

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DO GRAU DE ADERÊNCIA DE SUAS  
PRÁTICAS NAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS**

*(Organizational Learning: A Study Of The Degree Of Adherence Of Their Practices In Micro And Small  
Enterprises)*

**#1 – Djair Picchai**

*Doutor em Administração de Empresas - Fundação Getúlio Vargas - EAESP*

Professor Universitário em Administração e Negócios

E-mail: djair.picchai@fgv.br

**# 2 – Neide Oliveira**

*Mestre em Administração - Faccamp*

E-mail: prof.neideoliveira@gmail.com

**Resumo:** O estudo baseou-se na abordagem sobre a percepção dos gestores de micro e pequenas empresas sobre as práticas de aprendizagem e as comunidades de prática. O resultado da pesquisa, de natureza exploratória e método misto, mostrou que o modelo de aprendizado na amostra selecionada com a maior concentração de respostas foi o gestor de perfil planejador emotivo, com características de vivenciar a situação encontrada nas micro e pequenas empresas (MPE's). Observou-se que o conceito de comunidades de prática aparece MPE's devido principalmente à sua característica informal. O conhecimento tácito não foi considerado estratégico por mais de 40% dos gestores pesquisados. Verificou-se que na percepção dos gestores, os processos de aprendizagem agregam valor às MPE's. Os resultados desse estudo abrem caminho para novas interpretações do modelo de aprendizado dos gestores das MPE's, baseadas nas práticas do cotidiano, que se acredita serem relevantes para a aprendizagem das pessoas e das MPE's.

**Palavras-chaves:** Gestão do conhecimento; Conhecimento tácito; Aprendizagem organizacional; Comunidade de prática; Modelo de aprendizado. .

**Abstract:** The study was based on the approach of the perception of managers of micro and small enterprises on practical learning and the communities of practice. Search results of exploratory nature and mixed method showed that the learning model in the selected sample with the highest concentration of responses was the listing manager emotional planner, with features of experiencing the situation found in micro and small enterprises (MSE's). It was observed that the concept of communities of practice appear in the MSE's mainly due to its informal character. Tacit knowledge was not considered strategic for over 40% of managers surveyed. It was found that in the perception of managers, learning processes add value to MSE's. The results of this study pave the way to new interpretations of the learning model of managers of MSE's, based on the practices of daily life, which are believed to be relevant for the apprenticeship of people and MSE's.

**Keywords:** Knowledge management; Tacit knowledge; Organizational learning; Community of practice; Learning model.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Polanyi (1958), os conceitos são necessários para planejar e direcionar os negócios da empresa, mas é o conhecimento prático que pode ser o diferencial das micro e pequenas empresas (MPE's). O cotidiano é relevante para o micro e pequeno empresário. Aquele conhecimento adquirido no decorrer do dia a dia, nos erros e acertos do gestor. As práticas de aprendizagem, relevantes, tanto para os indivíduos, os grupos, quanto para as organizações, foram observadas nas MPE's desta amostra. Esse conhecimento observado na aprendizagem pela prática pode ser compartilhado em situações informais identificado na literatura como as Comunidades de Prática (COP's).

O conceito de Comunidade de Prática (COP) segundo o teórico organizacional Etienne Wenger (1998) diz respeito às pessoas unidas informalmente por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática desse aprendizado. Neste sentido, as Comunidades de Prática (COP's) têm se tornado uma ferramenta da gestão do conhecimento, permitindo sua expansão entre os colaboradores da empresa, mesmo de maneira informal.

Um dos grandes desafios das organizações é promover ações que permitam as práticas de gestão do conhecimento. Para que isso ocorra é necessário o desenvolvimento de estímulos para que as pessoas se tornem partes integrantes das organizações, a fim de desencadear o processo de criação, gerenciamento e transferência do conhecimento. (WEICK;WESTLEY, 2004).

Esse conhecimento é importante para as organizações, pois permite que se tornem competitivas no mercado e tenham como resultado o aumento da produção e a elevação da qualidade dos produtos e/ou serviços, fator relevante para a sobrevivência das MPE's. Nesta linha de pesquisa, King e Zeithaml (2003) acrescentam que o conhecimento tem sido reconhecido como uma importante fonte de vantagem competitiva e criação e valor para as organizações.

O presente artigo buscou identificar o grau de aderência das práticas de aprendizagem organizacional nas MPE's. Para responder esta questão, foi usado um referencial que busca compreender os conceitos de gestão do conhecimento, da aprendizagem organizacional e das comunidades de prática nas MPE's.

Com o apoio teórico da literatura e a pesquisa de campo, o artigo está organizado em três partes. A primeira parte busca identificar o grau de aderência das práticas de aprendizagem organizacional nas MPE's. A segunda, se este mesmo procedimento ocorre quando são identificadas comunidades de prática. E a terceira, busca reconhecer o modelo de aprendizado mais utilizado na amostra selecionada, segundo Cohen e Fink (2003).

No modelo de Cohen e Fink (2003), explica-se que o eixo cognitivo-afetivo representa as várias formas de aprendizado. O cognitivo inclui tudo aquilo que se estrutura em torno de conhecimento decorado e/ou aptidões e habilidades intelectuais. O aprendizado afetivo inclui o que ocorre pela vivência, pelos sentimentos a respeito desta e pelas próprias emoções. O eixo concreto-abstrato representa as várias formas nas quais as pessoas vivenciam as situações. Quando vivenciada de maneira abstrata, é costume se desligar da situação imediata e teorizá-la, enquanto que na vivência concreta, a reação à situação é direta, com pouca contemplação subsequente.

Os dois eixos (concreto-abstrato e cognitivo-afetivo) dividem o modelo de aprendizado em quatro partes ou domínios. (COHEN; FINK, 2003). Após a aplicação do teste, os resultados foram distribuídos nas quatro dimensões ou domínios: planejadores pensantes ou emotivos, implementadores de tarefas ou participativos.

Procurou-se também verificar, a importância das COP's aos gestores nas práticas de aprendizagem. Percebeu-se que pela característica informal das MPE's, as COP's tornam as práticas de aprendizagem mais viáveis e de elevada relevância para a estratégia de crescimento destas. Foi verificado ainda, que a maior concentração dessas COP's está em empresas prestadoras de serviços, em que é verificada a presença de profissionais especializados. Esta amostra mostrou que o modelo de aprendizado mais comum é o abstrato-afetivo, de perfil estratégico e emocional. Esta característica apresentada vai ao encontro do profissional empreendedor que valoriza as relações interpessoais e as suas percepções de conhecimento tácito.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Muitas respostas são dadas sobre as origens da gestão do conhecimento. É impossível negar a origem filosófica do conceito, com os egípcios e gregos do tempo de Platão. Também não se pode

negar influências de Taylor (1911), com a primeira evidência de codificação do conhecimento, e de Simon (1945), com estudos sobre a capacidade cognitiva. Hayek (1945) e Schumpeter (1952) trabalharam a inovação a partir da combinação de conhecimentos, enquanto Penrose (1959) colocou as primeiras pedras na ideia de organizações como repositórios de conhecimento. O caminho segue com o trabalho de Argyris e Schon (1978) em aprendizagem organizacional.

