

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ  
PPGGCO – PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DO  
CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM UNIDADES DO SERVIÇO  
NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC

SUSANA CECILIA MARONEZE BONFANTE

MARINGÁ  
2016

SUSANA CECILIA MARONEZE BONFANTE

COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM UNIDADES DO SERVIÇO  
NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC

Projeto de Dissertação de Mestrado  
apresentado ao PPGGCO - UNICESUMAR  
como pré-requisito obrigatório à obtenção do  
título de Mestre em Gestão do Conhecimento  
nas Organizações.

Linha de pesquisa: Organizações

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hilka Pelizza Vier  
Machado

Coorientador: Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Renato Dutra

MARINGÁ  
2016

SUSANA CECILIA MARONEZE BONFANTE

COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM UNIDADES DO SERVIÇO  
NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC

Projeto de Dissertação de Mestrado  
apresentado ao PPGGCO - UNICESUMAR  
como pré-requisito obrigatório à obtenção do  
título de Mestre em Gestão do Conhecimento  
nas Organizações.

Linha de pesquisa: Organizações

**Data de apresentação: 11/03/2016**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Hilka Pelizza Vier Machado  
UNICESUMAR (orientadora)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Renato Dutra (coorientador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Herrero M. Menegassi  
UNICESUMAR

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Luciano Munck  
PPGA - UEL

MARINGÁ  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, mestre da vida, por ter me concedido saúde e sabedoria para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Professora Dra. Hilka P. Vier Machado, pelo apoio e compartilhamento do conhecimento, pelas correções e incentivos. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional.

Aos docentes do PPGGCO da UNICESUMAR, pela convivência harmoniosa, pelos desafios propostos, pelas trocas de conhecimento e experiências que contribuíram para a minha formação.

A Diretoria do Senac PR, por me proporcionar a oportunidade do desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos colegas do Senac Paranaíba, que me apoiaram e trabalharam comigo durante a realização deste curso, e aos gestores e técnicos participantes das entrevistas e grupos focais, pela recepção e colaboração, viabilizando esta pesquisa.

Aos meus pais, irmão, meu esposo Rafael, meus filhos Miguel e Gael, e a toda minha família que, com muito carinho, apoio e incentivo, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a gestão do conhecimento em uma instituição que oferece educação profissional, identificando as formas utilizadas para compartilhar o conhecimento na organização, analisando como elas têm contribuído para a formação das competências da equipe técnica ligada a educação profissional. A metodologia de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, com estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com gestores de unidades de educação profissional da instituição e por meio de 3 grupos focais formados por técnicos de educação profissional e técnicos de relação com o mercado das unidades de educação. A análise dos dados foi por meio de categorização. Foram identificadas as seguintes categorias: Formas de compartilhamento do conhecimento no Senac; Identificando as atribuições e competências para o exercício de cargos técnicos; Relações entre compartilhamento de conhecimento e a formação de competências.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Compartilhamento do Conhecimento; Competências; Educação Profissional.

## **ABSTRACT**

This research have to study the knowledge management in an institution that provides professional education, identifying the forms used to share and store knowledge in the organization, analyzing how they have contributed to the training of technical staff competences linked to professional education. The research methodology was qualitative, with case study. Data collection was conducted through semi-structured interviews with professional education units of management of the institution and through three focus groups made up of professional education technicians and technical relationship with the market of educational units. Data were transcribed. The following categories were identified: Sharing forms of knowledge in Senac; Storage forms of knowledge in Senac; Identifying the tasks and powers for the exercise of technical positions; Relationship between knowledge sharing and skills competences.

Key words: Knowledge Management; Knowledge Share; Competences; Professional Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Modelo de Compartilhamento do Conhecimento .....	27
Figura 2 – Sistema de Sugestão.....	34
Figura 3 – Indicadores de Aprendizagem no processo de Gestão por Competências na Organização .....	44
Figura 4 – Diagrama Sequencial da Pesquisa.....	59

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Conversão do Conhecimento.....	22
Quadro 2 – Ferramentas e Técnicas de Compartilhamento do Conhecimento .....	32
Quadro 3 – Participantes das Entrevistas e dos Grupos Focais.....	58
Quadro 4 – Formas de Compartilhamento e Armazenamento do Conhecimento.....	71
Quadro 5 - Competências dos Técnicos e atribuições do PC (Plano de Cargos e Salários) ..	75



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APL - Arranjo Produtivo Local

APO – Asian Productivity Organization

BI - Business Intelligence

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CoP – Comunidade de Prática

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

KM - Knowledge Management

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPN - Modelo Pedagógico Nacional

PCS - Plano de Cargos e Salários

PDL - Programa de Desenvolvimento de Liderança

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PPGGCO - Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações

PROEP – Programa de Extensão da Educação Prodiccional

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SEFOR – Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SQL - Structured Query Language

TEP – Técnico de Educação Profissional

TICs – Tecnologias de Informação e Conhecimento

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

TRM - Técnico de Relacionamento com o Mercado

UniBB – Universidade Corporativa do Banco do Brasil

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	11
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	13
1.2 JUSTIFICATIVA .....	14
1.3 OBJETIVOS .....	16
2. CONHECIMENTO E COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM ORGANIZAÇÕES .....	17
2.1 Modelo de criação do conhecimento nas organizações .....	20
2.2 Compartilhamento de conhecimento nas organizações .....	22
2.3 Barreiras para o compartilhamento do conhecimento .....	28
2.4 Ferramentas e técnicas para compartilhamento do conhecimento .....	30
2.5 A influência da liderança e da cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento	35
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	38
3.2 Aprendizagem e gestão por competências .....	40
3.3 Gestão por competências na estratégia empresarial.....	43
3.4 Modelos de gestão por competências .....	47
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	53
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	61
5.1 Apresentação do caso.....	61
5.2 Formas de compartilhamento do conhecimento no Senac.....	64
5.4 Identificando as atribuições e competências para o exercício de cargos técnicos. ....	73
6 CONCLUSÃO .....	84
7. REFERÊNCIAS .....	87
8. APÊNDICE .....	93

## 1. INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento ocorre há muitos séculos e continua sendo uma preocupação constante. Ruiz (2002, p.90) apresenta três elementos do conhecimento: “o sujeito, o objeto e a imagem”. O sujeito é descrito como a consciência cognitiva individual, o objeto está relacionado àquilo que o sujeito se volta para conhecer, a imagem é o resultado da relação entre o sujeito e o objeto. Com isso, o conhecimento é fruto de percepções individuais.

No âmbito das organizações, o conhecimento é resultado de experiências múltiplas e depende do fluxo da informação e de seu compartilhamento, o que ocorre por meio do processo de fluxo na comunicação. Nonaka e Takeuchi (1997) consideram que o conhecimento é derivado do conhecimento tácito, que por sua vez é oriundo de experiências e vivências dos indivíduos, bem como do conhecimento explícito, que é identificado em manuais, livros e outras fontes escritas e formalizadas nas organizações.

O Manual de Oslo atribuiu especial relevância ao conhecimento, destacando sua fundamental importância para o crescimento econômico, o desenvolvimento e o bem estar das nações. A gestão do conhecimento é uma estratégia que facilita a construção, conexão e compartilhamento do conhecimento para superar obstáculos no mundo organizacional. Procura criar, adquirir, compartilhar e utilizar o conhecimento, estabelecendo fluxos que garantam a informação necessária para auxiliar na geração de novas ideias, comunicação entre departamentos e produção de conhecimento (OECD, 2005).

A gestão do conhecimento organizacional tem o papel de facilitar e promover a organização do conhecimento nas empresas por meio de mecanismos e incentivos. Assim, o papel da liderança é relevante para a gestão, uma vez que o líder tem a capacidade de produzir e gerir ações, atuando para promover um ambiente propício à troca de informações e à implantação de técnicas e ferramentas que auxiliem na promoção do conhecimento (TERRA, KRUGLIANSKAS, 2003). Além do papel do líder, para que o conhecimento possa ser disseminado com rapidez nas empresas é necessário que o aprendizado vá além de um assunto local e interno. A organização com foco no desenvolvimento da aprendizagem abre-se para experiências externas, inclusive de empresas concorrentes. No entanto, é importante o envolvimento de todas as pessoas e setores da organização nesse processo (GARVIN, 2000).

No que se refere às pessoas nas organizações, é relevante o conceito de competências, já que estas estão relacionadas ao conhecimento dos indivíduos. Conhecer as competências individuais é importante para que as empresas entendam as capacidades de seus funcionários, assim como absorvam novos conhecimentos, que poderão ser armazenados e transformados em novas rotinas e processos, atualizando, desta forma, constantemente a memória organizacional, as rotinas gerenciais e os processos de toda organização (RABEH, JIMENÉZ, COSTA, 2013).

O desafio da gestão por competência está na capacidade de fazer a gestão de pessoas, valorizando as competências individuais, proporcionando a cada indivíduo o contínuo desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e atitudes. Como afirmam Nonaka e Takeuchi (2008, p. 41), uma empresa é um “organismo vivo a ser gerenciado e não uma simples máquina a ser operada”. A gestão do conhecimento relacionada ao suporte de competências leva ao auto desenvolvimento, capacitando o indivíduo a aceitar as próprias necessidades de desenvolvimento e investir no aprendizado de novos processos (CARVALHO, 2012).

No âmbito da educação profissional, o conhecimento que é tratado como direito de todos, é também instrumento de missão em organizações que atuam nessa área. Devido à dinamicidade do mercado profissional, o conhecimento é constantemente aprimorado, sendo importante a gestão do conhecimento nas instituições que atuam na educação profissionalizante. Os pioneiros do estudo da Gestão do Conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997), apresentam a “Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional” e afirmam que o conhecimento é “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação a verdade” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.67). Para eles, o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito” (NONAKA, TAKEUCHI, 1997, p.63).

Assim, a presente pesquisa tem como pressuposto que o compartilhamento do conhecimento e a formação de competências são processos inter-relacionados, que podem se influenciar mutuamente, favorecendo o aumento do conhecimento das organizações.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

As identidades pessoais e profissionais sofrem influência das organizações e influenciam na ação e no trabalho (MACHADO, 2003). O trabalho coletivo e cooperativo favorece a criação do conhecimento nas organizações. Na medida em que aumentam a complexidade e as mudanças constantes no ambiente, são requeridas pessoas preparadas para agir de forma dinâmica, buscando soluções inovadoras para o alcance das metas e objetivos organizacionais frente aos desafios diários.

No setor educacional brasileiro, especificamente no ensino técnico, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac foi instituído em 1946, com o objetivo principal de promover educação profissional em todo país. No Paraná, ele oferece educação profissional no comércio, serviços e turismo nos 399 municípios do Estado com a participação de mais de mil e seiscentos colaboradores.

O Senac passou por uma reestruturação em 2011 que gerou mudanças no que tange à contratação de funcionários administrativos e instrutores, deixando de ter prestadores de serviço terceirizados e adequando-se a um quadro de contratados regime Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Com o novo formato, o quadro de funcionários do Senac Paraná passou a ser celetista, e a instituição tem priorizado pela educação corporativa e treinamento constante de seus funcionários. Entre os funcionários que atuam na área administrativa do Senac, estão os técnicos de educação profissional e os técnicos de relação com mercado, que coordenam as atividades de educação profissional da instituição e trabalham na relação do Senac com o mercado, com ações de divulgação, venda e pós venda dos serviços.

As competências desses profissionais assumem maior importância, na medida em que eles têm um vínculo com a instituição e que a instituição necessita desenvolver o próprio conhecimento, procurando formas de compartilhar e de armazená-lo. Para tanto, esta pesquisa procura responder a seguinte questão: Quais são as formas utilizadas pelo Senac para compartilhar o conhecimento na organização e como elas contribuem para a formação das competências da equipe técnica?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

As empresas possuem conhecimento, constituído pela capacidade das pessoas envolvidas no processo de desempenharem coletivamente tarefas que não realizariam sozinhas. As pessoas são criadoras do conhecimento e não meros “membros processadores” (MAGALHÃES, 2005, p.64). O patrimônio indispensável às empresas não são mais as máquinas e os equipamentos que elas possuem, mas as pessoas e o conhecimento acumulado (ISHIKURA, 2008). Com isso, o tema dessa pesquisa se justifica pela relevância da produção do conhecimento, do compartilhamento de informações e da qualificação das pessoas nas organizações.

No contexto do Senac, a importância da pesquisa está relacionada à missão para a qual foi criada esta instituição do sistema S, que atua na área do conhecimento com a educação profissionalizante: “Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”. Além desse fator, está o crescimento de recursos humanos da instituição, pois no ano de 2011, tinha em seu quadro funcional 793 funcionários celetistas; em 2012 este número passou para 1126 funcionários; em 2013 chegou a 1344 funcionários e em junho de 2015 já eram 1585 funcionários. Desse total, aproximadamente 100 funcionários são técnicos de educação e relação com o mercado do quadro técnico administrativo, que mantém relação direta com instrutores e alunos, sendo constituído pelos seguintes cargos: secretaria, recursos humanos, equipe técnica pedagógica e gestão. De acordo com o Regimento Escolar do Senac (SENAC, 2014 b), os técnicos tem a função de promover os meios para realização da educação profissional.

A educação profissional no Senac está distribuída pelo território nacional, oferecendo capacitação e aperfeiçoamento profissional para a população com cursos, palestras e outras atividades nas áreas de Artes, Beleza, Comércio, Comunicação, Conservação e Zeladoria, Design, Gestão, Hospitalidade, Idiomas, Informática, Maturidade, Meio Ambiente, Moda, Saúde e Turismo. Também oferece cursos na modalidade a distância, inclusive pós-graduação, focando gestão educacional, educação ambiental e educação à distância, via internet. Além disso, oferece atendimento corporativo personalizado para empresas do setor de comércio serviços e turismo, por meio do Programa Atendimento Corporativo<sup>1</sup>. (SENAC, 2015). Para realização desses serviços é importante que a instituição tenha um programa de desenvolvimento de competências, associando o conhecimento gerado no âmbito da

---

<sup>1</sup> Senac Atendimento Corporativo: Programa de qualificação profissional do Senac que capacita e aperfeiçoa profissionais dentro das empresas.

instituição com as competências dos técnicos. Conforme Manual de Cargos e Salários do Senac (2011) fazem parte das atribuições dos técnicos: desenvolver ações pedagógicas de acompanhamento e avaliação da metodologia aplicada em sala de aula; coordenar reuniões e capacitações da equipe de instrutores da escola; estruturar projetos de educação profissional de acordo com as necessidades e perfil do comércio local; negociar a venda de cursos para empresas e organizações; propor inovação na área de educação profissional. Considerando a dinamicidade do setor de educação profissionalizante, as competências dos técnicos poderiam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento por meio da identificação e apresentação de capacidades e habilidades a serem empenhadas nos cargos e atribuições.

No que se refere ao conhecimento científico, será importante analisar e descrever mecanismos e técnicas que possibilitem uma gestão deste conhecimento intangível, recurso principal de uma organização que atua com educação profissionalizante na busca de resultados na criação, compartilhamento de conhecimento. Isso porque são praticamente inexistentes estudos neste campo. Por exemplo, Borchardt e Santos (2014) estudaram o compartilhamento do conhecimento em instituições bancárias; Rabeh, Jimenez e Costa (2013) pesquisaram o conhecimento no âmbito setor industrial; Ekaterini (2011) escreveu sobre competências de comunicação de gerentes; e Janaidah e Saodah (2013) analisaram em sua pesquisa as competências de trabalhadores maduros na área educacional. Porém, não foram identificados estudos sobre compartilhamento do conhecimento no âmbito da educação profissional.

Além destas justificativas, trata-se da área de atuação profissional da pesquisadora que é a gestão escolar, e a pesquisa contribuirá buscando melhorias no fluxo de informações, que potencializem a utilização das competências dos funcionários nas atividades e, possibilitem a melhora nos resultados com a satisfação dos envolvidos nos processos organizacionais.

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as formas de compartilhamento de conhecimento em unidades de educação profissional do Senac, buscando possíveis relações entre este compartilhamento e a formação de competências da equipe técnica.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- a) Identificar as formas utilizadas pelo Senac para compartilhar conhecimento.
- b) Identificar competências requeridas para o exercício de cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades.
- c) Analisar as relações entre compartilhamento de conhecimento e formação de competências de participantes da equipe técnica.



## **2. CONHECIMENTO E COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM ORGANIZAÇÕES**

O conhecimento pode ser considerado um ativo corporativo que demanda estratégias e ferramentas para sua gestão. Ele é considerado como eixo estruturante, ou seja, um pilar para o desenvolvimento na sociedade contemporânea. De acordo com Terra (2000), em uma sociedade onde o conhecimento é elemento presente e inclusive classificador de grupos e perfis sociais, a economia é regida em grande parte por ele, que é considerado como poder competitivo, e os trabalhadores estão inseridos nesse contexto organizacional.

No modelo social baseado em conhecimento nas organizações, segundo Reed (1999), as teorias colaboram para que haja uma mudança de foco, passando da formalização e institucionalização, para uma análise micro e mais pontual de ordem social dos seres humanos que compõem as empresas. O autor considera o conhecimento como poder, disponível para ser acessado e dominado por qualquer funcionário com treinamento e habilidades necessários, enquanto a organização torna-se “portadora de conhecimentos sociais, técnicos e de habilidades” (p.77). Então, os agentes envolvidos em práticas cotidianas constroem estruturas de conhecimento na organização. Desse modo, o indivíduo portador de conhecimento, não é o único beneficiado com o saber, que é externalizado e transbordado para todos, beneficiando toda a sociedade. A produção que foi considerada resultado de trabalho e capital é, atualmente, resultado de capital, trabalho e conhecimento, sendo o conhecimento, um fator de produção inesgotável e que prescinde de uma gestão (REED, 1999).

Para o entendimento do conhecimento é necessário fazer a distinção entre dado, informação e conhecimento. Enquanto o dado é uma sequência de símbolos, podendo ser qualquer texto, foto, figura, som; a informação são mensagens recebidas sob a forma de dados que se transformam em informação quando o receptor consegue entender o seu conteúdo; o conhecimento, por sua vez, é caracterizado como uma abstração interior do indivíduo, algo experimentado e vivenciado (SETZER, 2001). Os dados são incorporados na mente humana como informação, uma vez que os seres humanos naturalmente buscam por significados, e essa informação resulta em conhecimento, em uma concepção baseada em experiências e características individuais.

O conhecimento organizacional pode ser encontrado nos sujeitos que se relacionam com as organizações, nos processos, produtos, serviços e tecnologia. O conhecimento

humano nas organizações, como destacam Nonaka e Takeuchi (1997), é um processo dinâmico e compete à empresa perceber e incorporar este conhecimento aos seus produtos, serviços e sistemas, gerando assim novos processos, conhecimentos e inovação. Como o conhecimento inserido nas empresas tem características individuais e coletivas, surge a necessidade de fazer a gestão do mesmo. A gestão do conhecimento trata tanto dos ativos de conhecimento como dos processos que estão incorporados a eles. Sua contribuição está em identificar e mapear os ativos, gerar novo conhecimento e promover o compartilhamento desses (BARROSO, GOMES, 1999).

O conhecimento tácito individual é percebido com poucas possibilidades de se explicitar, pois é o conhecimento que o indivíduo tem e pratica rotineiramente, na maioria das vezes sem se dar conta do porque o está colocando em prática. O conhecimento implícito individual é aquele que o indivíduo sabe que sabe, mas não precisou explicitar, até o momento que é perguntado sobre ele. O compartilhamento do conhecimento tácito tem ação de transformação nos produtos e serviços das organizações, mas em contrapartida é de difícil acesso e alcance (FILLIPIM, LIMA, 2014). Por sua vez, o conhecimento implícito individual pode ser codificado e tornado explícito por meio da gestão do conhecimento (FREIRE, SPANHOL, 2014). Assim, possibilitar a geração do conhecimento nas organizações depende de uma estratégia de gestão que pode gerar incremento no resultado final financeiro das organizações.

O processo de incorporação do conhecimento tácito e explícito nas organizações é fundamental para o desenvolvimento estratégico das empresas. Fillipim e Lima (2014) pesquisaram o conhecimento tácito em empresas do setor metalúrgico e concluíram que a principal forma de compartilhamento de conhecimento tácito ocorre por meio de observações informais. Concluem ainda que este conhecimento é difícil de ser compartilhado com outros, por ser uma maneira particular de cada pessoa colocar em prática a realização de seu saber. Os indivíduos acumulam em anos experiências e práticas profissionais uma competência adquirida e no conhecimento tácito, que só pode ser expandido à organização pela vontade do indivíduo em expressar-se por meio da linguagem (FILLIPIM, LIMA, 2014).

Um importante aspecto da gestão do conhecimento nas organizações está associado às pessoas que constituem a organização, que dentre outras práticas dedicam-se a gestão do conhecimento tácito, que está internalizado nos indivíduos e na oportunidade de torná-lo um conhecimento explícito, agregando valor à organização. Isso implica em fazer a gestão do conhecimento, junto da gestão dos processos organizacionais que envolvem um conjunto de

habilidades e saberes, relacionado ao conhecimento e capacidades das pessoas, como esclarecem Nonaka e Takeuchi (2008, p.57):

“Uma organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos. A organização apoia os indivíduos criativos ou propicia contextos para que criem o conhecimento. A criação do conhecimento organizacional, dessa forma, deve ser compreendida como um processo que amplifica organizacionalmente, o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza como parte da rede de conhecimentos da organização. Esse processo tem lugar dentro da “comunidade da interação” em expansão, que cruza os níveis e os limites intra e interorganizacionais”.

