eventos singulares. As considerações e constatações decorrentes dessa apuração devem permitir a aplicação extensiva a outros casos (semelhantes ou levemente disformes) a fim de conceder honestidade e validade científica ao critério metodológico.

A estratégia de estudo de caso apresenta-se assertiva quando se esforça em examinar contextos e acontecimentos contemporâneos em que a possibilidade de manipular comportamentos relevantes resta ausente. Revela-se adequada em cenários em que o pesquisador possui pouco ou nenhum controle sobre os eventos e fenômenos insertos na vida real.

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

O cientista, ao adotar esse método de pesquisa, precisa provocar questionamentos do tipo “o que”, “como” e “por que” na intenção de coletar dados passíveis de tratamento e análise quantitativa e qualitativa. Com a apuração desses elementos, busca-se efetuar considerações que consigam afirmar ou negar a hipótese levantada e, conseqüentemente, responder às dúvidas propostas na pesquisa. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Ademais, impõe-se respeitar os aspectos formais quanto à definição do problema, delineamento do estudo, coleta, tratamento e análise de dados, composição e apresentação dos resultados. Cumprir tais postulados assegura a validade científica da pesquisa e reafirma os compromissos de qualidade com a excelência do pesquisador.

Para Yin (2001), o método de estudo de caso investe-se de fundamento lógico quando se tenciona representar e testar uma conjuntura de natureza decisiva e específica perante uma teoria bem fundamentada. A metodologia casual presta para estampar uma ocorrência peculiar, rara ou extrema, empregar uma situação típica ou atípica, desenhar um fato longitudinal ou transversal, desvelar tensões e revelar possibilidades dentro de um contexto próprio. O “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236).

Em se tratando de uma “eleição discricionária”, o presente estudo pretende analisar a atuação de uma importante e conhecida instituição de ensino superior brasileira atuante no segmento de educação a distância *online*, ao que tange ao uso de suas ferramentas estratégicas de gestão tecnológica para a transferência do conhecimento tácito entre os professores circunscritos na comunidade virtual corporativa. Espera-se apurar se a referida entidade promove os mecanismos propulsores da disseminação do saber, bem como se há a possibilidade de exercitar a aprendizagem social nesse ambiente virtual.

Nesse contexto, verifica-se tratar de um caso peculiar que cumpre as exigências de raridade, atipicidade e transversalidade e, por isso, atende coerentemente ao método de pesquisa adotado. A pesquisa realizar-se-á em caráter “quantitativo/qualitativo”, sendo que os dados serão coletados por meio de um levantamento exploratório realizado na comunidade virtual de professores e o seu tratamento dar-se-á pela via analítica explanatória (análise documental no contexto da metodologia qualitativa), tudo numa perspectiva axiologicamente neutra.

Por fim, em obediência aos preceitos de ética acadêmica e segurança profissional o nome da referida corporação será preservado, passando a ser designada singularmente como “Torre”. Haverá também a supressão da identidade dos professores atuantes nessa modalidade de ensino junto à IES garantindo-lhes a liberdade e conforto do anonimato.

4.2 Unidade de análise

A Torre é uma renomada instituição de ensino e pesquisa brasileira sem fins lucrativos com influência em todo território nacional e inserção em alguns países estrangeiros, por meio de parcerias com a rede conveniada. A entidade oferece cursos de graduação, pós-graduação e de atualização (extensão) nas modalidades presencial e a distância.

O programa de educação a distância *online* da Torre foi criado com o escopo de disseminar e democratizar o conhecimento com o auxílio das TIC, rompendo as barreiras físico-geográficas e limitações de tempo para a consagração do aprendizado. O conteúdo das disciplinas fica sob a responsabilidade acadêmica de suas Escolas e o gerenciamento administrativo operacional fica sob a guarda de um departamento próprio para tal. A imponente e notoriedade desse programa são comprovadas pelos prêmios de excelência e qualidade percebidos desde a sua fundação, tornando-o referencia no Brasil. Segundo o portal institucional da Torre, os cursos oferecidos na modalidade a distância *online* apresentam 11 (onze) características diferenciais dos demais cursos *online* encontrados no mercado:

- 1) conteúdos exclusivos das Escolas da Torre;
- 2) professores com vasta formação acadêmica e vivência do dia a dia empresarial;
- 3) orientação acadêmica ao longo do curso;
- 4) recursos multimídias;
- 5) interação entre os alunos;
- 6) ambiente colaborativo;
- 7) eventos presenciais para o fortalecimento do networking;
- 8) exercícios e simulados;
- 9) biblioteca virtual;

- 10) suporte técnico, e;
- 11) material didático de alta qualidade.

Em prol do desenvolvimento das aulas *online* dos cursos a distância, a Torre conta com a atuação de aproximadamente 1.200 (um mil e duzentos) professores não integrantes do quadro formal e fixo de funcionários. Os docentes encontram-se inscritos em uma lista interna manipulada pela coordenação, na qual são organizados por área de atuação, formação, titulação acadêmica, experiência profissional e avaliação interna de desempenho²⁸. Nessa lógica, os professores são tidos como “parceiros” da entidade.

Para o exercício das atribuições acadêmico-profissionais, os professores são orientados a firmar uma declaração expressa de prestação de serviço autônomo, cooperativo ou a constituírem uma empresa (pessoa jurídica), a fim de evitar o reconhecimento do vínculo empregatício com a instituição. Com isso, tais profissionais ficam excluídos do regime celetista bem como da política de recursos humanos direcionados aos demais colaboradores formais, principalmente quanto à remuneração, treinamento, garantias trabalhistas e segurança do próprio “emprego”, mas se sujeitando aos mesmos critérios de desempenho. Ressalte-se que não há sequer a realização de um contrato de prestação de serviços por tempo determinado ou por obra certa; a relação é totalmente insegura e volátil.

Por ser a Torre uma organização de grande porte, optou-se por selecionar uma área específica de sua atuação, reservando-se analisar, especificamente, a comunidade virtual de professores (CVP) no segmento de educação a distância *online*, espaço em que todos os docentes vinculados ao programa são “alocados virtualmente” e que se destina a interação social, objetivando promover a troca de experiências e transferência de conhecimentos.

A comunidade virtual de professores (CVP) foi desenhada para tentar estreitar as relações entre os professores atuantes no segmento *online* da educação a distância com a coordenação, suporte técnico e, principalmente, com os seus pares, na perspectiva de propulsar uma interação que pudesse otimizar os processos de trabalhos, favorecer a melhoria contínua da metodologia *online*, estimular a troca de experiências, oportunizar o compartilhamento de conhecimentos, promover a competitividade e consequentemente gerar inovação para a instituição.

²⁸ Os professores são avaliados ao final de cada disciplina pela coordenação, alunos e sistema de informática que controla os prazos e cumprimentos de tarefas.

A fim de especificar ainda mais a unidade de análise para essa pesquisa, reservar-se-á coletar os dados presentes nas 02 (duas) disciplinas com maior número de participações abertas na CVP destinadas aos cursos de pós-graduação nos formatos de extensão²⁹ e MBA³⁰. Não serão consideradas as abas de discussões abertas para debater assuntos não correlatos aos cursos da pós-graduação em nível *lato sensu*, como por exemplo: melhores práticas em EaD, dúvidas técnicas sobre o ambiente virtual e eventos.

Esse recorte faz-se necessário tendo em vista que, em números absolutos, a CVP possui 55 (cinquenta e cinco) discussões abertas sobre os mais diversos temas e propósitos e 823 (oitocentos e vinte e três) subdiscussões, totalizando 15.922 (quinze mil e novecentos e vinte e dois) intervenções (mensagens postadas), tornando-se essa amostra muito ampla. Contudo, não se deixará de apresentar um panorama geral da CVP da Torre destinada a interação entre os docentes atuantes nos cursos de pós-graduação.

Tabela 1 - Amostra global de números absolutos de intervenções³¹ (I) na CVP

Tipo de discussão	Números absolutos de intervenções (I) na CVP
Dúvidas técnicas	2.698
Discussões sobre EaD	1.148
Eventos	3.899
Cursos de extensão	803
MBA Livre	421
MBA Corporativo	1.113
MBA da rede presencial com oferta <i>online</i>	89

²⁹ Os cursos de extensão são denominados “livres” ou de “atualização” e destinam-se aos alunos que tenham cursado alguma graduação e desejam aprimorar seus conhecimentos. A carga horária varia entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) horas aulas e o título recebido possui natureza de certificação simples.

³⁰ Os cursos de MBA podem ser livres, corporativos ou pertencentes à rede presencial. A carga horária compreende-se entre 418 (quatrocentos e dezoito) e 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) horas aulas. Os MBAs livres são voltados para o público em geral que tenha cursado alguma graduação e os MBAs corporativos são elaborados para um cliente empresarial próprio, sendo que em ambos as disciplinas são oferecidas totalmente na metodologia a distância *online*. Já nos MBAs da rede presencial há a oferta de 02 (duas) disciplinas *online* e as demais são cumpridas presencialmente através da rede conveniada espalhada pelo país. Independentemente do formato de MBA escolhido, os discentes que concluírem o curso receberão o título de especialista.

³¹ Leia-se “intervenções” como participações (postagem de mensagens) depositadas na CVP.

Cursos aleatórios (treinamentos/graduação)	4.924
Assuntos diversos	827
TOTAL	15.922

Fonte: O AUTOR, 2015.

Tabela 2 - Universo da amostra nos 04 (quatro) tipos de cursos/disciplinas

Tipo de Curso	Número de cursos e disciplinas aferidos	Número total de intervenções	Número total de visitas
Extensão Livre	119	803	9.778
MBA Livre	8	421	5.090
MBA Corporativo	17	1.113	10.120
MBA da rede presencial com oferta <i>online</i>	57	89	1.343
TOTAL	200	2.426	26.068

Fonte: O AUTOR, 2015.

Tabela 3 – Número de intervenções realizadas nos 04 (quatro) tipos de cursos/disciplinas selecionados

Tipo de discussão	Números absolutos de intervenções (I) na CVP
Cursos de extensão	803
MBA Livre	421
MBA Corporativo	1.113
MBA da rede presencial com oferta <i>online</i>	89
TOTAL	2.426

Fonte: O AUTOR, 2015.

Selecionando essas 4 (quatro) tipologias de cursos, tem se, em números absolutos, 2.426 (dois mil, quatrocentos e vinte e seis) , o que corresponde a 15,2% (quinze por cento e dois décimos) de todas as mensagens postadas na CVP.

Tabela 4 – Universo da amostra nas 02 (duas) disciplinas/cursos selecionadas em função de maior movimentação (continua)

Tipo de Curso	Seleção das duas disciplinas/cursos em que houve mais participação	Número de intervenções (I)	Número de visitas (V)	Porcentagem das (I) e (V) na amostra selecionada comparada as (I) e (V) totais em cada um dos quatros blocos tipológicos de cursos
Extensão livre	Curso Extensão 1	132	1.487	22,7% I
	Curso Extensão 2	51	936	24,7% V
MBA Livre	MBA Livre 1	127	1.140	45,1% I
	MBA Livre 2	63	866	39,4% V
	MBA Corporativo 1	450	4.045	

MBA Corporativo	MBA Corporativo 2	269	2.895	64,6% I
				68,5% V
MBA da rede presencial com oferta <i>online</i>	MBA da Rede 1	32	337	46,0% I
	MBA da Rede 2	9	110	33,2% V

Fonte: O AUTOR, 2015.

O formato “extensão livre” é composto por 119 (cento e dezenove) disciplinas que, se somadas, perfazem 803 (oitocentos e três) intervenções e 9.778 (nove mil e setecentos e setenta e oito) visitas. Elegendo as 02 (duas) disciplinas com maior movimentação – Livre 1 e Livre 2 -, com o total de postagens realizadas nesta tipologia, alcança-se a ordem de 22,7% (vinte e dois por cento e sete décimos) de intervenções e 24,7% (vinte e quatro por cento e sete décimos) de visitas na CVP.

O formato “MBA Livre” é composto por 08 (oito) cursos de pós-graduação que, se somados, perfazem 421 (quatrocentos e vinte e um) intervenções e 5.090 (cinco mil e noventa) visitas. Destacando os 02 (dois) cursos com maior movimentação - MBA Livre 1 e MBA Livre 2 -, com o total de postagens realizadas nesta tipologia, alcança-se a ordem de 45,1% (quarenta e cinco por cento e um décimo) de intervenções e 39,4% (trinta e nove por cento e quatro décimos) de visitas na CVP.

O formato “MBA Corporativo” é composto por 17 (dezessete) cursos de pós-graduação que, se somados, perfazem 1.113 (um mil e cento e treze) intervenções e 10.120 (dez mil e cento e vinte) visitas. Pinçando os 02 (dois) cursos com maior movimentação - MBA Corporativo 1 e MBA Corporativo 2 -, com o total de postagens realizadas nesta tipologia, alcança-se a ordem de 64,6% (sessenta e quatro por cento e seis décimos) de intervenções e 68,5% (sessenta e oito por cento e cinco décimos) de visitas na CVP.

O formato “MBA da Rede presencial com oferta *online*” é composto por 57 (cinquenta e sete) disciplinas complementares da educação presencial que, se somadas, perfazem 89 (oitenta e nove) intervenções e 1.342 (um mil e trezentos e quarenta e três) visitas. Selecionando as 02 (duas) disciplinas com maior movimentação – MBA Rede 1 e MBA Rede 2 -, com o total de postagens realizadas nesta tipologia, alcança-se a

ordem de 46,0% (quarenta e seis por cento) de intervenções e 33,2% (trinta e três por cento e dois décimos) de visitas na CVP.

Em dados absolutos, há 15.992 (quinze mil, novecentos e vinte e dois) intervenções na CVP e se comparados com a unidade selecionada (04 de cursos/disciplinas) perfaz-se a margem de 15,2% (quinze por cento e dois décimos). Contudo, excluindo-se as discussões unicamente voltadas para tratar de dúvidas técnicas/operacionais que monta 2.698 (dois mil e seiscentos e noventa e oito) postagens e, aquelas dedicadas exclusivamente para a divulgação de eventos, cujo quantitativo expressa-se em 3.899 (três mil e oitocentos e noventa e nove) manifestações, a percentagem revela-se em 25% (vinte e cinco por cento), o que equivale a $\frac{1}{4}$ (um quarto) de tudo o que é discutido na CVP, garantindo-lhe total expressividade representativa.

Posto isso, a unidade de análise selecionada encontra-se totalmente válida por superar a margem de 20% das intervenções ocorridas em cada tipo de curso, bem como quando comparada aos dados absolutos.

4.3 Análise documental

Na pesquisa documental o cientista fica adstrito a documentos, podendo esses ser escritos ou não, já que o suporte de fixação não altera a sua disponibilidade e teor, em tese. No caso em apreço, buscou-se analisar as mensagens escritas (postagens/intervenções) já presentes no banco de dados da CVP, realizadas pelos atores envolvidos (Coordenação/Professores-Tutores/Suporte Técnico), o que configura a análise documental indireta, tendo em vista que os registros são todos provenientes de terceira pessoa, não havendo a intervenção direta do pesquisador nesses assentamentos.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Em observância às orientações metodológicas de análise documental, lograr-se-á neste estudo 02 (duas) formas de coleta de dados, sendo uma quantitativa e outra qualitativa. A exação quantitativa será realizada através de um levantamento numérico de intervenções (postagens proativas) realizadas na CVP. Reitera-se que tal recolha reservar-se-á as 02 (duas) disciplinas com mais participações dentre os MBA's (livre, corporativo ou da rede presencial com oferta *online*) e dos cursos de extensão livre. Já a coleta qualitativa destinar-se-á analisar o teor dessas contribuições e suas implicações.

Segundo Stake (1994), o processo de análise documental também serve para demonstrar as múltiplas percepções existentes capazes de alvejar a percepção diante um fenômeno específico, viabilizando a possibilidade de repetir a mesma observação, constatação e interpretação. Com essa autorização metodológica os dados serão analisados por meio de experimentação percentual e apreciação analítica.

Ademais, para Stake (1994), o estudo de caso visa perquirir apenas sobre uma situação específica e contextual, não vislumbrando a generalização além desse cenário. A despeito dos resultados não serem passíveis de vulgarização e também não ser o escopo da pesquisa, permite-se que a hipótese levantada pelo cientista possa ser “aproveitada” para a investigação noutros estudos.