Na primeira metade do século XIX, o estudo da natureza humana era um atributo da filosofia. Os seguidores de John Locke<sup>i</sup> na Inglaterra desenvolveram sua concepção empiricista da mente, cuja ênfase estava na origem das ideias à partir de sensações produzidas por estimulação ambiental.

No continente europeu, os seguidores de Immanuel Kant<sup>ii</sup> afirmavam que ideias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples. Ambos os grupos mantinham-se irredutíveis em suas posições. Ambas as tradições filosóficas desenvolviam-se tendo como pressuposto, originado a partir dos trabalhos de René Descartes<sup>iii</sup>, que o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. À filosofia estava designado o estudo de sua alma.

David Hume (1721-1776) foi o principal filósofo da corrente de pensamento empirista moderna. Propõe que todo conhecimento parte e deriva dos sentidos, opondo-se ao racionalismo cartesiano, que acreditava que o conhecimento derivava da razão. Para Hume, no início do conhecimento, estão as percepções.

A corrente empirista de John Locke, descreve Mizukami (1986), fundamenta-se no princípio de que o homem é considerado desde o seu nascimento como sendo uma “*tabula rasa*”, uma folha de papel em branco, e sobre esta folha vão sendo impressas suas experiências sensorio-motoras. O conhecimento é uma cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, é uma descoberta e é nova para o sujeito que a faz. Portanto, o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior.

Diante destas questões filosóficas e psicológicas acerca do conhecimento, torna-se necessário citar Piaget (1975) que define a inteligência como a adaptação que tem como característica o equilíbrio entre o organismo e o meio, que resulta na interação entre o processo de assimilação e acomodação, que é o motor da aprendizagem. O processo de assimilação consiste em uma mudança quantitativa no sujeito, mediante a incorporação de elementos que vêm do meio para as suas estruturas mentais já existentes, o que implica no seu desenvolvimento intelectual. O processo de acomodação consiste em uma mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquema) do sujeito pela qual se adapta ao meio. Ele cria novas estruturas ou altera as já existentes em função das características de novas situações. A assimilação e a acomodação juntas justificam a adaptação.

Davenport e Prusak (2001) afirmam que apenas nos últimos anos as organizações passaram a valorizar a experiência e o *know-how* de seus funcionários; isto é, seu conhecimento. As empresas estavam perdendo valor com a demissão ou aposentadoria de seus colaboradores uma vez que levavam consigo todo o conhecimento construído derivado das rotinas e práticas, produção de bens e serviços, relacionamento com clientes e com fornecedores da empresa. Tem-se o desafio de criar e implantar processos que gerem, armazenem, organizem, disseminem e apliquem o conhecimento produzido e utilizado na empresa de modo sistemático, explícito, confiável e acessível à comunidade da organização (McGEE; PRUSAK, 1994).

Passando pelos primórdios de Sócrates, Platão e Aristóteles, pode-se encontrar duas concepções sobre o que é conhecimento. A primeira vem de *cognoscere*, que quer dizer ter consciência de uma coisa, ter esclarecimento. É o ato de conhecer como uma relação se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido. (FERREIRA, 2009)

Na segunda concepção, o conhecimento é entendido como produto, resultado do ato de conhecer, ou seja, o saber adquirido e acumulado pelo homem. (FERREIRA, 2009). Nas últimas décadas a geração e a gestão do conhecimento têm crescido em importância tanto no meio acadêmico como no empresarial. A globalização acelerou o processo de divulgação do conhecimento, fenômeno perceptível e importante para a competitividade das organizações, independente do seu porte.

Com a internet e o acesso irrestrito às informações, as empresas precisam lidar com uma complexidade e um volume de variáveis sem precedentes, gerando por sua vez uma necessidade de criar novos produtos, entrar em novos mercados, e estar preparadas para desafios com novos concorrentes. As empresas, portanto, passaram se preocupar com os recursos disponíveis entre as

pessoas que fazem parte da organização.

As novas tecnologias de informação que tornam as informações disponíveis quase que simultaneamente em qualquer lugar do mundo a um custo irrisório, trouxeram como contrapartida a valorização daqueles conhecimentos que não podem ser transferidos por meios digitais. Assim, itens como julgamento, liderança, persuasão, e toda forma de conhecimento tácito passaram a ter um alto valor como fator de diferenciação.

A realidade econômica vigente exige que as organizações façam esta adequação. Em primeiro lugar, é necessário um enorme esforço para avaliar diversas dimensões em um único estudo. Em segundo, a própria dificuldade em se encontrar um consenso sobre exatamente que áreas, conceitos, técnicas e práticas deveriam ser consideradas como características de um programa de gestão do conhecimento. Não é suficiente pesquisar o termo composto “gestão do conhecimento”. O conceito de gestão se tornou parte do vocabulário comum de toda organização, mas o conhecimento tem mantido filósofos ocupados há séculos.

Sendo a questão do conhecimento o ato de conhecer (do latim *cognoscere*), seu processo se dá por meio da aprendizagem. E a aprendizagem, segundo Fleury e Fleury (1997), é um processo de mudança, resultante de prática que pode ou não se manifestar em mudança perceptível de comportamento.

O conhecimento tácito é complexo, desenvolvido e interiorizado durante longos períodos de tempo, sendo quase impossível reproduzi-lo num documento ou base de dados.

Segundo Polanyi (1958), o conhecimento tácito comporta duas componentes distintas, conforme explicitado a seguir: a componente técnica que, incluindo as competências pessoais vulgarmente designadas por *know-how*, se relaciona com um tipo de conhecimento profundamente enraizado na ação e no empenho de um indivíduo para com um contexto específico, uma arte ou profissão, uma determinada tecnologia ou um determinado mercado, ou, mesmo, as atividades de um grupo ou equipe de trabalho e a componente cognitiva inclui elementos que podem ser chamados de modelos mentais, como os palpites, as intuições, as emoções, os esquemas, os valores, as crenças, as atitudes, as competências e os pressentimentos. Tais elementos encontram-se incorporados nos indivíduos, que os encaram como dados adquiridos, que definem a forma como agem e se comportam e constituem o filtro por meio do qual percebem a realidade. Difícil de articular por palavras, a dimensão cognitiva molda a forma como percebemos o mundo.

Em relação ao conhecimento explícito, Polanyi (1958) refere-se ao conhecimento que é expresso articuladamente, aquele que geralmente se tem em mente quando se utiliza a palavra conhecimento, ou seja, palavras escritas, fórmulas matemáticas, mapas, etc. Quando, através da utilização da linguagem, se consegue converter o conhecimento tácito em explícito, este pode tornar-se alvo de reflexão ou focalização.

É a dimensão tácita do conhecimento humano, enquanto rede complexa de indicações, que se utiliza para interpretar e produzir conhecimento explícito. Este não é, assim, obtível sem que o primeiro se constitua como contexto de referência dentro do qual seja possível a sua compreensão.

O conhecimento explícito é o que pode ser articulado na linguagem formal, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais etc., facilmente transmitido, sistematizado e comunicado. Ele pode ser transmitido formal e facilmente entre os indivíduos. Esse foi o modo dominante de conhecimento na tradição filosófica ocidental.

O conhecimento tácito, difícil de ser articulado na linguagem formal, é o conhecimento pessoal incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como crenças pessoais, perspectivas, princípios, valores, insights, intuições, emoções e habilidades. É considerado como uma fonte importante de competitividade entre as organizações e só pode ser avaliado por meio da ação. (PATHIRAGE; AMARATUNGA, 2007).