Para incorporação do conhecimento, as organizações têm fontes de informação interna e externa sendo geradas e disponíveis a todo o momento para que possam ser absorvidas. O conhecimento interno está disponibilizado na empresa a partir de seus próprios produtos, serviços e processos. O conhecimento externo é caracterizado como aquele que vem de meios externos, como opiniões de consumidores, pesquisas de mercado, informações e tecnologia oriundas de parceiros da empresa, universidades. É a gestão combinada dessas duas fontes de informação que permitirá às empresas ampliarem processos inovadores em busca da melhoria (GOMES, KRUGLIANSKAS, SCHERER, 2011).

Essas fontes são divididas em ativos tangíveis e intangíveis. Sveiby (1998) define como tangível o capital físico e financeiro de uma organização. Os ativos intangíveis são apresentados como a competência dos indivíduos, o valor da marca, dos clientes e processos administrativos que empresa tem. Para Sveiby (1998) os ativos intangíveis são a nova fortuna do mundo empresarial. Segundo o autor, o valor de mercado de uma companhia pode ser maior do que seu valor contábil, essa diferença é gerada pela valorização dos patrimônios intangíveis, que cada vez mais vem superando os ativos contábeis. As empresas são constituídas de mais ativos intangíveis do que de ativos tangíveis, assim o gerenciamento dos ativos intangíveis é uma ação determinante na economia (BARROSO; GOMES, 1999). Porém, independente da categorização do ativo, Sveiby (1998) menciona que ambos são gerados a partir de ações dos indivíduos e resultam em valor de mercado. Existem três ativos intangíveis que, de acordo com Barros e Gomes (1999), deveriam ser incorporados no balanço de uma empresa: a) estrutura externa, que se refere ao cliente externo e a imagem que a empresa transmite a ele; b) estrutura interna, que abrange patentes, conceitos, sistemas informatizados e administração da empresa; c) competência dos funcionários, que é a “capacidade de ação em situações distintas” (BARROSO, GOMES, 1999, p.155).

Assim, o interesse pelo conhecimento no ambiente organizacional é acentuado a partir da constatação de que o valor de mercado de algumas empresas pode ser maior do que o valor do patrimônio físico ou financeiro que possuem; “suas ações valem tanto, porque incorporam valores intangíveis, como a marca e a imagem que possuem em face dos mercados, a capacidade de inovação, o talento dos seus executivos, a competência dos empregados” (PAZ; TONET, 2006, p.76). E o conhecimento dos funcionários como capital intelectual, é apresentado como ativo intangível das organizações que buscam lucratividade e desempenho para o sucesso de um produto ou serviço com seu consumidor (BARROSO; GOMES, 1999).

De acordo com Tidd et al (2008), as empresas que focam no desenvolvimento do conhecimento interno e sabem utilizá-lo não precisam adquiri-lo, o que, na maioria das vezes, representaria um elevado custo. A maior parte do conhecimento necessário às empresas encontra-se dentro delas, e internamente é possível obtê-lo com maior controle do processo de desenvolvimento e mais agilidade na ação. Por outro lado, se as capacidades apropriadas estiverem em falta, à busca do conhecimento externo se fará necessária e será a melhor opção, pois uma construção interna de habilidades demandaria muito tempo, e geralmente as organizações precisam de agilidade para acompanhar o mercado (TIDD et al, 2008). Diferentes conceitos agregados ao conhecimento são destacados por Tidd e Bessant (2009) como ativos que podem melhorar o desempenho e fomentar processos de crescimento nas organizações. Dentre estes destaca-se a avaliação do conhecimento e conscientização de competências, com o intuito de avaliar o conhecimento dos indivíduos frente às práticas de gestão do conhecimento, proporcionando capacidade de identificar, compartilhar e adquirir novos conhecimentos.

## 2.1 Modelo de criação do conhecimento nas organizações

Um modelo que busca explicar a estrutura teórica da criação do conhecimento organizacional é a Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Nele, foi desenvolvido um fluxo sobre o ciclo do conhecimento que contempla o compartilhamento do conhecimento no âmbito das organizações. Conhecido como SECI, devido as iniciais das quatro etapas: socialização, externalização, combinação e internalização. A primeira delas, a socialização, é definida como um “processo de compartilhamento de experiências” (NONAKA, TAKEUCHI, 1997, p 62). Em seguida, a externalização, é um “processo que combina diálogo com reflexão coletiva” (NONAKA, TAKEUCHI, 1997, p 65). Na

combinação, o conhecimento explícito é acumulado com outros conhecimentos explícitos. E por fim, na internalização, este conhecimento explícito é convertido em conhecimento tácito, internalizando a aprendizagem.

O processo de transferência de conhecimento pode facilitar a avaliação prática das organizações a respeito da gestão do conhecimento e na mensuração deste ativo dentro da empresa. O conhecimento dos indivíduos, assim como suas práticas e experiências é fundamental para pesquisa e desenvolvimento no processo de desenvolvimento de produtos e serviços. De acordo com Tidd e Bessant (2009) essa relação humana fortalece a confiança e resulta no alcance ou na melhor utilização de fontes externas ou explícitas do conhecimento.

Estrategicamente os ativos do conhecimento precisam ser aplicados de acordo com os objetivos das organizações. O ciclo do conhecimento é uma reflexão sobre as etapas e limites do conhecimento humano, sendo fundamentado principalmente na distinção entre o conhecimento tácito e o explícito, podendo ser utilizado também para analisar a criação do conhecimento organizacional. Segundo esta abordagem, a base para a criação do conhecimento está na mobilização e conversão do conhecimento tácito em explícito. Essa conversão pode ser observada no quadro 1 onde a interação entre conhecimento tácito e explícito ocorre por meio das relações sociais entre indivíduos, promovendo a expansão do conhecimento.

**Quadro1: Conversão do conhecimento**

	MODO DE CONVERSÃO			
	SOCIALIZAÇÃO	EXTERNALIZAÇÃO	COMBINAÇÃO	INTERNALIZAÇÃO
DE/PARA	Tácito / Tácito	Tácito / Explícito	Explícito / Explícito	Explícito / Tácito
FATORES CRIATIVOS	Construção do campo de interação	Diálogo e reflexão coletiva significativa	Associação dos conhecimentos explícitos	Aprendendo fazer
CONTEÚDO CRIADO	Conhecimento compartilhado	Conhecimento conceitual	Conhecimento sistêmico	Conhecimento operacional
FERRAMENTAS CRIATIVAS	Diálogo, observação, Imitação e prática	Metáfora Analogia e modelo	Sistemas de comunicação e banco de dados	Treinamento, simulações, histórias de sucesso.
RESUMO	Experiência empírica	Construção de conceito	Decomposição e associação de conceitos	Ampliação do conhecimento tácito
ENTIDADES CRIADORAS ENVOLVIDAS	Indivíduo / Indivíduo	Indivíduo / Grupo	Grupo / Organização	Organização / Indivíduo

Fonte: Carvalho, (2012, p.21)

Conforme visualizado no quadro 1, a socialização do conhecimento está associada à cultura organizacional, assim o compartilhamento do conhecimento em uma organização envolve adaptação e estímulo do sistema informatizado disponibilizado e da alta administração. A externalização do conhecimento depende em grande parte da vontade do funcionário, pois nesta etapa os indivíduos precisam estar dispostos a participar com o seu conhecimento e experiências. O conhecimento externalizado, na combinação poderá ser enriquecido, sendo combinado com outras ideias. Por fim, a internalização é resultado da qualificação oferecida pela organização para auxiliar neste processo. A espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) contempla as quatro etapas do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização, porém em constante movimento. A organização pode encontrar dificuldade para realizar uma interação entre o conhecimento interno e externo, podendo gerar inseguranças por parte do funcionário em compartilhar o conhecimento (CARVALHO, 2012).

## 2.2 Compartilhamento de conhecimento nas organizações

O compartilhamento do conhecimento é uma etapa do ciclo de criação do conhecimento que corresponde à troca de informações, sugestões, ideias e experiências organizacionais de um indivíduo com outros da organização. O compartilhamento do conhecimento oriunda da comunicação entre agentes em busca de construir um entendimento e propor uma ação conjunta possível de ser realizável e desenvolvida (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). A comunicação é elemento primordial do trabalho sendo que “trabalhar é, em parte pelo menos, comunicar-se” (ZARIFIAN, 2001, p.45) e essas interações colaboram para o desempenho das organizações. Os gestores podem oferecer mecanismos que estimulem o fluxo da comunicação interna e externa, desenvolvendo uma “política de comunicação” (ZARIFIAN, 2001, p.47) em prol do compartilhamento do conhecimento.

Na primeira etapa do processo de criação do conhecimento está o compartilhamento, definido por Davenport (1998, p. 114) como “o ato voluntário de colocá-las à disposição de outros”. Nesse contexto, o compartilhamento não deve ser confundido com um relato, que é uma troca involuntária de informações de maneira rotineira ou estruturada. Para o autor o vocábulo compartilhamento implica vontade, no sentido que o emissor que compartilha pode

passar a informação adiante, mas não é obrigado a isso. Enquanto o relato ocorre geralmente nos fluxos verticais, subindo aos superiores e descendo aos subordinados, o compartilhamento se dá, geralmente, entre colegas de mesmo nível hierárquico (DAVENPORT, 1998, p. 115). Portanto, essa prática não pode ser atribuída apenas aos gestores, sendo que somente será concretizado o compartilhamento do conhecimento com o envolvimento de todos os funcionários.

Segundo Szulanski (2000) o compartilhamento do conhecimento depende da capacidade de absorção de um destinatário e da sua motivação e abertura para buscar e aceitar novos ou diferentes conhecimentos. Szulanski (2000) considera o compartilhamento do conhecimento como uma transferência que não deve ser percebida apenas como um ato em que um indivíduo transfere conhecimento a outro indivíduo, e sim, como um processo de aprendizagem, constituído por diferentes estágios. Nesse processo, a confiança e a reciprocidade entre os indivíduos são fatores que influenciam na cooperação, pressuposto para o compartilhamento de conhecimentos. É ainda enfatizado por Garvin (2000) que o aprendizado no processo do conhecimento ocorrerá apenas em ambientes receptivos, que se caracterizam por lugares nos quais os agentes envolvidos sintam segurança e liberdade para expressar-se.

A importância do estudo do compartilhamento do conhecimento pode ser atribuída ao fato de que conhecimento geralmente é difícil de imitar, transferir replicar. Em organizações, essa partilha assume importância estratégica, na medida em que o conhecimento dos indivíduos pode resultar em processos e produtos. De acordo com Reychav e Weisberg (2010) para que a etapa de compartilhamento de conhecimento seja eficaz, as empresas precisam programar métodos para incentivar comportamentos que levem à transmissão do conhecimento de duas maneiras, sendo que na que envolve o conhecimento explícito, ajudar a criar, armazenar e incentivar a utilização dos documentos explícitos; e outra que diz respeito ao conhecimento tácito, incentivar na partilha através de intercâmbios que podem ajudar a transformar intenções de compartilhamento em um comportamento concreto de partilha, sendo que sistemas tecnológicos são uma das formas para concretizar essa ação. (REYCHAV; WEISBERG, 2010).

Para explicar a utilização de tecnologias pelo homem, no compartilhamento de conhecimento dentro do ambiente de trabalho, Correia (2013) aborda os sistemas sociotécnicos. Segundo esse autor, a abordagem sociotécnica pode ser empregada para humanizar o trabalho, com foco no desenvolvimento de sistemas técnicos para atender às necessidades humanas em situações que envolvem tecnologia. Na interação do homem com

a tecnologia, existe uma relação determinante com interesses e perfis individuais, relacionados com o sentimento de cooperação, reputação sobre os outros e recompensa nas trocas sociais. Correia (2013) apresenta quatro mecanismos principais que levam os indivíduos a compartilharem conhecimento. São eles: “contribuição de conhecimento para banco de dados organizacionais; compartilhamento de conhecimento em interações formais dentro ou através de equipes ou unidades de trabalho; compartilhamento de conhecimento em interações informais entre indivíduos; e, por fim, compartilhamento de conhecimento dentro de comunidades de prática” (CORREIA, 2013, p.179). De acordo com Correia (2013, p.178), alguns princípios sociotécnicos como “compatibilidade”, “fluxo de informação”, “apoio congruente” e “projetos e valores humanos” podem ajudar a entender a relação do compartilhamento do conhecimento em organizações que utilizam ferramentas tecnológicas para esse fim.

É importante salientar que o ambiente organizacional, a cultura organizacional e o apoio da alta administração podem interferir para o compartilhamento de conhecimento. De acordo com Carvalho (2012), o incentivo ao desenvolvimento de novas competências dos colaboradores pode ser solução para evitar que o conhecimento fique escondido. Para ele, o comportamento que valoriza de forma excessiva os processos rotineiros pode ser considerado uma “cegueira organizacional” chegando ao ponto de impedir que técnicas inovadoras nas organizações (p. 177). Assim percebe-se a importância de valorizar as competências dos indivíduos que estão inseridos nas empresas como fator importante no processo de compartilhamento de conhecimento organizacional.

Com relação ao conhecimento produzido nas organizações, nem tudo é publicado, aliás, há estudos que evidenciam que pouco conhecimento institucional possa estar registrado (BETTENCOURT, CIANCONI, 2012). É preciso criar meios para compartilhamento do conhecimento, identificando práticas para preservar o conhecimento existente, assim como estimular a produção de novos conhecimentos. Bettencourt e Cianconi (2012, p. 180) ainda enfatizam que “a cultura organizacional está diretamente ligada a todos os fatores que estimulam o compartilhamento de conhecimentos e informações”. As organizações que incentivam seus funcionários a contarem suas experiências e a desenvolverem habilidades de narrativa possibilitam além da produção de novos documentos e manuais, a disseminação da memória da organização.

Para as empresas, o compartilhamento de conhecimento é uma forma de perceber que seus funcionários estão repassando uns aos outros o conhecimento que possuem, colaborando para que a disseminação e posse do conhecimento que necessitam. De acordo



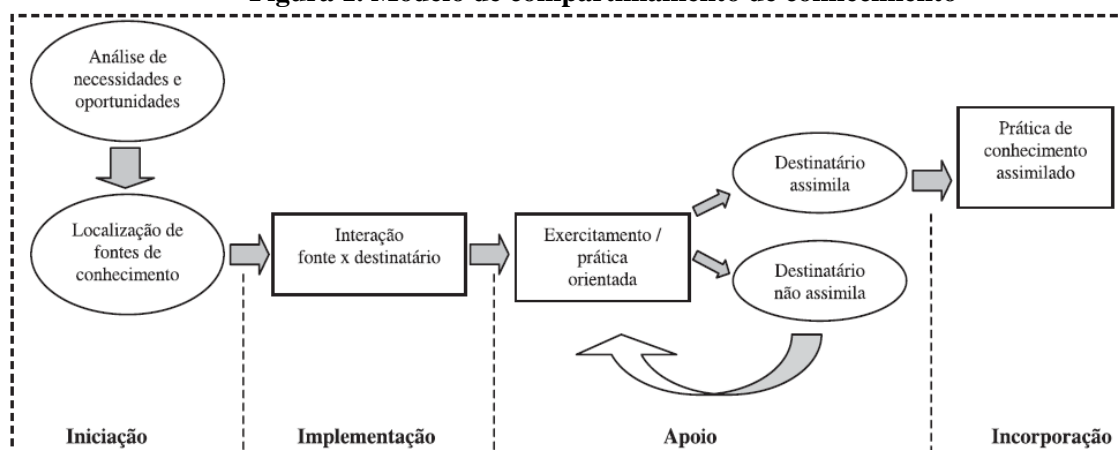
com Paz e Tonet (2006), um diferencial de competitividade das organizações está na capacidade da reutilização do conhecimento, que muitas vezes fica restrito em uma área ou em um determinado funcionário, enquanto poderia estar solucionando problemas de outro funcionário ou setor, se tivesse sido compartilhado previamente. Além da função de resolver situações problemas, o compartilhamento do conhecimento é um procedimento em que os indivíduos aprendem continuamente, pela característica coletiva de aprimoramento do conhecimento (PAZ; TONET, 2006).

Devido à relevância do comportamento e da intenção do indivíduo para a concretização da ação de compartilhamento do conhecimento, Rego et al (2013) relacionam o impacto da confiança organizacional e interpessoal no compartilhamento e o uso do conhecimento tácito. Segundo eles, fatores como a benevolência, integridade, e capacidade mostram-se positivamente significantes em relação ao uso do conhecimento tácito e seu compartilhamento. Swart et al (2014) destacam outro elemento que pode influenciar práticas de compartilhamento do conhecimento: a emoção. Eles salientam que funcionários emocionalmente ligados a sua profissão são propensos a querer compartilhar o que sabem com outros profissionais em sua organização. Eles estarão ansiosos para aprender, obter e desenvolver competências profissionais, tornando-se mais competentes, pois é do interesse deles na carreira se envolverem em compartilhamento de conhecimento. A relação entre afeto e compromisso com a profissão e o compartilhamento de conhecimentos indica que pode haver benefícios associando o compartilhamento do conhecimento organizacional com o interesse em se destacar na profissão.

Além do interesse individual, Witherspoon et al (2013, p. 253) apresentam quatro categorias de influência na etapa de compartilhamento de conhecimento: intenções e atitudes; a cultura organizacional; recompensas para compartilhamento de conhecimento; e gênero. No que tange às intenções e atitudes, os fatores dependem de um mecanismo de crenças internalizadas sobre a importância de se compartilhar conhecimento. A cultura organizacional está relacionada à comunicação, participação e meios tecnológicos oferecidos pela empresa. As recompensas para o compartilhamento de conhecimento incluem tanto benefícios financeiros, quanto sociais que podem gerar o interesse individual em compartilhar o saber. Finalmente, o quesito gênero refere-se ao sexo do transmissor do conhecimento, e Witherspoon et al (2013) sugerem que pessoas do sexo feminino que possuem alto grau de conhecimento tácito têm mais propensão para partilhar esse conhecimento com seus pares.

Independente do gênero, Paz e Tonet (2006) propõem um modelo de compartilhamento de conhecimento, a partir de um processo integrado a um conjunto de fases para busca de melhorar os resultados da organização. Essas fases são quatro: “iniciação, implementação, apoio e incorporação” (p. 80), e cada fase tem o apoio de elementos semelhantes aos que sustentam o processo de comunicação entre pessoas: “a fonte do conhecimento a ser compartilhado, o destinatário desse conhecimento, o conhecimento em si, e o contexto em que o compartilhamento de conhecimento ocorre” (p.80). Na fase da iniciação, são caracterizadas as ações voltadas para identificar e analisar as necessidades de conhecimentos, as oportunidades que existem para empregar conhecimentos diferentes ou novos, e para localizar fontes onde esses conhecimentos poderão ser encontrados. Na implementação são propostas ações voltadas para promover a integração entre fontes e destinatários do conhecimento. Na etapa de apoio, as ações são voltadas para criar oportunidades para o exercício do compartilhamento do conhecimento promovendo orientação da prática. Na incorporação, as ações são voltadas com objetivo que o conhecimento compartilhado possa “fluir livremente” entre aqueles que deverão usá-lo.

Como pode ser observado na figura 2, a primeira fase do compartilhamento do conhecimento no modelo de Paz e Tonet (2006), denominada implementação, é o momento de identificar as necessidades e demandas por conhecimento, que servirão de estímulo identificando as carências das pessoas no que se refere ao conhecimento, provocando uma busca deliberada de conhecimentos para atendê-las. Na segunda fase, chamada de implementação, são estabelecidos vínculos entre quem possui o conhecimento e o demandante ou destinatário do conhecimento que será compartilhado para que existam as trocas. Em um terceiro momento, denominado fase de apoio, o foco está em oferecer oportunidades para esclarecer dúvidas ou corrigir conhecimentos compartilhados, para evitar que passem a ser usados de forma ineficiente ou inadequada. A quarta e última fase de incorporação, acontece quando o conhecimento compartilhado vai sendo incorporado à medida que o receptor aplica-o em sua rotina de trabalho, e principalmente quando mais pessoas começam a fazer o mesmo, incorporando e legitimando aos poucos esse novo conhecimento.

**Figura 1. Modelo de compartilhamento de conhecimento**

Fonte: Paz; Tonet (2006, p. 81).

Esse modelo pode ser útil no momento de ingresso de um novo membro no grupo de trabalho, e faz-se necessário que conhecimentos sejam repassados ao novo funcionário. A proposta é que seja um modelo aberto a intervenções e que novas ou melhores práticas de conhecimento possam surgir e serem compartilhadas a qualquer momento. Sua relevância para organizações pode ser atribuída pelo fato de que as pessoas geralmente sabem mais do que costumam mostrar no dia-a-dia, e muitos conhecimentos que permanecem restritos a alguns indivíduos ou a determinadas áreas, poderiam ser usados por outros, ou em outras unidades de trabalho, com vantagens para a organização (PAZ, TONET, 2006).

No modelo de compartilhamento do conhecimento de Tonet e Paz (2006), as dificuldades relacionadas ao compartilhamento do conhecimento podem ser identificadas. Segundo os autores, para minimizar essas dificuldades, é necessário melhorar os processos de comunicação interpessoal, intergrupar e organizacional; reduzir as inseguranças em relação à organização; criar um clima propício à cooperação e a confiança entre as pessoas; estimular a aquisição de novas competências, a prática da reflexão, buscar estilos gerenciais facilitadores do trabalho colaborativo e do comprometimento das pessoas; e adotar políticas que incentivem e valorizem o compartilhamento de conhecimento.