No caso em particular, não se pretende que as apurações e considerações sejam aproveitadas *ipsis litteris* em outros casos, contudo acredita-se que a composições realizadas possam servir de parâmetro e replicação em situações semelhantes ou com leves alterações próprias e, que estejam submetidas à mesma sistemática de investigação. O trabalho do pesquisador não deve ser estéril e tampouco singular de tal forma a não ecoar na realidade concreta.

4.3.1 Confiabilidade

O teste de confiabilidade presta, essencialmente, para certificar que os *modi operandi* aplicados por um cientista num determinado estudo possam ser reprisados por outro pesquisador de tal sorte a inferir idênticos resultados. Devem-se utilizar procedimentos e respeitar protocolos para prover o banco de dados do estudo de caso em apreço. “A confiabilidade serve para minimizar os erros e as visões tendenciosas de um estudo” (YIN, 2001, p. 60).

Insta esclarecer que as constatações e descobertas devem ser desveladas no mesmo estudo de caso e não na feitura de outro, por mais similar que seja. A finalidade é demonstrar que os dados utilizados na pesquisa sejam sólidos, fidedignos, genuínos, válidos e que estejam acima de qualquer suspeita para a reincidência causal. Nessa prova, intima-se colimar se o cientista seguiu os mesmos passos e protocolos descritos pelo investigador anterior para a obtenção de resultados análogos.

A maneira geral de se aproximar do problema da confiabilidade é tornar as etapas do processo o mais operacionais possível e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse sempre olhando por cima do seu ombro. Na contabilidade, sempre se está ciente de que qualquer conta poderá sofrer uma auditoria. Nesse sentido, o auditor está também realizando uma verificação de confiabilidade e deve ser capaz de produzir os mesmos resultados se forem seguidos os mesmos procedimentos. Dessa forma, uma boa diretriz para realizar estudos de caso é conduzir a pesquisa de forma que um auditor possa repetir os procedimentos e chegar aos mesmos resultados. (YIN, 2001, p. 60).

A fim de dar cumprimento a essa exigência, os dados coletados na CVP serão disponibilizados em formato digital à banca examinadora e Secretaria do Programa de Pós-Graduação para depósito dos registros. Dessa forma, pretende-se propiciar a replicação do estudo por outro pesquisador, mas respeitando os dados e informações sigilosas da amostra selecionada.

4.4 Métodos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados elege-se-á 02 (dois) métodos, sendo um quantitativo e outro qualitativo. Essa escolha discricionária funda-se na necessidade de apurar os aspectos numéricos do estudo de caso, bem como presta para analisar o teor conteudista da base de dados extraída da CVP da Torre.

Com a aplicação do método quantitativo nesta pesquisa, buscar-se-á quantificar, por meio da percentagem aritmética, o número de professores que interagem nos 02 (dois) cursos/disciplinas de MBA e extensão com maior número de intervenções na CVP. A apuração numérica é importante para assegurar a exatidão dos dados e confiabilidade da pesquisa. “(...) o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e

interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (RICHARDSON, 2012, p. 70).

A perspectiva qualitativa será efetuada mediante análise apurada do teor das mensagens postadas pelos professores na CVP nos 02 cursos/disciplinas de MBA e extensão mais movimentados na comunidade social corporativa. Pretender-se-á observar e apontar elementos que viabilizem compreender o fenômeno social posto à averiguação. “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1989, p. 79).

Comparativamente, “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não se pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 1989, p. 79). Em razão disso, Vieira (2006) aduz que cada método em particular possui características próprias e visa promover análises específicas.

- Método quantitativo: endossam a objetividade e positividade dos dados apresentados;
- Método qualitativo: asseguram a riqueza da base de dados por permitir a inferir o fenômeno social em sua amplitude.

A “combinação” metodológica “quantitativa/qualitativa” é bastante usual e aceita na Academia por propiciar a verificação exata dos dados, numericamente, bem como por facilitar o entendimento sobre o objeto a ser tratado. “A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos “qualitativos” e “quantitativos”, ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade” (W. GODE; P. K. HATT, 1973, p. 398).

4.4.1 Levantamento amostral

Os dados quantitativos foram extraídos da CVP da Torre no período de 15 de setembro de 2014 a 15 de março de 2015, porém os mesmos foram atualizados até o dia 07 de abril do ano corrente, a fim de conferir maior progressão à pesquisa.

A investigação exploratória dar-se-á em 04 (quatro) tipologias de cursos/disciplinas: Extensão Livre, MBA Livre, MBA Corporativo e MBA Presencial com oferta de disciplina *online*), sendo que em cada qual explorar-se-á as 02 (duas) discussões com maior número quantitativo de interações promovidas pelos docentes. O numerário de intervenções (I) coletas é apresentado no quadro abaixo:

Tabela 5 - Número quantitativo de intervenções (I) na unidade de pesquisa selecionada

LEVANTAMENTO AMOSTRAL	N.º DE INTERVENÇÕES (I)
Extensão Livre 1 e 2	183 (I)
MBA Livre 1 e 2	190 (I)
MBA Corporativo 1 e 2	719 (I)
MBA da Rede Presencial com oferta <i>online</i> 1 e 2	41 (I)
TOTAL	1.133

Fonte: O AUTOR, 2015.

O levantamento numérico ou coleta amostral preocupou-se em obter dados que fossem representativos, em aspectos quantitativos, no contexto da unidade de pesquisa selecionada, para fins de testes aritméticos, comparações e conclusões.

4.4.2 Categorias de análises qualitativas

Para fins de análise qualitativa, apreciar-se-á o teor das mensagens (postagens) efetuadas pelos docentes participantes na unidade de amostra selecionada e que foram

publicadas no período compreendido entre a criação da discussão no ambiente da CVP até o dia 08 de abril de 2015, data essa em que foi conferida a última atualização da base de dados por esse pesquisador.

Em se tratando de caso peculiar, atender-se-á priorizar as simbioses entre os elementos presentes nos textos-mensagens dos docentes, destacando os trechos relevantes que apontem caminhos capazes de ratificar ou retificar o postulado da pesquisa formulada. Além disso, busca-se autorizar carear as constatações com os resultados provenientes do levantamento quantitativo de feição numérica.

Em casos em que a amostra é reduzida e sistematicamente selecionada, como a utilizada neste estudo, recomenda-se aplicar o método de análise de conteúdo a fim de ressaltar a significância das composições e resultados encontrados. Segundo Bauer e Gaskell (2002), com a aplicação dessa técnica torna-se legítimo e também viável o tratamento de dados em que se pretenda identificar o que é dedicado em determinado tema ou assunto.

Para Berelson (1954, p.18), trata-se de “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Já Vergara recordando Bardin traz a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977 apud VERGARA, 2005, p. 15).

A análise de conteúdo é autorizada quando se trabalha com textos escritos, podendo ser: produções acadêmicas, transcrições de entrevistas, textos jornalísticos ou protocolos de observação, pois a partir do conteúdo codificado formalmente torna-se possível o cientista inferir constatações que denotam o teor da mensagem comunicada (CAREGNATO; MUTTI, 2006; VERGARA, 2005).

Para Richardson (1989, p.225), o espectro pode ser dilatado ante ao amplo volume de maneiras existentes para se comunicar, estando o campo de aplicação da metodologia de análise restrita apenas pela criatividade do cientista, podendo ser, exemplificadamente:

- desmascaramento da ideologia subjacente nos textos didáticos;
- diferenças culturais refletidas na literatura;
- avaliação da importância dos sinais no trânsito urbano;
- reação das pessoas a programas de rádio ou televisão;

- levantamento do repertório semântico ou da sintaxe de jornais ou revistas;
- levantamento do universo vocabular de uma população;
- análise de estereótipos sociais, culturais ou raciais das fotonovelas; e
- detecção de intenções em um discurso político.

No caso em particular, todo o teor dos diálogos travados entre os professores atuantes no segmento *online* de educação a distância da Torre encontram-se integralmente codificados e registrados em linguagem escrita. A interação ocorre por escrito tendo em vista que o suporte de fixação tecnológico utilizado na CVP prioriza esse tipo de linguagem entre os participantes.

O próximo passo para proceder o exame de conteúdo em estudos de caso é estabelecer algumas classes de análise, pois o “procedimento básico da análise de conteúdo refere-se à definição de categorias pertinentes aos propósitos da pesquisa” (VERGARA, 2005, p. 18).

Nessa “tipagem” metodológica, as categorias devem ser definidas previamente, a partir da literatura concernente ao objeto investigado (CAREGNATO; MUTTI, 2006; VERGARA, 2005). Todavia, a escolha discricionária das ordens analíticas não significa uma prisão das capacidades do espírito, pois esse estudo não avalia o impacto da transferência do conhecimento na aprendizagem social e no desempenho da empresa, esses aspectos estão além do escopo do trabalho.

Para Richardson (1989, p. 223), as categorias de análise devem atender 4 (quatro) quesitos fundamentais: “i) homogeneidade (não misturar critérios de classificação); ii) exaustividade (classificar a totalidade do texto); iii) exclusão (um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado em mais de uma categoria, e iv) objetividade (codificadores diferentes devem chegar aos mesmos resultados)”.

Em observância às condições apresentadas, levantar-se-á, para esse estudo, algumas categorias de análises resultantes da fundamentação técnica que se encontram presentes nos capítulos teóricos dessa pesquisa, vejamos:

Quadro 7 - Categorias para a análise de conteúdo

CATEGORIAS DE ANÁLISE
Ambiente favorável à crítica/questionamento e transferência de conhecimento
Confiança
Estratégias para a transferência de conhecimento tácito

Poder
Reconhecimento e recompensa
Rede de relacionamento

Fonte: O AUTOR, 2015.

Mediante a submissão ao método de análise de conteúdo, realizar-se-á o tratamento e interpretação hermenêutica das mensagens a contento na base de dados da CVP, observando a delimitação da amostra. Além disso, aspirar-se-á identificar ou até mesmo localizar traços e elementos decorrentes das categorias de apreciação extraídas da fundamentação teórica. Com isso, e a partir das inferências percebidas pela análise e dos resultados interpretativos das postagens (mensagens), pretender-se-á confirmar ou negar a hipótese levanta no introito desse estudo.

4.5 Limitações da pesquisa

Nos trabalhos em que se utiliza o estudo de caso como método de pesquisa apresentam-se algumas limitações, mesmo quando essa opção tenha sido realizada cuidadosa e pontualmente. Segundo Stake (1994), a compreensão do fenômeno estudado depende diretamente de como essa decisão foi tomada.

Apesar de o pesquisador ser precavido e tomar todas as cautelas sugeridas, não é possível garantir, com total exatidão, se os objetos selecionados são de fato os mais relevantes para satisfazer as hipóteses arguidas na pesquisa. Além disso, por se tratar de um estudo especializado, não se devem generalizar os resultados obtidos para situações anômalas (LEE, 1989; YIN, 2005).

Outro fator limitante refere-se ao levantamento realizado essencialmente pela *internet*. Quando se extrai o banco de dados única e exclusivamente do meio virtual, não se pode assegurar e tampouco controlar as unidades amostrais selecionadas (MALHOTRA, 2006). Em plataformas virtuais em que se permita alterar, excluir e manejar o tipo de interação ocorrida, tanto pelo emissor como pelo administrador do sistema, o pesquisador fica inerte a esse tipo de comando.

Além disso, considerando o número total de professores vinculados à CVP, constata-se que apenas um pequeno grupo, quase inexpressivo, interagiu, o que pode

implicar várias leituras e resultados: (i) os docentes não acessam a comunidade virtual; (ii) não há interesse em interagir com os colegas e coordenação e (iii) não há disposição de tempo. Tais aspectos não podem ser respondidos no levantamento documental realizado, apesar de haver indícios para tal.

Por último, ante a dinamicidade das relações pessoais, não é possível classificar com exatidão o teor das mensagens postadas pelos docentes e coordenação na CVP, dificultando-se assim a análise quanto aos fatores idiossincráticos e organizacionais relevantes para a socialização do conhecimento tácito. Diante disso, as categorias de análises eleitas podem sofrer algumas variações.

4.6 Análise e tratamento quantitativo de dados

A CVP possui em torno de 1.200 (um mil e duzentos) professores cadastrados, permitindo-lhes interagir em quaisquer discussões existentes no ambiente virtual corporativo. Neste subitem, tratar-se-á os dados qualitativos provenientes das 02 (duas) disciplinas/cursos com mais participações dentre os 04 (quatro) formatos oferecidos pela Torre: extensão livre; MBA livre; MBA corporativo e MBA presencial com a oferta de disciplinas *online*. Com isso, analisar-se-á as 08 (oito) cursos/disciplinas que abarcam o maior número de participações na CVP.

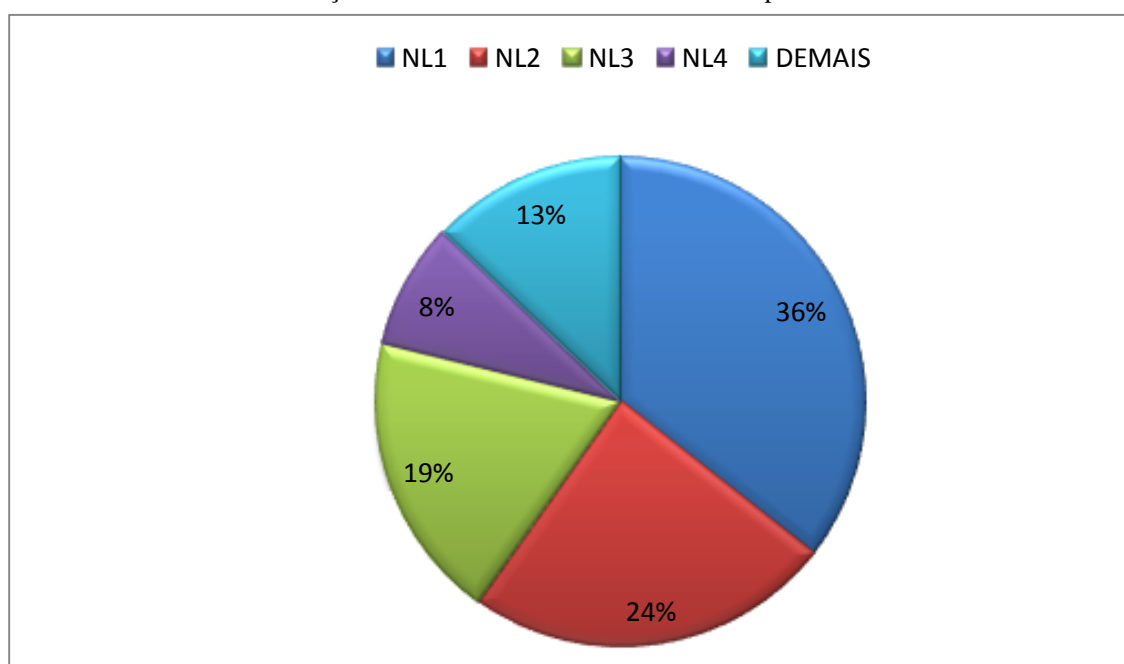
4.6.1 Extensão Livre 1

A disciplina “Extensão Livre 1” destaca-se por conter o maior número de interações sociais no formato de curso “extensão livre”. Nessa disciplina houve a participação de 16 (dezesesseis) professores na CVP destinada para tal, o que representa 1,33 (um por cento e trinta e três décimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Revela-se, através desse dado numérico, que o quantitativo de professores que participaram do espaço destinado para a interação social com vistas à troca de experiências e transferência de conhecimentos nessa disciplina é praticamente insignificante.

Os 16 (dezesseis) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 132 (cento e trinta e duas) intervenções no período compreendido entre 18.01.2010 a 02.10.2014, equivalente a 1.344 (um mil e trezentos e quarenta e quatro) dias. Realizando um cálculo aritmético da média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,09 (nove centésimos). Frisa-se que, após o dia 02 de fevereiro de 2014, não houve mais participação nessa discussão, quedando-se inerte à morte social.