Este conhecimento opõe-se ao conhecimento explícito, sistematizado, que pode ser formalizado em textos, desenhos, diagramas, entre outros, ou guardado em bases de dados ou publicações. A palavra “explícito” vem do latim *explicitus*, participio passado de *explicare* e significa explicado, declarado. (SILVA, 2012).

O conhecimento tácito, inerente a cada pessoa, pode ser fundamental em um momento de tomada de decisão. Por mais que haja mecanismos de treinamento ou mesmo de educação formal, a

experiência adquirida do indivíduo pode ser um diferencial para a vantagem competitiva de qualquer tipo de organização em um ambiente complexo e dinâmico. Permanecer no mercado é uma questão de sobrevivência, principalmente para as MPE's, em função das fragilidades que lhes são peculiares. Partindo deste pressuposto, verifica-se a importância da aprendizagem organizacional como medida de socialização do conhecimento e melhores práticas. (YANOW, 2004).

Segundo Souza-Silva e Schommer (2008), o primeiro conceito de aprendizagem organizacional foi de James March e Herbert Simon descrito no livro *Organizations*, de 1958, cujo foco era o comportamento organizacional e a cognição.

O tema aprendizagem organizacional ganhou impulso nas décadas de 1960 e 1970, com o estudo dos psicólogos norte-americanos Chris Argyris e Donald Schon, apresentado em 1978, sobre o circuito simples e o circuito duplo da aprendizagem<sup>iv</sup>.

O estudo da aprendizagem centrou-se em aspectos diferentes, de acordo com as diversas correntes da psicologia, e com as diferentes perspectivas que cada uma defendia. Segundo Mizukami (1986), as teorias que adquiriram mais relevância foram:

As comportamentalistas (behavioristas) - a aprendizagem é vista como a aquisição de comportamentos expressos, através de relações mais ou menos mecânicas entre um estímulo e uma resposta, sendo o sujeito relativamente passivo neste processo;

As cognitivistas - a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. O estudo da aprendizagem centra-se nos processos cognitivos que permitem estas operações, além das condições contextuais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e é graças a essa interação que aprende;

As humanistas - a aprendizagem baseia-se essencialmente no caráter único e pessoal do sujeito que aprende, em função das suas experiências únicas e pessoais. O sujeito que aprende tem um papel ativo neste processo, mas a aprendizagem é vista muitas vezes como algo espontâneo.

Estas diferentes perspectivas sobre a aprendizagem conduziram a distintas abordagens e conceitos. No entanto, estas diferenças não devem ser encaradas como um problema, mas antes como uma vantagem, já que possibilita uma visão mais abrangente, não reduzindo a explicação da diversidade deste processo a uma única teoria capaz de provocar a construção efetiva do conhecimento.

Carvalho (1999) relata que aprender está relacionado ao existir. O ser humano está em constante processo de curiosidade, de não estar satisfeito consigo mesmo. Ainda segundo este autor, o ser humano está sempre disposto a rever suas posições, desde que esteja convencido da necessidade de mudanças em sua forma de pensar e agir.

No processo da aprendizagem, o conhecimento é produto da manifestação conjunta da prática e da teoria (CARVALHO, 1999).

Com o trabalho de Peter Senge, *The fifth discipline* (1990), a expressão *learning organization* tornou-se mais popular e algumas organizações reconheceram a necessidade de se tornarem organizações de aprendizagem. Senge (1990) defende a tese de que os gerentes devem estimular e conduzir a mudança para criar organizações que aprendem.

Senge (1990) propõe que qualquer organização pode mudar e conseguir notáveis avanços se adotar técnicas que possibilitem aos seus membros um desenvolvimento no pensar e criar. Para ele basta a criação de um processo de aprendizagem contínua. Senge (1990) propõe um conjunto de técnicas e faz a seguinte sistematização das cinco disciplinas: modelos mentais: livrar-se de paradigmas e padrões e se lançar às novas pesquisas, procurando testar e melhorar seus processos; domínio pessoal: expandir-se e enfrentar as barreiras que porventura venham impactar a criatividade e inovação; sistemas de pensamento: desenvolver o pensamento dinâmico e sistêmico, situado nas interações da organização com o ambiente; visão compartilhada: dar ciência a todos do que se pretende criar, desenvolvendo uma visão comum; aprendizagem em equipe: desenvolver a troca de experiências e conhecimentos a fim de tornar a ação coordenada.

Segundo o autor, é necessário raciocinar de forma sistêmica, ao invés vez de enxergar apenas o que está mais perto do observador. Assim, as cinco disciplinas devem ser praticadas em conjunto

para alcançar o objetivo de aprendizagem da organização, o que possibilitará novas formas de agir, já que a mudança faz parte de qualquer processo de evolução, ocorrendo nas organizações, nas pessoas, na tecnologia, no tempo, entre outros. Estas mudanças vão conduzindo transições, às vezes lentas, outras vezes em assustadora agilidade. Em alguns casos defrontando com forças negativas de oposição e resistência, em outros casos deparando com forças positivas de apoio e suporte à mudança. (SUTANTO; JIANG, 2013).

As organizações são alguns dos ambientes nos quais se promovem a aprendizagem, visto que estas dominam praticamente todas as esferas sociais. De acordo com Kim (1993), as organizações aprendem por intermédio de seus membros.

Conforme Easterby-Smith, Snell e Gherardi, (1998), o fenômeno da aprendizagem organizacional esteve presente na literatura durante décadas, mas só passou a ser conhecido amplamente a partir dos anos 90. O interesse pela aprendizagem organizacional foi impulsionado por fatores como a crescente globalização, que pressiona as organizações seja qual for seu porte ou área de atuação, a competirem em escala global. As mudanças tecnológicas cada vez mais rápidas criam a necessidade de inovação contínua, a fim de que a empresa continue a atuar de forma competitiva. (MASSA;TESTA, 2009).

O aprendizado é algo externo à mente individual e às fontes de educação formal. Ele está no cotidiano organizacional e em suas práticas concretas. O conhecimento seria resultante da participação ativa dentro dos padrões estabelecidos em uma comunidade de prática (ELKJAER, 2004).

A aprendizagem pela experiência é uma abordagem influente na tradição teórica da aprendizagem de adultos. Os conceitos mais importantes na caracterização desta perspectiva são experiência e reflexão. Eles são advindos dos estudos do filósofo e pedagogo John Dewey e são intrinsecamente relacionados, uma vez que os indivíduos refletem acerca de suas experiências (MIETTINEN, 2000).

Para Dewey (*apud* Elkjaer 2004), a experiência é a transação entre indivíduo e meio ambiente. Por este enfoque, a aprendizagem é entendida como a transformação da experiência em conhecimento, habilidades e atitudes. Deste modo, todo conhecimento é advindo da experiência e todo aprendizado provém de alguma experiência (JARVIS, 1987).

A aprendizagem é um processo ativo na construção de significados e na transformação de entendimentos. Apesar de os indivíduos agirem por meio do compartilhamento de ideias, cada indivíduo possui suas próprias experiências, que não são idênticas (CANDY, 1991).