De acordo com Paz e Tonet (2006), as dificuldades encontradas na incorporação desse modelo de compartilhamento de conhecimento podem ser de caráter técnico ou pessoal: a identificação real das necessidades ou demandas de conhecimento; a habilidade para comunicar o conhecimento de forma a ser entendido pelo receptor; a resistência do receptor da mensagem em receber um novo conhecimento; a disponibilidade de tempo dos agentes envolvidos; a relevância do conhecimento que está sendo implementado; falta de condições físicas e materiais necessários para a prática do novo conhecimento, porém Paz e

Tonet (2006, p.85) afirmam que é necessária uma “revisão de crenças, atitudes e valores arraigados na cultura organizacional”, que no processo do compartilhamento do conhecimento precisarão ser abandonados ou substituídos para que o compartilhamento do conhecimento seja concretizado.

### 2.3 Barreiras para o compartilhamento do conhecimento

No processo de compartilhamento de conhecimento, Souza e Amaral (2012) afirmam a necessidade de conhecer os tipos de conhecimento inseridos na organização, além de considerar a possibilidade de existirem barreiras organizacionais e até mesmo barreiras pessoais nesse compartilhamento para o desenvolvimento das inovações. Barreiras organizacionais, como burocracia e hierarquia, e barreiras pessoais, como dificuldade de relacionamento interpessoal e falhas de comunicação interferem na fase de compartilhamento do conhecimento. Os fluxos de informação e conhecimento em uma organização são influenciados pela estrutura organizacional, onde barreiras organizacionais como: “hierarquia, burocracia, paradigmas, cultura, procedimentos, e linguagem legitimada” e barreiras pessoais como: “ambiguidade do conhecimento, incapacidade de entendimento do receptor, dificuldade de relacionamento entre os agentes, medo de perder privilégios e ausência de recompensas” (SOUZA, AMARAL, 2012, p.17) influenciam no compartilhamento do conhecimento.

Para que o compartilhamento de conhecimento aconteça há necessidade de existir uma linguagem comum entre as pessoas que atuam na organização. Barreira ao compartilhamento do conhecimento é um vocabulário inadequado ou inacessível para os receptores, onde a mensagem poderá ser decodificada de forma diferente daquela pretendida pelo emissor (URIARTE JR, 2008). Além dessas, outras barreiras podem ser lembradas, como cultura organizacional ou histórias e crenças que distorçam a mensagem compartilhada ou gerem uma não aceitação de um conhecimento, ou ainda a falta de compreensão dos processos internos da organização.

É possível que essas barreiras perpassem os diferentes níveis de uma empresa, desde a gestão da informação, a criação de conhecimento e processos de criação e inovação. Ao analisar barreiras organizacionais e pessoais inseridas no ambiente empresarial, é necessário um entendimento geral de cada nível presente na organização. Souza e Amaral (2012, p. 17) classificam os níveis como “o estratégico, o tático e o operacional ou, em outras palavras, a alta administração, a gerência média e o pessoal da linha de frente”, e mencionam que pode

haver comportamentos diferentes com relação ao compartilhamento do conhecimento em cada nível, porém ambos influenciam um ao outro e a organização.

Outras variáveis influenciam o compartilhamento do conhecimento nas organizações, sendo que podem ser características do próprio conhecimento transferido, às características do transmissor e receptor do conhecimento, ou relacionada ao contexto em que o compartilhamento ocorre (TONET, PAZ, 2006; SILVA, MUSSI, 2014). Silva e Mussi (2014) afirmam que a dificuldade de compartilhar o conhecimento pode estar diretamente relacionada ao tipo de conhecimento envolvido, ao vocabulário ou linguagem da comunicação, a motivação, estrutura, cultura, clima organizacional ou estilo gerencial.

Relevante barreira para o compartilhamento do conhecimento tácito pode ser representado pelos riscos que essa ação possa simbolizar para o indivíduo, como a perda de competitividade e vantagem sobre os outros. Frente a essa questão, Holste e Fields (2010) analisam o modelo teórico de Nahapiet e Ghoshal (1998), que liga a confiança e troca de conhecimentos. Esse modelo sugere que a confiança pode ser uma construção que inclui a cognição, afeto e relacionamento entre os componentes envolvidos. Compartilhamento de conhecimento explícito e conhecimento tácito dependem de uma relação próxima, baseada na interação e na credibilidade entre indivíduos, denominado pelos autores como relação “face to face”, baseado na confiabilidade. Assim, tanto a confiança interpessoal baseada no afeto quanto a reputação de um destinatário do conhecimento, baseada na cognição, interferem na transferência de conhecimento dos funcionários.

Nesse processo, as organizações podem gerar valor com o capital intelectual dos indivíduos que se relacionam com ela, à medida que conseguirem avançar barreiras comportamentais, como exemplo a problemática da “cultura de hipercompetição” (CARVALHO, 2012, p.177), em que os funcionários podem estabelecer barreiras comportamentais entre si e a empresa dificultando o fluxo de informação e individualizando o conhecimento. Essa cultura pode impedir a geração e o compartilhamento de conhecimento entre os profissionais de um mesmo setor e entre outras áreas, gerando muitas vezes retrabalho ou falhas no processo. Sordi, Binoto e Ruviaro (2014) afirmam que o nível de competição em um determinado grupo de indivíduos influencia tanto no grau de cooperação entre eles, como no compartilhamento de conhecimentos entre os mesmos.

O compartilhamento do conhecimento nas organizações está ainda relacionado com o nível de comprometimento dos funcionários com a empresa e a equipe que trabalham, e de acordo com Davel e Machado (2001) o comprometimento pode ser firmado a partir do significado que o funcionário dá ao seu trabalho. Para Swart et al (2014), os profissionais

precisam partilhar os seus conhecimentos com os colegas, mas eles também precisam integrar o conhecimento que eles obtêm em sua própria experiência de domínio, aumentando assim o que eles sabem. O conhecimento organizacional se acumula com o conhecimento coletivo, ampliando a acumulação de recursos.

#### 2.4 Ferramentas e técnicas para compartilhamento do conhecimento

O compartilhamento do conhecimento nas organizações ocorre com a melhoria do processo de comunicação e colaboração entre os indivíduos, o que permite que o conhecimento especializado de determinado membro seja transferido a outros membros da organização que necessitavam daquele saber (MIRANDA, TARAPANOFF, DUARTE, 2010). Por isso, é importante desenvolver ferramentas e técnicas para o compartilhamento de conhecimento entre os funcionários.

A todo o momento informações são lançadas por meio de conversas informais e parte do conteúdo de conhecimento é perdido por falta de procedimentos que propiciem sua sistematização para geração do conhecimento. Embora o foco esteja em alcançar o conhecimento em benefício da organização e de seus membros, a tecnologia pode aperfeiçoar, de muitas formas, o armazenamento do conhecimento em uma organização (CARVALHO, 2012).

Atualmente, a web, por meio das tecnologias de informação e conhecimento (TICs), permite novas maneiras de trocar e compartilhar conhecimento. Assim, a comunicação pelas redes sociais, possibilitadas pelas novas tecnologias, pode tornar esse processo mais rápido e dinâmico, além de poder abranger um maior número de pessoas. Consideradas por Bettencourt e Cianconi (2012) como fácil de implantar no ambiente de trabalho, as comunidades de prática, tornam possível a criação e o compartilhamento de novos conhecimentos. Para concretizar essa prática é essencial o estímulo institucional motivando funcionários na participação em comunidades de prática e facilitando o contato entre funcionários no ambiente de trabalho.

Dentre as ferramentas apresentadas destaca-se a CoP (Comunidade de Prática), grupos de pessoas interdisciplinares e informais reunidas por um interesse comum. As comunidades são organizadas para permitir a colaboração de pessoas internas ou externas ao grupo, com a intenção de facilitar a transferência de melhores práticas e o acesso a especialistas, bem como a reutilização de modelos, de conhecimentos e das lições aprendidas (YOUNG, 2010). No contexto das organizações, essas comunidades podem ser

formadas por funcionários e membros externos e a base da comunicação é a informalidade e a liberdade de expressão em torno do tema.

Miranda, Tarapanoff e Duarte (2010) comentam que a criação de Comunidades de Prática (CoP), em organizações que adotaram a Gestão do Conhecimento incentiva a troca de experiências e conhecimentos entre os funcionários. Nessas comunidades a permuta de conhecimento que ocorre contribui para o processo de aprendizagem organizacional, sendo importante instrumento da gestão do conhecimento para operar mudanças e gerar inovação nos processos, produtos e serviços de uma empresa (MIRANDA, TARAPANOFF, DUARTE, 2010). Os resultados alcançados em comunidades são consequência natural de um ambiente de interação social e favorável às relações interpessoais. Um ponto importante a ser destacado nesta prática é que seja respeitado o direito à liberdade de opinião dos membros, a fim de impulsionar os participantes a contribuírem com ideias inovadoras e críticas.

As pessoas decidem pertencer a uma comunidade porque precisam uns dos outros para atingir um objetivo comum (DALKIR, 2005). Portanto todas as comunidades precisam ter objetivos comuns e desenvolver técnicas de comunicação presencial ou por meio tecnológico, como um espaço de servidor, para interação dos membros. Os repertórios da CoP podem ser compartilhados e armazenados em encontros presenciais ou em um espaço digital, como as intranets corporativas. Nas CoPs existem regras e responsabilidades, e cada membro se compromete com determinadas funções a fim de colaborar com o objetivo principal da comunidade. No entanto, Dalkir (2005) afirma que encontros presenciais são importantes eventualmente para que a reciprocidade e confiança dos membros sejam fortalecidas.

Além das CoPs, a gestão do conhecimento pode ser instituída em organizações por meio de outras técnicas ou modelos, que podem ser resultantes de reflexões diárias. Em agosto de 2009 uma equipe de profissionais de Knowledge Management (KM) se reuniu em Cingapura para discutir ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento. Essa ação resultou na publicação do manual publicado pela Asian Productivity Organization - APO (YOUNG, 2010). Conforme pode ser visualizado no quadro 2, técnicas e ferramentas para a implantação de práticas gerenciais podem possibilitar o compartilhamento do conhecimento:

**Quadro 2. Ferramentas e técnicas de compartilhamento do conhecimento.**

<b>FERRAMENTA / TÉCNICA</b>	<b>MÉTODO</b>
BRAINSTORMING	Um grupo de participantes se reúne para propor idéias. O processo é dividido em duas fases: divergência e convergência. Durante a fase divergência, todos concordam em adiar seu julgamento. Em outras palavras, todas as idéias serão tratadas como válidas. Durante a fase convergência, os participantes utilizam seu julgamento de maneira positiva, apontando propostas de melhoria sobre as idéias lançadas.
PEER ASSIST	É uma técnica usada por uma equipe de projeto para solicitar a assistência de um perito a respeito da questão ou matérias que estão trabalhando. Geralmente o Peer Assist é uma reunião de 1 ou 2 dias que procura discutir projetos e fornecer soluções para os mesmos.
LEARNING REVIEW	É uma técnica usada por uma equipe de projetos para ajudar no processo de aprendizagem individual, quando é percebida essa necessidade durante um trabalho individual ou coletivo.
STORYTELLING	No contexto de Gestão do Conhecimento, é uma técnica de contação de histórias com objetivo de compartilhar e transferir conhecimentos, principalmente experiências e conhecimento tácito. É literalmente contar uma história: uma pessoa que tem um conhecimento valioso conta histórias de sobre sua experiência à frente de pessoas que querem adquirir conhecimento.
AMBIENTE DE TRABALHO COLABORATIVO	Planejamento do espaço de trabalho físico do escritório ou ambiente de trabalho. A disposição das cadeiras, mesas, espaço e mobiliário físico em geral para proporcionar o compartilhamento do conhecimento com a proximidade dos pares.
CAFÉ DO CONHECIMENTO	Um Café do Conhecimento é uma maneira de ter uma discussão em grupo, para refletir, desenvolver e compartilhar quaisquer pensamentos e idéias que surgirão. O formato Café do Conhecimento suspende todo o julgamento e, normalmente, leva a desenvolver uma percepção mais profunda e o hábito de partilha de conhecimento.
COMUNIDADES DE PRÁTICA	CoPs são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem. No contexto da Gestão do Conhecimento, CoPs são formações intencionais ou espontâneas para compartilhar e criar habilidades comuns e conhecimento entre funcionários.
CLUSTERS DO CONHECIMENTO	São centros de conhecimento regionais onde grupos de organizações se reúnem, independentemente do seu tamanho, em torno de temas específicos. O termo "Cluster do Conhecimento" é um termo dado a um grupo que, como resultado da aproximação, inova e dissemina novos conhecimentos. Há uma incidência elevada de inovação, pesquisa e desenvolvimento com a ligação a universidades locais.
ESPAÇO DE TRABALHO VIRTUAL COLABORATIVO	A essência de um espaço de trabalho virtual colaborativo é que ele permite que as pessoas trabalhem em conjunto, independentemente de onde eles estão localizados fisicamente. Em termos práticos, isso significa um software que envolva uma combinação de compartilhamento de documentos, edição colaborativa e áudio / vídeo conferência.

Fonte: Baseado em APO (YOUNG, 2010).



A APO (YOUNG, 2010) sugere na gestão do compartilhamento do conhecimento nas organizações as seguintes práticas: a) “*Mentoring*”, que é uma relação de trabalho entre um membro mais experiente e um iniciante com uma agenda designada à troca de experiência e aprendizado; b) “*Brainstorming*” (YOUNG, 2010, p. 11), atividade que consiste em reunir um grupo de pessoas para gerar idéias inovadoras; c) “Ambiente de Trabalho (físico) Colaborativo” (YOUNG, 2010, p. 25), que aborda a relevância de um espaço físico que possibilite interações entre os membros do grupo e proporcione um ambiente de trabalho favorável ao compartilhamento e a criação de conhecimento; d) “*Knowledge cafés ou Café do Conhecimento*” (YOUNG, 2010, p. 33), como maneira de se obter discussões em grupo, para refletir, desenvolver e compartilhar pensamentos que surgem de um jeito informal levando a um maior desenvolvimento e compartilhamento que o normal, entre outras técnicas.

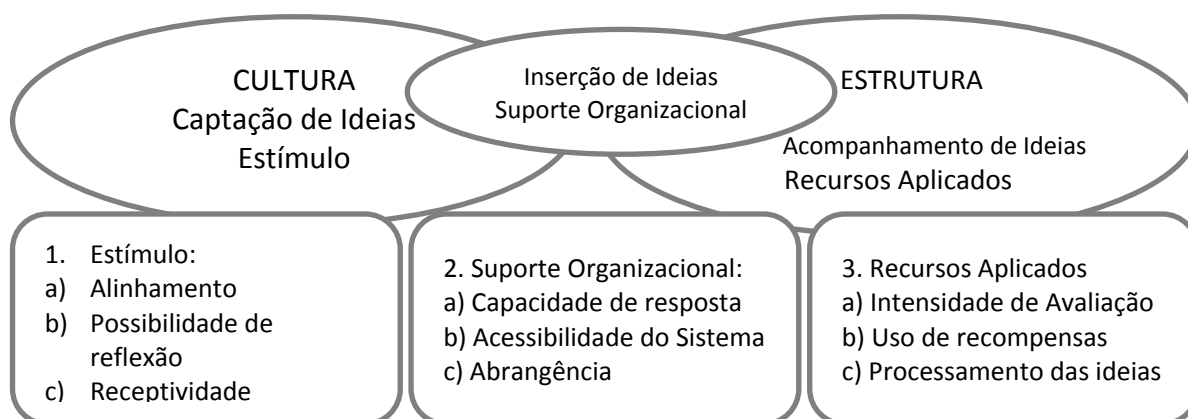
Ferramentas e técnicas de comunicação e compartilhamento de conhecimento podem incentivar os indivíduos envolvidos em uma organização a expressarem seu saber. Miranda e Moresi (2010) pesquisaram como era compartilhado o conhecimento entre os magistrados. Um dado importante é que 38% dos juízes que responderam o questionário concordam que compartilhariam mais conhecimento se houvesse incentivo e que 52 % deles sugerem ter um repositório de melhores práticas para facilitar a elaboração de novos projetos e compartilhar informações e conhecimento para que “o conhecimento essencial seja institucionalizado e com isso se torne propriedade comum, evitando que fique restrito a algumas pessoas-chave e que se perca quando elas deixarem a organização” (MIRANDA, MORESI, 2010, p. 18).

Silva e Araújo Junior (2011) pesquisaram a gestão de documentos no Distrito Federal e concluíram que se faz necessário utilizar procedimentos e ferramentas da Gestão de Documentos: “no contexto da gestão do conhecimento, os arquivos institucionais por meio da gestão de documentos podem subsidiar os processos que sustentam a gestão das informações e criação de novos conhecimentos.” Uma sugestão de instrumento para compartilhamento de conhecimento é o sistema de Bibliotecas de documentos, que armazena conhecimento para ser posteriormente compartilhado em bancos de dados. Estes mecanismos podem proporcionar à organização economia de tempo e possibilitar aos funcionários pesquisar de forma rápida e recuperar informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho (YOUNG, 2010).

O sistema de sugestões é também uma importante forma de geração e compartilhamento de conhecimento, pois essa técnica propõe espaço para comunicação e lançamento de ideias, estimulando a criatividade dos funcionários e criando ambiente

propício à criatividade (VAN DIJK, VAN DEN ENDE, 2002; BORCHARDT, SANTOS, 2014). Sendo a comunicação uma questão central do cotidiano das organizações, o modelo representado na figura 2 apresenta uma sequência para implantação e gerenciamento de um sistema de sugestões voltado a um ambiente organizacional considerando como fatores relevantes a cultura e a estrutura implantada nas empresas.

**Figura 2. Sistema de sugestão**



Fonte: Van Dijk; Van den Ende (2002, p. 390).

O modelo do sistema de sugestão é fortalecido pela cultura organizacional voltada ao incentivo e promoção do programa de sugestões. O incentivo vem por meio da motivação para expressar ideias e sugestões em um ambiente receptivo. Para isso se faz importante a promoção da ferramenta a ser utilizada com divulgação, que depende da comunicação da empresa para com os agentes que lançarão suas ideias, precisando ser clara e objetiva para que as ideias lançadas possam estar alinhadas aos objetivos estratégicos da organização (BORCHARDT, SANTOS, 2014). Esse mecanismo é baseado no estímulo e recursos disponibilizados às pessoas tendo como suporte um sistema de tecnologia da informação funcional e com acessibilidade.

Borchardt e Santos (2014) pesquisaram uma das ferramentas de compartilhamento do conhecimento nas organizações, o banco de ideias de um Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo, com o objetivo de propor melhores práticas de inovação e ferramentas para geração de conhecimento. Foram entrevistados colaboradores do banco que já haviam implementado ideias e também os que nunca o haviam utilizado, focando em elementos de estímulo, suporte e procedimentos pós-inserção de ideias. Os resultados mostraram que as principais causas que motivam os colaboradores a participarem do banco de ideias foram: tema interessante; interagir com outras pessoas; manter-se atualizado; sugerir mudanças;

contribuir para o crescimento da empresa e agregar conhecimento. Quanto à percepção dos entrevistados em relação à sua chefia imediata, a pesquisa mostrou que os colaboradores que já haviam participado do banco de ideias classificaram seus chefes como neutros ou receptivos a novas ideias, enquanto os que nunca haviam se expressado no banco de ideias, classificaram seus chefes como neutros ou conservadores, sendo resistentes a novas ideias.

Isso demonstra outro efeito possível e a possibilidade de construção de uma cultura favorável à transmissão do conhecimento. Na fase de compartilhamento do conhecimento, Borchardt e Santos (2014) citam que o banco de ideias precisa coletar o conhecimento da organização, porém demanda atenção do gestor também quanto ao retorno do pós-sugestão, pois nesse tipo de exercício nem todas as ideias serão acatadas e possíveis de serem colocadas em prática. Com isso, um feedback rejeitando uma proposta pode ser traumático, gerando inibição e desmotivação, mas esses sentimentos podem ser amenizados com critérios de aprovação claros, conhecidos de todos e bem argumentado para cada caso específico (BORCHARDT, SANTOS, 2014). Com um retorno individual argumentando cada ideia negada, o indivíduo pode sentir-se motivado a desenvolver novas sugestões.

O compartilhamento e a criação do conhecimento podem beneficiar-se do apoio da TI. Como afirmam Davenport e Prusak (1998, p. 149), “a gestão do conhecimento é muito mais que tecnologia, mas a tecnologia certamente faz parte da gestão do conhecimento”. Assim o sistema informatizado é apenas um instrumento facilitador a ser utilizado por todos aqueles que recebem, processam e compartilham informações.

## 2.5 A influência da liderança e da cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento

Davel e Machado (2001) comentam a evolução de estudos sobre liderança e mencionam que até a década de 40, a característica central da liderança estava na abordagem da personalidade do indivíduo, pautado no relacionamento entre o líder e o liderado. Na década de 50, há uma mudança de visão, que relacionou o comportamento do líder à eficácia da equipe. A partir de então, a relação de reciprocidade entre líder e liderado é apresentada por Davel e Machado (2001) como a capacidade de identificação, reconhecimento e afinidade pela mesma crença. “A formação do vínculo da identificação sucede no momento em que as ações de uma pessoa vão ao encontro às expectativas da outra, o vínculo da liderança ocorre de maneira fecunda e produtiva quando as ações do líder forem de encontro das expectativas do liderado e vice-versa” (DAVEL, MACHADO, 2001, p. 113).