Recortando os 04 (quatro) professores mais atuantes na CVP dessa disciplina, que neste gráfico foram denominados de NL1, NL2, NL3 e NL4, verifica-se que tais foram responsáveis por de 87% (oitenta e sete por cento) da participação total, contribuindo com 115 (cento e quinze) mensagens. Já os 12 (doze) restantes contribuíram com apenas 13% (treze por cento), assentando apenas 17 (dezessete) postagens.

Gráfico 4- Número de intervenções realizadas em uma amostra com 16 professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Analisando os perfis dos 04 (quatro) docentes mais atuantes nessa aba de discussão, verifica-se que todos possuem emprego fixo e vínculo de trabalho com outra organização, logo, as suas atividades profissionais ultrapassam a atuação como docente no programa de educação a distância *online* da Torre.

No caso em comento, o NL1 tem formação em engenharia naval e atua como consultor de empresas; o NL2 possui graduação em direito e exerce a função de

advogado; o NL3 é bacharel em administração de empresas e ocupa o cargo de gerente regional de operações e o NL4 ordenou-se em pedagogia e trabalha como gerente executivo em um grande banco privado.

Nesse contexto, percebe-se que para esses 04 (quatro) profissionais mais ativos na discussão epigrafada, a atuação docente nos cursos de educação a distância *online* da Torre configura-se num segundo plano de prioridades, até porque inexistente vinculação empregatícia entre a instituição e seus prestadores de serviço, enfraquecendo-se os laços de pertencimento e confiança, configurando-se assim uma antítese.

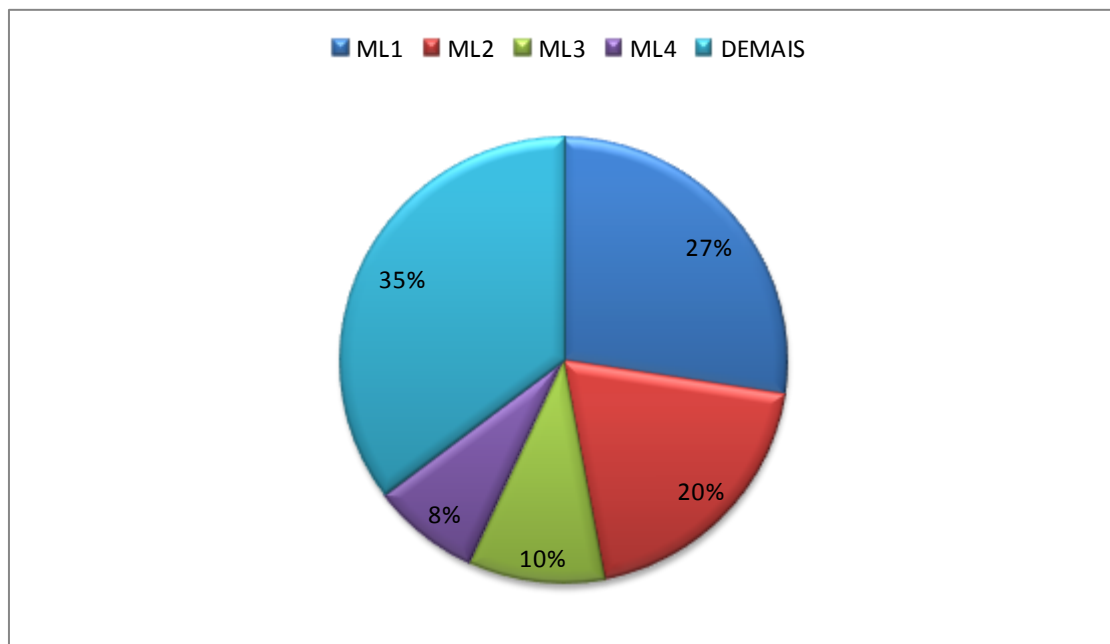
4.6.2 Extensão Livre 2

A disciplina “Extensão Livre 2” configura-se como a segunda maior discussão em número de interações sociais no formato de curso “extensão livre”. Nessa disciplina houve a participação de 16 (dezesesseis) professores na CVP, o que representa 1,33 (um por cento e trinta e três décimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Aquinhua-se, através desse dado numérico, que o quantitativo de professores que participaram do espaço destinado para a interação social é muito escasso.

Os 16 (dezesesseis) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 51 (cinquenta e uma) intervenções no período compreendido entre 18.01.2010 a 19.12.2012, equivalente a 1.056 (um mil e cinquenta e seis) dias. Realizando um cálculo aritmético da média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,04 (quatro centésimos). Obriga-se informar que, após o dia 19 de dezembro de 2014, não houve mais participação nessa discussão, encerrando-se a sua existência.

Recortando os 04 (quatro) professores mais atuantes na CVP dessa disciplina, que neste gráfico foram denominados de ML1, ML2, ML3 e ML4, verifica-se que tais foram responsáveis por de 65% (sessenta e cinco por cento) da participação total, contribuindo com 33 (trinta e três) mensagens. Já os 12 (doze) restantes contribuíram com 35% (trinta e cinco por cento) perfazendo 18 (dezoito) postagens, ou seja, diluindo-se esse percentual entre o número de professores menos participantes, chegar-se-á numa participação individual inexpressiva.

Gráfico 5 - Número de intervenções realizadas em uma amostra com 16 professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Mediante apuração dos perfis dos 04 (quatro) docentes mais atuantes nessa aba de discussão, não é possível afirmar que esses possuem emprego fixo ou vínculo de trabalho com outra organização. Pelo inverso, há indícios que apontam que tais professores atuam apenas como docentes. Contudo, isso não significa que os serviços educacionais prestados sejam todos voltados à Torre.

No caso em comento, o ML1 tem formação em ciências econômicas e atua como educador; o ML2 possui mestrado em engenharia elétrica e estuda doutorado numa renomada instituição tecnológica federal; o ML3 é bacharel em administração de empresas e exerce as funções de analista, consultor e professor e o ML4 tem mestrado em educação e labora como docente no ensino presencial e a distância.

Nesse contexto, percebe-se que para esses 04 (quatro) profissionais mais ativos na discussão epigrafada, a atuação docente nos cursos de educação a distância *online* da Torre é muito importante, contudo a interação entre eles é limitada, talvez em razão de uma ausente política de reconhecimento e recompensas.

4.6.3 MBA Livre 1

O “MBA Livre 1” contém o maior número de interações sociais no formato de curso “MBA Livre”. Nesse curso houve a participação de 13 (treze) professores na CVP

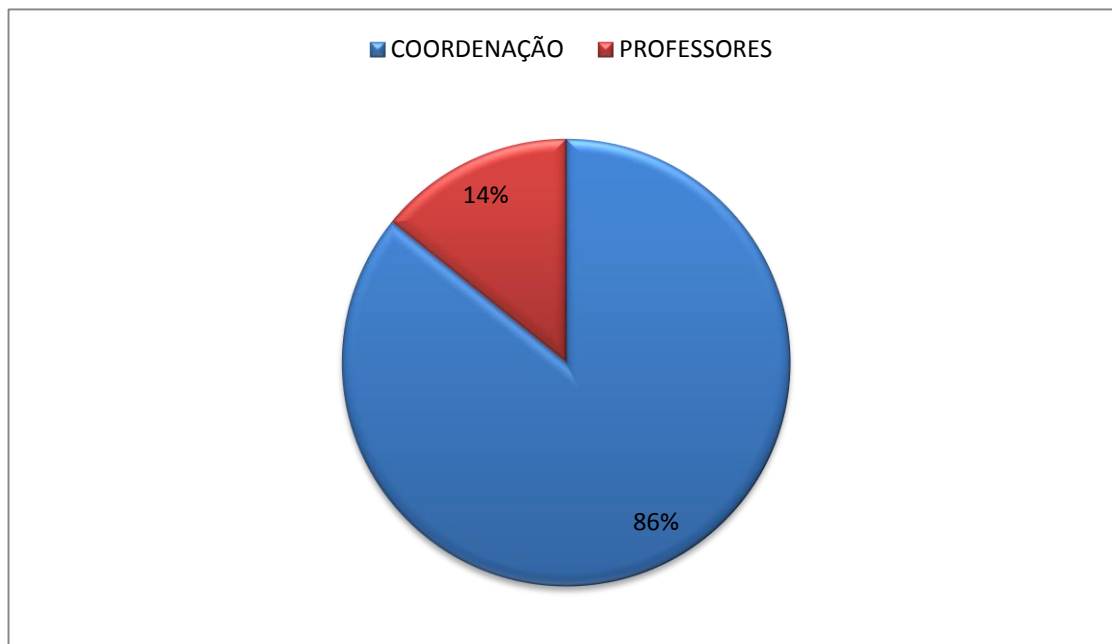
destinada para tal, o que representa 1,08 (um por cento e oito centésimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Percebe-se, através desse dado numérico, que o quantitativo de professores que participaram do espaço destinado para a interação social com vistas à troca de experiências e transferência de conhecimentos nesse curso de pós-graduação é também insignificante.

Os 13 (treze) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 18 (dezoito) *posts* e a coordenação do curso contribuiu com 109 (cento e nove) intervenções. Esclarece-se que aba central de discussão dedicada para esse MBA ainda é subdividida em 24 (vinte quatro) subpastas, sendo que os percentuais supracitados referenciam a sua totalidade.

Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 19.01.2010 a 14.02.2014, o que equivale a 1.481 (um mil e quatrocentos e oitenta e um) dias. Realizando um cálculo aritmético da média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,08 (oito centésimos). Ressalta-se, que após o dia 14 de fevereiro de 2014, não houve mais participação nessa macro aba.

Comparando a atuação da coordenação e professores na CVP desse MBA, verifica-se que a primeira foi responsável por de 86% (oitenta e seis por cento) da participação total, contribuindo com 109 (cento e nove) mensagens, sendo que os segundos contribuíram com apenas 14% (treze por cento), assentando apenas 18 (dezoito) postagens.

Gráfico 6 - Número de intervenções da coordenação e professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Examinando os dados, percebe-se que quase não houve interação nesse campo de discussão, pois a coordenação praticamente “falou sozinha”. Ademais, a maioria das mensagens depositadas pela gerência tratava-se de meros avisos administrativos, ponto esse que será apreciado na análise qualitativa desse estudo. O que chama mais atenção reside na precária ou até mesmo inexistente ambientação para a transferência de conhecimento tácito nesse campo de discussão.

4.6.4 MBA Livre 2

O “MBA Livre 2” possui a segunda maior discussão em número de interações sociais no formato de curso “MBA Livre”. Nesse curso houve a participação de 12 (doze) professores na CVP, representando 1,00 (um por cento) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Por meio desse dado numérico, verifica-se que o quantitativo de professores que participaram do espaço destinado para a interação social é tecnicamente nula.

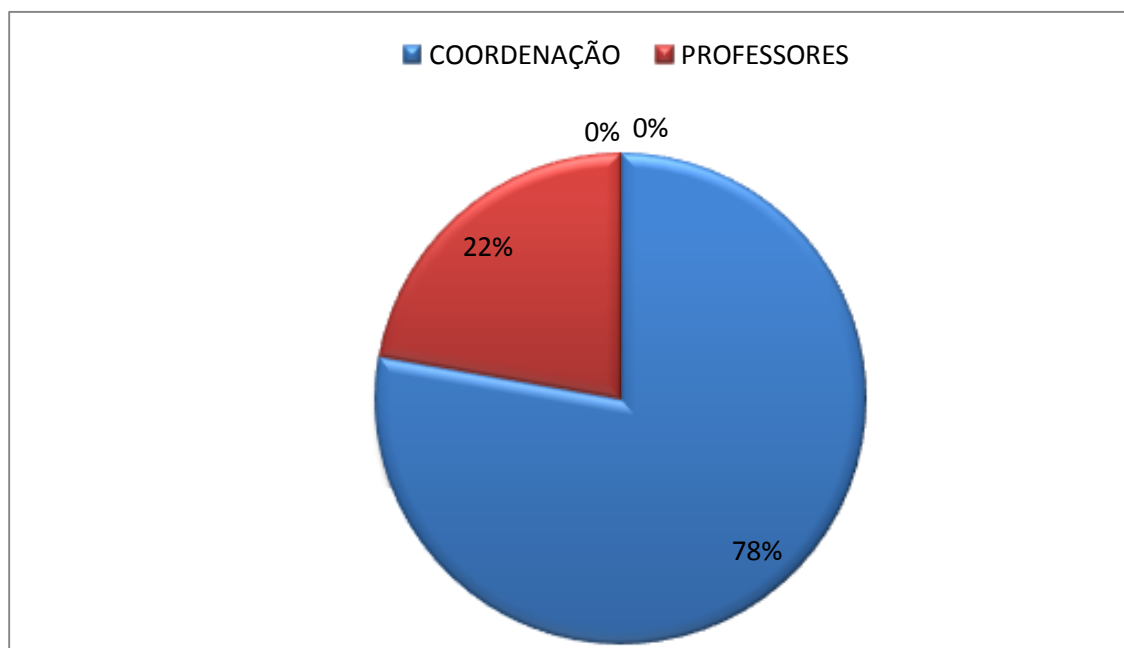
Os 12 (doze) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 14 (quatorze) *posts* e a coordenação do curso contribuiu com 49 (quarenta e nove) intervenções. Esclarece-se que aba central de discussão dedicada para

esse MBA ainda é subdividida em 22 (vinte e duas) subpastas, sendo que os percentuais supracitados referenciam a sua totalidade.

Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 18.01.2010 a 01.10.2013, o que equivale a 1.349 (um mil e trezentos e quarenta e nove) dias. Calculando a média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,04 (quatro centésimos). Reitera-se, que após o dia 01 de outubro de 2013 não houve mais participação nesta discussão em particular.

Comparando a atuação da coordenação e professores na CVP desse MBA, verifica-se que a primeira foi responsável por de 78% (setenta e oito por cento) da participação total, contribuindo com 49 (quarenta e nove) mensagens, sendo que os segundos colaboraram com 22% (vinte e dois por cento), assentando 14 (quatorze) postagens.

Gráfico 7 - Número de intervenções da coordenação e professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Explorando os dados, percebe-se que quase não houve interação nesse campo de discussão, pois houve uma atuação solitária da coordenação do programa. Além disso, a maioria das mensagens tinha teor meramente administrativo, que também será objeto de apreciação qualitativa. Constatou-se, novamente, que inexistente ambientação para a socialização do conhecimento na CPV deste curso.

4.6.5 MBA Corporativo 1

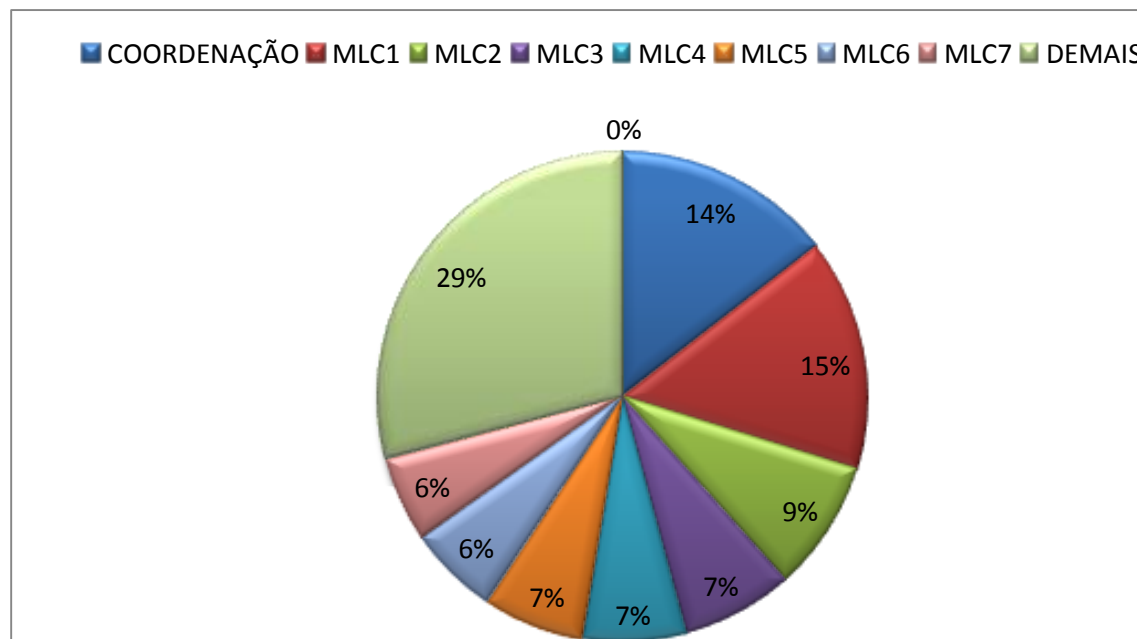
O “MBA Corporativo 1” detém o maior número de interações sociais no formato de curso “MBA Corporativo”. Nesse curso houve a participação de 38 (trinta e oito) professores na CVP, o que retrata 3,16 (três por cento e dezesseis décimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Apesar de o índice ter quase triplicado (averiguação numérica dos dados), se comparado com os percentuais já apresentados nessa categoria, a participação ainda permanece inexpressiva ante o universo total da amostra.