A estrutura cognitiva das pessoas atua como um elemento mediador no processo de interação entre elas e seu contexto. O aprendizado obtido por meio dessa interação é condicionado pela estruturação das experiências vivenciadas até o momento, de maneira que os indivíduos não apenas se adaptam ao ambiente, mas o interpretam. O ser humano desenvolve, em sua trajetória, esquemas interpretativos que representam a realidade e atuam como guia de suas ações, auxiliando na concepção de sentido para as mudanças experienciais.

A experiência é constituída a partir de situações relacionadas que, mesmo mantendo relações entre si, possuem características únicas. O ponto de partida para geração de experiências reflexivas é a necessidade de resolver problemas de modo habitual. Na percepção de Dewey, a investigação é o único meio de se obter experiências, sendo esta desencadeada por uma situação difícil, na qual existem inadequações nas formas rotineiras de agir (ELKJAER, 2009). O conceito de experiência de Dewey se desenvolve a partir de *gaps* na estrutura do modelo interpretativo das pessoas.

Segundo De Sordi (2008) uma das atividades que diferenciam os atuais processos de gestão do conhecimento, é a introdução das atividades de aprendizagem dos colaboradores e sua contribuição para a partilha de novos conhecimentos de interesse da organização.

Contribuir com o processo de desenvolvimento de conhecimentos da organização como um todo será uma questão básica para qualquer organização, de qualquer segmento e, seu desempenho e a compensação são julgados, principalmente em longo prazo (PETERS, 1993).

Na tentativa de explicar como o aprendizado individual é transferido para as organizações, críticos desta abordagem sugerem que a aprendizagem deve ser enfocada como um processo participativo. Neste sentido, o conhecimento é adquirido por meio da atuação em comunidades de

prática.

Referir-se a uma comunidade de prática não deve ser confundido com um modo de caracterizar a existência de um novo grupo informal ou sistema social dentro da organização. Mas é, de fato, um meio de enfatizar que toda prática é dependente de um processo social através do qual é sustentada e perpetuada e que o aprendizado ocorre por meio desta prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

O termo comunidade de prática foi utilizado pela primeira vez por Jean Lave e Etienne Wenger no livro *Situated learning: legitimate peripheral participation*, de 1991, no contexto de estudos a respeito de aprendizagem que vinham sendo desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores, em especial no *Institute for Research on Learning*, em Palo Alto, Califórnia, nos Estados Unidos. Eles definiram o termo “comunidades de prática” como grupos de pessoas que partilham uma paixão comum por alguma coisa que fazem e ao compartilharem aprendem umas com as outras a forma de fazer ainda melhor (TRIGO et al., 2006).

Robbins (2002) aborda por grupos formais aqueles que são definidos pela estrutura da organização, com atribuições de trabalho que estabelecem tarefas. Nestes grupos, o comportamento das pessoas é designado e coordenado em função das metas organizacionais. Têm-se uma subclassificação dos grupos formais: grupo de comando no qual o organograma da organização é quem o determina e o grupo de tarefa cujo objetivo é a junção de alguns funcionários para executar determinada tarefa.

Os grupos informais compreendem parcerias que não são determinadas pela organização, mas sim formações geradas pelos próprios funcionários dentro do ambiente de trabalho, que possuem alguma identificação. Há também uma subclassificação: grupos de interesse ou grupos de amizade. Ou seja, podem existir pessoas que se juntem para atingir um objetivo sendo ou não membros de um grupo de comando ou tarefa (ROBBINS, 2002).

Toda reunião de pessoas, por mais simples que seja, é capaz de produzir o fenômeno que se conhece por comunidades de prática. As comunidades estão, assim, no centro dos processos de criação e compartilhamento do conhecimento. Se o mundo atual exige das empresas maior velocidade na atualização e criação de novas técnicas, e uma atenção especial ao conhecimento como ativo-chave para a criação de vantagens competitivas sustentáveis, é fundamental que passem a se preocupar com as comunidades existentes no seu interior (LESSER; FONTAINE; SLUSHER, 2000).

O problema que se identifica é que tais comunidades encontram-se hoje informais na estrutura organizacional, e não há metodologias disponíveis para sua identificação, criação e suporte, ou posto de outra forma, um gerenciamento proativo para a criação e apoio a estas estruturas (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003).

No ambiente de trabalho cujo foco é o aprendizado contínuo, a colaboração e a troca de informações são muito mais informais do que formais. Sejam as COP's apoiadas ativamente ou nem mesmo notadas pelas organizações, o fato é que elas proporcionam uma vasta fonte de aprendizagem e inovação para seus membros.

Cultivar as COP's em áreas estratégicas é um caminho prático de gerenciar o conhecimento como um diferencial competitivo. Os prazos do conhecimento estão ficando cada vez mais curtos e sem as COP's focadas nas áreas estratégicas da organização, torna-se difícil acompanhar as passadas rápidas da mudança (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003).

O objetivo das COP's é desenvolver as competências dos participantes; gerar e trocar conhecimento. Estes participantes são auto-selecionados, e permanecem no grupo enquanto houver interesse. São grupos informais formados por afinidade e interesses comuns (BEN-GHOZI, 2006). À medida que as COP's geram conhecimentos, elas se renovam (WENGER; SNYDER, 2001).

As salas de bate papo, as salas para o café e mesmo os restaurantes de almoço para os funcionários acabam se tornando locais propícios para o desenvolvimento do conhecimento, sendo estes locais, espaços importantes para a concretização das COP's.

Wenger, McDermott e Snyder (2002), explicam que as COP's existem tanto dentro de uma empresa como fora dela. Basta que duas pessoas ou mais se reúnam, pessoalmente ou não, compartilhem experiências, que está estabelecida uma comunidade informal. Portanto, COP's são

confrarias cujo objetivo é compartilhar conhecimento. Ou de maneira mais formal, um [...] “grupos de pessoas unidas de maneira informal por uma expertise compartilhada e uma paixão por uma empreitada comum” (WENGER; SNYDER, 2000, p. 140). É criar um ambiente favorável para que o espiral do conhecimento possa ser cultivado. Por isso, pode-se estabelecer que as CoP's geram novos conhecimentos pela interação de seus membros. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para Wenger e Snyder (2001), as COP's são capazes de direcionar a estratégia, gerar novas linhas de negócios, solucionar problemas, promover a disseminação de melhores práticas, desenvolver as habilidades dos empregados e ajudar empresas a recrutarem e reterem talentos.

Na perspectiva de Wenger e Snyder (2001, p. 17)

“[...] os participantes dessas comunidades de prática aprendiam juntos ao enfocarem problemas diretamente relacionados ao trabalho. No curto prazo, isso facilitava seu trabalho ou o tornava mais eficaz; no longo prazo, ajudava a construir tanto suas comunidades, quanto a compartilhar suas práticas, desenvolvendo assim, competências fundamentais para o sucesso contínuo das organizações”.

O termo “comunidades de prática” é utilizado para conceituar agregações informais constituídas pelos seus membros, bem como pelo modo como estes compartilham suas experiências e dão significado aos acontecimentos. O fato de os participantes das comunidades de prática terem interesses diferentes e pontos de vista variados possibilita a geração de contribuições diversas na realização das atividades.