Para Vasconcelos et al (2013, p. 17) a função dos líderes é a de criar a cultura desejada, bem como valores e objetivos comuns, levando ao surgimento da chamada “cultura forte” e, conseqüentemente, ao sucesso organizacional. Os autores convergem na questão que trata do compartilhamento de experiências e aprendizados de um grupo, entendendo que a cultura pode proporcionar uma experiência compartilhada e que gera um aprendizado coletivo. Para Vasconcelos et al (2013) a atuação influente dos líderes é ponto de ligação entre pessoas, estrutura, visão, cultura, conhecimento, enfim, como intersecção entre todos os elementos presentes na organização. Para os autores, destaca-se no líder o papel de promover o compartilhamento e a disseminação do conhecimento, muito mais do que o de controlar esse conhecimento.

Nonaka e Takeuchi (1997) apontam a necessidade da criação de um ambiente organizacional com liberdade para o compartilhamento dessas informações e desses conhecimentos tácitos e explícitos para o progresso das organizações e o desenvolvimento de inovação. Esse ambiente não é criado a partir de uma repressão superior de ordem ou simplesmente por uma linguagem marcante expressada em frases de efeito contidas na missão e valores das empresas, mas sim, de forma gradual, a partir da criação de um clima organizacional que integre os funcionários dos diversos níveis da organização, com ações que se voltem para um objetivo comum de compartilhamento do conhecimento (SOUZA, AMARAL, 2012).

A gestão do conhecimento como ciência tem o desafio de promover estratégias que auxiliem no fluxo de informações, na comunicação interna e externa e na transformação do conhecimento em produto. Na gestão do conhecimento, a liderança tem “marcante capacidade de produzir e gerir ações simbólicas” (TERRA, KRUGLIANSKAS, 2003, p.222) e cabe ao gestor facilitar o processo com mecanismos de incentivo de política interna que facilitem a interação entre as pessoas. “O novo líder é um administrador dessa influência, um gestor, um agente. Ele escuta e fala, vê e é visto, sente e provoca sensações, aprende e ensina, influencia e é influenciado nas interações com o grupo” (TERRA, KRUGLIANSKAS, 2003, p.223). Gestores atentos e interessados na gestão do conhecimento de sua equipe realizam intercâmbio de informações e tecnologias em busca da melhoria contínua (TERRA, KRUGLIANSKAS, 2003).

Na tarefa de gerir o conhecimento organizacional é cotidianamente enfrentado o desafio de manter a harmonia e o equilíbrio diante da entrada e saída constante de conhecimento no meio em que se encontra. “Assim a tarefa do gestor é a de estar alerta e tomar decisões no sentido de corrigir e repor o equilíbrio, ou seja, garantir a homeostasia da

organização.” (MAGALHÃES, 2005, p.67). A fim de gerir com eficiência as pessoas, é essencial levar em consideração a sua cultura e os valores sociais buscando a criação de novos conhecimentos por meio do aprendizado (URIARTE JR, 2008).

Tanto o aprendizado coletivo como o individual, podem ser valorizados por meio de um “compromisso com a promoção e interação de outros conhecimentos através da confiança mútua, numa percepção de que esta partilha resulta em uma cultura de ganha-ganha, em que os indivíduos e a organização são beneficiados” (PASHER, RONEN, 2011, p. 47). Davel e Machado (2001, p.110) enfatizam que “fica claro que liderar é ser capaz de administrar e ordenar os significados que as pessoas dão àquilo que estão fazendo”. A comunicação clara e objetiva com foco nos resultados coletivos, além do incentivo da gestão com a implantação de ferramentas e técnicas para promoção do conhecimento tácito dos funcionários, pode ser um meio para evitar que o conhecimento fique escondido e que contribua para o aprimoramento de competências nas organizações.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

A construção do conceito de competência e a discussão sobre competências iniciaram em 1973 com McClelland (EUA), ao publicar o paper *Testing for Competence rather than Intelligence*. Inicialmente, competência estava ligada à característica pessoal relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Na década de 80, Richard Boyatzis sinalizou a importância de relacionar competências às necessidades dos cargos e das organizações (FLEURY; FLEURY, 2001). Na prática administrativa, segundo os princípios de produção industrial do taylorismo-fordismo, competências são a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nos anos 70, o debate francês sobre competências estava focado na relação entre competências e saberes, como o saber agir e, desse campo educacional, o conceito de competência passou para outras áreas, como o campo das relações trabalhistas e de qualificação profissional.

Nos anos 90, Fleury e Fleury (2001) destacam que o conceito de competência vai além da qualificação para o trabalho, sugerindo um modelo de competências para a gestão das organizações focando três características principais: a noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista e implica na competência resolver as novas situações de trabalho; a comunicação: no sentido de compreender o outro e a si mesmo, que significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a gestão; e por último a noção de serviço, que consiste em atender um cliente externo ou interno da organização, para tanto, a comunicação é fundamental.

O conceito de competência refere-se à qualificação de um indivíduo para realizar algo, enquanto a falta de competência leva ao sentido de “marginalizar” a pessoa do meio social ou organizacional (FLEURY, 2001, p.184). Por outro lado, Gomes e Klein (2013) sintetizam a definição de competência como “a capacidade de mobilizar saberes, demonstrar habilidades e ter atitudes adequadas, diante de uma situação-problema” (p.348). Nesse contexto, solucionar problemas e imprevistos por meio de uma ação, pode colaborar para o alcance de resultados e metas da organização.

A administração de competências de uma empresa requer a gestão com foco na competência coletiva, pois de acordo com Boterf (2003, p. 229) não é a soma das competências dos funcionários que gera a competência empresarial, mas a “qualidade da combinação ou da articulação” das competências dos membros envolvidos. Nessa relação empresas e indivíduos ambos ganham, “as competências devem agregar valor econômico para as organizações e valor social para os indivíduos” (RUAS ET AL, 2005, p. 154). O

saber compartilhar é um dos componentes da competência coletiva e envolve a cooperação de uma equipe de trabalho com objetivos comuns e valores coletivos, sendo semelhante ao processo de socialização da espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

Articulado à competência, o conhecimento está relacionado ao saber fazer; enquanto a habilidade no indivíduo é a capacidade de realização de algo determinado; e por fim a atitude está ligada à atitude de entrega ou à ação do indivíduo. A noção de complexidade para entrega, está vinculada à ideia de diferenciação e de agregação de valor. Está associada com a efetiva ação do indivíduo no exercício de suas atividades no trabalho, com o resultado entregue pelas ações realizadas. A entrega traduz a real contribuição do profissional no cumprimento de determinada competência (DUTRA ET AL, 2012). Tanto com o olhar sobre o indivíduo quanto sobre a organização, quanto maior for a entrega, maior será sua capacidade de diferenciar-se e de adicionar valor ao negócio. Assim, a competência não deve ser associada ao conjunto de qualificações individuais de uma pessoa, mas a sua capacidade de realização e produção.

Pode-se perceber que o termo competências está inserido em discussões administrativas há pelo menos três décadas, no entanto, Capano e Steffen (2012) afirmam que para que uma organização possa continuar em funcionamento sempre precisou gerir suas competências, pois mesmo que inconscientemente a gestão dessas competências é fator determinante para que as organizações mantenham-se. “O que muda é que, hoje em dia, as empresas devem levar em conta as competências com objetivos mais amplos e complexos” (CAPANO, STEFFEN, 2012, p.42). Esses objetivos complexos estão relacionados ao ambiente dinâmico e competitivo da economia globalizada, em que a gestão dos saberes ou das competências torna-se processo facilitador do desenvolvimento organizacional.

Empresas com enfoque na gestão por competências tendem a obter três impactos:

Em primeiro lugar, a organização e a gestão do trabalho se transformam, ao mudar a distribuição interna de responsabilidades e de atividades, possibilitando o surgimento de novas modalidades de coordenação e de controle. Segundo, a gestão do pessoal é complementada com a gestão das competências e do conhecimento, o que cria uma nova visão da gestão de recursos humanos – GRH. Terceiro, a qualificação profissional é realizada por competências, o que cria a absoluta necessidade de redefinir a classificação de postos de trabalho e os estatutos internos (incluindo a hierarquia), bem como a natureza dos contratos de trabalho. (CAPANO, STEFFEN, 2012, p. 42).

Na gestão de pessoas, o conceito e a aplicação da gestão por competência têm ganhado força devido a sua importância estratégica nas organizações. Essa prática de gestão requer uma evolução contínua dos funcionários, percebendo-os como talentos a serem

continuamente desenvolvidos a fim de obterem competências para o sucesso individual e da organização (DUTRA, 2004). Esse modelo de gestão implica em considerar a qualificação e a aprendizagem organizacional como mecanismo de agregação de valor econômico para as empresas e seus funcionários.

As reais fontes de vantagens podem ser encontradas na capacidade da gerência em consolidar tecnologias em âmbito corporativo e nas habilidades de produção em competências que possibilitem negócios individuais para se adaptarem rapidamente às oportunidades em mutação. O termo competência costuma ser utilizado para representar o aprendizado coletivo de uma empresa em determinadas áreas do conhecimento humano (PRAHALAD; HAMEL, 1990). A administração das competências no novo mercado globalizado é bastante complexa. Prahalad e Hamel (1990) apontam pelo menos cinco tarefas distintas: conquistar o acesso ao conhecimento e absorver novos conhecimentos; associar os fluxos de conhecimento; compartilhar culturas e encurtar distâncias; aprender a esquecer; levar competências além das fronteiras das unidades de negócios.

### 3.2 Aprendizagem e gestão por competências

A aprendizagem é um processo de desenvolvimento humano e o conhecimento nas organizações tem sido abordado como uma questão importante na gestão. É importante destacar que não são as organizações que aprendem, mas o processo de aprendizagem é das pessoas que estão dentro das organizações. Quando as empresas entendem essa relação, o conhecimento passa a ser um meio para atingir a meta das organizações. Nesse contexto, as práticas de conhecimento na gestão do capital humano, estão focadas em atender as propostas das empresas trabalhando com três elementos que no dia a dia das organizações funcionam em conjunto: educação corporativa; análise de lacunas de conhecimento; e mapeamento de competências (TIDD, BESSANT, 2009).

Essa aprendizagem organizacional é relacionada à capacidade de solucionar problemas dentro das empresas por meio das experiências, como uma busca para desenvolver a competitividade, produtividade e inovação. Pela aprendizagem, uma organização é capaz de aumentar o nível de profundidade e diversidade de conhecimento e a gestão por competências pode incentivar e organizar os diversos saberes dos indivíduos (GOMES, KLEIN, 2013).



Amaral et al (2007) afirmam que para a empresa ter crescimento e sustentabilidade é necessário que ela saiba aprender e agir com os novos aprendizados em um processo contínuo de compartilhamento de conhecimento, pois este é um bem não rival, que não é reduzido e limitado. Com a aprendizagem existe a probabilidade de aumentar os níveis de inovação em uma empresa, é por meio dela que obtém-se profundidade e diversidade de conhecimento. Existem vários estilos possíveis de aprendizagem, esses autores destacam a experimentação, a aquisição de competências, e a melhoria contínua, sendo que a preferência por determinados estilos de aprendizagem está correlacionada com as opções estratégicas das empresas e a capacidade de aprendizagem depende de sua estrutura, cultura, estilo de liderança e práticas para a gestão do conhecimento.

Criar um ambiente de aprendizagem nas organizações é o meio para a criação de conhecimento, nesse espaço surgem ideias e descobertas que estimulam o processo de inovação. Amaral et al (2007) enfatizam que a aprendizagem requer motivação e esforço individual e coletivo que pode ser realizado de diversas formas, como pela leitura, análise e partilha de conhecimento. As organizações têm que colocar à disposição dos funcionários um conjunto de ferramentas em busca de estimular a aprendizagem, além de desenvolver meios de motivar os indivíduos para que estabeleça essa cultura.

Mello et al (2006) pesquisaram competências conceituais em empresas de médio e grande porte e destacam que a capacidade do indivíduo de inovar, a relação que assume com o risco, a sensibilidade e o desejo de aprender se mostram mais evidentes em pessoas empreendedoras que conseqüentemente tem mais facilidade em aprender com os erros e a capacidade de compartilhar seus conhecimentos. Borgo, Bianco e Colbari (2013) relatam a rotina colaborativa entre os funcionários de uma usina que tem atividade constante durante o dia e a noite, período em que a comunicação entre funcionários de turnos diferentes para transmitir informações necessárias ao prosseguimento das atividades exige a prática do compartilhamento do conhecimento no processo de trabalho. “Essa troca de informações é um importante componente da rotina do trabalho no eixo operacional, pois o conhecimento sobre o que aconteceu no período anterior refletirá diretamente nas atividades realizadas, na sequência do processo” (BORGHO, BIANCO, COLBARI, 2013, p. 40). Para os pesquisadores, a comunicação interna, que ocorre na empresa por meio de rádio e reuniões entre os gestores da empresa e os funcionários “é muito positiva, pois as informações passadas trazem segurança e tranquilidade para a realização do trabalho” (BORGHO, BIANCO, COLBARI, 2013, p. 41).

A aprendizagem na gestão por competências contribui para que o profissional possa extrair lições das experiências vivenciadas. Le Boterf (2003) afirma que o profissionalismo é um produto gerado pelo percurso de vida do profissional, que por meio da aprendizagem não se satisfaz apenas em fazer e agir, mas em transformar sua ação refletindo com as experiências.

O conhecimento nas organizações é dependente das competências dos indivíduos e, apesar dessa relevância, poucos estudos têm explorado esses aspectos de forma associada. Uma das contribuições é a de Ruas, Quintana e Becker (2011), que estudaram o processo de desenvolvimento de competências em instituições do setor público brasileiro, especificamente do TRE (Tribunal Regional Eleitoral) do Rio Grande do Sul. Eles identificaram que a cultura da inovação neste setor é favorecida pela entrada de novos funcionários públicos e que o investimento em treinamento e desenvolvimento de pessoal influenciou consideravelmente na sistematização e organização de processos internos. No entanto, são ainda escassos estudos relacionados ao compartilhamento de conhecimento e a formação de competências em organizações.

Por sua vez, o objetivo da educação corporativa é desenvolver competências e o conhecimento dos funcionários em busca de atender expectativas das organizações por meio de treinamentos, universidades corporativas, ou outras ações que visem desenvolver o capital intelectual dos funcionários (CARVALHO, 2012). Quando a organização, por meio de uma gestão dos recursos humanos, verifica as lacunas de conhecimento, a prática dessa análise resulta no reconhecimento de brechas em seu conhecimento e habilidades, para que possa focar preenche-las a médio e longo prazo, desenvolvendo ações de aprendizagem que gerem uma melhoria contínua.

Outro elemento presente na gestão de recursos humanos é o mapeamento de competências, que vai identificar as competências úteis para cada área da organização de acordo com o perfil do funcionário (CARVALHO, 2012). Essa prática pode também favorecer a gestão do conhecimento nas organizações, à medida que facilita na alocação dos funcionários em campos de trabalho e funções adequadas a seu perfil. A capacidade de absorção do conhecimento voltado às competências profissionais colabora para que a organização agregue informação e conhecimento, utilizando-os para melhorar seus processos e operações atuais.

A gestão por competência, quando associada à educação corporativa, pode favorecer a transferência do conhecimento organizacional, pois de acordo com Bukowitz e Williams (2002, p.18) “a cada dia são geradas novas informações e as organizações que praticam o

hábito de avaliar-se aprendendo com as experiências, descartando o que não foi bom, aprendendo e retendo o conhecimento, adaptam-se e avançam.” Um exemplo de educação corporativa é o da UniBB - Universidade Corporativa do Banco do Brasil (CARBONE; RUFFATO JUNIOR, 2005). Naquele contexto, com a gestão por competências, se desenvolve a criação do conhecimento e a inovação de produtos e serviços. A UniBB é responsável pela identificação, mapeamento e desenvolvimento de competências da organização e seu foco principal é desenvolver competências profissionais, sendo que o número total de horas de treinamento e média de horas/aula por funcionário cresceu de 91,66 horas por funcionário em 2000 para 132,26 horas por funcionário em 2005 (CARBONE, RUFFATO JUNIOR, 2005). O objetivo é oferecer ao cliente diferenciação contínua com agilidade para acompanhar tendências de mercado.

### 3.3 Gestão por competências na estratégia empresarial

As empresas têm diferentes estratégias competitivas e de mercado e é interessante que essas estratégias estejam relacionadas às competências organizacionais, essenciais e individuais para concretização dos objetivos da empresa. Nesse sentido é importante que a gestão estratégica de recursos humanos tenha em foco um alinhamento com estratégias da organização em que atua, desenvolvendo as competências por meio da aprendizagem de acordo com a missão e metas da organização. Como exemplo, Fleury e Fleury (2004) citam o foco empresarial em produtos inovadores com de pesquisa e desenvolvimento; foco empresarial em vendas e marketing, com formação de competências técnicas relacionadas à área; foco empresarial orientado para o cliente, desenvolvendo competências que objetivem a satisfação do cliente com soluções para atendê-lo; e foco empresarial em desenvolvimento de produtos, aprimoramento de competências técnicas orientadas para a necessidade do cliente.

Atualmente se sabe que estes investimentos formam a base da vantagem competitiva de algumas empresas, percebida por sua habilidade de gerarem novos produtos. Dutra et al (2012) testam a aplicabilidade e efetividade do conceito de competências para explicar o desenvolvimento organizacional. Três referências devem ser examinadas para o estudo da

evolução da trajetória de uma competência: path dependence<sup>2</sup>; cadeias de valor, que expressam a articulação dos macroprocessos; e níveis de complexidade para a entrega, que exprimem a "régua" para estabelecer os diferentes níveis de entrega da competência. A cadeia de valor está dividida em duas grandes categorias: as atividades primárias e as atividades de apoio. As atividades primárias são constituídas por logística interna, operações, logística externa, marketing/vendas e serviço; e as secundárias ou de apoio, as atividades de compras, desenvolvimento de tecnologia, gerência de recursos humanos, infraestrutura organizacional (DUTRA, FLEURY, RUAS, 2012).

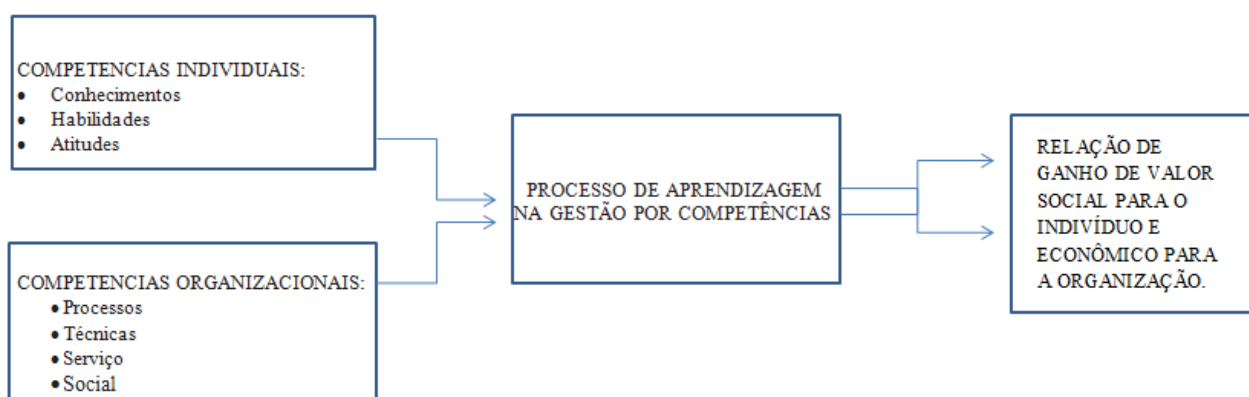
Com a gestão por competências, o trabalho deixa de ser um conjunto de tarefas atribuídas a um cargo para abranger a capacidade de o indivíduo agir e reagir frente a mudanças e inovações do mercado (DUTRA, 2004). Deste modo, adotar a gestão por competências envolve a “eficiente alocação de talentos, recursos físicos, financeiros e tecnológicos” (MELLO ET AL, 2006, p.51), englobando diferentes traços de personalidade, além de habilidades e conhecimentos, que são influenciados pela experiência, capacitação, educação, história familiar e também por aspectos demográficos.

A gestão por competências pode ser uma maneira de repensar a relação das empresas com seus funcionários, permitindo a gestão de pessoas de acordo com as necessidades da empresa. São duas as dimensões apresentadas quando se trata de competência: individual, que abrange a questão gerencial com pessoas; e, estratégica, com dimensão organizacional (RUAS ET AL, 2005). Em conjunto, organizações e pessoas desenvolvem um processo contínuo de trocas de experiências. As organizações oferecerem seu patrimônio e história às pessoas, enquanto estas devolvem para a organização seu conhecimento, enriquecendo-as. Os indicadores de que a aprendizagem se concretizou no processo de gestão por competências podem ser observados na figura 3:

---

<sup>2</sup> Path dependence, ou trajetória de caminho, refere-se aos padrões idiossincráticos de aprendizagem e de investimentos históricos no desenvolvimento da base de recursos e capacidades da empresa (DUTRA; FLEURY; RUAS, 2012).