Os 38 (trinta e oito) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 385 (trezentos e oitenta e cinco) *posts* e a coordenação do curso contribuiu com 65 (sessenta e cinco) intervenções. Um dado que chama bastante atenção nessa coleta é que os 07 (sete) professores mais proativos realizaram 254 (duzentas e cinquenta e quatro) postagens, o que equivale a 57% (cinquenta e sete por cento) do n.º total de intervenções realizadas. Adverte-se que a aba central de discussão dedicada para esse MBA ainda é subdividida em 23 (vinte e três) subpastas, sendo que os percentuais supracitados referenciam a sua totalidade.

Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 10.02.2010 a 04.07.2012, o que equivale a 874 (oitocentos e setenta e quatro) dias. Procedendo ao cálculo numérico da média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,51 (oito décimos). Após o dia 04 de julho de 2012 não houve mais participação nessa macro aba, estancando por completo a interação.

Comparando a atuação da coordenação, com os 07 (sete) docentes mais atuantes, que no gráfico abaixo são designados como “MLC”, e os 31(trinta) e um restantes, obtém as seguintes proporções aritméticas: i) a coordenação realizou 65 (sessenta e cinco) intervenções o que equivale a 14 (quatorze por cento); ii) os 07 (sete) professores mais atuantes colaboraram com 254 (duzentas e cinquenta e quatro mensagens) o que perfaz 57% (cinquenta e sete por cento); iii) os 31 (trinta e um) docentes menos participativos contribuíram juntos com 131(cento e trinta e um) *posts* o que determina a ordem de 29% (vinte e nove por cento) do total consolidado.

Gráfico 8 - Número de intervenções realizadas consolidadas



Fonte: O AUTOR, 2015.

Averiguando os dados, constata-se que a interação aumentou um pouco se comparada aos elementos já expostos, bem como houve um aquinhoamento das mensagens trocadas entre eles. Contudo, o nível de interação ainda é baixo se compararmos o universo da amostra selecionada *versus* quantidade de mensagens depositadas. Há que se questionar nesse caso específico, se os participantes conseguiram discernir o “conhecimento” como fonte de poder para insumo colaborativo de aprendizagem.

4.6.6 MBA Corporativo 2

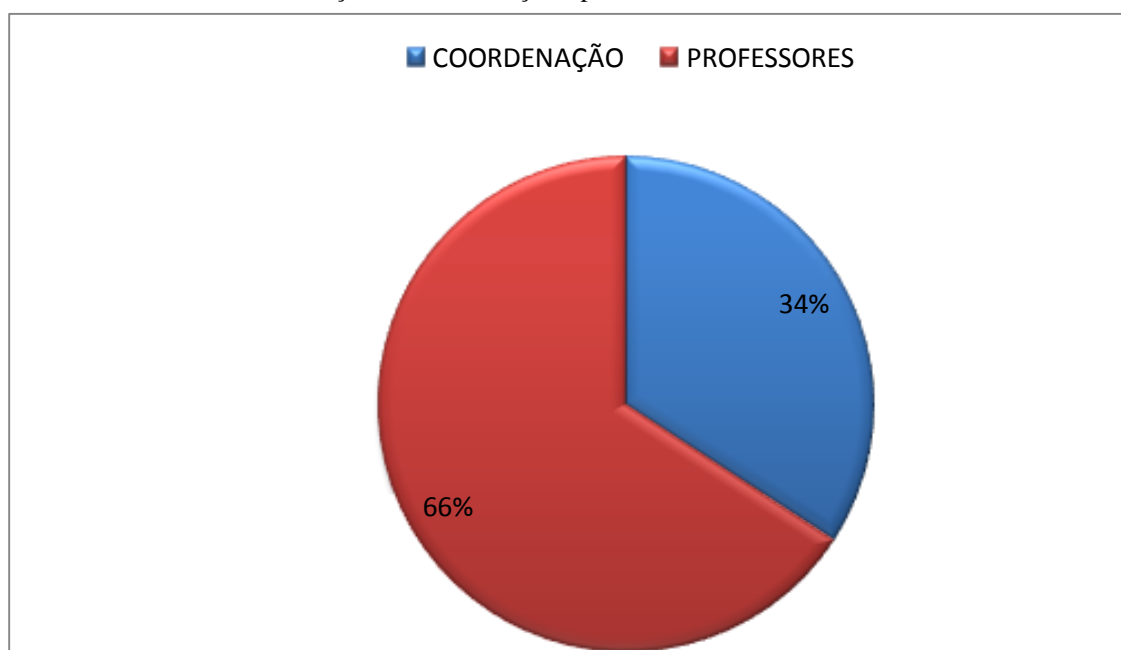
O “MBA Corporativo 2” avulta-se como a segunda maior discussão em número de interações sociais no formato de curso “MBA Corporativo”. Nesse curso houve a participação de 53 (cinquenta e três) professores na CVP, o que representa 4,41 (quatro por cento e quarenta e um décimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Os dados numéricos apontam, que neste grupo, houve uma participação maior quanto ao quantitativo de docentes. Todavia, o mesmo ainda permanece inexpressivo.

Os 53 (cinquenta e três) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 177 (cento e setenta e sete) *posts* e a coordenação do curso contribuiu com 92 (noventa e duas) intervenções. Um fator que chama atenção é que neste campo de discussão houve uma maior presença de professores, contudo, realizando a média de número de intervenções por docente chegar-se-á a 3,3 (três inteiros e três décimos), o que não surpreende. Repita-se, a aba central de discussão dedicada para esse MBA ainda é subdividida em 35 (trinta e cinco) subpastas, sendo que os percentuais supracitados referenciam a sua totalidade.

Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 18.01.2010 a 19.06.2012, o que equivale a 552 (quinhentos e cinquenta e dois) dias. Executando o cálculo numérico da média de postagens depositadas nessa discussão por dia, constatar-se-á a percentagem de 0,48 (quarenta e oito décimos), sendo que, após o dia 19 de julho de 2012, não houve mais interação entre os atores envolvidos.

Relacionando a atuação da coordenação e professores na CVP desse MBA, nota-se que a primeira foi responsável por 34% (trinta e quatro por cento) da participação total, contribuindo com 92 (noventa e duas) mensagens, sendo que os segundos colaboraram com 66% (sessenta e seis por cento), assentando 177 (quatorze) postagens.

Gráfico 9 - Número de intervenções da coordenação e professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Os dados revelam que a interação deu-se de forma bastante pulverizada, pois estiveram presentes 53 (cinquenta e três) docentes responsáveis por promover a interação em 35 (trinta e cinco) campos de discussão e, calculando a média aritmética, chegar-se-á 5 (cinco) postagem em cada subpasta. Logo, deve-se refletir se houve a criação de um ambiente favorável ao questionamento ou recebimento de críticas que incentivassem a participação docente nessas discussões.

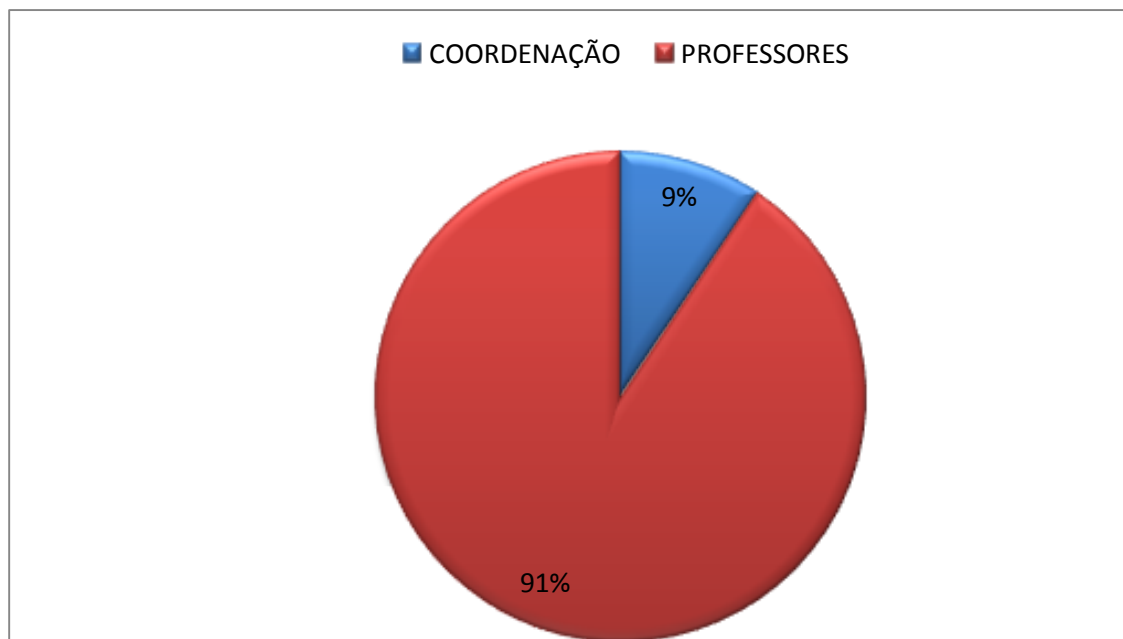
4.6.7 MBA da rede presencial com oferta *online* 1

A disciplina *online* “Rede 1” expressa o maior número de interações sociais no formato de curso “MBA da rede presencial com oferta *online*”. Nessa disciplina houve a participação de 11 (onze) professores na CVP, o que configura 0,91 (noventa e um décimo percentuais) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. Certifica-se, através da apuração numérica dos dados, que o quantitativo de professores que participaram do espaço destinado para a interação social é quimérico.

Os 11 (onze) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 29 (vinte e nove) intervenções e a coordenação do curso contribuiu com 03 (três) intervenções. Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 19.01.2010 a 04.12.2012, equivalente a 718 (setecentos e dezoito) dias. Apurando-se a média aritmética de postagens depositadas nessa discussão por dia, verificar-se-á a percentagem de 0,04 (quatro centésimos). Reitera-se, que após o dia 04 de dezembro de 2014, não houve mais participação no campo destinado aos debates e troca de conhecimentos.

Nessa disciplina, a coordenação foi responsável por 9% (nove por cento) da participação total, contribuindo com 03 (três) mensagens, e os docentes colaboraram com 91% (noventa e um por cento), assentando 29 (vinte e nove) postagens.

Gráfico 10 - Número de intervenções da coordenação e professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Apesar do percentual numérico de mensagens postadas pelos professores ser bem maior que a contribuição quantitativa da coordenação, isso não autoriza afirmar que houve intensa interação, pois o índice de mensagens trocadas ao longo de toda a disciplina não passou da ordem dos centésimos percentuais. Diante disso, impõe-se refletir se há a formação de uma rede de relacionamentos entre os professores atuantes nas disciplinas *online* oferecidas pela rede presencial que estimule a troca de experiências e a socialização de conhecimentos.

4.6.8 MBA da rede presencial com oferta *online* 2

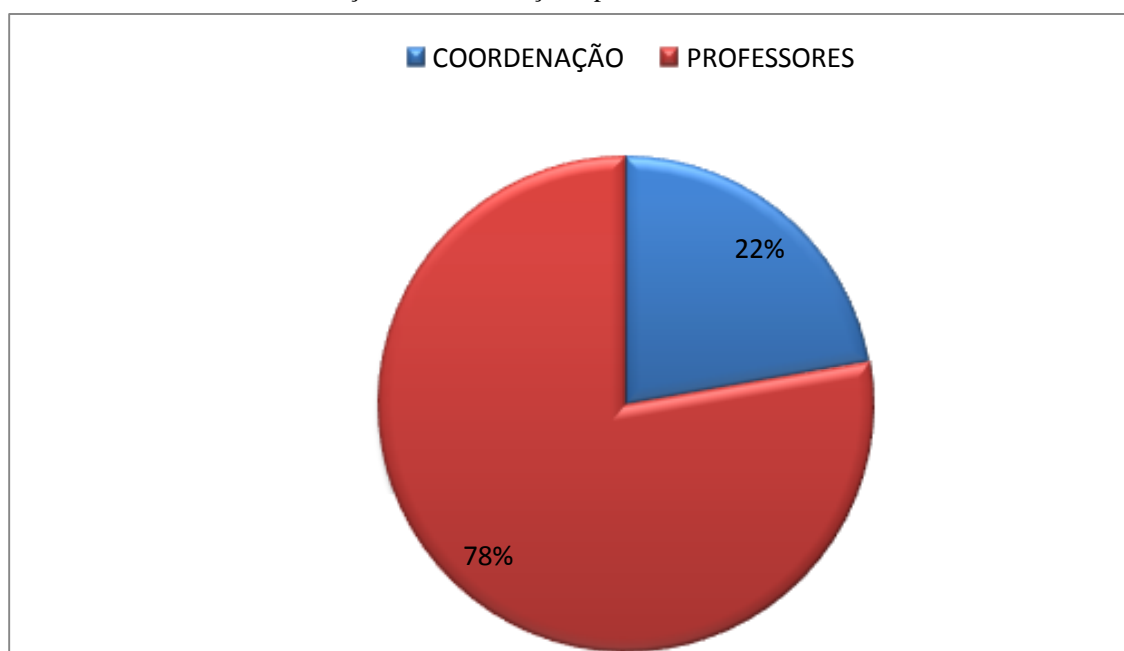
A oferta “Rede 2” esculpe-se como a segunda maior discussão em número de interações sociais no formato de curso “MBA da rede presencial com oferta *online*”. Nessa disciplina houve a participação de 03 (três) professores, o que representa 0,25 (vinte e cinco décimos) do total de docentes vinculados ao programa de educação a distância *online* da Torre. A apuração numérica declara que a participação dos atores envolvidos no processo interacionista é matematicamente inoperante.

Os 03 (três) professores que interagiram nessa discussão realizaram conjuntamente 07 (sete) intervenções e a coordenação do curso contribuiu com 03 (três) intervenções.

Todas as mensagens trocadas nessa discussão, ou seja, incluindo àquelas realizadas pela coordenação e docentes, ocorreu entre as datas de 19.01.2010 a 11.08.2010, equivalente a 210 (duzentos e dez) dias. Pela média numérica de postagens depositadas nessa discussão por dia, chega-se a percentagem de 0,04 (quatro centésimos). Ademais, ressalta-se, que a partir do dia 11 de agosto de 2010, houve a morte social dessa discussão.

Realizando um comparativo entre a atuação da coordenação e professores na CVP, prova-se que a primeira foi responsável por de 22% (vinte e dois por cento) da participação total, contribuindo com apenas 02 (duas) mensagens, sendo que os segundos colaboraram com 78% (setenta e oito por cento), assentando 07 (sete) postagens.

Gráfico 11 - Número de intervenções da coordenação e professores



Fonte: O AUTOR, 2015.

Os dados demonstram que o número de participantes e postagens nessa discussão é extremamente reduzido, podendo ser considerado como descartável. Com isso, reitera-se ao questionamento se existe a consecução de uma rede de relacionamentos entre os professores atuantes nas disciplinas *online* oferecidas pela rede presencial que seja capaz de motivar a troca de saberes entre os partícipes.

4.7 Análise qualitativa de conteúdo

Apresentado o panorama quantitativo e realizado o tratamento analítico-matemático dos dados coletados nas unidades de registro³², passar-se-á analisar o conteúdo das mensagens trocadas entre os docentes na CVP das 02 (duas) discussões mais volumosas dos cursos/disciplinas nos formatos extensão livre, MBA livre, MBA Corporativo e MBA da rede presencial com oferta de disciplina *online*.