Para a formação de uma comunidade de prática, a formalização de um grupo com fronteiras bem definidas não é condição indispensável, mas é imprescindível que os membros da comunidade formada compartilhem seus entendimentos acerca do que fazem e da significação que este fazer tem para si mesmo e para a própria comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Dessa forma, uma comunidade de prática pode ser entendida como sendo um conjunto de relações entre os indivíduos, suas rotinas e o contexto social num espaço temporal (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991).

O aprendizado em ambientes organizacionais pode ser compreendido por meio de comunidades que se formam em virtude da existência de identidades partilhadas, que se alteram com o tempo. Desse modo, a aprendizagem é a forma mais consistente de envolver as pessoas em uma prática contínua, pois seu processo possibilita que as pessoas modifiquem suas relações, o que proporciona um aprimoramento no compartilhamento de entendimentos e significações de atividades rotineiras.

A aprendizagem é, portanto, uma atividade social em curso, que acontece por meio de práticas cotidianas, desempenhadas por indivíduos capacitados para agir e interagir em determinada comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

### 3 MÉTODOS

A pesquisa é exploratória e descritiva, utilizando elementos tanto da abordagem qualitativa quanto da quantitativa, e compara o quadro teórico levantado na literatura com a percepção dos gestores entrevistados. Malhotra (2001) ratifica esta afirmação dizendo que a pesquisa consiste em identificação, coleta, análise e disseminação de informações de forma sistemática e objetiva.

Foi aplicado um questionário por meio do portal da instituição aos alunos regularmente matriculados. Este questionário ficou disponível por quatro dias e dos 5.758 discentes, 2.275 (39,51%) acessaram a pesquisa, sendo 3,25% os que afirmaram ser gestores de micro ou pequena empresa. Localizados os 78 alunos empreendedores, 64 (82,05%) deles se propuseram a participar da segunda parte da pesquisa, as entrevistas.

A amostra foi obtida por meio do portal da Faculdade Eniac e Faculdade de Tecnologia Eniac-Fapi aos seus alunos. Embora 39,51% dos discentes tenham respondido apenas 3,25% confirmaram serem gestores de MPE's e participaram da entrevista.

Verificou-se que a idade dos respondentes está concentrada entre 21 e 40 anos, ou seja, é

uma população relativamente jovem<sup>v</sup> e a maioria atua na área de prestação de serviços. A diferença entre homens e mulheres é relativamente pequena.

Foi considerado como grau de aderência: nível entre 0 e 100 que expressa o quanto os valores observados se aproximam dos valores de uma função teórica (RODRIGUES, 1956). Neste caso o nível entre 0 e 100 que expressa o grau de aderência das práticas de aprendizagem organizacional nas MPE's e na observação das comunidades de prática. O nível 0 expressa ausência total de aderência; o nível 100 expressa aderência perfeita.

O questionário foi feito primeiramente no portal da instituição e, no tratamento dos dados obtidos nessa etapa da pesquisa, os gráficos foram agrupados em função do tema ao qual se referiam. Considerando o tema "práticas de aprendizagem", pode-se dizer que a maioria dos gestores participantes da pesquisa tem entendimento de seu significado e importância dentro das empresas. Segundo Piaget (1975), a inteligência é adaptação que tem como característica o equilíbrio entre o organismo e o meio, que resulta na interação entre o processo de assimilação e acomodação, que é o motor da aprendizagem.

#### **4 DISCUSSÃO E ANÁLISE**

Observou-se que para os gestores de MPE's, o conhecimento tácito foi considerado como vantagem competitiva num nível de aderência de 60 a 80 por 23 respondentes seguidos por 17 que consideraram ter um grau de importância entre 40 e 60. O percentual de 41,48 % de gestores que não atribuíram um grau de nível elevado para esta questão é relativamente alto, ou seja, quase metade dos respondentes não veem o conhecimento tácito como vantagem competitiva sendo que, como apresentado até aqui, segundo Polanyi (1958), o conhecimento é percebido em atividades práticas, pois é complexo, desenvolvido e interiorizado durante longos períodos de tempo. Particularmente em se tratando de MPE's, havia uma expectativa de maior grau de aderência ao conhecimento tácito.

Para a maioria absoluta dos gestores, 52 respondentes da amostra de 64, é de responsabilidade dos gestores os processos de aprendizagem. Estes profissionais entendem que o sucesso dos resultados depende de como eles proporcionam os treinamentos e processos de capacitação. Foi considerado de nível elevado o grau de responsabilidade dos gestores: 81,25%.

Embora haja responsabilidade sobre os processos de aprendizagem por parte dos gestores, 56,25% colocaram como grau de nível elevado o patrocínio destes processos por parte das empresas e, 43,75% entendem que cabe aos funcionários patrocinarem seus processos de aprendizagem. Nota-se resultado divergente, onde os respondentes não apresentam consenso entre suas opiniões.

Dos 64 respondentes, 56 (87,5%) consideraram de alto nível a relação prática e teórica no processo de aprendizagem. Conclui-se também que é uma observação relevante tratando-se que a maioria dos profissionais da área de prestação de serviços, são gestores que necessitam de muito conhecimento teórico e especializado para aplicação com resultados eficazes.

Dentre os gestores participantes, é praticamente unânime, 95,31%, a questão de que os processos de aprendizagem agregam valor às MPE's.

O segundo tema analisado diz respeito às comunidades de prática (COP's). Para Wenger e Snyder (2001), essas comunidades são capazes de direcionar a estratégia, gerar novas linhas de negócios, solucionar problemas, promover a disseminação de melhores práticas, desenvolver as habilidades dos empregados e ajudar empresas a recrutarem e reterem talentos.

As COPs reúnem-se em situações informais e possuem um grau de elevada importância para as empresas, segundo os gestores participantes deste trabalho. Além disso, estas comunidades podem ser verificadas na forma virtual, por meio das redes sociais.

Esta questão foi sugerida por ser uma forma moderna, rápida e abrangente de troca de conhecimento que caracteriza a comunidade de prática virtual, por sua informalidade e envolvimento de pessoas que se aproximam por uma paixão e interesses comuns.

Segundo Duarte (2008), 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 a conexão fundamental entre as pessoas se dá através da identidade.

O conceito de rede social vai ao encontro das COP's de Wenger e Snyder (2000) "... pessoas

unidas de maneira informal por uma *expertise* compartilhada e uma paixão por uma empreitada comum". As redes sociais *online* podem operar em diferentes níveis, como, por exemplo, redes de relacionamentos *Facebook*, *Orkut*, *MySpace*, *Twitter*, *Badoo*, redes profissionais como *LinkedIn* (CAPRA, 2008).

Verificou-se que 29,68% dos gestores não concordam ou consideram indiferente o uso deste tipo de comunidade (virtual) para o compartilhamento do conhecimento. Já a grande maioria, ou seja, os outros 70,32% dos respondentes vêm as redes sociais como oportunidade de disseminação e troca do conhecimento.

Mesmo sendo as COP's, por sua informalidade, difícil de ser abordado, os gestores entendem ser importante para reter talentos. Segundo Wenger e Snyder (2001), a troca de experiências e informações identifica os potenciais profissionais talentosos. A maioria (51%) avalia como grau de importância acima de 60/80 e outros 21% avaliam como sendo o grau de importância acima de 80 totalizando 72% dos respondentes.