**Figura 3. Indicadores de aprendizagem no processo de gestão por competências na organização**



Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 50).

Com a necessidade de acompanhar rápidas mudanças de mercado, estratégia da gestão por competências é um comportamento aberto à inovação e nesse sentido Zarifian (2001, p. 100) apresenta o conceito da “plasticidade das competências”. Por plasticidade das competências, entende-se sua capacidade de transformação de acordo com as necessidades do trabalhador em sua ocupação e das empresas inovando continuamente processos, produtos e serviços de acordo com as exigências do mercado globalizado. Essa flexibilidade abre portas a polivalência, ampliando a área de utilização das competências de um funcionário. Borgo, Bianco e Colbari (2013, p.46) pesquisaram competência e cooperação em uma grande mineradora do Brasil e perceberam que na visão do trabalhador a cooperação gera ganhos para a empresa e para o funcionário: “o trabalho se torna menos desgastante; os problemas são resolvidos de maneira mais eficiente; há geração de conhecimento para todas as partes envolvidas; e há desenvolvimento pessoal, pois cooperar torna-se um hábito também fora da empresa”.

Prahalad e Hamel (1990) descrevem as competências essenciais como a raiz da vantagem competitiva nas organizações. Cada negócio tem seus diversos produtos diferenciados pela qualidade do produto e pela relação de custo/benefício. A solução é a organização de uma árvore com três níveis de hierarquias formadas pelas competências principais, pelos produtos principais e pelas unidades orientadas para o mercado de negócios. No curto prazo, a competitividade de uma empresa se deriva de seus atributos de preço e desempenho em produtos existentes, mas no longo prazo a competitividade deriva de uma capacidade de formar, a custos menores e com mais velocidade do que os concorrentes, as competências essenciais propiciam produtos que não podem ser antecipados.

As competências essenciais são resultado do aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologias. São constituídas a partir da combinação de recursos de múltiplas competências individuais, de tal forma que o resultado total é maior do que a soma das competências individuais (PRAHALAD, HAMEL, 1990). É um atributo que geralmente não é visto ou facilmente percebido pelos clientes da empresa. É a comunicação, envolvimento e um profundo conhecimento em trabalhar através das fronteiras organizacionais, envolvendo muitos níveis de pessoas de todas as funções. As competências essenciais não diminuem com o uso. Ao contrário dos recursos físicos, que se deterioram com o tempo, essas se desenvolvem a medida que são aplicadas e compartilhadas. As competências precisam ser alimentadas e protegidas, pois o conhecimento se desvanece se não for usado. As competências são o aglutinador que ligam negócios existentes entre si (PRAHALAD, HAMEL, 1990).

Para identificar competências essenciais, Prahalad e Hamel (1990), afirmam que a competência essencial é aquela que provê acesso a uma ampla variedade de mercados; deve ser uma contribuição significativa para os benefícios percebidos dos clientes do produto final; é caracterizada como difícil de ser imitada pelos concorrentes, essa imitação será difícil se for uma complexa harmonização das tecnologias individuais e habilidades de produção. Um rival poderia adquirir parte das tecnologias que formam a competência essencial, mas dificilmente vai duplicar o padrão de coordenação interna e aprendizado. Assim, a conexão tangível entre competências essenciais e produtos finais, é denominada de produtos essenciais, ou seja, é a materialização física de uma ou mais competências essenciais. Além de ser um portfólio de atividades distintas, uma empresa é um portfólio de competências essenciais, que constituem uma combinação de várias tecnologias; aprendizado coletivo; capacidade de compartilhar, além das fronteiras empresariais e geográficas.

Segundo Fleury e Fleury (2004) as competências organizacionais podem ser: físicas (infraestrutura); financeiro; organizacional (sistemas, cultura); e os recursos humanos. Esse portfólio de competências cria vantagens competitivas, definindo estratégias de uma organização. Alinhando estratégia e competência, são apontadas diferentes estratégias organizacionais: excelência operacional (operações, suprimentos, produção, distribuição e serviços de pós venda); liderança em produto (foco em pesquisa e desenvolvimento para inovação de produtos e serviços); e orientação para o cliente (foco nas necessidades do cliente, criando soluções e serviços específicos). As competências organizacionais podem

ser redefinidas a todo o momento de acordo com suas mudanças estratégicas e de mercado (FLEURY, FLEURY, 2004). As estratégias de recursos humanos objetivam desenvolver a força de trabalho para o cumprimento das estratégias organizacionais. Com isso, é importante que exista uma relação entre estratégias individuais e estratégias organizacionais.

### 3.4 Modelos de gestão por competências

Le Boterf (2003, p.91) apresenta os modelos de gestão por competências existentes nas organizações: o “modelo taylorista e fordista”, no qual o funcionário é considerado como um operador cuja competência é limitada ao saber executar operações de acordo com a prescrição, a competência está limitada a cumprir atribuições especificadas e o gerenciamento é focado pelo controle; e o “modelo da economia do saber” embasado na economia de serviço, onde o sujeito é considerado mais ator do meio organizacional do que operador, sendo considerado competente o profissional que sabe ir além do prescrito, agindo e tomando iniciativa. Esse modelo considera várias maneiras relacionado à conduta para ser competente. Diante de ações requeridas, considera-se que existem várias maneiras de ser competente e que diversas condutas podem ser pertinentes. Esse modelo voltado à economia do saber reconhece a faculdade do indivíduo, mobilizando recursos e ações. Segundo Le Boterf (2003) esses modelos influenciam nas práticas de gestão das organizações, organizando a gestão dos recursos humanos na busca de atingir os objetivos das empresas, e na maioria das vezes os dois modelos apresentados coexistem nas empresas.

O desafio do modelo de gestão por competências está na sua implantação, que exige das organizações mudanças comportamentais, dando condições e liberdade tanto para evolução dos funcionários quanto para a concretização do resultado desta evolução nos processos da organização. Como benefícios oriundos dessa modelo de gestão, Zarifian (2001) apresenta três mudanças principais que justificam a implantação do modelo de competência na gestão organizacional: a noção de evento, com o indivíduo resolvendo situações imprevistas no seu trabalho; a noção de serviço, onde a comunicação é fundamental e o atendimento ao cliente interno ou externo da organização é prioridade; e a comunicação com e entre funcionários, na busca de viver e partilhar os objetivos organizacionais.

Dutra (2004) sugere um conjunto de práticas de gestão de pessoas que a organização deve possuir, uma vez que a forma tradicional de gestão não seria compatível com as mudanças. Dentre essas políticas e práticas está a integração mútua da gestão de pessoas, integração da gestão de pessoas com a estratégia organizacional e integração com as expectativas das pessoas. A necessidade do comprometimento das pessoas foi ampliando sua importância estratégica para criar diferenciais competitivos. Assim, um sistema de gestão de pessoas integrado e estratégico colabora para maior sinergia entre empresa e funcionários: “ao mesmo tempo, se o sistema de gestão de pessoas está articulado com as estratégias organizacionais e com as expectativas das pessoas, ele ganha legitimidade e credibilidade por agregar valor tanto para a organização como um todo, quanto para as pessoas que com ela mantém relações de trabalho” (DUTRA, 2004, p. 128).

O modelo proposto foca nos processos de gestão de pessoas, relacionado as competências e os funcionários que ascenderam progressivamente na empresa estariam mais aptos e melhor preparados. A crítica de Dutra (2004) ao modelo de gestão de pessoas tradicional é o fato de ser fragmentado, podendo causar conflitos e distorções entre a visão do que os gestores e funcionários esperam e o que o modelo apresenta. Já o modelo de gestão por competências é integrado, formando um processo que segue uma linha conceitual clara. Sua proposta é auxiliar na demonstração clara das expectativas da organização em relação a seus colaboradores e na correção de distorções entre essas expectativas e as percepções dos colaboradores.

Dutra (2004) agrega aos conceitos de competência e carreira, ou seja, desenvolvimento atrelado à trajetória profissional e voltado para o aprimoramento de competências que estejam ligadas às expectativas das pessoas e da organização. A pessoa é avaliada pela sua trajetória na empresa, possibilitando relação com perspectiva de longo prazo, mais amplo do que o cargo que ocupa. “Como consequência, é possível estabelecer com nitidez o papel da pessoa na gestão de seu desenvolvimento e de sua carreira e o papel da empresa no suporte ao desenvolvimento da empresa” (p.65). Nesse sentido, nem sempre a mobilidade horizontal proporciona desenvolvimento e desafios profissionais mais exigentes, podendo acomodar ou desmotivar o funcionário.

O modelo de gestão por competências baseado na gestão do desempenho, considera a relação e dependência entre competência e desempenho. Esse modelo integra atividades de planejamento e acompanhamento com avaliação de desempenho a partir de um diagnóstico das competências organizacionais, individuais e coletivas. Esse processo analisa primeiramente os objetivos e visão estratégica da organização para em seguida fazer a



relação das competências humanas identificando o desenvolvimento das competências internas e externas para finalmente formular planos de trabalho e gestão focados no acompanhamento e avaliação do desempenho desde individual até coletivo da organização. Nessa proposta, a prática da aprendizagem e da gestão do conhecimento estimula o crescimento profissional individual, no entanto incentivam a prática do compartilhamento do conhecimento pelo caráter do desempenho coletivo (BRANDÃO, GUIMARÃES, 2001).

Relacionado à avaliação de desempenho e liderança de equipes, nesse modelo é subentendido que o líder tem a aceitação e comprometimento da equipe para desempenho máximo. Nesse formato, a avaliação está focada em ações de desempenho, necessitando que o líder e o liderado estejam de comum acordo em desempenhar as ações de desenvolvimento propostas. O desafio de trabalhar com competências, habilidades específicas e requisitos de acesso para uma função ou cargo, está na clareza em que estes requisitos serão e deverão ser transmitidos ao funcionário para que ele conheça e tenha claro o caminho a percorrer para alcançar seus objetivos (BRANDÃO, GUIMARÃES, 2001).

Gomes e Klein (2013) identificaram vantagens para o trabalho em grupo avaliando competências no âmbito do ensino à distância, sendo elas, qualidade do trabalho com melhores resultados, compartilhamento de diferentes habilidades, flexibilidade para mudanças e melhorias, sendo que a gestão por competência pode contribuir para identificação e capacitação dos indivíduos, por meio da formação de capacidades requeridas para o trabalho em equipe. Uma das competências comportamentais mais importantes para qualquer profissional é a competência para o trabalho em equipe, com pessoas que interagem entre si para alcançar um objetivo comum, pois o trabalho em equipe envolve a gestão das pessoas em direção aos objetivos organizacionais (GOMES, KLEIN, 2013). Nesse contexto é percebida a necessidade de tecnologias que possam motivar o relacionamento interpessoal desenvolvendo novas competências comportamentais nas organizações.

Um dos motivos apontados por Gomes e Klein (2013) para um enfoque no compartilhamento do conhecimento nas organizações é a constante mudança de membros nas equipes, há uma necessidade de competências que sejam “transportáveis” (GOMES, KLEIN, 2013, p. 350) entre as equipes e as tarefas. Para formação de equipes, é preciso selecionar pessoas dispostas a colaborar com o grupo, com habilidade para trabalhar com metas conjuntas, com perfil colaborativo, empático.

Gomes e Klein (2013) relacionam algumas competências individuais desejáveis para o trabalho em equipe: dedicar-se a um propósito comum; saber trabalhar em conjunto,

cooperar e colaborar; reconhecer as habilidades dos outros, percebendo-as como complementares às suas; participar do estabelecimento de metas de desempenho e formas de trabalho conjuntas; realizar as tarefas que lhe cabem, com autonomia e compromisso com a equipe; saber se relacionar (ter empatia, respeito às diferenças, lidar com conflitos); saber se comunicar; participar da identificação e solução dos problemas da equipe; dar apoio, encorajar e reconhecer os esforços dos membros da equipe; ter flexibilidade e ser capaz de se adaptar; buscar o autodesenvolvimento e o aprendizado; e colaborar para o desenvolvimento e aprendizado da equipe.

Relevante foco da gestão de pessoas está na competência de suporte baseada no relacionamento interpessoal e no trabalho em equipe, pois vai resultar da interação com empatia, promovendo o desenvolvimento de ações compartilhadas por meio da cooperação (ZARIFIAN, 2001). Há projetos que precisam de uma equipe multidisciplinar para o seu desenvolvimento, sendo que as competências individuais como interação, comunicação e relacionamento interpessoal são fundamentais para que o projeto e a equipe alcancem seus objetivos.

A competência profissional é relacionado por Le Boterf (2003) como a capacidade de agir com competência. Existe um conjunto de ações e recursos que mobilizam essa ação: o conjunto individual, abrangendo conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais da pessoa e o conjunto do meio, como bancos de dados e documentos. Segundo esse autor, as atividades profissionais de uma pessoa são reflexo também do meio e dos recursos disponibilizados.

Le Boterf (2003, p.12) chama de “saber combinatório”, ressaltando a importância da atitude do profissional, onde “o saber agir deve ser distinguido do saber-fazer”. O resultado de uma organização encontra-se assim dependente não somente da competência individual, mas de uma competência coletiva, resultado da articulação das competências individuais com as competências organizacionais: equipamentos, sistemas, cultura e aprendizagem coletiva.

A gestão por competência sugere a análise das competências profissionais dos indivíduos a fim de alinhá-las aos objetivos das organizações. Nesse sentido, quando se refere à gestão por competências, um importante instrumento é o inventário de competências, por meio do qual a empresa especifica de acordo com suas metas as competências esperadas em cada cargo da estrutura organizacional. De posse do inventário de competências a empresa pode selecionar pessoas com mais clareza, pois conhece quais competências devem ser atraídas para a organização; desenvolvê-las com mais precisão,

porque sabe de quais competências a empresa necessita; avaliá-las de forma mais precisa, pois existe clareza sobre o objeto de desempenho e, por fim, remunerá-las com mais justiça, uma vez que a recompensa deve ser dirigida àqueles que se orientaram com base nos objetivos e metas organizacionais. (CARBONE, RUFFATO JUNIOR, 2005).

Pesquisa realizada em indústrias espanholas com mais de cinco anos no mercado, apontou que a exploração do conhecimento prévio dos funcionários agrega valor ao conhecimento da organização, estando às competências organizacionais relacionadas ao conhecimento tácito dos indivíduos (RABEH ET AL, 2013). Dessa maneira, a construção do conhecimento organizacional de uma empresa é relacionada positivamente com a exploração dos ativos e conhecimentos atuais de seus funcionários, inclusive com conhecimentos e experiências adquiridas anteriormente em outras empresas. Os autores afirmam que existe uma relação positiva entre a capacidade de uma empresa absorver o conhecimento externo com a capacidade de explorar o seu próprio conhecimento. Essa capacidade de exploração também está ligada a capacidade de gestão do conhecimento atual e do conhecimento coletivo, ou seja, à memória organizacional.

Nesse formato, as competências podem ser distintas e requeridas conforme a área de atuação profissional de um indivíduo sendo importante o equilíbrio entre elas. Na área administrativa, por exemplo, são apontadas como competências: planejar, organizar, liderar, controlar e atuar mercadologicamente. Dentro destas competências principais incidem ações determinantes para um bom desempenho do colaborador na área administrativa, como agilidade, eficiência, motivação, tomada de decisão e comunicação (MELLO ET AL, 2006).

Na área educacional, Junaidah e Saodah (2013) pesquisaram competências e desempenho de funcionários de instituições ensino da Malásia. Entrevistando superiores imediatos desses funcionários constataram que os trabalhadores mais velhos destacam-se pela lealdade, confiança, experiência e relacionamento com os clientes, no entanto, eles classificam os trabalhadores mais velhos negativamente quando se trata de flexibilidade, adaptabilidade, competência tecnológica e capacidade de aprender novas tecnologias. No entanto, os superiores reconhecem que os trabalhadores mais velhos demonstram suficiente competência e capacidade de aprendizado com treinamentos. Os resultados mostraram ainda que trabalhadores mais experientes podem ser tutores de funcionários mais novos, motivando-os em seu serviço e no compartilhamento de seu conhecimento e experiência com os trabalhadores mais jovens.

A gestão por competências nas organizações pode dinamizar o processo de gestão estando associada à ideia de agregar valor e entregando resultados às organizações,

independente do cargo ou função desempenhada pelo funcionário. Assim sendo, o relacionamento entre competências individuais e organizacionais pode propiciar valor em ambas as competências.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Interpretar fenômenos e atribuir significados a eles é base para pesquisa qualitativa. Esse método aplica coleta, transcrição e análise de dados, caracterizando a complexidade da pesquisa qualitativa. Sua característica geral é o enfoque nas ciências sociais e humanas, sendo a pesquisa qualitativa também conhecida como interpretativa, ao representar o mundo por meio de entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais (FLICK, 2009). O conhecimento é produto da relação entre sujeito e objeto. Flick (2005, p.1) entende que é grande a variedade dos métodos, “cada um dos quais parte de premissas diferentes e prossegue diferentes objetivos. Cada um deles tem por base uma ideia específica do seu objeto”. A abordagem qualitativa em pesquisa é oposta ao pressuposto de um único modelo em pesquisa, pois quem estuda a ciência da sociedade se recusa a quantificar resultados transformando conhecimento em lei (GOLDENBERG, 2001).

Esta pesquisa é qualitativa, utilizando a abordagem de estudo de caso. De acordo com Goldenberg (2001) o termo estudo de caso refere-se a “uma análise detalhada... uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo” (p. 33). Por meio de diferentes técnicas de pesquisa, o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas possível. Nesse sentido Goldenberg (2001) afirma que não é possível a formulação de regras precisas sobre as técnicas que serão realizadas, já que cada entrevista ou observação será única, pois depende do pesquisador e seus pesquisados.

O estudo de caso contribui para a compreensão de eventos organizacionais e sociais, permitindo uma investigação significativa de eventos reais como processos organizacionais e administrativos (YIN, 2001). De acordo com Yin (2001), o estudo de caso pode ser estratégico para responder questões de pesquisa relacionadas a como e por que ocorre o fenômeno estudado. Não exige controle total sobre eventos comportamentais, porém focaliza acontecimentos contemporâneos.

Métodos e dados são exigidos em uma pesquisa sobre acontecimentos sociais, incluindo a investigação dos acontecimentos, as técnicas propostas para entrevista, à interpretação do material coletado e uma análise sistemática. Goldenberg (2001, p. 88) aponta algumas vantagens da entrevista na pesquisa qualitativa: “maior flexibilidade para garantir a resposta desejada”, “permite uma maior profundidade”, “estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros

dados”. São quatro as dimensões da investigação social de um processo de pesquisa: primeiro o “delineamento da pesquisa” com estudo, levantamentos e observações; segundo são os “métodos de coletas de dados”; terceiro está os “tratamentos analíticos dos dados”, e por fim os “interesses do conhecimento”, onde há a construção de um consenso (BAUER, GASKELL, 2002, p.19).

Gibbs (2009) sugere que a análise da pesquisa qualitativa pressupõe algum tipo de transformação. Seu início se dá pela coleta de dados qualitativos e em seguida pelo seu processamento analítico buscando que a análise se transforme em um conteúdo claro, confiável e compreensível. A análise de conteúdo foi organizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e por fim o tratamento dos resultados com a interpretação (BARDIN, 2009, p.121). Na pré-análise foram escolhidos os documentos que seriam analisados para formular hipóteses. Bardin (2009) ressalta que “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo se este for demasiado importante” (p.123). A exploração do material consistiu na codificação e formulação de regras definidas previamente. Na etapa de tratamento dos resultados, foram selecionados e interpretados os resultados obtidos e fim de avançar na pesquisa.

O campo analisado é o Senac, unidades de educação profissional. A escolha do campo a ser pesquisado está na relevância do Senac para educação profissional brasileira, como instituição que atua há mais de 60 anos no setor, qualificando mão de obra para o setor de comércio de bens, serviços e turismo.

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por: diretor de recursos humanos, coordenação pedagógica regional do Paraná, gestores de unidades, técnicos de educação profissional (TEP) e técnicos de relação com o mercado (TRM). A escolha desses sujeitos está associada à atuação deles direta ou indiretamente na educação. Vale ressaltar que técnicos de educação profissional e técnicos de relação com o mercado são membros do quadro técnico administrativo e estes funcionários atuam em escolas do Senac para que a atividade fim, ou seja, a educação profissional chegue às salas de aula, por meio de instrutores. Abaixo é possível conhecer o perfil dos participantes da pesquisa no quadro 02:

**Quadro 2. Perfil dos participantes da pesquisa**

<b>Entrevistado / Cargo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E1)	Masculino	53	Mestrado
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E2)	Feminino	36	Pós-graduação
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E3)	Masculino	33	Pós-graduação
Analista do Senac PR (E4)	Feminino	27	Pós-graduação
<b>Grupo focal</b>			
Grupo Focal 01	Feminino	26 a 42 anos	Pós-graduação
Grupo Focal 02	04 Feminino 02 Masculino	24 a 43 anos	Pós-graduação
Grupo Focal 03	Feminino	26 a 37 anos	Pós graduação

De acordo com o documento Plano de Cargos e Salários do Senac Paraná (SENAC, 2011, p. 51), as principais atribuições do técnico em educação profissional são: “promover atividades de educação profissional e ações extensivas à educação profissional, acompanhando a sua execução e avaliando os resultados; orientar quanto ao planejamento e desenvolvimento dos cursos; orientar, acompanhar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas; promover e coordenar reuniões técnico-pedagógicas; acompanhar e orientar alunos no processo de Educação; coordenar a elaboração de materiais didáticos e recursos instrucionais e novos projetos”. Por outro lado, o técnico de relação com o mercado tem a função de: “realizar visitas periódicas aos clientes, promovendo divulgação dos trabalhos, prospectando e efetivando vendas, pesquisando grau de satisfação, necessidades e carências; promover eventos culturais e de negócios, com o intuito de disseminar a Entidade e estabelecer novos contatos e parcerias” (SENAC, 2011).