O conteúdo dessas mensagens (*posts*) será interpretado em observância às 06 (seis) categorias de análises fundadas no referencial teórico e arcabouço doutrinário apresentados nos capítulos conceituais deste estudo. As eleições dessas cláusulas ocorreram previamente ao levantamento dos dados, razão pela qual insta esclarecer que tais devem figurar como guias flexíveis e não como estruturas fixas que causam o aprisionamento dos sentidos.

Para uma melhor visualização e compreensão didática do ensaio qualitativo, apresenta-se a seguir um quadro demonstrativo das referidas classes que por sua vez encontram-se subdivididas em fatores e relacionadas aos referenciais teóricos adotados no amparo desta pesquisa.

Quadro 8 – Revisão teórica (continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FATOR	FONTES
Confiança	Idiossincrático	Bartlett; Ghoshal (1998) Bukowitz; Williams (2002) Casson (1997) Casto et al (2013) Floriano (s/d) Lazaric; Lorenz (1998) Roberts (2000) Sun; Scott (2005)
Ambiente favorável à crítica/questionamento e transferência de conhecimento	Cultura Organizacional	Davenport; Prusak (2012) Fahey; Prusak (1998)

Poder	Cultura Organizacional	Cohen (1999) Disterer (2003) Floriano (s/d) Sun; Scott (2005)
Rede de relacionamento	Estrutura Organizacional	Disterer (2003) Floriano (2005)
Reconhecimento e recompensa	Estratégia de Gestão do Conhecimento	Davenport; Prusak (2003) Disterer (2003) Floriano (s/d) Leonard; Sensiper (1988) O'Dell; Grayson (1998)
Estratégias para a transferência de conhecimento tácito	Estratégia de Gestão do Conhecimento	Davenport; Prusak (2003) Disterer (2003) Bukowitz; Williams (2002) Casto et al (2013) Haldin-Herrgard (2000) Hansen et al (1999) Nonaka; Takeuchi (1997) Pérez-Nordvedt et al (2008)

Fonte: O AUTOR, 2015.

Ao longo do tratamento de conteúdo, perceber-se-á que não é defensável analisar cada categoria isoladamente, pois as relações humanas são altamente dinâmicas e dialéticas e conseqüentemente aspiram em “metamorfose ambulante” (SEIXAS, 1973), fundindo e alternando-se infinitamente. Por isso, constatar-se-á que o teor das mensagens podem se “encaixar” em uma ou várias categorias. Todavia, para fins organizacionais, essas serão apresentadas em obediência aos postulados cartesianos e em atendimento ao método adotado. Além disso, as referidas mensagens serão expostas com os devidos ajustes de grafia e norma ortográfica, mas sem alteração de conteúdo, conservando-lhes os sentidos.

Outro ponto que merece esclarecimento preliminar refere-se à seleção das mensagens expostas. Ao longo do levantamento qualitativo verificou-se que muitas postagens possuíam conteúdo similar e, a fim de evitar a repetição cansativa e desnecessária optou-se por destacar àquelas com maior índice de profundidade e

relevância para a análise. Essa triagem sucedeu-se de forma discricionária e em cumprimento aos preceitos de neutralidade exigidos ao cientista em quaisquer pesquisas.

É salutar relatar que, na maioria dos conteúdos examinados os docentes se autointitulam como “tutores”, o que neste estudo deve ser lido como “professores”, pois se esses são responsáveis por estimular o espírito crítico, reflexivo, cognitivos, bem como articular teoria e prática resta cristalinamente caracterizada a função de professor. Essa concepção está tão clara no seio da Academia que a própria Torre passou a designar esses profissionais de “professores-tutores”. Contudo, o ranço histórico ainda permanece vivo, inclusive naqueles que o revestem.

Para fins de esclarecimento, reitera-se que a IES será sempre designada como “Torre”, já os professores receberão alcunhas diversas, apelidos esses que serão correlacionados aos nomes dos deuses e deusas da mitologia, preservando-se assim suas identidades e tornando, ao mesmo tempo, a leitura mais interessante. Já a coordenação será qualificada homonimamente, por ser um substantivo comum simples, prescindindo de ocultação. Quando houver repetição dos nomes ou alcunhas atribuídos, deve-se compreender como atuação reiterada daquele docente no processo interacionista.

4.7.1 Confiança

Essa categoria abrange as postagens que demonstram de forma direta, indireta ou até mesmo transversal, o nível de confiança existente entre os atores envolvidos no processo interacionista ocorrido na CVP da Torre. Desenvolver o sentimento de confiança é determinante idiossincrático (pessoal) para viabilizar a troca de experiência e a socialização de conhecimento tácito na organização.

Com a análise do conteúdo das declarações postadas pelos docentes, verifica-se que o grau de confiança entre os mesmos é relativamente considerável, ante a disponibilidade sincera de ofertarem e receberem auxílios mútuos para ao aprimoramento do conhecimento e exercício de função na organização.

Apolo: coloco-me a disposição dos colegas para ajudar, naquilo que eu puder "dar conta", e acima de tudo quero aprender com todos e contar com a experiência e senioridade dos que ministram este curso há mais tempo...

Zeus: será muito bom termos você, com sua experiência, nos ajudando no desenvolvimento deste trabalho!

Apolo: fico à disposição dos demais colegas de área, para auxiliar no que for necessário, ok.

Hebe: [...] espero aqui trocarmos experiências sobre essa disciplina para aprimorar ainda mais o conhecimento. Já tive oportunidade de trocar algumas figurinhas com o Professor Apolo [...].

Hebe: vou gostar muito de receber seus comentários e realmente me parece que essa sala é nossa [...].

Outro forte indício de confiabilidade entre os docentes foi constatado quando um professor solicitou uma apostila digital, que caberia a coordenação ceder, mas que teve o seu cumprimento efetuado pelo colega de profissão, por ter proposto atender a demanda com maior agilidade. Percebe-se que há uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos no caso, tanto por parte de quem tem sede de conhecimento, como daquele que o dissemina, mesmo que seja por meio de encaminhamento de material de conteúdo explícito.

Íris: estou escrevendo para pedir um favor... Estou desenvolvendo um trabalho e gostaria que alguém me enviasse a apostila.

Urano: encaminhei a apostila para o seu e-mail.

Evidenciou-se também que alguns professores já se conheciam de outros tempos e circunstâncias, o que facilitou o desenvolvimento de confiança entre eles. Contudo, verifica-se também, através dos trechos selecionados, que uma participante questiona o motivo pelo qual os demais colegas não interagem na CVP e a resposta percebida correlaciona-se com o “medo de exposição”. Esse *feedback*, se condizente com a realidade fática, indica falta de confiança, já que recear exposição ou julgamento é característico de relações inseguras, superficiais e inconsistentes.

Hera: bom ver tutores conhecidos de jornadas anteriores por aqui, como Atena.

Atena: é um prazer estar mais uma vez com o nobre colega.

Hera: acho que os demais colegas não acessam a sala por vergonha ou para evitar exposição.

Com essas análises, não é possível assegurar que exista confiança entre os docentes, coordenação e Torre. Nas situações em que essa foi demandada, percebeu-se

apenas uma abertura e recepção formal para a troca de experiências e transmissão de saberes, entretanto, não se vislumbrou, em momento algum, a efetiva transmissão de conhecimento tácito entre os atores envolvidos.

4.7.2 Ambiente favorável à crítica/questionamento e transferência de conhecimentos

Essa categoria tem o escopo de investigar se a IES, coordenação e professores são capazes de estabelecer um ambiente favorável ao debate saudável para a disseminação do conhecimento tácito, bem como se há a liberdade para realizar questionamentos de qualquer natureza e permissão para apontar críticas.

Pelas declarações realizadas, nota-se que o ambiente de interação permite a discussão saudável e respeitosa entre os participantes vista à transferência de conhecimentos. Todavia, analisando os trechos abaixo selecionados, percebe-se claramente que existe apenas uma abertura formal ao debate, sendo que esse não é promovido e tampouco estimulado na CVP, quedando-se inerte.

Hermes: caso tenham interesse posso compartilhar alguns artigos bem interessantes sobre a disciplina. Também tenho algumas sugestões para os debates.

Zeus: estarei à disposição de vocês para discutirmos

Apolo: gostaria de saber a opinião de vocês, sobre suas experiências com este curso.

Apolo: aguardo a manifestações de vocês e seria bom que cada um convidasse algum tutor de negociação com quem tem contato para aparecer por aqui, assim teríamos um bom quorum.

Para a exposição de dúvidas e formulação de questionamentos, o ambiente apresenta-se receptivo. Em nenhum momento constatou-se constrangimento, impedimento, censura ou má vontade em promover quaisquer esclarecimentos. Todos os professores possuem liberdade irrestrita para realizarem questionamentos, desde que esses sejam realizados com pertinência aos campos de discussão abertos pela coordenação.

Nas mensagens selecionadas, verifica-se que um professor interrogou sobre um aspecto do conteúdo da disciplina, o que lhe foi prontamente respondido por outro colega (o teor da resposta não cabe aqui inserir), gerando ao final um agradecimento e ode ao processo sociointeracionista.

Nereu: trago aqui algumas duvidas que talvez vocês possam me ajudar...

Nereu: você mencionou em sua mensagem anterior sobre uma pesquisa relacionada aos bancos norte-americanos. Teria acesso a ela? Poderia me dar os caminhos das pedras para localizá-la?

Nereu: é sempre bom poder interagir e trocar dúvidas e comentários!

Para realizar críticas, o ambiente apresenta-se mais conservador, pois os professores preferem preservar as relações pessoais com os colegas, bem como evitar conflitos com a coordenação. Os docentes evitam confrontar ideias para não serem rotulados como “inconvenientes” ou “problemáticos” e com isso terem sua reputação julgada. A seleção abaixo revela um típico caso de crítica que, num primeiro momento, foi recebida com surpresa e congratulações, mas que em seguida foi considerada impertinente por gerar polêmica na CVP, sendo que o “motivo” da polêmica não cabe aqui resaltar, já que o aspecto revelador tange ao comportamento do próprio professor que julgou não ser a comunidade virtual o local adequado para se efetivar o confronto de ideias.

Ártemis: não concordei com o que a Professora disse, mas decidi que não era a hora e local para polemizar.

Afrodite: excelente comentário Ártemis!!! Realmente você continua me surpreendendo nas suas intervenções.

Artemis: Obrigado por seu comentário. Está é, aparentemente, a melhor opção.

Posto isso, verifica-se que a ambientação para a transferência de conhecimento, questionamentos e críticas é relativamente favorável. Para a “transferência de conhecimentos”, a CVP se traduz mais como uma formalidade aparente do que uma prática. Para efetuar “questionamentos”, o mesmo ambiente presta, essencialmente, para interações reativas na lógica do “pergunta-responde” e, ao que tange à oferta de críticas, percebe-se uma “proibição” velada.

4.7.3 Poder

Essa categoria tem o escopo de examinar se o conhecimento tácito é percebido pelos professores como fonte de poder ou se presta para a construção do aprendizado colaborativo. Analisando as declarações expostas, percebe-se que tal fator é controverso entre os docentes. Há um grupo de professores que socializam seus conhecimentos e buscam construir a inteligência coletiva. Já um segundo grupo evita socializar seus conhecimentos com receio de perderem prestígio e poder em suas áreas de atuação.

Nesse primeiro recorte encontram-se os professores que se posicionam favoráveis à transferência de conhecimento tácito, demonstrando inclusive nobres sentimentos de colaboração e gratidão para a consecução do aprendizado social.

Hermes: gostaria de sugerir a troca de informações sobre cada módulo, compartilhando comentários e também a legislação aplicável.

Urano: tenho interesse e domínio nas disciplinas e assuntos relacionadas à [...]. É um grande prazer fazer parte desse fórum extremamente produtivo e estou à disposição para interagir com os demais tutores, pois é sempre bom marcar presença nos fóruns de nossas áreas de conhecimento.

Apolo: será um prazer trocar ideias sobre a disciplina, de modo que possamos traçar orientações comuns e nos ajudar.

Orfeu: as postagens aqui estão sendo muito úteis!

Hermes: fiquei muito contente com os comentários de vocês sobre a abertura do módulo1. Tanto que vou compartilhar mais algumas coisas com vocês, para o caso de quererem aproveitá-las.

Zeus: gostaria em primeiro lugar de agradecer do fundo do meu coração aos colegas que me ajudaram muito

Apolo: eu acho que está na essência da atividade do professor compartilhar

Para o segundo grupo, muitos professores não transmitem seus conhecimentos com receio de se enfraquecerem-se na competição profissional com os demais. Um professor relatou que sempre socializou seus conhecimentos ativamente, mas quando buscou auxílio passivo, não obteve *feedback* satisfatório.

Aristeu: às vezes parece medo de que um tutor vai usar as ideias e ficar melhor "classificado". Já tive muitas experiências de pedidos de ajuda e, depois, quando eu precisei dei de cara na porta.

Hélio: eu também tenho a impressão que é medo é claro que não são todos, mas isso acontece como se existisse alguma competição e que ao ajudar, compartilhar você estaria favorecendo a concorrência. Isso é muito pequeno.

Aristeu: há uma estigmatização, ao meu ver, de que existe competição entre tutores. Seria muito importante que todos percebessem essa necessidade de troca de experiências. Afinal, teoria encontramos nos livros, mas experiências são ímpares!!! A troca é sempre muito rica.

Por fim, um professor expressou que prefere interagir com os demais colegas privativamente, por meio de mensagem particular (MP). Apesar de louvável a intenção, essa não propulsiona o aprendizado colaborativo, pois somente o emissor e receptor da mensagem teriam acesso à interação.

Morfeu: costumo fazer esses debates nas salas de Direito e, muitas vezes, por MP.

A análise de conteúdo indica que muitos professores compreendem que o conhecimento tácito deve socializado, a fim de promover o aprendizado colaborativo, concebendo que a arte de compartilhar é salutar para o desenvolvimento do grupo. Porém, outro grupo, que se revela a maior parcela, não interage na CVP em função de se sentirem ameaçados pela competitividade e, com isso, perderem prestígio e poder.

4.7.4 Rede de relacionamentos

Essa categoria busca analisar se a CVP como rede de relacionamento possibilita a aproximação entre seus usuários, fortificando os laços sociais e conseqüentemente propiciando a disseminação do conhecimento. Quanto mais conexões houver, uma rede de relacionamentos mais eficaz será na transmissão do conhecimento tácito.

Apurando o teor das postagens sobre esse item, verifica-se que a grande maioria dos docentes aprecia a ideia de integrarem uma rede de relacionamento que lhes faça desenvolver o sentimento de pertencimento em grupo.

Apolo: muito prazer. Será muito bom trocar experiência nesse ambiente.

Hades: também faço parte desta grande equipe. Estarei acompanhando e a disposição para ajudar no que for preciso.

Urano: faço parte desta equipe! Contem comigo para trocarmos ideias e informações!

Hera: confesso que estava me sentindo um pouco isolada até encontrar vocês por aqui

Atena: também gostei de estar aqui

Hermes: estaremos sempre aqui para trocarmos ideias e experiências.

Hebe: este campo de discussão que traz a possibilidade do reencontro e de novos encontros. Podemos aproveitar muito bem este espaço para trocas

Géia: fiquei muito feliz com este novo espaço, será muito importante para trocarmos experiências e orientarmos de forma semelhante os nossos alunos.

Poseidon: que bom este reencontro!

Mediante análise do conteúdo dessa categoria percebe-se que os professores sentem-se felizes por fazerem parte de uma rede de relacionamentos e que essa aproximação facilita o processo de compartilhamento de conhecimentos tácitos. No entanto, o número de docentes que participam ativamente na rede de relacionamentos é baixo e o índice de interação diminui-se cada vez mais com o passar do tempo. Infere-se que os professores vão perdendo o interesse em interagir, mas não se pode determinar o motivo.

4.7.5 Reconhecimento e recompensa

Com a análise dessa categoria, propõe-se investigar se a elaboração de uma política de reconhecimento ou recompensa estimular-se-ia a participação dos docentes na CVP e, conseqüentemente, facilitar-se-ia a disseminação do conhecimento tácito na organização.