Para as MPE's estes grupos informais são vistos como oportunidades de gerar e trocar conhecimento. Embora 7,81% dos respondentes considerem indiferente, a maioria dos gestores, 89,06% concorda que as comunidades de prática são meios para gerar e trocar conhecimentos.

Dentre os respondentes, 51% consideram o grau de importância entre 60-80% e outros 25% consideram o grau de importância acima de 80%, totalizando 76% dos entrevistados que consideraram ser importante a forma como COP'S podem ajudar ou intervir na empresa.

Uma das características das COP's é que ela é formada por pessoas que têm uma paixão comum e não necessariamente são da mesma equipe ou setor. Além disso, estas comunidades podem ocorrer dentro ou fora da empresa, conforme Wenger, McDermott e Snyder (2002).

O aprendizado leva a um melhor desempenho, desde que seja efetivo. Aprender de e com outros é parte importante do domínio das habilidades necessárias para trabalhar eficazmente em organizações, segundo Cohen e Fink (2003). Acredita-se que nossas ideias são criação de nossa própria sabedoria, mas a verdade é que elas são o resultado de experiências por meio de trocas de informações, acesso a processos e participação em grupos de várias naturezas e estas experiências serão úteis por toda a vida.

O aprendizado cognitivo inclui aquele que se estrutura em torno de conhecimento decorado ou aptidões e habilidades intelectuais, ou ambos. O aprendizado afetivo inclui aquele que se dá pela vivência, pelos sentimentos a respeito desta e pelas próprias emoções. O aprendizado concreto baseia-se nas características tangíveis, sentidas durante a vivência; o abstrato, está associado ao conhecimento obtido pela formação de conceitos e construção teórica.

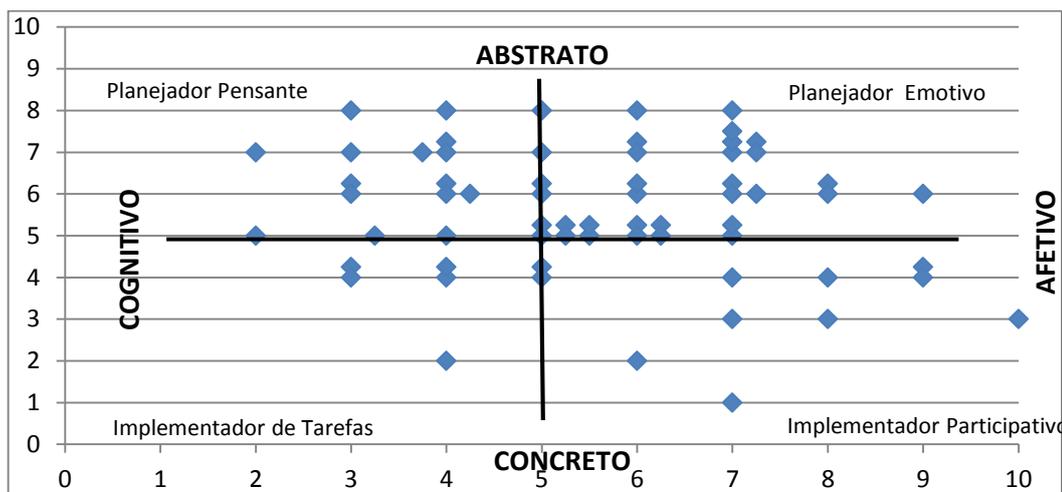
Concentram-se geralmente no aprendizado abstrato, aqueles com formação em ciências humanas; já aqueles com perfil de aprendizagem por meio de atividades práticas, no domínio concreto.

A construção das tabelas deu-se conforme orientação de Cohen e Fink (2003). As questões foram divididas em quatro colunas; foram marcados os "a" da primeira e quarta coluna e, os "b" da segunda e terceira coluna. Foram contados o total de letras marcadas em cada coluna e, depois somados separadamente. Os totais da primeira e segunda coluna foi marcado no eixo vertical e, a soma da terceira e quarta coluna no eixo horizontal. A interseção dessas duas marcações indicou o estilo de aprendizado preferido.

Conforme orientações de Cohen e Fink (2003), as questões marcadas pelos entrevistados foram tabuladas, a partir daí foram gerados os gráficos que indicaram os modelos de aprendizado verificados nesta amostra.

Distribuídos os resultados, foram identificados os perfis da amostra pesquisada conforme os domínios de modelo de aprendizado, sendo 51,56% de perfil planejador emotivo, no eixo abstrato-afetivo.

**Gráfico 1 - Distribuição da amostra por quadrante**



Pesquisa realizada pelos autores (2013)

Pode-se observar que 51,56% dos gestores encontram-se na dimensão abstrato-afetivo, que mescla as experiências e as emoções, demonstrando um estilo reflexivo a esta amostra de gestores.

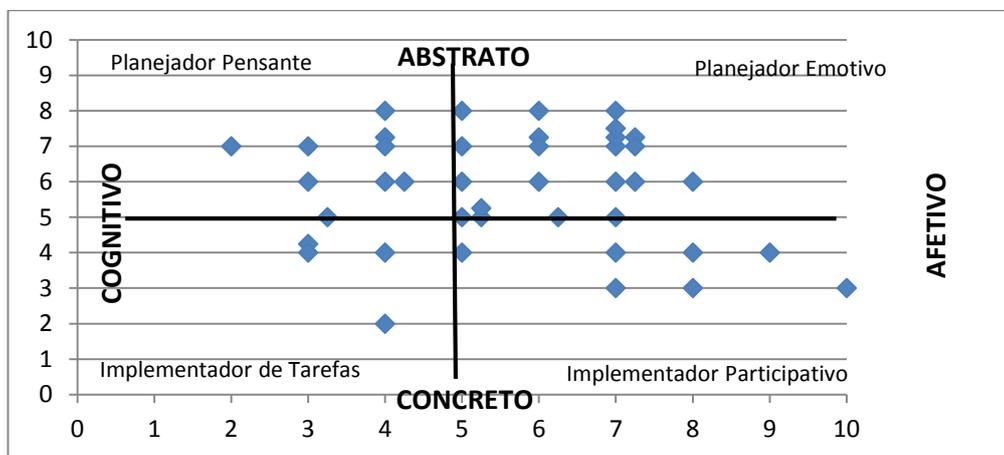
Os gestores respondentes desta pesquisa têm em sua maioria um modelo de aprendizado planejador emotivo, com características de um modelo pautado em construção teórica, interpretação conceitual das experiências, respeitando seus sentimentos e emoções a respeito de sua vivência. Pode-se observar que o mesmo modelo é o indicado entre os homens e mulheres que participaram desta pesquisa e ainda, quando analisados separadamente os gestores de comércio e prestação de serviços.

A amostra de mulheres ficou em sua maioria no quadrante planejador emotivo, e certa concentração no perfil afetivo que apresenta segundo Nassif (2010) um modelo mais apaixonado pelo negócio, perseverante e motivado.

Verificou-se que mesmo entre os homens, a maioria também se concentrou no domínio abstrato-afetivo 41,17%. Observa-se ainda uma concentração no quadrante cognitivo-abstrato com 32,35%, que denota um perfil que busca soluções claras.