Os métodos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semi estruturadas conforme roteiro apresentado no apêndice 1 e grupo focal conforme roteiro apresentado no apêndice 2. As questões das entrevistas foram elaboradas com base nos objetivos específicos da pesquisa: a) identificar as formas utilizadas pelo Senac para compartilhar conhecimento; b) identificar competências requeridas para o exercício de cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades; c) identificar as relações entre compartilhamento de conhecimento e formação de competências de participantes da equipe técnica. A princípio, foram aplicadas 4 entrevistas semi estruturadas, sendo elas com 01 analista do Senac Paraná, e com 03 gestores de unidades de educação profissional. As entrevistas foram individuais, gravadas

com consentimento de cada participante, que acordou com o Termo de Consentimento (apêndice 3). Após as entrevistas, foi realizada a transcrição dos dados, assim como sua validação mediante apresentação dessa transcrição para consentimento dos entrevistados. Com base nos dados que emergiram das entrevistas e com foco nos objetivos específicos, foi desenvolvido o roteiro dos grupos focais, que foram realizados com os técnicos das unidades.

Grupo focal é definido por Barbour (2009, p. 20 e 21) como um “exercício de discussão e entrevista de um grupo com visão consensual, analisando na entrevista a interação entre os participantes”. Segundo Gomes e Barbosa (1999, p.1) “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. Com essa interação, alguns trabalhos com grupos focais têm apresentado resultados positivos ao estimular os participantes a verbalizar e compartilhar suas experiências, fortalecendo assim ações de mudança.

Os grupos focais são capazes de refletir as preocupações que são importantes para os participantes, podendo ir além do suposto pelo pesquisador e abrindo novas oportunidades de estudo e pesquisa. Ao invés de focar nas percepções do pesquisador, a pesquisa qualitativa com grupos focais proporciona a percepção do comportamento dos indivíduos frente a um problema de pesquisa, já que “a pesquisa qualitativa é caracterizada pela discórdia e pelo debate entre proponentes de uma variedade de abordagens” (BARBOUR, 2009, p.60). A pesquisa com grupos focais tem ainda por objetivo captar conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações, a partir das trocas realizadas no grupo, permitindo captar mais informações em um período de tempo mais curto (GOMES, BARBOSA, 1999). Embora a análise dos grupos focais seja voltada a descrição do pensamento dos participantes sobre um tema, essa abordagem pode também prover uma explicação do porque os participantes pensam da forma apresentada (BARBOUR, 2009).

O principal interesse dessa prática consiste na interação dos participantes, motivados a explicitar suas ideias a partir de tópicos oferecidos pelo pesquisador, que tem o papel de moderador. De acordo com Gomes e Barbosa (1999), o moderador do grupo focal é quem levanta os assuntos que serão discutidos no grupo, tendo preparado um roteiro previamente. “O moderador incentiva a participação de todos, evitando que um ou outro tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que esta se mantenha dentro dos tópicos de interesse” (GOMES, BARBOSA, 1999. P. 2). Nesse sentido é desejável que o moderador prepare um contexto e ambiente favorável, que significa possibilitar a proximidade dos participantes para que possam se ver e ouvir, além de introduzir o assunto que será



pesquisado, levando os indivíduos do grupo focal a interagir com os demais, até mesmo influenciando opiniões. Cabe ao moderador, encorajar a participação dos membros do grupo salientando as ideias relevantes, mas sem fazer julgamento ou emitir opinião (GOMES, BARBOSA, 1999). Em relação às entrevistas individuais, a vantagem do grupo focal é a possibilidade de observar a interação das pessoas em torno do problema de pesquisa, evidenciando opiniões diferentes e similares.

Berg (1998) caracteriza a técnica de grupo focal a partir da existência dos seguintes elementos: problema de pesquisa definido; características do grupo voltadas ao objetivo da pesquisa; relação entre o pesquisador e os membros do grupo, clima de confidencialidade para motivar comunicação dos participantes; facilitador preparado; direcionamento do facilitador para a discussão do tema; assistente de pesquisa que ajude a elaborar notas sobre a dinâmica grupal; registro das informações de maneira a permitir o uso de técnicas de análise de conteúdo para posteriormente elaborar conclusões sobre os dados.

O planejamento para execução dos grupos focais envolve o preparo do ambiente onde foi realizada a pesquisa, sendo recomendada a visita antecipada ao local para verificação de acessibilidade, iluminação, ruído, imagens ou qualquer fator que possa influenciar no comportamento dos indivíduos que estarão envolvidos no processo. Outro ponto essencial na pesquisa com grupos focais é o preparo da gravação de áudio, que deve ser planejada para garantir a qualidade do material a ser coletado para posterior análise. (BARBOUR, 2009). Os grupos focais foram realizados em salas de aula ou salas de reunião das unidades de educação profissional selecionadas para pesquisa. Esses ambientes foram previamente preparados com a disposição das cadeiras em formato de semicírculo para que os participantes pudessem interagir com a temática proposta.

Foram observados critérios éticos da pesquisa qualitativa tais como confidencialidade dos participantes, documentando a autorização dos participantes e garantindo seu anonimato, através do Termo de Consentimento (apêndice 3). Este termo de consentimento à pesquisa foi entregue aos gestores entrevistados e aos técnicos participantes dos grupos focais, explicando os objetivos da pesquisa e assegurando a adesão voluntária dos participantes. Após a transcrição das entrevistas e discussões dos grupos focais, os pesquisados tiveram acesso aos dados para o consentimento da utilização dos mesmos no estudo. Os participantes tiveram a liberdade de interromper sua participação a qualquer instante do estudo, bem como foi assegurado que pudessem solicitar que os dados fornecidos após a transcrição não fossem utilizados no projeto ou em publicações dele decorrentes. Como procedimento ético foi ainda solicitado o respeito à confidencialidade

entre os membros participantes do grupo focal, assim como afirmado o sigilo da identidade dos envolvidos na pesquisa.

Além do material gravado que estará disponível ao pesquisador é importante o registro das observações imediatas que surgirem durante a discussão do grupo focal (BARBOUR, 2009). Assim foi planejada a presença de um transcritor moderador. Relacionado ao moderador, é fundamental sua preparação previa e atenção aos pontos da discussão para análise, explorando as divergências de opiniões dos participantes e facilitando o compartilhamento de informações incentivando os membros a participação. Goldenberg (2001, p. 55) enfatiza que “o pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa”, e afirma que a melhor maneira para controlar essa interferência é o pesquisador ter consciência desse fato, minimizando suas ações ou até mesmo considerando-o como dado da pesquisa.

O grupo focal foi conduzido mediante um roteiro prévio para sustentar a discussão do grupo, levando-se em conta a ordem das questões a fim de deixar o grupo à vontade no decorrer do processo. A atividade foi iniciada com perguntas motivadoras, deixando o grupo à vontade, para gradativamente passar para questões mais delicadas e que podiam causar mais discussão. Além disso, o moderador foi o pesquisador desse trabalho, que se preparou para mudar seu roteiro no andamento do processo, caso percebesse essa necessidade. (BARBOUR, 2009).

As entrevistas serviram de apoio para elaboração do roteiro proposto no grupo focal, que foi realizado com técnicos de educação e relação com o mercado. Cada grupo focal foi realizado com os técnicos da cidade pesquisada, na sede do Senac em que atuam. O objetivo dessa prática foi buscar informações sobre o compartilhamento do conhecimento e sobre as competências requeridas e as competências atuais destes profissionais. O roteiro prévio de cada grupo focal está no apêndice 2. Foi também solicitado consentimento para gravação das entrevistas e do grupo focal.

Para análise dos dados qualitativos, foi feita a triangulação de dados, utilizando fontes do Regimento Escolar do Senac, Plano de Cargos e Salários, dados das entrevistas com gestores das unidades de educação profissional e dados obtidos nos grupos focais com os técnicos de educação das unidades pesquisadas, identificando as temáticas por meio de interpretação e análise. Flick (2009, p. 58) conceitua a triangulação como “a forma de ampliar as atividades do pesquisador ao utilizar mais de um método.” Goldenberg (2001) afirma que essa combinação de metodologias diversas colabora para a “amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2001, p. 63).

Após a apresentação do método de pesquisa, o quadro 3 indica os sujeitos da pesquisa e dos grupos focais, as datas e duração das ações:

**Quadro 3. Participantes, data e duração das entrevistas e dos grupos focais:**

<b>Cargo</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E1)	01	24/07/2015	01h23min
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E2)	01	08/08/2015	58min
Gestor de Unidade de Educação Profissional (E3)	01	21/08/2015	01h20min
Analista do Senac PR (E4)	01	12/09/2015	50min
<b>Cargo</b>	<b>Grupo focal</b>		
Técnico de Educação Profissional e Técnico de Relação com o Mercado Unidade (G1)	04	16/10/2015	01h35min
Técnico de Educação Profissional e Técnico de Relação com o Mercado Unidade (G2)	06	26/10/2015	01h20min
Técnico de Educação Profissional e Técnico de Relação com o Mercado Unidade (G3)	04	03/11/2015	55min

Os entrevistados foram identificados na análise de dados com os códigos E1, E2, E3 e E4, os técnicos participantes dos grupos focais foram identificados com códigos T1, T2, T3, T4, T5 e T6, de acordo com o grupo focal que participou, sendo 3 grupos identificados por G1, G2 e G3. A entrevista do E1 teve 1 hora e 23 minutos de duração e foi transcrita em 14 páginas; a entrevista do E2 teve 58 minutos de duração e foi transcrita em 9 páginas; a entrevista do E3 foi realizada em 1 hora e 20 minutos e transcrita em 13 páginas; e a entrevista do E4 foi realizada em 50 minutos e transcrita em 8 páginas. O grupo focal G1 teve a participação de 4 técnicos, 1 hora e 35 minutos de duração e foi transcrito em 10 páginas; o grupo focal G2 teve 6 técnicos participantes, duração de 1 hora e 20 minutos e foi transcrito em 13 páginas; e o grupo focal G3 teve 4 técnicos participantes, duração de 55 minutos e 9 páginas de transcrição.

Para análise dos dados que resultaram das entrevistas e dos grupos focais foi utilizado o método de categorização. Segundo Flick (2009) “As principais atividades são buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações” (p.132). Foram analisados e comparados os dados relevantes que surgiram, classificando-os e agrupando-os de acordo com os objetivos específicos da

pesquisa. Foram relacionados fontes de dados na perspectiva de gestores, técnicos e documentos na busca da validação da análise pela triangulação de dados.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 APRESENTAÇÃO DO CASO

O Senac foi instituído em 1946 no Brasil, como principal agente da educação profissional voltado para o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. De acordo com informações disponibilizadas pela instituição, mais de 55 milhões de atendimentos já foram prestados pelo Senac, capacitando trabalhadores e empresários, com programações presenciais e a distância, em mais de 4 mil municípios, em todos os estados do país e no Distrito Federal. Além disso, o Senac oferece ações como o Programa Senac de Gratuidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Governo Federal, e outras ações educacionais com a missão de contribuir para o desenvolvimento do trabalhador brasileiro e do setor de comércio de bens, produtos e serviços. (SENAC, 2015).

O ensino profissional no Brasil na década de 30 e 40 está relacionado à implantação de um modelo corporativo de Estado, conhecido por Estado Novo. Para Cunha (2000), a instauração desse corporativismo favoreceu de maneira desigual alguns atores no cenário político: os empresários e os operários. O empresariado industrial utilizou a estrutura corporativa para formar associações civis situadas fora do âmbito oficial, além de manter antigas federações e criar confederações, o que era negado aos trabalhadores. Já o operariado teve sua inserção sindical corporativa desmantelada e subordinada ao Ministério do Trabalho, dessa forma, o Estado agrega a função de conciliar os conflitos entre o operariado e os empresários.

A educação profissional brasileira oriunda de um modelo de desenvolvimento econômico da fase colonial, para exploração de matéria-prima. Nos primeiros séculos da história do Brasil, o modo de produção exigia pessoas qualificadas para a o trabalho braçal, sem muitas preocupações com a educação da classe trabalhadora (MOURA, 2010). De acordo com o mesmo autor, os primeiros sinais da educação profissionalizante foram do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas e outras sociedades que ofereceram ensino industrial para crianças órfãs e abandonadas, sendo inicialmente um formato de educação assistencialista. No século XX iniciou-se um esforço público para organização da formação profissional, priorizando atender as demandas das indústrias. Em 1909, Nilo Peçanha criou e distribuiu por todo país Escolas de Aprendizes e em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação profissional foi assim idealizada

como uma formação de caráter técnico, de natureza mecânica e manual, para formação do trabalhador brasileiro.

Com esses acontecimentos e para atender os requisitos do Taylorismo da época, o ensino profissional deixa de atender aos miseráveis para voltar-se à qualificação do trabalhador: “o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras” (CUNHA, 2000, p.21). No entanto, o autor enfatiza que a valorização do ensino profissional não eliminou a divisão social e técnica do trabalho devido seu aparato educacional, continuando a existir escolas destinadas à formação das elites e outras à formação dos trabalhadores manuais. Ao contrário, ocorreu um reforço para que o ensino secundário fosse destinado às elites, enquanto os ramos profissionais do ensino médio foram destinados às classes menos favorecidas.

Cunha (2000) salienta que com as primeiras indústrias no Brasil foi necessária a contratação de trabalhadores estrangeiros, devido à complexidade das máquinas importadas. Essa experiência desencadeou na substituição do trabalhador brasileiro pelo estrangeiro, e, além disso, a entrada de uma cultura mais revolucionária desses trabalhadores, acostumados a paralisações do trabalho durante as reivindicações por melhores condições de trabalho. O autor relata que no cenário político brasileiro da década de 90 surgem opiniões de dois importantes consultores do MEC. As discussões estavam embasadas na dualidade entre educação propedêutica e profissional. Essas opiniões influenciaram o delineamento da educação profissional no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, devido uma dualidade entre educação profissional e propedêutica, adaptando os currículos a fim de atender as mudanças do mercado de trabalho, aproximando as escolas do empresariado, e cedendo autonomia às escolas técnicas e dos centros de educação profissional.

De acordo com Cunha (2000), em 1996, institui-se a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), que permitiu ao Ministério do Trabalho ocupar o primeiro plano da educação profissional, antes atribuído ao sistema S de educação profissional. Em seguida, com a necessidade de novo enfoque conceitual e metodológico para a educação profissional no Brasil, é criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). O Planfor nasce devido à redução da força de trabalho no parque industrial para atender empresas nacionais e estrangeiras, a fim de propiciar a ampliação da rede de oferta de educação profissional. Além disso, o Ministério

da Educação e da Cultura (MEC) incita a criação dos Centros de Educação Profissional. No governo do presidente FHC, ocorre a reforma da educação profissional, subsidiada pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria Ministerial 646/97, cujo um dos objetivos foi dissociar o ensino médio do ensino profissional, quando foi proibido o ensino integrado. Cunha (2000) ressalta que a LDB/96 defende o ensino médio sob uma concepção profissionalizante focada no trabalho definindo níveis para a educação profissional: básico, técnico e tecnológico. Para concretização dessa reforma o governo lançou em 1997 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com objetivo de expandir e melhorar a infraestrutura, à capacitação dos professores e à expansão ou reestruturação dos Centros de Educação Profissional. O reflexo dessa ação é uma educação profissional voltada a prepara mão de obra que responda as demandas e transformações do mundo do trabalho, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em que o trabalhador está inserido.

Assim, a transformação da Educação Profissional e Tecnológica age frente a produção científica e tecnológica nacional, especialmente porque as características do ensino profissionalizante no que refere-se a pesquisa, inovação e práticas pedagógicas é diferente daquelas desenvolvidas no meio acadêmico. Cury (2014) descreve a educação profissional como um “direito da cidadania” (p. 141), sendo um direito estendido não somente a estudantes do ensino médio com faixa etária até os 18 anos, mas a todo cidadão que anseie pela capacitação profissional, mesmo com idade superior a essa faixa. Após reconhecer a importância de vincular a educação escolar com a educação profissional, esta se torna estratégica para o desenvolvimento da nação, proporcionando ao trabalhador a oportunidade de igual acesso aos bens sociais (CURY, 2014).

A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos ao público em geral, independente da escolaridade; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior. Segundo o Inep (2015), a melhoria contínua da qualidade dos cursos profissionalizantes, atualizados às demandas e necessidades do mercado, oportuniza aos trabalhadores brasileiros o aumento de sua empregabilidade e mais chances para disputar as novas oportunidades que o mercado globalizado oferece.

A educação profissionalizante é embasada na concepção do saber aliada a prática, onde a transferência e a aplicação do conhecimento adquirido somente é possível, se forem realizadas as estratégias de aprendizagem necessárias para que a transferência se produza. Zabala e Arnau (2010) consideram que se os conteúdos estão desligados da prática, os

alunos são mobilizados para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará. Nesse sentido a função social do ensino é formar o aluno em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA, ARNAU, 2010). Nesse mesmo contexto, Perrenoud (1998) enfatiza que a educação pressupõe a necessidade de formação profissional e nesse processo é fundamental a cooperação mútua e o desenvolvimento de novos aprendizados para o trabalho com projetos e situações de prática profissional embasadas na resolução de problemas, a fim de uma maior profissionalização na educação.

## 5.2 Formas de compartilhamento do conhecimento no Senac

Quanto às formas utilizadas para compartilhar o conhecimento, por meio dos dados coletados foi possível identificar diversas fontes internas e externas de informação e conhecimento. O site do próprio Senac foi a fonte interna mais citada nas quatro entrevistas com gestores da instituição. Por meio desta ferramenta o Senac divulga notícias e serviços de todas as unidades do Paraná e recebe a demanda dos clientes que podem deixar registrados sua demanda e interesse no próprio site.

Outro sistema mencionado por três dos quatro gestores entrevistados foi o BI (Business Intelligence) sistema que oferece relatórios financeiros, contábeis, educacionais, entre outros que tem por objetivo auxiliar na gestão. Foi mencionado por um dos gestores que este sistema ainda está restrito aos gestores e coordenadores, mas que futuramente será disponibilizado para a equipe técnica poder analisar os dados e terem possibilidade de tomada de decisão. Por outro lado, o sistema educacional Orion, mencionado pelos entrevistados e pelos técnicos participantes do grupo focal, já é acessível a todos os funcionários para cadastros, matrículas e consultas, sendo acessado por login e senha individual.

A intranet da instituição é acessada por todos os colaboradores com login e senha, sendo considerado pelos quatro entrevistados como um dos principais meios de comunicação da instituição com seu público interno. Além disso, foi mencionado o sistema de e-mails e o sistema de telefonia por ramal para trocas de informações entre unidades e departamentos.



Como fontes externas 3 gestores mencionaram a Federação do Comércio, especificamente por meio do relatório de pesquisas realizadas nos segmentos de comércio, bens, serviços e turismo. Estes mesmos gestores citaram órgãos representativos que compartilham informações com o Senac, como Conselhos e Sindicatos. Apenas um gestor entrevistado mencionou utilizar como fonte de conhecimento e informação externa sistemas externos com dados econômicos e geográficos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), além do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de informativos, documentações e legislação voltadas para instituições de educação.

De acordo com Gomes, Kruglianskas e Scherer (2011), para que o conhecimento seja efetivamente incorporado na organização, as empresas precisam absorver a todo o momento fontes de informação interna e externa que são geradas. Foram também ressaltados como fonte externa de informação os próprios concorrentes do setor de educação profissional. Nesse contexto, Garvin (2000) afirma que a organização com foco no desenvolvimento da aprendizagem abre-se para experiências externas, inclusive de empresas concorrentes.

Convém ainda ressaltar que foi mencionada a participação em APLs (Arranjo Produtivo Local), por meio da presença em reuniões com empresários de setores específicos para discutir necessidades profissionalizantes do setor. A relação entre a equipe técnica e administrativa com o público interno e externo, devido seu contato com alunos e empresas na prática de atendimento aos clientes, foi enfatizada por todos os participantes, como um dos meios mais relevantes para compartilhamento do conhecimento.

O compartilhamento de conhecimento dos gestores com os técnicos ocorre de forma presencial por meio de reuniões individuais ou reuniões formais em grupo com a equipe, seja ela entre gestores e técnicos, e entre os técnicos e os instrutores; ou forma eletrônica, via e-mail; telefones e ramais. O entrevistado E3 menciona que após diretivas ocorrem reuniões via Web Conferência com gestores que estão no departamento regional. A frequência das reuniões se dá conforme a necessidade e demanda particular de um trabalho ou mensal. Um dos entrevistados relatou que os próprios técnicos têm autonomia de fazer a comunicação direta com os demais funcionários, mas sempre com o conhecimento do gerente. No entanto, observou-se um nível de centralização no que tange as atividades dos técnicos, como mostra o seguinte trecho: “a interação é tête-à-tête, é olho no olho mesmo para informações estarem muito estreitas” (E3). Em duas unidades pesquisadas são realizadas reuniões semanais, quinzenais e mensais com os técnicos e gestores, porém reuniões envolvendo toda a equipe

não tem uma agenda pré-estabelecida, mas acontecem de acordo com as demandas, serviços, ou depois de uma reunião gerencial, de uma diretiva do presidente, quando são assuntos muito específicos para informação de todos. Em apenas uma unidade são realizadas reuniões mensais com agenda definida envolvendo todos os servidores da unidade.