De todas as mensagens selecionadas para essa pesquisa, somente 02 (duas) versaram sobre esse tema, e a resposta parece ser simples: inexistente plano de reconhecimento pela participação e tampouco recompensa pela atuação na rede social da Torre.

Com essa averiguação, desvela-se um dos motivos pelo qual a CVP da Torre assemelha-se à uma “cidade fantasma”, pois se a interação nos campos de discussões mais movimentados é baixa, nos campos periféricos é ainda pior, sendo praticamente

nula. Uma política que reconhecesse o esforço dos professores, concedendo-lhes visibilidade, prestígio e importância, talvez já fosse suficiente para estimular a participação. A realização de pagamentos, que seria o desenvolvimento de recompensas, apesar de importante, configuraria num segundo plano, conforme consta nos trechos selecionados:

Zeus: o que acho o que falta e a CVP não cumpre bem, ou pelo menos não tem cumprido, é esse papel de focar nas necessidades e problemática dos tutores.

Apolo: muitos de nós estamos nesse processo pela questão de aprendizado, networking e para passarmos um pouco de nossa experiência.

Com a análise dessa categoria, verifica-se que ausenta a Torre desenvolver uma política de reconhecimento e programa de recompensa que estimule a participação de seus docentes no processo de socialização do conhecimento tácito. Como relatado, a instituição não tem focado nas necessidades de seus professores, ou seja, não tem valorizado o “insumo” mais importante na era do conhecimento: o capital intelectual.

4.7.6 Estratégias para a transferência de conhecimento tácito

Essa categoria reserva investigar se a coordenação e a Torre desenvolvem estratégias gerenciais para promover a socialização do conhecimento tácito na CVP entre os docentes.

Pelo conteúdo analisado, apura-se que a única estratégia aplicada pela coordenação é postar uma mensagem de abertura da discussão informando que a mesma se destina a interação dos professores que desejam trocar experiências e conhecimentos sobre o assunto da disciplina. Não se permite discutir outros temas naquele fórum de discussão. Ademais, a própria coordenação desestimula a interação na CVP ao propor que a troca de ideias, esclarecimentos de dúvidas ou transmissão de conhecimento dar-se-á *por e.mail*.

Coordenação: Prezados Professores-Tutores, este espaço é destinado a discussões acerca da disciplina.

Coordenação: Por favor, peço encarecidamente, quem tiver com interesse de tirar dúvidas ou ler o conteúdo que me envie um e-mail solicitando que envio

como anexo, ok?!Qualquer dúvida estarei sempre à disposição, a fim de ajudá-los.

Apesar de inexistir uma série de estratégias organizacionais para a transferência de conhecimento tácito na CVP, os docentes ainda se cobram e se sentem corresponsáveis pelo fracasso da comunidade social. Contudo, sem nenhum apoio da organização, torna-se dificultoso criar alternativas para alavancar as interações. Para os docentes, já resta cristalino que disseminação do conhecimento tácito produz bons frutos, não só para a empresa, mas para si próprios.

Hermes: parece que somos os únicos a gostar dessa sala. Ninguém se manifesta, ninguém manda recado.

Apolo: realmente não sei por que os tutores acessam pouco a salas que tem como objetivo discutir conteúdo. As salas de oba-oba estão sempre cheias e repletas de elogios e bla bla blas, mas essas ficam esquecidas.

Apolo: e ai Hades, resolveu também hiberbar. Já faz mais de um mês e você, que disse que ia comentar, não aparece.

Zeus: isso precisava mudar mesmo. Valorizando o compartilhamento de informações e construindo cada vez mais a qualidade dos professores-tutores.

Atena: devemos privilegiar a sinergia.

Apolo: é uma pena que após quase 1 ano ninguém tenha se manifestado.

Apolo: mais alguém por aí?????

Hebe: de fato, precisamos voltar a animar este campo de discussão para trocarmos mais nossas práticas.

Hebe: se você retornar ou outro colega de tutoria, por que não reativar esta discussão?

Zeus: adorei a proposta de irmos apresentando o que estamos fazendo, é muito rico...

Apolo: desculpem minha ausência. Realmente não apareci mais por aqui pois não entrava mais ninguém.

Com a análise do conteúdo dessa categoria, conclui-se a Torre não valoriza a transferência do conhecimento tácito e tampouco promove a sua gestão. Essa situação é alarmante tendo em vista que os atuais estudos sobre o tema, bem como a farta literatura técnica apontam que investir no capital intelectual e estimular a troca de experiência e disseminação do conhecimento promove a necessária inovação para a sobrevivência no mercado altamente competitivo. A era do conhecimento traz boas novas, uma delas é valorizar aquilo que as pessoas sabem, contudo a Torre ainda não se alertou para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

L'homme se découvre quand il se mesure avec l'obstacle.

(EXUPÉRY, 1939, p. 5)

O escopo precípua desse estudo foi examinar se uma renomada IES atuante no segmento de cursos *online* emprega as ferramentas de gestão do conhecimento apresentadas neste estudo para promover a socialização do conhecimento tácito entre seus docentes na comunidade virtual de professores (CVP) organizacional. Com isso, almejou-se desvelar as principais tensões e possibilidades percebidas no processo de gerenciamento e disseminação do saber vista a consagração do *social learning* na EaD corporativa.

De acordo com o referencial teórico, na era da “nova economia” e na ordem da “sociedade do conhecimento”, o principal recurso para as organizações deixou de ser o capital concreto para se legitimar nos ativos intangíveis. Todavia, para gerenciar esse bem de valor inestimável, exige-se a elaboração de um planejamento estratégico consistente que adote as ferramentas administrativas específicas para a gestão do conhecimento tácito, incluindo a formulação de políticas institucionais voltadas à formação humana.

Seja lá qual for o produto ou o serviço final da empresa, o conhecimento e sua gestão serão os segredos para permanecer por longos anos no mercado. Isso porque produtos como televisores, computadores, garrafas de vinho, carros queijos, frangos, hospedagem, viagem ou qualquer outra coisa, resultantes da materialização do conhecimento das pessoas, terão cada vez mais experiências de valor e saber agregados. (FIGUEIREDO, 2005, p. 373).

Com a pesquisa bibliográfica realizada para o presente estudo, constatou-se que há 04 (quatro) grandes vetores determinantes à socialização do conhecimento tácito. O primeiro associa-se ao “fator idiossincrático” por se referir a comportamentos pessoais altamente subjetivos decorrentes da experiência. Os demais, 03 (três) vetores, se aglutinam num macro “fator organizacional” referente à cultura, estrutura e estratégia de gestão do conhecimento, em nível organizacional. Esses decorrerem da interação de indivíduos no ambiente corporativo, podendo ser presencial ou virtual. Em razão disso,

Nonaka e Takeuchi (1997) revelaram que para o conhecimento tácito se soerguer é imprescindível convertê-lo em explícito por meio do processo de “externalização”.

No estudo de caso, a interação dos docentes dever-se-ia ocorrer na CVP, que nada mais é que uma rede ou comunidade virtual destinada a troca de experiência e transferência de conhecimentos. Entretanto, pela análise da amostra, verificou-se que a referida CVP assemelhava-se a uma “cidade fantasma”, pois era pouco frequentada e, quando o era, funcionava mais como um quadro de “avisos” da coordenação, ou, quando muito servia, majoritariamente, para expressar cumprimentos frívolos e sem conteúdos, entre docentes. Em razão disso, a CVP da Torre não se demonstrou eficiente para efetivar a socialização de conhecimentos tácitos.

Ao dispor sobre os aspectos de ordem pessoal, tem-se que o “fator idiossincrático” subdivide-se ainda em 03 (três) elementos, o primeiro concatenado ao tempo que as pessoas destinam à socialização do conhecimento na CVP, o segundo tangente a linguagem utilizada e o terceiro acerca do nível de confiança estabelecido entre os partícipes.

O quesito “tempo” não pode ser devidamente apreciado em razão de não ser possível precisar pelas ferramentas das TIC quanto tempo cada professor permanecia-se “logado” à CVP. O critério “linguagem” prescindia de análise, tendo em vista que todas as interações eram codificadas por escrito e registradas formalmente no ambiente virtual, logo compreensível a todos. Já o condicionante “confiança” demonstrou-se válido, revelando que há desenvolvido, na maioria dos professores, o sentimento de confiança mútua.

Um primeiro passo para se efetivar a socialização do conhecimento tácito foi cumprido, pois as relações existentes na CVP são alicerçadas e fortalecidas no critério da confiança, pelo menos aparentemente. Porém, esse mérito deve ser convergido totalmente aos professores, primeiro por ser enquadrar num vetor idiossincrático, segundo por não se ter averiguado nenhuma ação da coordenação ou da própria instituição para estimular o estreitamento dessas relações pessoais. Criar um campo de discussão e destiná-lo à interação não significa intervir no processo sóciointeracionista.

Ao que tange a “cultura organizacional”, verifica-se que a Torre passa por uma crise de identidade, pois nem ela própria define que tipo de conhecimento pretende valorizar. Em vários momentos percebe-se que a coordenação do programa prioriza a absorção do conhecimento explícito, principalmente por meio de leitura e estudo de documentos escritos (apostilas). Esse comportamento é refletido e replicado entre os

professores, já que em várias mensagens postadas na CVP havia-se a solicitação de encaminhamento desse tipo de material via *courrier* eletrônico. Todavia, presenciou-se também, apesar de tímida, a iniciativa de alguns docentes em desenvolver outras formas de se apreender o conhecimento, principalmente em função da observação e relato de experiências pessoais, fazendo-se surgir os valores tácitos.

Ainda sobre os pontos circunscritos da cultura organizacional, comprovou-se que a CVP da Torre permite criar um ambiente favorável ao questionamento, porém não demonstra essa mesma abertura quando se pretende expor críticas sobre o conteúdo discutido e ou ações da coordenação e colegas nos campos de discussão.

A atmosfera preponderante ao questionamento está muito mais voltada ao esquema reativo de “perguntas e respostas” explícitas do que ao despertar do conhecimento tácito. Com esse comportamento cultural, questiona-se a atuação e responsabilidade da Torre no processo interacionista, pois essa deveria agir no sentido de propiciar inquirições que fossem capazes de produzir soluções por meio da troca de experiências e não apenas permitir exposições de conteúdos facilmente encontrados em livros, manuais, repertórios ou quaisquer outros bancos de dados codificados.

Outro ponto salutar refere-se à equiparação do conhecimento como fonte de poder *versus* o enquadramento como *input* para a construção da inteligência coletiva por meio da colaboração. A maior parcela de professores que participa das interações na CVP demonstra-se solidária ao compartilhamento de ideias e trocas de experiências, compreendendo que essa é a melhor forma de efetivar a aprendizagem social. Contudo, apesar de haver essa tomada de consciência, poucas vezes houve a socialização do conhecimento tácito na CPV. A postura dos professores parece ser mais aparente que real e, quanto a isso, foi possível constatar que a competição tem se delatada como avalista dessa paralisia.

O que chama bastante atenção é que nem a Torre e a coordenação do programa agiram para quebrar esse paradigma. Ambas quedaram-se totalmente passivas, inertes e desorientadas na CVP e, em nenhum momento vislumbrou-se qualquer intenção para alterar esse contexto e tampouco discernimento no modo de agir ou de prover atitudes gerenciais. Aprender o conhecimento como instrumento de poder reduz a cultura de conhecimento dentro da organização, na medida em que se passa a valorizá-lo pelo uso e não pela propriedade (GLAZER, 1998).

No tocante a estrutura organizacional, percebe-se que a mídia utilizada na CVP não é a mais apropriada, já que essa restringe a linguagem escrita. Todavia, a própria

Torre tem buscado soluções nessa seara. Em comunicados internos, a organização informou que pretende substituir a tecnologia existente na CVP por outra mais abrangente e moderna a fim de possibilitar a interação em formato de áudio e vídeo, mas sem determinar o momento exato para tal.

Essa ação pode prover a rede de relacionamento, aproximando o contato entre as pessoas. Ampliar a rede de convivência também significa revigorar o sentimento de pertencimento, o que leva as pessoas a se sentirem mais à vontade para transferir seus conhecimentos e compartilhar suas experiências. Não adianta otimizar a rede de relacionamentos se junto à ela não acompanhar políticas institucionais que visem fortalecer os vínculos entre todos os atores envolvidos, bem como flexibilizar o ordenamento hierárquico, pois esse pode-se configurar com um potente inibidor para transmissão de conhecimentos tácitos.

Dentre o *über* fator organizacional e de acordo com a revisão teórica, a política de reconhecimento e o programa de recompensas é uma medida que se impõe como máxima para estimular e facilitar a socialização de conhecimentos tácitos. Mesmo ciente disso, a Torre, em nenhum momento, apresentou algum plano com vista a congratular os professores mais atuantes na CVP e tampouco experimentou efetivar o pagamento em valores pecuniários pela interação. Nota-se não se tratar de um ato de essência caritativa ou de natureza meritocrática, com propósito de causar dissensões estéreis. Tal estratégia deve ser vista como uma ação motivacional para a disseminação do conhecimento tácito.

Esse ponto talvez seja o calcanhar de Aquiles para a organização, pois se nem a relação de prestação de serviços é formalizada, como se daria o pagamento de bonificações pecuniárias? Seria imprescindível desenvolver um plano de cargos, carreias e salários orientados para os docentes que atuam no programa de educação a distância que pudesse prever e efetivar essa estratégia. Contudo, a Torre parece caminhar na direção contrária para cumprir esse quesito, dificultando sobremaneira a possibilidade de se transferir conhecimento tácito na CVP e conseqüentemente prover a aprendizagem colaborativa.

Sobre a necessidade de registrar o conhecimento tácito na CVP, não há muito que se discutir, tendo em vista que todas as participações são fixadas num suporte de linguagem escrita que armazena tudo o que for postado. Duas questões que merecem maior reflexão residem na escolha do que seria pertinente armazenar, já que a maioria das mensagens referem-se à avisos da coordenação ou à conteúdos ociosos para a

efetivação da transferência do conhecimento tácito e, por quanto tempo as TIC devem manter vivo esse banco de dados.

Quanto à necessidade de realizar treinamentos, a Torre demonstra-se dúbia, pois de um lado prega que o aprimoramento deve ser constante, mas de outro não oferece nenhum tipo de capacitação que vise facilitar a transferência de conhecimentos tácitos. Há somente a possibilidade de realizar alguns cursos de natureza meramente explícita e, com isso, parece que as ideias e propósitos da Torre não correspondem à realidade dos fatos e exigências do mercado para o alcance da inovação.

O *Coaching* aliado ao *Mentoring*, como estratégias personalizadas, desvelam-se assertivas para promover a disseminação do conhecimento tácito na organização, pois com a figura do *coach* ou mentor haveria a simplificação do processo de transferência. Talvez algum membro da própria coordenação pudesse desempenhar essa função, mas acredita-se que não há previsão orçamentária e institucional para tal.

De uma forma geral, o estudo indica que a Torre não possui nenhuma política ou estratégia desenvolvida para a socialização do conhecimento tácito na CVP e, se considerar que a maior vantagem que uma empresa pode ter é aquilo que ela coletivamente sabe, a Torre pode ser comparada ao “Anjo da História” de Walter Benjamin, pois tem o seu rosto voltado para o passado com o pavor de ver ante os seus pés o futuro repetido.

Em um estudo vindouro, recomenda-se investigar e analisar os motivos pelos quais a Torre decidiu não investir no seu capital intelectual e quais seriam as consequências práticas dessa conduta. Outro ponto que poderá ser respondido futuramente é se na nova plataforma tecnológica a ser instalada pela Torre conseguirá promover a interação efetiva entre os docentes na CVP e, com isso, consagrar a socialização do conhecimento tácito na EaD corporativa. Na seara humanística, o conhecimento explícito é salutar para o desenvolvimento das capacidades objetivas do sujeito. Mas, para mim, os devaneios tácitos são responsáveis por evidenciar os sentidos da própria existência.