Ao analisar os resultados obtidos entre os respondentes da área de comércio e prestação de serviços, observa-se que a maioria concentrou-se no domínio abstrato-afetivo, com uma leve inclinação para o eixo abstrato, que denota um perfil mais analítico e organizado.

**Gráfico 2 - Prestação de serviços**



Pesquisa realizada pela autora (2013)

## 5 CONCLUSÕES

Este artigo teve como foco verificar o grau de aderência das práticas de aprendizagem organizacional nas MPE's. Foram consideradas as percepções dos gestores, estudantes de curso superior, em relação à aprendizagem e sua observância das COP's.

Foi possível observar que os gestores são facilitadores para tais práticas de aprendizagem nas MPE's e essa questão pode ser o seu diferencial, principalmente quando se trata das MPE's, já que por suas fragilidades, precisam estar sempre atentas ao ambiente competitivo.

Durante as entrevistas, verificou-se que a maioria dos gestores não têm conhecimento do que sejam as COP's. Após os devidos esclarecimentos, perceberam que estas comunidades existem em suas empresas e admitem o quanto são importantes para a difusão das boas práticas, retenção de talentos e visibilidade de suas empresas entre seus empregados e na sociedade da qual participa.

As COP's permitem que todas as dimensões apresentadas se mostrem na experiência dos seus participantes. As dimensões consideradas para o processo de aprendizagem foram: I - cognitivo abstrato (planejador pensante), que busca soluções claras; II - abstrato-afetivo (planejador emotivo), mais moderado, organizado; III - concreto-cognitivo (implementador de tarefas), perfil criativo, pragmático e IV - concreto-afetivo (implementador participativo), colaborativo.

A característica verificada na maioria dos gestores participantes foi o de abstrato-afetivo/planejador emotivo, mostra que estes profissionais atuantes nas MPE's estão preocupados com a construção teórica da gestão de negócios, dos conceitos necessários para que se estabeleçam seus modelos de gestão. Afinal, são discentes de cursos superiores, mas, não deixam de lado a emoção, os *insights*, e procuram ter paixão por aquilo que fazem. Segundo Riggio (2007) ao perfil abstrato-afetivo caracteriza-se o gestor moderador, mais simpático.

O processo de aprendizagem ocorre na prática, como foi abordado até aqui e, o estilo de aprendizado é percebido nas COP's onde existem as trocas de experiências, de conhecimentos e disseminação de melhores práticas, isto foi percebido ainda no perfil estratégico dos gestores. A descoberta das COP's vai ao encontro do modelo de aprendizado mais incidente localizado neste estudo, o abstrato-afetivo. O relacionamento interpessoal é imprescindível para a maioria dos entrevistados, sendo que quase todos são atuantes em empresas prestadoras de serviços.

Constatou-se, ainda, que a aprendizagem organizacional ocorre nas MPE's de forma diferenciada, em função do setor econômico a que pertencem. Os resultados desta pesquisa denotam um significativo grau de aderência das práticas de aprendizagem organizacional por parte dos gestores de MPE's. Conforme dados obtidos, os índices demonstrados ficaram acima dos 75%.

A aprendizagem sempre foi importante para as pessoas e, assim também ocorre nas MPE's. Incentivar nos colaboradores a necessidade da busca constante do aprendizado, pois o conhecimento tende a se tornar obsoleto. As MPE's necessitam do conhecimento atualizado, das pessoas e dos grupos para sua sobrevivência.

## 6 LIMITAÇÕES DO ARTIGO E RECOMENDAÇÕES

As limitações do artigo se deram por tratar de uma amostra por conveniência, feita com gestores de MPE's, matriculados em um curso de nível superior de uma instituição de ensino. Não houve acesso aos liderados dos gestores, para que as mesmas questões fossem investigadas, de forma que pudesse apresentar a percepção destes colaboradores em relação a aprendizagem e a importância das COP's.

Recomenda-se para pesquisas futuras que as investigações sejam feitas por meio de amostras de gestores de mais de uma IES. Além disso, é recomendável verificar também como a questão da aprendizagem ocorre nas MPE's por meio da percepção dos funcionários.

<sup>i</sup> John Locke: filósofo inglês rejeitava a doutrina das ideias inatas e afirmava que todas as nossas ideias tinham origem no que era percebido pelos sentidos. Escreveu o Ensaio acerca do Entendimento Humano, onde desenvolve sua teoria sobre a origem e a natureza do conhecimento.

<sup>ii</sup> Immanuel Kant: filósofo alemão; para ele espírito ou razão modelava e coordenava as sensações, sendo as impressões dos sentidos externos apenas matéria prima para o conhecimento. Seu livro A crítica da Razão Prática, que funcionaria como leis éticas que regeriam os seres humanos.

iii René Descartes: filósofo francês. Autor da frase "Penso Logo Existo". Sua principal obra foi "O Discurso Sobre o Método", em toda obra prevalece a autoridade da razão.

iv Agyris (1992) afirma que o circuito simples resolve os problemas visíveis, porém não soluciona a questão mais básica de por que os problemas existem. No circuito duplo, diz o autor, primeiro é necessário alterar os pressupostos ou valores fundamentais que governam as ações, ou seja, deve-se aprender uma nova teoria aplicada.

v O Ministério da Saúde, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), utiliza o seguinte critério: Criança – 0 a 9 anos, Adolescente – 10 a 19 anos, Jovem – 15 a 24 anos e Adulto – 25 a 59 anos.

## REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.
- BALESTRIN, A.; VARGAS, L. M. Redes horizontais de cooperação como estrutura favorável ao desenvolvimento das PMEs. In: XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia/SP. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2003, v. 1, p. 1-11.
- BASTOS, A.; GONDIM, S.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: RAUSP, v. 39, n. 3, São Paulo, p. 220 – 30, 2004.
- BOISOT, M. *Knowledge assets*. New York: Oxford University Press, 1998. BPRC - BUSINESS PROCESSES RESOURCE CENTRE. *Knowledge Management*. 23 nov. 1998. Disponível em: <<http://bprc.warwick.ac.uk/Kmweb.html>>. Acessado em 25 de abril de 2013.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n.1, p. 40–57, 1991.
- CARVALHO, A. V.; *Aprendizagem organizacional em tempos de mudança*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- COHEN, A. R. FINK, S. L. *Comportamento organizacional: conceitos e estudos de casos*. Tradução Maria José Cíntia Monteiro. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CROTTY, M. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage, 1998.
- CRUZ, R.; FORNER, C.; LIBERMANN, N, M. L. Perfil de Pequenas Empresas Brasileiras Atendidas pelo Programa Empretec do Sebrae e Seus Empreendedores. In: XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia/SP. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003, v. 1, p. 1-11.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Tradução: Lenke Peres. 3. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- DE SORDI, O.; CARVALHO, M.A. Análise de Competências Individuais e Organizacionais Associadas à Prática de Gestão do Conhecimento. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 10, n. 29, p.391-407, out./dez. 2008.
- DUARTE, F. QUANDT, C.; SOUZA, Q. *O Tempo das redes*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- DUTRA, I. de S.; PREVIDELLI, J. J. Perfil do empreendedor versus mortalidade de empresas: estudo de caso do perfil do micro e pequeno empreendedor. In: XXVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia/SP. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003, v. 1, p. 1-11.
- DRUCKER, P. F. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O melhor de Peter Drucker: o homem*. São Paulo: Nobel, 2001.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. *Aprendizagem Organizacional: oportunidades e debates atuais*. In: EASTERBY-SMITH, M. ; BURGOYNE, J. ; ARAUJO, L.. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. *Management learning*, v. 29, n.3, 1998. p. 259-272.