As reuniões, conforme dados das entrevistas e dos grupos focais, constituem a principal forma de compartilhamento da informação. Um dos entrevistados, cita que tem aplicado a metodologia Metaplan, que reúne a equipe com foco na análise de pontos que precisam ser melhorados, o entrevistado afirma que foram “técnicas provocando a equipe para que eles participassem cada um apontasse pontos que estavam atrapalhando, os pontos que podiam ser melhorados... através dessas ferramentas a gente acabou atingindo o problema”. De acordo com Borgo, Bianco e Colbari (2013) a prática da reunião entre os gestores da empresa e os funcionários “é muito positiva, pois as informações passadas trazem segurança e tranquilidade para a realização do trabalho” (p. 41).

A comunicação entre gestores e técnicos, na perspectiva dos grupos focais é marcada pela confiança, com compartilhamento de conhecimento de maneira acessível. Os técnicos participantes dos grupos focais consideram ainda o gestor um ator participativo na resolução de problemas, como pode ser observado no depoimento: “trabalha também com a gente para buscar solução, não fica só naquela coisa de que o problema é seu e você corre atrás.” (T1G2).

De acordo com Davel e Machado (2011), quando as ações do líder atendem às expectativas e necessidades do liderado o vínculo nesse relacionamento é uma consequência. Nos grupos focais, os técnicos afirmam que o compartilhamento de conhecimento e a liberdade no relacionamento entre gestor e técnicos têm colaborado com o desenvolvimento do trabalho. Destacam ainda que a transparência e a coparticipação no planejamento e gestão orçamentária tem gerado corresponsabilidade e melhorado a interação dos técnicos com o gestor, conforme trecho a seguir: “a gente está planejando junto e a gente sabe da nossa responsabilidade também.” (T4 G1). Um dos grupos focais enfatizou que o ambiente físico de trabalho integrado promove o compartilhamento de conhecimento na unidade em que trabalham, como mostra o seguinte trecho: “a sala que a gente senta ali, todo mundo junto, secretaria, compras, técnicos, e gente acaba compartilhando muito.” (T2 G2). Young (2010) descreve a técnica Espaço Físico de Trabalho Colaborativo como um espaço de trabalho planejado para o compartilhamento do conhecimento, sendo que a disposição das cadeiras, mesas, espaço e mobiliário físico em geral proporcionam o compartilhamento do conhecimento devido à proximidade dos funcionários.

De acordo com Paz e Tonet (2006), as dificuldades encontradas na incorporação para o compartilhamento de conhecimento podem ser de caráter técnico ou pessoal: As dificuldades técnicas são as relacionadas a sistemas de informação, falta de condições físicas ou material necessário para compartilhamento; enquanto as pessoais são as características comportamentais dos indivíduos. Identificou-se nas entrevistas que o processo de comunicação e interação entre gestores e técnicos apresenta alguns problemas que têm comprometido o compartilhamento do conhecimento. Foram abordadas dificuldades no processo de interação e disseminação do conhecimento, e todos os entrevistados apontaram a necessidade de reuniões setorializadas por departamentos e área de atuação com maior frequência. Outra dificuldade relacionada foi a falta de um manual operacional, de padronização de procedimentos, mapeamento de processos, e até mesmo código de conduta, conforme pode ser percebido na narrativa: “o funcionário que entra... numa situação difícil, ele poderia consultar aquele manual operacional.” (E1).

Além das dificuldades técnicas, outro gestor narra dificuldades pessoais, como a falta de iniciativa dos próprios colaboradores, “dificuldades que ocorrem com a equipe é o fator humano... problemas de relacionamento e comunicação... resistência do uso ou a demora em utilizar como ferramenta de apoio” (E2). Conforme discussões nos grupos focais, a comunicação entre unidades e departamento regional era difícil e distante. Porém todos os integrantes afirmam que após a participação dos técnicos e analistas do departamento regional em reuniões setorializadas, esse relacionamento e comunicação têm melhorado, sendo mais colaborativo, com atendimento solícito do departamento regional para com as unidades.

Além desses, outros aspectos mencionados em entrevistas foram dificuldades pela falta de prática institucionalizada que facilite e promova a interação entre as unidades e falta também um incentivo para que a interação aconteça. De forma mais enfatizada, problemas de comunicação foram apontados em diferentes níveis: gestores e técnicos e entre unidades, conforme mostra o trecho a seguir: “Faz onze anos que eu trabalho no Senac e eu não conheço outras unidades importantes que estão tão próximas” (T4 G3). Nesse contexto, os técnicos participantes de um dos grupos focais sugerem intercâmbio entre as unidades para compartilhamento de conhecimento e relatam experiência em visita a outra escola do Senac: “recorremos a outra unidade aqui próximo, além de trazer soluções para dúvidas que a gente levou, trouxemos outras sugestões...pode agregar para nós” (T3 G3).

Nota-se assim que a triangulação dos dados, por meio dos grupos focais e das entrevistas com gestores, corrobora para a necessidade de uma prática institucionalizada que

estímulo o compartilhamento do conhecimento entre funcionários do mesmo setor e entre unidades distintas. Os entrevistados apontaram que existe pouco estímulo para o compartilhamento do conhecimento por falta de uma prática institucionalizada que estimule esse compartilhamento. Assim, o compartilhamento do conhecimento acontece informalmente e sem registros, de acordo com a necessidade das pessoas: “uma pessoa pedindo socorro pra um colega dentro da unidade, que já passou por aquela atividade.” (E1) e ainda “fica no nível do coleguismo e da camaradagem entre os mais próximos, não tem nada financeiramente” (E4). De acordo com Borchardt e Santos (2014) o estímulo vem por meio da motivação para expressar ideias e sugestões em um ambiente receptivo. Um dos entrevistados explica que o estímulo que costuma praticar com os funcionários é o convite e a motivação para participar de reuniões compartilhando casos de sucesso, conforme depoimento a seguir: “o exemplo foi uma própria colaboradora do Senac que fez uma gestão muito boa e foi referência no Paraná ... convidamos para que faça parte, interaja isso com a equipe... o reconhecimento é fantástico” (E3). Essa narrativa vem ao encontro com as discussões dos grupos focais, em que os técnicos abordaram a satisfação em poder ajudar outros funcionários com seu conhecimento e trabalho: “Quando a gente tem a oportunidade de ajudar outra unidade... outro TEP, como foi gratificante para mim.” (T2 G3). As organizações que incentivam seus funcionários a contarem suas experiências e a desenvolverem habilidades de narrativa possibilitam além da produção de novos documentos e manuais, a disseminação da memória da organização (BETTENCOURT, CIANCONI, 2012).

Em síntese, o Senac utiliza fontes externas e internas para o compartilhamento do conhecimento, e as principais ferramentas e técnicas são: reuniões, e mail, ramal telefônico e sistema de gestão educacional. Tanto os técnicos quanto gestores sugerem a padronização de procedimentos operacionais por área de atuação profissional, a exemplo de manual de procedimentos, manual operacional ou código de conduta institucionalizado. Os entrevistados e participantes dos grupos focais citaram a importância das reuniões para o compartilhamento do conhecimento, mas apenas um gestor mencionou ter um calendário fixo para reuniões mensais com toda equipe, influencia provável dessa política, os técnicos da mesma unidade mostraram-se mais receptivos na participação do grupo focal. Em todos os grupos focais os técnicos mencionaram o incentivo ao aprendizado e ações educacionais por meio de uma política de bolsa de estudos que estimula a educação corporativa e fomenta o compartilhamento do conhecimento.

Embora o armazenamento do conhecimento não tenha sido foco desta pesquisa, emergiram questões relacionadas a esse processo nas entrevistas com os gestores. Os 4 entrevistados citaram que o armazenamento do conhecimento no Senac está vinculado ao site institucional, com a utilização da ferramenta Registro de Interesse, em que o cliente pode acessar o portal e registrar suas necessidades e sugestões de cursos e serviços. Os gestores entrevistados identificaram o site institucional, o sistema BI (Business Intelligence). Nos grupos focais essas duas ferramentas não foram mencionadas pelos técnicos, o que pode evidenciar que não são todos os funcionários que tem conhecimento desta ou que a consideram como forma de armazenamento. Um dos entrevistados mencionou ainda a folha de chamada; a ficha individual de avaliação do aluno; e o portal do instrutor, que fornece informações aos instrutores advindas do RH da regional, porém este é um canal de comunicação ainda restrito conforme comentado: “ele não é interativo, a comunicação vem só de uma via” (E3). Embora tenha sido considerado pelo entrevistado em canal de comunicação, observa-se, de fato, com a comunicação unilateral, vinda apenas do emissor para o receptor, esta ferramenta é apenas informativa.

Duas formas de armazenar informações e conhecimento foram citadas pelos entrevistados: uma delas é a digital ou eletrônica e a outra por meio de documentos físicos. O meio digital foi mencionado com a utilização de ferramentas da tecnologia da informação, como o sistema de gestão acadêmica formato SQL (Structured Query Language) que significa, em Português, Linguagem de Consulta Estruturada, que armazena dados de alunos e dados de turma, sendo acessível a todos os colaboradores de forma automática através da rede corporativa, sendo que cada usuário tem seu login e senha. Embora os técnicos acessem o sistema educacional armazenando informações, algumas lacunas são observadas na prática de armazenamento do conhecimento, conforme foram abordadas nas discussões dos grupos focais: “a gente tem uma parte documentada em arquivos de computadores, mas aquele conhecimento, aquela informação que você adquire da sua vivência do dia a dia... a transmissão disso é mais verbal” (T4 G2) e “não temos aquela preocupação de registrar, aquele tempo.” (T5 G2). Nonaka e Takeuchi (1997) consideram que o conhecimento é derivado do conhecimento tácito, que por sua vez é oriundo de experiências e vivências dos indivíduos. Para eles, o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito” (p.63). Phillipim e Lima (2014) consideram que o compartilhamento do conhecimento tácito tem ação de transformação nos produtos e serviços das organizações, e o processo de incorporação do conhecimento tácito e explícito nas organizações é fundamental para o desenvolvimento estratégico das empresas.

Outras formas de armazenamento do conhecimento foram mencionadas: Planilhas de Planejamento Estratégico que armazenam informações coletadas do IBGE, CAGED, RAIS e do BI mensalmente, folhas de chamada, planos de cursos, entre outros. Em uma das unidades o gestor cita que a secretária é responsável pela atualização dos documentos e envia um comunicado interno mensalmente aos demais funcionários. Após a atualização, os funcionários acessam as informações, pois possuem liberação de acesso a uma pasta digital pública disponibilizada pela secretaria após as atualizações dos documentos. Todos os gestores entrevistados mencionaram também a ferramenta de sistema de mail que avisa que uma CI (Comunicação Interna) está disponível, podendo ser armazenada digitalmente ou por meio de impressão.

Embora existam ferramentas e sistemas para o armazenamento do conhecimento, a maioria dos integrantes de um dos grupos relatou que o compartilhamento do conhecimento ocorre muitas vezes verbalmente, não havendo tempo e preocupação para registros e armazenamento do conhecimento, e práticas do dia a dia não estão sendo armazenadas, somente armazenando conhecimento explícito. Eles mencionam que percebem lacunas no armazenamento de informações, os grupos foram unânimes em sugerir um manual de procedimentos institucional para cada setor de trabalho, como mostram os trechos seguintes: “não que a gente queira uma receita, mas um manual, porque é o mesmo Senac Paraná e é feito as vezes de forma diferente aqui e lá.” (T4 G1) e “não existe um fluxograma de trabalho definido, por exemplo para uma atividade que foi feita pela primeira vez”. (T5 G2). Carvalho (2012) ressalta que a todo o momento informações são lançadas por meio de conversas informais e parte do conteúdo de conhecimento é perdida por falta de procedimentos que propiciem sua sistematização e armazenamento para geração do conhecimento. Emergiu no discurso dos grupos focais e nas entrevistas e necessidade da implantação de um manual de procedimentos para consulta dos funcionários. Porém, é importante ressaltar que um manual de procedimentos disponibiliza o conhecimento explícito, com um conjunto de normas e procedimentos a serem seguidos, mas não contempla o conhecimento tácito das pessoas e não substitui a necessidade do compartilhamento do conhecimento entre os funcionários.

Os integrantes de um dos grupos focais ressaltaram a desatualização na nomenclatura de cursos do Senac, principalmente cursos de gestão e informática. Em outro grupo focal foi ressaltada a necessidade de atualização do regimento escolar e do contrato educacional, “nosso regimento escolar é desatualizado para resolver determinadas situações... nós

passamos por uma situação... o que tinha no contrato era diferente do que estava no regimento” (T3, G2).

Embora tenha sido registrada a falta manual de procedimentos institucionalizado para alguns setores, os técnicos de um dos grupos focais ressaltam o foco da instituição no compartilhamento do conhecimento oportunizando educação corporativa, devido à oferta de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação por meio de bolsa de estudos a todos os funcionários interessados. Gomes e Klein (2013) afirmam que pela aprendizagem, uma organização é capaz de aumentar o nível de profundidade e diversidade de conhecimento e a gestão por competências pode incentivar e organizar os diversos saberes dos indivíduos.

Outra questão que emergiu nas discussões de dois grupos focais foi o Modelo Pedagógico Nacional, que propõe compartilhamento do conhecimento e interação do Senac nacionalmente. Um dos objetivos do Modelo Pedagógico Senac é alinhar o oferta de cursos em todas as unidades do Senac no Brasil, oferecendo aos alunos o mesmo padrão de ensino e aplicando princípios pedagógicos em âmbito nacional. Para isso a instituição está investindo em capacitação e disponibilizando ferramentas para o compartilhamento do conhecimento. Uma delas é a Comunidade de Prática, onde é possível a troca de informações, sugestões e ideias (SENAC, 2015). De acordo com Dalkir (2005) as pessoas decidem pertencer a uma comunidade porque precisam uns dos outros para atingir um objetivo comum, portanto todas as comunidades precisam ter objetivos comuns e desenvolver técnicas de comunicação presencial ou por meio tecnológico, como um espaço de servidor, para interação dos membros. No entanto, Dalkir (2005) afirma que encontros presenciais são importantes eventualmente para que a reciprocidade e confiança dos membros sejam fortalecidas.

Em síntese, embora tenham sido citadas algumas ferramentas utilizadas pela instituição para o armazenamento do conhecimento, a maior parte do conhecimento aplicado ao dia a dia de trabalho na instituição está sendo comunicado apenas verbalmente. Sistemas de armazenamento do conhecimento, como BI (Business Intelligence) e o site institucional, foram lembrados apenas pelos gestores entrevistados, não sendo apontados como relevantes nas discussões dos grupos focais. No entanto, tanto os técnicos quanto os gestores mencionaram que com a implantação do Modelo Pedagógico Nacional, que se iniciou no ano de 2015, o Senac vem promovendo o compartilhamento e o armazenamento do conhecimento por meio de reuniões, cursos e documentos, essa é uma prática recente, que deve estar em processo de implantação, já que não foi o que os dados mostraram.

No quadro 4 são apresentadas as principais formas de compartilhamento e armazenamento do conhecimento que emergiram nas entrevistas e discussões dos grupos focais:

**Quadro 4. Formas de compartilhamento e armazenamento do conhecimento**

COMPARTILHAMENTO	ARMAZENAMENTO
Fontes externas	Intranet
Fontes internas	Site institucional
Reuniões	Sistema Educacional
Arranjos Produtivos Locais	E mail
Comunidades de Prática	Business Intelligence

A Intranet, o site, email, e sistema informatizado mencionado, são TICs (Tecnologias de Informação e Conhecimento) e permitem novas maneiras de compartilhar conhecimento, podendo tornar o processo mais rápido e dinâmico, além de abranger mais pessoas. Essas ferramentas emergiram mais significativamente nas entrevistas com os gestores, no entanto nos grupos focais, os técnicos mencionam pouco acesso a informações registradas, ressaltando o compartilhamento do conhecimento verbalmente e evidenciando a importância das reuniões com a equipe de trabalho para compartilhar informações e conhecimento. Para Borgo, Bianco e Colbari (2013) a comunicação interna que ocorre na empresa por meio de reuniões entre os gestores da empresa e os funcionários “é muito positiva, pois as informações passadas trazem segurança e tranquilidade para a realização do trabalho” (BORGO ET AL, 2013, p. 41). Mas nesta pesquisa os dados mostram que a comunicação precisa ser mais incentivada pelos gestores, proporcionando momentos de interação entre eles e a equipe técnica e outros setores e unidades.

O documento Modelo Pedagógico Nacional (Senac 2015), menciona a implantação de Comunidade de Prática no Senac, e de acordo com Young (2010) as Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem. No contexto da Gestão do Conhecimento, CoPs são formações intencionais ou espontâneas para compartilhar e criar habilidades comuns e conhecimento entre funcionários. Consideradas por Bettencourt e Cianconi (2012) como fácil de implantar no ambiente de trabalho, as comunidades de prática, tornam possível a criação e o compartilhamento de novos conhecimentos.



#### 5.4 Identificando as atribuições e competências para o exercício de cargos técnicos.

Segundo Fleury e Fleury (2004) distinguem as competências técnicas, relacionadas aos conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; as competências sobre processos de trabalho; competências sobre a organização que provem de saber organizar os fluxos de trabalho; competências de serviço que estão aliadas à competência técnica; e as competências sociais voltadas ao saber ser, incluindo atitudes que sustentam o comportamento das pessoas.

Analisando a relação entre competências organizacionais e estratégias competitivas nas empresas, são apontados diferentes tipos de competências em uma organização, que definem estratégias de negócio singulares e algumas competências sobre o processo de trabalho. As competências técnicas estão relacionadas aos conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; as competências sobre processos são os conhecimentos do processo de trabalho; competências sobre a organização provem de saber organizar os fluxos de trabalho; competências de serviço estão aliadas à competência técnica e avaliam o impacto que um produto ou serviço terá sobre o consumidor; e as competências sociais são voltadas ao saber ser, incluindo atitudes que sustentam o comportamento das pessoas (FLEURY, FLEURY, 2004).

O mapeamento dessas competências da empresa e das pessoas é fator para a identificação de seus perfis. Existem diversos tipos de competências, mas Carvalho (2012, p.178) destaca dois: “as competências técnicas e as competências de suporte”. Por competências técnicas entendem-se aquelas relacionadas a um perfil profissional ou ao ofício específico do trabalhador. As competências de suporte são aquelas que agregam valor fazendo a diferença em um perfil profissional, normalmente são as que levam um indivíduo a alcançar um destaque na atividade que desempenha. Por exemplo, de um pedagogo espera-se a competência técnica para preparar e aplicar um plano de aula com alunos, mas se o mesmo profissional tiver a competência de suporte de criatividade e inovação, é possível que possa desenvolver um método inovador em sala de aula. Essas competências de suporte são adquiridas e aprimoradas por meio do convívio social ao longo da vida dos indivíduos. Sua importância está relacionada à capacidade de facilitar relacionamentos, servindo de ponte para transmissão do conhecimento entre profissionais de diferentes áreas ou departamentos dentro da organização. Isso possibilita o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, pois competências de suporte como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, foco

em resultados, resiliência, agregam valor para uma equipe multidisciplinar alcançar objetivos trabalhando por projetos (CARVALHO, 2012).

Nesta pesquisa, foram citadas nas entrevistas e grupos focais como atribuições dos TEPs: identificação das demandas, planejamento de turmas e da programação dos cursos, avaliação, correção, planejamento de calendário da turma, lançamentos e ajustes de dados no sistema educacional, participação e coordenação de reuniões com a equipe técnica e instrutores, acompanhamento da inadimplência, atendimento e acompanhamento aos alunos, atendimento e orientação aos seus docentes, monitoramento pedagógico e didático das atividades do instrutor com base na avaliação de satisfação dos alunos, participação em processos de contratação de instrutores para o desenvolvimento do curso, realização de aberturas e encerramentos de turmas, apresentando as regras e normas da instituição, promoção de conselhos de classe, acompanhamento e controle de processos de desistência de alunos, promover atividade e ações que promovam oportunidades de prática para alunos, atendimento a clientes, alunos e pais de alunos.

De acordo com os entrevistados, as atribuições dos TRMs são: divulgar a empresa em ambientes físicos e em rede digital, realizar visitas visando oportunidades de negócio, elaborar propostas de venda, atender cliente, pesquisar e identificar o grau de satisfação dos clientes, identificar novas oportunidades de mercado, fazer análise de venda e transformar dados e informações para conversão de vendas, manter contato de relacionamento com prefeituras e sindicatos para atrair novos contratos e divulgar nossos cursos, participar do planejamento orçamentário, agendar visitas, realizar visitas, prospectar clientes, aplicar avaliação de satisfação na empresa, realizar manutenção da visita, supervisionar a distribuição do material de propaganda, divulgar os serviços na mídia paga e na mídia gratuita, acompanhar a produção e acompanhar os indicadores de produção. As atribuições dos cargos mencionados nas entrevistas e grupos focais estão similares às apresentadas no Plano de Cargos e Salários dos TEPs e TRMs, evidenciando que este é um documento institucionalizado.