Ademais, parece oportuno ressaltar que, nas pesquisas que se destinam a análise de um estudo de caso particular, negar a hipótese central do trabalho adquire conotação de derrota ou sinônimo de insucesso, mas, neste caso, “os fracassos são minhas vitórias” (RIBEIRO, 2013, p.1), tornando-se assim essa pesquisa válida e útil para despertar a transformação do cenário hoje existente.

Por fim, ao invés de um epílogo, ofereço-vos as lições dos grandes e verdadeiros mestres: a primeira evidencia que as tecnologias podem oferecer um maior acesso a informações e conhecimentos; a segunda declara que, através da virtualidade, abre-se um mundo novo de pessoas, realidades e experiências e a terceira sintetiza que os objetivos da disseminação do conhecimento não devem ocorrer dissociados do contexto social em que se encontram (OLIVEIRA; VILLARDI, 2007; LYRIO, 2005). E assim, a jornada rumo ao conhecimento e excelência está só no início.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 1. v. 3. ed. São Paulo: Mestre, 1982.
- ALMACINHA, J. A. *Introdução ao conceito de normalização geral e sua importância na engenharia*. Disponível em: <http://www.inegi.up.pt/instituicao/ons/pdf/16_jasa-1_3v.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- ANGELONI, M. T.; FERNANDES, C. B. Elementos intervenientes na tomada de decisão. *Ciência da Informação*: Brasília, v. 32, 2003.
- ANCORI, B.; BURETH, A.; COHENDET, P. The Economics of Knowledge: The Debate about Codification and Tacit Knowledge? *Industrial and Corporate Change*, v. 9, n. 2, 2000, p. 255-287.
- ARISTÓTELES, *Analytica Posteriora*, II 19 (100a), from *The Oxford Translation of Aristotle*, Vol. 1, trans. G. R. G. Mure, ed. W. D. Ross. Oxford University Press, 1928.
- ÁVILA, Pe. F. B. *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. 2. ed. Brasília: Fename, 1975.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Stanford University. United States of America: 1977.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Book, 1972.
- BATISTA, F. F. *O desafio da gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das instituições federais de ensino superior (IFES)*. Ipea, Brasília, 2006.
- BARABÁSI, A.-L. et al. Evolution of the Social Network of Scientific Collaborations. *Physica A*, 311. 2002. p. 590-614.
- BAREL, Y.; CAUQUELIN, A. Concepts transversaux. In.: SFEZ, Lucien. *Dictionnaire critique de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993. p.179-290, v. 1.
- BARLTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. Características que fazem a diferença. *HSM Management*, Barueri, ano 2, n. 9, jul./ago. 1998.
- BARNES, J.A. Redes Sociais e Processo Político. In.: FELDEMAN-BIANCO, Bela (Org.). *Antropologia das Sociedades Contemporâneas - Métodos*. São Paulo: Global, 1987. 223 p.
- BARROS, A. J. P. D.; LEHFELD, N. A. de Souza. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BAKER, K. A. *Organizational Culture*. In: Management Benchmarking Study, edited by the Washington Research Evaluation Network, 2002.

- BAKER, Kathryn A; BADAMSHINA, G. M. *Knowledge Management*. In: Management Benchmarking Study, edited by the Washington Research Evaluation Network, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um Manual Prático*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAUMANN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECKMAN, T. *The current state of knowledge management*. In LIEBOWITZ, J. *Knowledge Management Handbook*. Nova York, CRC, 1999.
- BENAKOUCHE, T. *Tecnologia é Sociedade: Contra a Noção de Impacto Tecnológico*. Berkeley, 1998.
- BERELSON, B. An adaptation of the "General quirer" for the systematic analysis of political documents. *Behavioral Science*, v. 9, p. 382-388, 1964.
- BINGHAM, T.; CONNER, M. *O novo social learning: como transformar as empresas com aprendizagem em rede*. São Paulo: Évora, 2012.
- BIO, B. F. *Sistemas de informação: um enfoque gerencial*. São Paulo: Atlas, 1991.
- BOISOT, M. *Knowledge assets: securing competitive advantage in the information economy*. New York: Oxford University, 1998.
- BORREGO, A. A; BARRANTES, C.L; BOZA, O. C. La economía y la sociedad del conocimiento. Hacia la tercera revolución: la información. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial*. v. 12, n. 2, p. 9-20, 2009. ISSN: 1560-9146 (Impreso) / ISSN: 1810-9993
- BOXWELL, R. J. JR. *Vantagem competitiva através do benchmarking*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BOYD, D.; ELLISON, N. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, n. 1, article 11, 2007. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- BRANDÃO, A.; CAZUZA. *O tempo não para*. Disponível em: <<http://www.cifras.com.br/cifra/cazuza/o-tempo-nao-para/>> Acesso em 15 jan. 2015.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? RAE – *Revista de Administração de Empresas*. FAESP/FGV, São Paulo, Brasil. Jan./mar. 2001.
- BUCHANAN, M. *Nexus: Small Worlds and the Groundbreaking Theory of Networks*. New York: W.W. Norton e Company, 2002.

BURCH, J. G. Jr.; STRATER, F. R. Jr. *Information systems: theory and practice*. California: Hamilton publishing company, 1975.

BURT, R. S. *Structural Hole*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

CAMARGO, M. M. D. T. *Análise dos elementos de gestão do conhecimento de uma instituição financeira e fomento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, UFRS – Porto Alegre, 2005.

CAMPOS, E. B. *El Capital Intangible como Clave Estratégica en la Competencia Actual*, 1998.

CANACTECH. *As redes sociais preferidas em cada região do mundo*. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/noticia/redes-sociais/As-redes-sociais-preferidas-em-cada-regiao-do-mundo/>>. Acesso em 15 jan. 2015.

CARDOSO, L.; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-1, 2007, p. 41-54.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v.15, n.4, out.-dez. 2006, p.679-684.

CARVALHO, A. B. G. *A web 2.0, educação a distância e o conceito de Aprendizagem colaborativa na formação de Professores*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/site/attachments/039_web2.0.Ana-BeatrizGomes.pdf>. Acesso em 20 ago. 2013.

CARVALHO, H. G. *Gestão do conhecimento e inteligência competitiva: sistemas complementares*. *Revista Gestão Industrial*. ISBN 1808-0448. Ponta Grossa: UTFPR, Campus - Ponta Grossa, v. 2, nº 1, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: o Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A Sociedade em Rede*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. *A sociedade em rede*. In: MORAES, Denis. *Por uma Outra Comunicação*. Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____, *A sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. V. I.

CATELLI, A. *Controladoria: Uma Abordagem Da Gestão Econômica*. São Paulo: Atlas, 1999.

CASTRO, J. M.; GUIMARÃES, L. D. O.; DINIZ, D. M. O papel dos fatores do contexto relacional na transferência de conhecimento tecnológico: um estudo de caso em uma organização pública de pesquisa agropecuária. *Tourism & Management Studies*, v. 9, n. 2, p. 130-135, 2013.

CAVALCANTI, M. C. B.; GOMES, E. B. P.; PEREIRA NETO, A. F. de. *Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para ação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

_____. *A sociedade do conhecimento e apolítica industrial brasileira*. Disponível em: <<http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/login.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Makron, 1996.

CHIAVENATO I. *Gerenciando pessoas*. 3. ed. São Paulo. Makron Books. 1992.

CHILD, J. *Learning Through Strategic Alliances*. In: DIERKES, M.; BERTHOINANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, T. Parte VI, n. 30. *Handbook of Organization Learning*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003.

CHOWDHURY, A. M. R., BHUIYA, A. Do poverty alleviation programmes reduce inequities in health? In: LEON, D.; WALT, G. editors. *Poverty inequality and health*. Oxford: Oxford University Press; 2001. p. 312-331.

COHEN, D. A empresa do novo milênio. *Revista Exame. Fascículo III*. Editora Abril, 1999. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/700/noticias/a-empresa-do-novo-milenio-m0051138>>. Acesso em 10 jan. 2015.

COLONOMOS, A. Emergence d'un objet et perspectives internationalistes. In.: CHARILLON, F. et al. *Sociologie des réseaux transnationaux*. Paris: Editions L'Harmattan, 1995. 299 p.

CORNU, B. *Réseau(x)*. Commission française pour l'unesco. La société de l'information: glossaire critique. Paris: La Documentation Française, 2005. p. 121-123.

CORRÊA, C. H. W. Comunidades virtuais gerando identidades na sociedade em rede. *Revista do programa de pós-graduação em comunicação da Universidade Federal Fluminense*, n. 13, 2004. Disponível em <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/226>> Acesso em 15 de jan de 2015.

COSTA, L.; et al. (Coord.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF-Brasil, 2003.

COSTA, R. *Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva*. Interface (Botucatu) v. 9, n. 17, mar/ago. 2005.

CRUZ, T. *Gerência do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

DAFT, R. L.; LENGEL, R. H; TREVINO, L. K. Message Equivocality, Media Selection and Manager Performance: Implications for Information Systems. *MIS Quarterly*, September, 1987, p. 355-366.

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

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, I. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual – métodos e aplicações práticas*. 18. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2003.

DAVIS, G. B. *Management information system: conceptual foundations, structure and development*. New York: McGraw-Hill, 1974.

DAVIS, G. B.; OLSON, M. H. *Sistemas de información gerencial*. Bogotá: McGraw, 1987.

DAVIS, S. M. *Managing corporate culture*. Cambridge, MA: Ballinger, 1984.

DELLCORSO, C. *Formando líderes através do mentoring*. Disponível em: < <http://revista.intranetportal.org.br/2005/04/formando-lideres-atraves-do-mentoring/> >. Acesso em: 15 jan. 2015.

DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. Philosophiques. Mozambook.net, 2001.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C. *Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem*. São Paulo: Educator, 1999.

DISTERER, G. Fostering Knowledge Sharing: Why and How? In: REIS, Antonio, ISAIAS, Pedro (ed.). *Proceedings of the IADIS International Conference e-Society 2003*, Lisbon, 2003, p. 219-226.

DRUCKER, P. F. On the profession of management. *Harvard Business Review*. Boston, 1998.

_____. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Classic Drucker: Wisdom from Peter Drucker from the Pages of Harvard Business Review. *HBS Publishing*, Boston, MA, 2006.

DRUMMOND, C. D. A. In: LIMA, R. G. *O direito administrativo e o Poder Judiciário*. Ed. DelRey. 2. ed. Belo Horizonte, 2002.

DUARTE, F.; F. K. Redes Urbanas. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. *O Tempo Das Redes*. Editora Perspectiva S/A, 2008, p. 156.

DURRANCE, B. Some explicit thoughts on tacit learning. In: CORTADA, J. W.; WOODS, J. A. (Eds.), *The knowledge management yearbook 1999-2000*. Boston: Butterworth: Heinemann, 1999. p.28-36

EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EMARKETER. *Brazil's social audience keeps growing, as new web users join in middle-class residents will drive latest round of growth in the social user base.* Disponível em <<http://www.emarketer.com/Article/Brazils-Social-Audience-Keeps-Growing-New-Web-Users-Join/1010003>>. Acesso em 15 de jan. 2015.

ESTATÍSTICA, I. B. D. O. P. *Acesso à internet no Brasil atinge 94,2 milhões de pessoas.* Disponível em <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/aceso-a-internet-no-brasil-atinge-94-milhoes-de-pessoas.aspx>>. Acesso em 20 de ago. 2013.

EXUPERY, A, D. S. *Terre des homes.* Édition du group. Ebooks libres et gratuits. Disponível em <http://www.ebooksgratuits.com/pdf/st_exupery_terre_des_hommes.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

FAHEY, L.; PRUSAK, L. The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management. *California Management Review*, v. 40, n. 3, p. 265-276, 1998.

FERNBACK, J.; THOMPSON, B. *Virtual communities: Abort, retry, failure?* Disponível em: <<http://www.Well.com/user/hlr/texts/Vccivil.html>>. 1995.

FIGUEIREDO, S. *Para entender o que é gestão do conhecimento.* Disponível em: <<http://webinsider.com.br/2005/08/29/para-entender-o-que-e-gestao-do-conhecimento>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FILINGS, C.; ANNOUCEMNETS, N. C.; WEDINEX, G. *Largest social Networks in the world.* Disponível em <<http://www.businessinsider.com/the-worlds-largest-social-networks-2013-12>>. Acesso em 15 jan. de 2015.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. D. M. (Org.). *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e Competências.* São Paulo: Atlas, 2001.

FLORIANO, P. R. *Sete obstáculos ao compartilhamento do conhecimento e três maneiras de superá-los.* Biblioteca Terra Fórum Consultores. Disponível em: <<http://biblioteca.terraforum.com.br/Paginas/Seteobst%C3%A1culosaoCompartilhamentoDoConhecimentoEtr%C3%AAsmaneirasdesuper%C3%A1-los.aspx>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

FONSECA, J. M.; GONÇALVES, M. A.; OLIVEIRA, M. O. R. D.; TINOCO, M. A. C. *Tendências sobre as comunidades virtuais da perspectiva dos prosumers.* RAE-eletrônica, v. 7, n. 2, Art. 24, jul./dez. 2008.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica.* Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANINI, J. I. *Fatores e mecanismos associados à inovação incremental em processos no ambiente industrial: o caso da Café Iguaçu.* Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UTFPR - Campus Ponta Grossa: Ponta Grossa, 2005.

FOY, P. S. *Knowledge Management in Industry.* In: LIEBOWITZ, Jay (ed.). *Knowledge Management HandBook*, 1999.

- GARVIN, D. A. *Construindo a organização que aprende* In: Gestão do conhecimento: on knowledge management. 2. ed (Harvard Business Review). Rio de Janeiro: Campus 2001. p. 50-80.
- GLAZER, R. Measuring the Knower: Towards a Theory of Knowledge Equity. *California Management Review*, v.40, n.3, Spring 1998, p.175-194.
- GOLDRATT, E. M. *A Síndrome do Palheiro. Garimpando informação num oceano de dados*. São Paulo: Eucatur, 1991.
- GOMEZ, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.
- GORE C., GORE E. *Knowledge management: the way forward*. Total Quality Management, 10, 4-5, 554-60, 1999.
- GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*. Vol. 78, n.º6, maio, 1973, p. 1360-1380.
- _____. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, v. 91, n. 3, p. 481-510, 1985.
- GRANOVETTER, M.; SWEDBERG, R. *The Sociology of Economic Life*. Cambridge: Westview, 2001.
- GRANT, K. A. Tacit Knowledge Revisited – We Can Still Learn from Polanyi. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, v.5, n.2, 2007, p.173-180. Disponível em: <<http://www.ejkm.com>>. Acesso em: 08 fev. 2008.
- HAGEL, J. Marketplace. Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities. *Journal of Interactive Marketing*, v. 13, n. I, Winter, 1999.
- HALDIN-HERRGARD, T. Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, v. 1, n. 4, p. 357-365, 2000.
- HANSEN, M.; NOHRIA, N.; TIERNEY, T. What's your Strategy for Managing Knowledge? *Harvard Business Review*, March-April, 1999, p. 1-10.
- HIBBARD, J. Knowing what we know. *Information Week*. Out. 1997.
- HILLESHEIM, S. W. *Coaching e mentoring: igualando as diferenças*. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/pp24.htm>>. Acesso em: 15 jan 2015.
- HITWISE. S. E. *Top 10 social networks among internet users in Brazil*. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/noticia/redes-sociais/As-redes-sociais-preferidas-em-cada-regiao-do-mundo/>>. Acesso em 15 jan. de 2015.
- IENAGA, C. H. *Competence-based management: seminário executivo*. São Paulo: Dextron Consultoria Empresarial, 1998.

INTRONA, L. D; BRIGHAM, M. Reconsidering community and the stranger in the age of virtuality. *Society and Business Review*, v. 2, n. 2, p. 166-178, 2007.

J. MICHALSK. *What is a virtual community?* (After the media class). New Perspectives Quartely, Spring, 1995. v.12,n.2. Apud FINQUELIEVICH, Suzana. Comunidades eletrônicas – Nuevos paradigmas de participacion política a nível local? Comunicación- Estudios Venezolanos de comunicación. Caracas: Centro Gumilla, Segundo trimestre de 1998. nº 102. p. 44-53.

JAMESON, MRS. A. B. *A commonplace book of thoughts, memories, and fancies*. London: Longman, Brown, Green, and Longmans, 1855.