- EISENHARDT, K.; SANTOS F. Knowledge-based view: a new theory of strategy? in: PETTIGREW, A., THOMAS, H., WHITTINGTON, R. (eds.), *Handbook of Strategy and Management*. London: Sage Publications, 2002
- ELKJAER, B. Organizational learning: The 'Third Way' Management Learning; Dec 2004; 35, 4; ABI/INFORM Research pg. 419
- FERREIRA, J.V.H. *Teoria geral do conhecimento*, Pearson, 2009
- FLEURY, A.; FLEURY, M. *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1997
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management learning*, v. 29, n. 3, 1998. p. 273-297.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HAYEK, F. A. The use of knowledge in society. *American Economic Review*, v. 35, p. 519-530, 1945.
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998. 168 p. Título original: *Essays concerning human understanding* publicado em 1748.
- \_\_\_\_\_. *Investigação acerca do entendimento humano*. Em: *Hume* (coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 2000. Original publicado em 1739.
- KIM, D. The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, v. 35, n. 1, p. 37-50, Fall 1993.
- KING, A. W.; ZEITHAML, C. P. Measuring organizational knowledge: a conceptual and methodological framework. *Strategic Management journal*, v. 24, n. 8, 2003.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Aprendizagem situada: participação periférica legítima*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Comunidades de Prática: aprendizagem, significado e identidade*. Cambridge University Press, 1998.
- LESSER, E. L.; FONTAINE, M. A.; SLUSHER, J. A. *Knowledge and communities*. Woburn: Butterworth-Heinemann, 2000.
- LOCKE, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MALHORTA, Y. Tools@Work - Deciphering the Knowledge Management Hype. *Journal of Quality and Participation*, special issue on Learning and Information Management, v. 21, n. 4, p. 58-60, Julho/Agosto 1998.
- MARCH, J.G.; SIMON, H. A. *Organizations*. New York: Wiley, 1958.
- MASSA, S.; TESTA, S. A knowledge management approach to organizational competitive advantage: Evidence from the food sector. *European Management Journal*, v. 27, n. 2, p. 129-141, April 2009.
- MCGEE, J.; PRUSAK, L. *Gerenciamento estratégico da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MURRAY, B. A. *Revolução total dos processos: estratégias para maximizar o valor do cliente*. São Paulo: Nobel, 1996.
- MURRAY, P.; MYERS, A. The facts about knowledge. *Information strategy*, v.2, n. 7, p. 29-33, 1997.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- \_\_\_\_\_. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University, 1995.
- NONAKA, I. The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, v. 69, p.96-104, Nov/Dec. 1991.
- PATHIRAGE, C. P.; AMARATUNGA, D. G.; HAIGH, R. P. Tacit knowledge and organizational performance: construction industry perspective. *Journal of Knowledge Management*, v. 11, n. 1, p. 115-26, 2007.
- PENROSE, E. T. *The theory of the growth of the firm*. New York: John Wiley, 1959.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975
- PICCHIAI, D.; LOPES, M. S.; OLIVEIRA, P. S. G. de. *Gestão do conhecimento e as comunidades de prática*. *Gestão e Regionalidade*, v. 23 n. 68, set-dez 2007, p. 45-55
- POLANYI, M. *Personal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- \_\_\_\_\_. *The tacit dimension*. London: RoutledgeKegan Paul, 1966.
- \_\_\_\_\_. *The logic of tacit inference*. In M. Grene (Ed.), *Knowing and being: Essays* (pp.138-158). London: RoutledgeKegan Paul, 1969.

- RIGGIO, R.E. The emotional and social intelligences of effective leadership: an emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, v. 23, n. 2, 2007.
- ROBBINS, S. Comportamento organizacional. 9. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- SAINT-ONGE, H.; WALLACE, D. Leveraging communities of practice for strategic advantage. Burlington: Butterworth-Heinemann, 2003.
- SCHUMPETER, J. Capitalism, socialism, and democracy. New York: Harper and Row, 1952.
- SENGE, P. A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SILVA, A. M. Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento!?!... Contributo para um debate mais fecundo e completo. Anais Eletrônicos da I Ciegesi 22-23 De Junho De 2012 - Goiânia, Goiás.
- SIMON, H.A. Administrative behavior. New York: Free Press, 1945.
- SKROBOT, L. C. A gestão do conhecimento na pequena empresa. Brasília: SEBRAE, 2010.
- SOUZA, M. C. A. F. Pequenas e médias empresas na reestruturação industrial. Brasília: Sebrae, 1995.
- SOUZA-SILVA, Jader C; SCHOMMER, Paula Chies. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. 2008. Disponível em: < <http://www.revistaoes.ufba.br/include/getdoc.php?id=420&article=348>>. Acesso em 05 de maio de 2013.
- STEWART, T. A. Capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STEWART, D. Reinterpreting the Learning Organization. *The Learning Organization*, v.8, n.4, p. 141-152, 2001.
- SUTANTO, J.; JIANG, Q. Knowledge seekers' and contributors' reactions to recommendation mechanisms in knowledge management systems. *Information & Management*, v. 50, n. 5, p. 258-263, July 2013.
- TACHIZAWA, T. Organizações não governamentais e terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- TARAPANOFF, K. (Org.) Inteligência organizacional e competitiva. Brasília, Editora da UNB, 2001.
- TAYLOR, F. W. The Principles of Scientific Management. New York: Harper Bros., 1911: 5-29
- TERRA, J.C.C. Gestão do conhecimento e *e-learning* na prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio Editora, 2000.
- TRIGO, M. R., QUONIAM, L., CAMELO, C., VASCONCELO, J. B. A organização em comunidades de prática com o objetivo de facilitar a implementação do planejamento estratégico numa instituição do ensino superior. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.quoniam.univ-tln.fr/pdf/Articles/.../CONTECSI\\_3\\_2006\\_1925\\_1936.pdf](http://www.quoniam.univ-tln.fr/pdf/Articles/.../CONTECSI_3_2006_1925_1936.pdf)> /> 25 de abr. de 2013.
- TSANG, E.W.K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, New York, v.50, p.73-89, 1997.
- WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: Confirmando um Oximoro. In: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de Estudos Organizacionais: Ação e Análise Organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2004. (v. 3).
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. A guide to managing knowledge: cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- WENGER, E.; SNYDER, W. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, v. 78, n. 1, p. 139-145, Jan./Feb 2000.
- WENGER, E. C.; SNYDER, W.M. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In: *Harvard Business Review* (Org.). *Aprendizagem Organizacional*. Tradução de Cásia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- WILSON, T.D. Information Management. In: *International Encyclopedia of Information and Library Science*. London: Routledge, 1997. P.187-196.
- YANOW, D. Translating Local Knowledge at Organizational Peripheries. *British Journal of Management*, v. 15, p. 9-25, 2004.
- YIN, R. Case study research: design and methods. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- ZHANG, Y. Definitions and sciences of information. In: *Information Processing e Management*, v. 24, n. 4, p.479-491, 1988.