JOBIM, A. C.; MENDONÇA, N. *Meditação*. Número de registro 531. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Música, 1961.

KISO, R. *Guia de conhecimento para uma estratégia Web 2.0 de sucesso*, s/d. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/14537501/Guia-Completo-para-umaestrategia-WEB-20-de-sucesso>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

KRUCKEN-PEREIRA, L.; COSTA, M.D.; BOLZAN, A. Gestão do Conhecimento aplicada ao desenvolvimento de novos produtos. *Revista Inteligência Empresarial*, Brasília, n.12, p.48-56, jul. 2002.

LAPA, E. *Memória organizacional*, Disponível em: <<http://www.plugar.com.br/portal/editorial/mem%C3%B3ria-organizacional>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

LE MONDE, D. *El mito Internet*. Editorial Aún creemos en los sueños. Chile, 2002

LEE, A. S. *A Scientific Methodology for MIS Case Studies*. MIS Quarterly, March, 1989, p.33-50.

LEME, M. O.; CARVALHO, H. G. de. *Requisitos mínimos para um portal corporativo de gestão do conhecimento*. Produção científica do PPGE: 2004 / Luiz Alberto Pilatti; Lindomar Subtil de Oliveira; Patrícia Guarnieri (Orgs.). Ponta Grossa: UTFPR - Campus Ponta Grossa, 2005. [on-line]. Disponível em:< <https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/viewFile/145/141> >. Acesso em: 15 jan 2015

LEMOS, A. *Ciber-sociabilidade - tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Salvador: Ufba, Centro de Estudos e Pesquisa em Cibercultura, [s.d.]. Disponível em:< <https://ufba.academia.edu/andrelemos/Papers>>. Acesso em 09 abr. 2001.

LEONARD, D.; SENSIPER, S. *The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation*. California Management Review 40, no. 3 (spring 1998): 112–132. (Reprinted with new introduction in Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge, eds. C. W. Choo and N. Bontis. New York: Oxford University Press: 2002.

LEUCH, V. *Práticas de gestão do conhecimento em indústrias de grande porte dos campos gerais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. *Um sistema autoregulador*. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs12049804.htm>>. Acesso em 15 de jan 2015,

_____. *A inteligência Coletiva - por uma antropologia do ciberespaço*. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LYRIO, A. B; VILARINHO, L. R. G. *Acesso ao computador e rede em domicílio: exclusão digital e possibilidades educacionais*. Disponível em
<<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/003tcc5.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

LLAUGER, M. B. *Hacia una Economia del Conocimiento*. Esic-Editorial, 2001.

LOCKE, J. *Na essay concerning human understanding*, trans. MANIS, Jim.: Pennsylvania State University, The Eletronic Classic Series, PSU-Hazleton, 1999.

LOIOLA, E.; MOURA, S. *Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais*. In: FISHER, T. (Org.). *Gestão Contemporânea, cidades estratégias e organizações locais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 53-68.

LONGO, R. *Apostila: Gestão do Conhecimento*: Rio de Janeiro: FGV Online, 2010.

LOUREIRO, L. *Gestão do Conhecimento*. Lisboa: Editora Centro Atlântico, 2003.

M. C. *Information and Organization: A New Perspective on the Theory of the Firm*. Oxford Clarendon Press, 1997, p. 118.

MACHADO, A. C. M.; DESIDERI, P. E. D. S. *As dificuldades na difusão do conhecimento tácito nas organizações*. XXI Encontro de Engenharia de Produção. Curitiba: Enegep, 2002.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. *Redes sociais virtuais: um espaço para a efetivação da aprendizagem colaborativa*. Novas tecnologias na Educação. V. 3 n° 1, CINTED-UFRGS, 2005.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada*. 4. ed., Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTELETO, R. M. *Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação*. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n° 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

_____. Por uma outra epistemologia social: conhecimento e informação em redes sociais. In: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N., DIL ORRICO, E. G. *Políticas de memória e informação: reflexos na organização do conhecimento*. Natal, RN: UFRN, 2006. p. 171-190.

_____. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. *Pesq. bras. ci. inf.*, Brasília, v. 3, n.1, p. 27-46, jan./dez. 2010.

MARTES, A. C. B.; BULGACOV, S.; NASCIMENTO, M. R. D; GONÇALVES, S. A.; AUGUSTO, P. M. *Fórum – redes sociais e interorganizacionais*. Revista Eletrônica eRAE, v. 46 , n. 3, jul/set. 2006.

MCCANDLESS, C. J. In: KRAKAUER, Jon. *Into the wild*. New York: Random House Publishing, 2009.

MCSHANE, S. L; GLINOW, M. A. V. *Comportamento organizacional. Conhecimento emergente*. Realidade global. 6. ed. Editora McGraw-Hill Interamericana, 2014.

MEISTER, J. C. *Educação corporativa*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MORAES, G. D. D. A., TERENCE; A. C. F; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. *A tecnologia da informação como suporte à gestão estratégica da informação na pequena empresa*. Revista de gestão de tecnologia e sistemas de informação. ISSN online 1807-1775. Vol. 1, n.º 1, 2004, p. 28-44.

MORESI, E. A. D. *Inteligência organizacional: um referencial integrado*. Ci.Info., Brasília, v.30, nº2, p. 35-46, maio/ago. 2002.

MURDICK, R. G.; MUNSON, J. C. *Sistemas de información administrativa*. México: Prentice-Hall Hispano Americana, 1998.

MURRAY, B. A. *Revolução total dos processos: estratégias para maximizar o valor do cliente*. São Paulo: Nobel, 2005.

LAZARIC, N.; LORENZ, E. Introduction; The Learning Dynamics of Trust, Reputation and Confidence. In: LAZARIC, N.; LORENZ, E. (Eds), *Trust and Economic Learning*. Cheltenham, Edward Elgar, 1998, pp. 1-20, p. 3.

NICHOLS, G. E. *On the nature of management information*. Management Accounting, v. 15, p. 9-13, Apr. 1969.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 20. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 1997.

O'DELL, C.; GRAYSON JR, C. J. *Ah...se soubéssemos antes o que sabemos agora: as melhores práticas gerenciais ao alcance de todos*. São Paulo: Futura, 2000.

- OLIVEIRA; E. D. S. G; REGO, M. C. L.C, VILLARDI, R. M. Análise das práticas pedagógicas. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. *Educ. Soc.* v. 28, n. 101 Campinas Sept./Dec. 2007
- ORTIZ, Á. L. ARBONÍES. *Cómo Evitar la Miopia en la Gestion del Conocimiento*. Ediciones Dáz de Santos: Madrid, 2001.
- OUCHI, W. G., W., A. L. *Theory Z: how american bussiness can meet te Japanese challenge*. Reading. MA: Addison-Wesly, 1989.
- PACANOWSKY, M. E.; O'DONNELL-TRUJILLO, N. *Organizational communication as cultrual performance*. Communcation Monographs, 1983, p. 126-147.
- PESSOA, F. In: SILVA, P. N. D. (Org). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa. Uma compilação dos melhores textos do maior poeta de língua portuguesa do século XX*. Portugal: Casa das Letras, 2009.
- PÉREZ-NORDTVEDT, L.; KEDIA, B. L.; DATTA, D. K.; RASHEED, A. A. Effectiveness and efficiency of cross-border knowledge transfer: An empirical examination. *Journal of Management Studies*, v. 45, p. 714-744, 2008.
- PERSELL, C. H. *Understanding Society*. 2. Ed. Nova Iorque: Harper & Row, 1987.
- PETRASH, G. *Dow's journey to a knowledge value management culture*. European Management Journal. V.14 n.4, ago. 1996.
- PETTIGREW, A. M. On sdutyng organizacional cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, p. 579-581, 1979.
- PLATO, P., 65e, In: *Plato I*, trans H. N. Fowler. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, The Loeb Classical Library, 1953.
- PLATÃO, A *República*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith, 1966.
- _____. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago, 1958.
- POPPER, K. R. *Conhecimento objetivo*. Trad. de Milton Amado. São Paulo, Edusp/ Itatiaia, 1975.
- PRIMO, A. *O aspecto relacional das interações na Web 2.0*. In: E- Compôs, Brasília,v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2013.
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RECUERO, R. *Cinco pontos sobre redes sociais na Internet*, 2009. Disponível em: <http://www.jornalistasdawe.com.br/2009/06/01/cinco-pontos-sobre-redes-sociais-na-internet-parte1/>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

_____. *Comunidades virtuais em redes sociais na internet uma proposta de estudo*. 2005. Disponível em <<http://www.raquelrecuero.com/seminario2005.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

REGO, F. G. T. *Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas*. (Novas buscas em comunicação: v.11). São Paulo: Summus, 1986.

RIBEIRO, D. *Fracassei em tudo o que tentei na vida*. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Darcy-Fracassei-em-tudo-o-que-tentei-na-vida-/13/29421>>. Acesso em 15 jan. de 2015.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

RIDINGS, C; GEFEN, D; ARINZE, B. Some antecedents and effects of trust in virtual communities. *Journal of Strategic Information Systems*, v. 11, n. 3-4, p. 271-29, 2002.

RHEINGOLD, Howard – *Virtual communities* - 1993.

_____. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. *La Comunidad Virtual: Uma Sociedade sin Fronteiras*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996. (Colección Limites de La Ciência). Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 15 Jan. 2015

ROBERTS, J. From Know-How to Show-How? Questioning the Role of Information and Communication Technologies in Knowledge Transfer. *Technology Analysis and Strategic Management*, v. 12, n. 4, 2000, p. 429-443.

ROCHA, C. M. F. *As redes em saúde: entre limites e possibilidades*. Disponível em: <http://www.ensof.fiocruz.br/observarh/arquivos/trabalho_redes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ROSSETTI, A. G. et al. *A organização baseada no conhecimento: Novas estruturas, estratégias e redes de relacionamento*. In: Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento, 4; Workshop Brasileiro de Inteligência Competitiva, 6., 2005, São Paulo. Anais. KM Brasil 2005. São Paulo: Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento - SBGC, 2005. v. CD-ROM.

SÃO PAULO, F. D. *Brasil é o quarto país com mais internautas em redes sociais*. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/23560-brasil-e-o-quarto-pais-com-mais-internautas-em-redes-sociais.shtml>> Acessado em 20 de ago. 2013.

SALGUES, L. J. V. *Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA executivo da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação

(Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco 2004. 162 p.

SANTANA, J. P. D. *Desafios para as Redes no campo da Saúde. Fórum nacional de redes em saúde*. Organização Pan-Americana da Saúde. – Belo Horizonte, 2005.

SCARABOTO, D. *Comunidades virtuais com grupos de referência nos processos decisórios do consumidor*. 2006. Dissertação de Mestrado em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHEIN, E. H. *Coming to a new awareness of organizational culture*. Sloan Management Review, 25, p. 3-16, 1984.

SCHLEMMER, E. *Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. In: Barbosa, R.M. (Org.). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. ARTMED, Porto Alegre, 2005.

SEIXAS, R. *Metamorfose ambulante*. Krig-ha, Bandalo! Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/raul-seixas/metamorfose-ambulante/simplificada.html>>. Acessado em 15 de jan. 2015.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina*. São Paulo: Best-Seller, 1998.

_____. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Best Seller, 2004.

SILVA, S. L. D; ROZENFELD, H. *Modelo de avaliação da gestão do conhecimento no processo de desenvolvimento do produto: aplicação em um estudo de caso*. Prod. [online], v. 13, n. 2, p. 6-20, 2003. ISSN 0103-6513.

SILVA, S. D. Redes Sociais digitais e educação. *Revista Iluminart*, Campus Sertãozinho, n. 5, 2010.

SILVEIRA, L. F. D; GARCIA, F. C. Mudanças organizacionais e impacto cultural: um estudo de caso de aquisição. *Revista Alcance*, v. 17, n. 3, p. 254-264, 2010.

SIMÕES, R. P. *Informação, inteligência e utopia: contribuições à teoria de Relações Públicas*. São Paulo, Summus, 2006.

SIQUEIRA, T. *Mapeamento de processos: mais eficiência e competitividade nas empresas*. Disponível em: <<http://notitia.truenet.com.br/desafio21/newstorm.notitia.apresentacao>>. Acesso em: 10 mai. 2006.

SMIRCICH, L. *Concepts of culture and organizational analysis*. Administrative science quarterly, v. 28, n. 3, p.339-358, 1983.

SOCIAL, W. A. *Social, Digital & Mobile Worldwide*. Disponível em: <<http://wearesocial.net/blog/2014/01/social-digital-mobile-worldwide-2014/>> Acesso em: 15 jan. 2015.

- SODRÉ, M. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SÓFOCLES in SOARES, L. C. *Espartanos*. LCS, São Paulo: Clube de Autores, 2012.
- SPENDOLINI, M. J. *Benchmarking*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- STAIR, R. M. *Princípios de Sistemas de Informação*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.
- STOTZ, E. N. Redes sociais e saúde. In: MARTELETO, R. M.; STOTZ, E. N. *Informação, saúde e redes sociais: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 27-42.
- SUN, P.; SCOTT, J. *An investigation of barriers to knowledge transfer*. Journal of Knowledge Management, v. 9, n. 2, p. 75-90, 2005.
- TARAPANOFF, K. (Org). *Inteligência organizacional e competitiva*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- TEIXEIRA, S. *Gestão das Organizações*. 2. ed. Madrid, Espanha: Editora McGrawHill, 2005.
- TERRA, J. C. C. *Gestão do conhecimento: O grande desafio empresarial*. 2. ed. São Paulo: Negócio, 2001.
- TERRA, J. C. C.; José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial. Quinta edição revisada e atualizada*. Rio de Janeiro: Negócio, 2005.
- TERRA, J. C. C.; BAX, M. C. Portais corporativos: instrumentos de gestão de informação e conhecimento. In: PAIM, Isis. (Org.). *A gestão da Informação e do conhecimento*. Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação, 2003, p. 33-53.
- TOCQUEVILLE, A. D. *A democracia na América*. Tradução de Neil Ribeiro da Silva. São Paulo, Edusp/Itatiaia, 1977, p. 321.
- TOMÁEL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.
- TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, M. R. *Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação*. Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação (ENANCIB), 6, Florianópolis-SC, 2005.
- TÖNNIES, F. *Community & society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*, ed. and trans. by Charles P. Loomis, East Lansing: Michigan State University Press, 1957.

UZZI, B. The sources and consequences of embeddedness for the economic performance of organizations: the network effect. *American Sociological Review*, v. 61, p. 674-698, 1996.

VASCONCELOS, J. M. D. *Meu pé de laranja lima*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1996.

VENDRELL, P. P. *To know or not to be: Conocimiento el oro gris de las organizaciones*. Madrid: Fundación Dintel, 2001.

VERGARA, S. C. *Apostila: Mentoria*. Rio de Janeiro. FGV Online, 2012.

_____. *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VITELLI, A. P. D. *As universidades corporativas e sua contribuição para a gestão do conhecimento nas organizações*. São Paulo: FGV-EAESP, 2003.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. *Facilitando a criação de conhecimento – Reinventando a empresa com o poder da inovação contínua*. Rio de Janeiro, Campus, 2001.

WARREN, Ilse Sherer. *Redes de movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

WATTS, D. J. *Six Degrees. The Science of a Connected Age*. New York: W. W. Norton & Company, 2003.

WIIG, K. M. *Knowledge management foundations; thinking about thinking – how people and organizations create, represent, and use knowledge*. Arlington, Texas: Schema, 1993.

WELLMAN, B; GULIA, M. *Net surfers don't ride alone: virtual communities as communities*. Disponível em: <<http://groups.chass.utoronto.ca/netlab/wp-content/uploads/2012/05/Net-Surfers-Dont-Ride-Alone-Virtual-Community-as-Community.pdf>> Acesso em 15 jan. 2015.

WINTER, S. G. Knowledge and competence as strategic assets. In: TEECE, D. (Ed.), *The competitive challenge: Strategic for industrial innovation and renewal*. New York: Ballinger, 1987. p. 159- 184

YIN, R. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACK, M. H. *Knowledge and strategy*. Boston: Butterworth-Heinemann, 1999.

_____. Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, Summer, 1999, pp. 45-58.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.