Os entrevistados esperam dos TEPs competências de planejamento e organização de atividades educacionais, administração de orçamento, atividades e agenda educacional, relacionamento com o mercado de trabalho, relacionamento interpessoal, tomada de decisões, zelo, ética, inovação, comunicação, trabalho em equipe, além do conhecimento pedagógico. Outro aspecto mencionado por todos os entrevistados foi a importância da interação com a equipe de trabalho, mas principalmente com os alunos, coordenadores e professores. A necessidade dessa interação pode ser observada na narrativa a seguir:

“acredito que o TEP precise ter uma visão holística do aluno, do discente e do docente para que a gente possa então desenvolver também as competências esperadas do aluno naquele curso” (E4).

As competências esperadas pelos gestores dos TRMs são: negociação e argumentação, relacionamento interpessoal, política, relacionamento interno e externo, comunicação, persistência, trabalho em equipe, participar ativamente das reuniões, da organização e do planejamento das atividades, olhar crítico, liderança. São competências esperadas dos TRMs que saibam identificar as necessidades das empresas no que tange educação profissional, conforme trecho a seguir: “ser um facilitador, um mediador realmente de estar ouvindo o que o empresariado quer para transformar isso em propostas, oportunidades para a empresa.” (E 2).

Em pesquisa realizada por Ekaterini (2011) com coordenadores e gerentes que atuavam há mais de 18 anos na empresa, as competências que pareceram relevantes em cargos de gerência e coordenação foram: a capacidade de pensar estrategicamente: atuando com resiliência e inovando frente às mudanças; competências voltadas à integridade: conduzir com coragem, promover uma comunicação aberta e agir com integridade; competências dirigidas às pessoas: capacidade de influenciar os funcionários a agir com foco nos resultados, entusiasmo, trabalho em equipe e construção de relacionamento; e por fim competências voltadas ao conhecimento especializado: compromisso com a qualidade para melhorar sistemas e processos com foco nas necessidades dos clientes internos e externos.

Os entrevistados mencionaram algumas lacunas entre as competências existentes e as competências esperadas nos técnicos. Todos os entrevistados citaram que esperam mais desenvolvimento da competência de planejamento estratégico. Mas, nos grupos focais essa competência não foi mencionada. Munck et al (2011) enfatizam que as competências somente são validadas se forem disseminadas e divulgadas no ambiente organizacional e, além disso, precisam ser coerentes e acordadas entre os diferentes atores da organização. De acordo com Rabe, Jimenez e Costa (2013), conhecer as competências dos funcionários é importante para que as empresas absorvam novos conhecimentos, que poderão ser armazenados e transformados em novas rotinas e processos, atualizando, desta forma, constantemente a memória organizacional, as rotinas gerenciais e os processos de toda organização.

Os dados apontaram que outras competências a serem desenvolvidas para os gestores são: administração e gestão do tempo, saber lidar com os imprevistos que acontecem, negociação, comunicação com o cliente e com o público como exemplo para uma entrevista

em rádio e televisão, e foi enfatizada a relevância do trabalho em equipe, conforme trecho a seguir: “o perfil da pessoa que, muitas vezes, entra pela competência, mas sai pela falta de relacionamento interpessoal.” (E2). Além disso, foi mencionada a falta de tempo para o trabalho pedagógico: “muitas vezes, pela correria do dia a dia, acabam voltando os trabalhos deles para administração, burocracia. Nós temos sistemas que não estão interligados, que não interagem entre si, e nós precisamos ficar trabalhando com muitos sistemas e muitas informações paralelas manuais. Isso tira grande parte daquilo que poderia ser potencial de trabalho pedagógico.” (E2).

Além das competências mencionadas, os entrevistados manifestam sua expectativa para que os técnicos inovem mais em sua área de atuação, porém é mencionada que pelo excesso de atividades burocráticas falta tempo para dedicarem-se a criatividade, como narrado: “Deveriam inovar mais... para isso eles precisam de tempo para criar... acabam sendo sobrecarregados pelas atividades operacionais e burocráticas do dia a dia” (E4). A falta de tempo devido aos trabalhos burocráticos também emergiu nas discussões dos grupos focais conforme trechos a seguir: “... nos envolvemos muito com o trabalho burocrático e não conseguimos desenvolver essa parte pedagógica de maneira certa com o aluno e o instrutor.” (T2 G2), “a maior frustração que temos é a falta de tempo, de estar mais próximo da atividade pedagógica... sugerir atividades.” (T1 G1) e “Eu gostaria de ter mais tempo... para discutir e aprender junto... sempre fica uma lacuna.” (T2 G3). Embora técnicos e gestores concordem que o trabalho burocrático está consumindo o tempo do trabalho pedagógico e da inovação nas atividades, um dos entrevistados menciona como uma das principais lacunas entre as competências existentes nos técnicos e as que precisam ser desenvolvidas, a administração e gestão do tempo, conforme narrativa: “Eu acredito que se eles melhorassem a questão da gestão do tempo, eles conseguiriam entregar melhor os resultados e também com mais qualidade.” (E4). É possível perceber certa contradição nessas declarações, relacionada à gestão do tempo e criatividade, já que tanto gestores como técnicos percebem a necessidade de desenvolverem mais o trabalho pedagógico, porém ambos citam as atividades burocráticas e o retrabalho como impeditivo dessa prática. Além disso, enquanto o gestor (E4) menciona que não há delegação da responsabilidade individual do técnico para gerir seu tempo e atividades, o técnico (T5) relata a falta de direcionamento da gestão para estratégia de ação e trabalho com o mercado, que pode ser resultado da falta de comunicação clara e objetiva. Davel e Machado (2001) enfatizam que a comunicação na organização precisa ser clara, objetiva e com foco nos resultados coletivos, “fica claro que

liderar é ser capaz de administrar e ordenar os significados que as pessoas dão àquilo que estão fazendo” (p.110).

Especificamente do TRM um dos entrevistados citou que falta persistência diante da negativa dos empresários, espera que os TRMs persistam mais para o fechamento das vendas, conforme pode ser observado na narrativa: “eu esperava mais persistência do TRM... diante uma negativa dos empresários, a TRM não está persistindo profundamente no fechamento da venda” (E2). Com relação ao TEP, o mesmo gestor espera que esse profissional se dedique mais a mediação da aprendizagem e das competências dos alunos e dos instrutores, promovendo mais comunicação e compartilhamento de conhecimento entre eles.

Todos os técnicos participantes dos grupos focais elencaram que uma das competências mais esperadas deles é a administração de conflitos e resolução de problemas, porém não foi mencionada nenhuma competência relacionada à administração de conflitos e resolução de problemas pelos gestores nas entrevistas. Eles consideram que a expectativa que gestores, alunos e instrutores têm do trabalho deles é que solucionem situações propostas e tragam uma solução. “Eu acho que principal é gerenciamento de conflitos...” (T1 G2), e “de maneira geral... que a gente resolva.”, ou ainda “... uma habilidade que espera de um técnico é a resolução de problemas... trazer solução...” (T1G2). Segundo Munck, Munck e Souza (2011), as competências precisam ser discutidas e disseminadas em cada área da empresa, para que funcionários e gestores tenham uma visão comum sobre o significado das competências exigidas na empresa, além de estarem cientes de como tais competências serão medidas e avaliadas. Por meio da comparação das competências elencadas pelos gestores e pelos técnicos, e pela análise do documento Plano de cargos e Salários é possível perceber que essa prática não está acontecendo na instituição.

Outras competências citadas nos grupos focais foram: comunicação, relacionamento, empatia, liderança, decisão, cooperação, persistência e resiliência. É possível comparar as competências citadas pelos técnicos e as competências necessárias para atuação da função na visão dos gestores, nas duas primeiras colunas do quadro 5, além das atribuições dos técnicos apresentadas no Plano de Cargos e Salários nas colunas 3 e 4:

**Quadro 5. Competências citadas pelos gestores, técnicos e Plano de Cargos e Salários (PCS):**

GESTORES	Administração; Relacionamento; Decisão; Comunicação; Persistência; Liderança; Inovação; Trabalho em Equipe; Argumentação; Ética; Zelo; Planejamento; Organização.
TÉCNICOS	Administração de Conflitos; Relacionamento; Decisão; Comunicação; Persistência; Liderança; Empatia; Resolução de Problemas; Cooperação; Resiliência.

PCS (TEP)	Promover atividades de educação profissional; Elaborar pareceres, relatórios técnicos; Orientar planejamento e desenvolvimento dos cursos; Apoiar tecnicamente processos de recrutamento e seleção; Orientar, acompanhar e avaliar atividades técnicas pedagógicas; Promover e coordenar reuniões; Acompanhar e orientar alunos; Organizar conselho de classe; Acompanhar e elaborar programações; Firmar convênios com entidades e organizações; Participar de aberturas e encerramentos de atividades; Promover gestão de documentos legais; Coordenar e elaborar materiais didáticos; Coordenar projetos estratégicos e de pós graduação; Efetuar lançamentos no sistema de gestão acadêmica; Atender clientes; Controlar estoque de produtos; Requisitar a reprodução de material didático; Operar sistemas informatizados de gerenciamento; Executar outras tarefas compatíveis com o cargo ou com as necessidades da entidade.
PCS (TRM)	Realizar visitas periódicas aos clientes, divulgando o trabalho, efetivando vendas, pesquisando grau de satisfação; Promover eventos culturais e de negócios; Manter intercâmbio com as diversas áreas; Responder pela organização de feiras e estandes; Promover notícias com clientes e parceiros junto a mídia; Negociar vendas e pós-vendas; Fazer pesquisa com a concorrência contribuindo para gestão de produtos e preços; Elaborar proposta a clientes; Apoiar ações relativas ao relacionamento com o mercado; Elaborar pareceres e relatórios técnicos; Firmar convênios com entidades e organizações; Participar de aberturas e encerramentos de atividades; Efetuar lançamentos no sistema de gestão acadêmica; Atender clientes; Operar sistemas informatizados de gerenciamento; Executar outras tarefas compatíveis com o cargo ou com as necessidades da entidade.

Elaborado pela autora com base na análise de dados e documento PCS da instituição.

Embora algumas competências sejam similares na visão dos gestores e dos técnicos, a maior parte das competências mencionadas é diferente entre técnicos e gestores. Conforme dados das entrevistas, uma das competências consideradas mais importantes pelos gestores é o trabalho em equipe: “percebemos que muitos servidores não sabem trabalhar em equipe... tomam iniciativas próprias, são muito individualistas, isso acaba desestruturando o trabalho em equipe” (E4). No quadro 5, que descreve atribuições dos técnicos, não foi possível localizar atribuição relacionada ao trabalho em equipe, além de algumas divergências observadas na perspectiva dos gestores e dos técnicos sobre as competências consideradas necessárias para os TEPs e TRMs. Borchardt e Santos (2014) afirmam que a comunicação da empresa para com os funcionários que colocarão em prática suas ideias precisa ser clara e objetiva, para que as ideias lançadas possam estar alinhadas aos objetivos estratégicos da organização. De acordo com Nonaka e Takeushi (1997), o trabalho em equipe com objetivos comuns e valores coletivos é um dos componentes da competência coletiva primordial para o compartilhamento do conhecimento. A competência relacionada ao trabalho em equipe não foi mencionada nos grupos focais, assim como a competência empatia, conforme trecho a seguir: “é a gente tem que ter essa percepção de necessidade mais detalhada de cada cliente, ter a empatia para saber identificar as necessidades do cliente e da empresa” (T2 G1), que foi abordada nas discussões dos três grupos focais, não foi mencionada pelos gestores entrevistados.

Quando questionados sobre métodos para definir e redefinir competências, os gestores citam a existência do plano de cargos e salários, que apenas descreve atribuições dos cargos. De acordo com Munck et al (2011), o modelo de competências é diferente de um manual descritivo, um modelo de competências não deve ser estático, sendo flexível para possibilitar o desenvolvimento profissional.

“... ele não deve ser completo, extenso ou estanque; deve procurar aliar as práticas organizacionais às contribuições individuais; deve ser flexível em sua plenitude e extensão; e deve ser concebido pelo entendimento completo do significado do sujeito, para a organização, situação promotora da interligação entre as competências e as estratégias da organização.” (p.119).

De acordo com os entrevistados não existe um método para definir as competências dos funcionários. Um dos entrevistados citou: “cada gestor precisa analisar ponto forte e ponto a ser melhorado pra gente balizar esse desenvolvimento. E auxiliar na busca, no aperfeiçoamento do funcionário.” (E3). Essa prática de gestão requer uma evolução contínua dos funcionários, percebendo-os como talentos a serem continuamente desenvolvidos a fim de obterem competências para o sucesso individual e da organização (DUTRA, 2004).

Em resumo, a definição das atribuições dos cargos técnicos da instituição parece estar acessível e conhecida tanto pelos gestores, quanto pelos técnicos por meio do Manual de Cargos e Salários. No entanto, as competências profissionais esperadas e necessárias para a execução das atividades nos cargos técnicos, demonstram ser diferentes na perspectiva dos gestores entrevistados e dos técnicos participantes dos grupos focais no que se refere a trabalho em equipe, empatia, gestão do tempo, planejamento, zelo, resiliência e inovação. Isso pode apresentar implicações no compartilhamento dessas informações e prejudicar o compartilhamento do conhecimento.

### 5.5 Relações entre compartilhamento de conhecimento e a formação de competências.

De acordo com três entrevistados, toda informação e conhecimento que é armazenado e registrado pode contribuir para a formação das competências técnicas, um deles narra: “acredito que quando a gente tem um conteúdo armazenado ele pode ser replicado, quando a gente compartilha e recebe mais conhecimento a gente acaba desenvolvendo mais e novas competências” (E2). O entrevistado acrescenta ainda que o armazenamento do conhecimento prepara os funcionários para novas situações e desafios no

trabalho. O E3 relaciona o armazenamento do conhecimento como fator desenvolvedor de competências, mas espera por um alinhamento das informações para que as competências a serem desenvolvidas sejam propostas em nível de Senac Paraná. Outro entrevistado menciona que quando tem uma informação armazenada percebe mais liberdade e segurança para o desenvolvimento do trabalho. Enfatiza que a tecnologia colabora com o compartilhamento de conhecimento, pois o sistema educacional permite a consulta a outras unidades, possibilitando ao técnico conhecer outras ofertas de cursos e serviços. Nesse contexto o E3 valoriza o armazenamento informações e conhecimento: “informações e conhecimento armazenados, com certeza é uma fonte, é uma referência para que os técnicos possam estar cada vez mais preparados para o futuro das constantes mudanças”. Além disso, emergiu na entrevista de dois gestores a divulgação dos casos de sucesso, que são as boas práticas que deram certo, os procedimentos que de repente foram realizados de outras formas, com menos tempo e com mais eficácia, conforme os trechos a seguir:

“... falta assim um armazenamento das boas práticas... onde os técnicos se encontram virtualmente... um espaço deles, não uma coisa regulamentada... compartilhar ali as suas práticas e pedir ajuda aos colegas.” (E1).

“Seria bastante interessante que esses momentos fossem possibilitados com reuniões macros... entre todos os TRMs e TEPs, como já houve... Além de compartilhamento daquilo que é nacional e regional, mas que seja possível também o processo inverso, das unidades para com as outras unidades. Que sejam alinhadas essas informações, esses conhecimentos, para que sejam desenvolvidas as competências daquilo que é proposto pelo próprio Senac Paraná.” (E3).

Ao serem abordados sobre as formas de incentivo para o compartilhamento do conhecimento, dois entrevistados consideram que existe pouco incentivo para que isso ocorra, devido a ausência de uma prática de compartilhamento do conhecimento e gestão por competências institucionalizada que promova o alinhamento de informações, comunicação entre unidades, e compartilhamento de conhecimento entre os setores. Outros dois entrevistados consideram que ocorre um bom compartilhamento do conhecimento na instituição, porém que pode ser mais incentivado para melhorar ainda mais.

Algumas ferramentas e técnicas de gestão para estimular os funcionários ao compartilhamento foram sugeridas pelos gestores: desde o manual de procedimentos até portais para compartilhamento de conhecimento interativo entre os funcionários. Além do compartilhamento do conhecimento entre técnicos, o E4 enfatizou a necessidade do compartilhamento do conhecimento e das informações que estão armazenadas, entre setores



de trabalho, que realizam atividades diferentes, mas trabalham em conjunto. O E1 considera que o armazenamento de conhecimento oferece liberdade para que o técnico possa sanar suas dúvidas e pesquisar outras áreas e unidades, mas sugere a prática do armazenamento das boas práticas realizadas no dia a dia de trabalho dos técnicos e entre os técnicos. A principal sugestão do E2 que o sistema BI seja divulgado e acessível aos funcionários, além dos gestores, para que tenham acesso aos relatórios e informações para planejamento estratégico. Em todas as entrevistas emergiu a necessidade de reuniões regionais setORIZADAS, por cargo e área de atuação.

Um dos entrevistados narra a prática de feed back entre gestor e funcionários como uma oportunidade de troca de sugestões e ideias de melhoria. Esse gestor afirmou que realiza sondagem e trabalha próximo aos funcionários para que possa conhecer suas competências e auxiliá-los no aperfeiçoamento profissional.

Um dos grupos focais mencionou a relevância do olhar do gestor sobre as competências individuais, conforme pode ser observado no trecho a seguir: “a gente está tão dentro do trabalho que não consegue olhar além... esse é o papel do gestor... por exemplo, quando abriu o PDL (Programa de Desenvolvimento de Liderança) e o gestor falou que você tem competência para participar... precisa mesmo de alguém de fora para dar esse toque na gente.” (T4 G1). De acordo Dutra (2004) a gestão por competência na gestão de pessoas tem importância estratégica nas organizações. Essa prática de gestão requer do gestor uma percepção dos funcionários como talentos a serem continuamente desenvolvidos a fim de obterem competências para o sucesso individual e organizacional.

Nas discussões dos grupos focais, os técnicos afirmaram que o conhecimento oferecido pela empresa por meio do incentivo das bolsas de estudo para cursos de graduação e pós-graduação por área de atuação tem refletido em melhorias no processo de trabalho, na geração de inovação e na formação de novas competências, conforme pode ser observado nos trechos que seguem: “A gente tem feito vários cursos... esse conhecimento acaba refletindo em mudanças, maneiras de visualizar uma situação, tratar a situação, ideias novas para poder trabalhar”. (T2 G3) e “o curso Gestão Escolar para um TEP é de fundamental importância, e o Senac me proporcionou para eu estar me desenvolvendo”. Em outra unidade os técnicos também demonstraram satisfação com a educação corporativa: “Eles nos dão a oportunidade de crescimento tanto pessoal quanto profissional, investindo em especialização, mestrado, encontros” e com os encontros setORIZADOS: “a gente sai do nosso quadrado... pensa o que estou fazendo de bom, de errado”. (T1 G2). Outro meio para a formação de novas competências, vem pela necessidade do TRM conhecer o produto do

Senac. O TRM (T6 G2) mencionou que tem adquirido novas competências à medida que tem trabalhado com diferentes áreas educacionais, já que tem que conhecer o serviço que vai vender.

Um dos técnicos participantes do grupo focal 2 enfatizou a importância das reuniões como momentos de troca e compartilhamento de conhecimento, e os demais técnicos presentes neste grupo reforçaram este ponto de vista, porém um dos técnicos mencionou que sempre espera ser convocado para uma reunião: “a gente sempre espera ser chamado, convocado, porque se partir da gente nunca vai acontecer... a gente está muito envolvida com o trabalho... acho que sou antissocial, não consigo parar para conversar.” (T3 G1). Nesse sentido, Zarifian (2001) propõe que os gestores ofereçam mecanismos que estimulem o fluxo da comunicação interna e externa, desenvolvendo uma “política de comunicação” (p.47) em prol do compartilhamento do conhecimento.

O técnico T3 relatou também que o compartilhamento do conhecimento entre unidades é uma experiência que tem aumentado o sentimento de responsabilidade pelo trabalho, “Eu percebo minha responsabilidade, porque os colegas esperam de nós”. Outro grupo afirmou que a prática de compartilhamento com momento de treinamento e orientação tem gerado segurança e confiança no trabalho, conforme narrativa a seguir: “o conhecimento, as orientações e treinamento que o Senac nos passa traz confiança e segurança de que você está desempenhando seu papel...” (T3 G3).

Outra prática citada nos grupos focais foi a rotatividade de trabalho em diferentes setores, como um propulsor para o compartilhamento do conhecimento e a formação de novas competências. “A oportunidade de mudar de setores, de função... eu adquiri as habilidades e competências que eu tenho hoje... tudo que eu desenvolvo foi através de oportunidades que eu tive aqui no Senac mesmo”. (T4 G3). Um dos grupos focais relacionou o setor de atendimento ao cliente ao conhecimento de como funciona a instituição: “foi lá que eu consegui conhecer o Senac... ali tudo acontece...” (T4 G1). Com a declaração de que há informação e o conhecimento no setor de atendimento das unidades do Senac, é possível perceber a existência de um canal de comunicação com o cliente, em uma relação de troca de conhecimento nesse setor. No grupo focal G2, embora as atividades burocráticas tenham sido mencionadas como um limitador para o trabalho pedagógico, os participantes mencionaram que todas as atividades, mesmo as burocráticas e operacionais, como de compras, aprovação de viagens e cotações, tem agregado novos conhecimentos.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam a socialização, definida como um “processo de compartilhamento de experiências” (p.62) como a primeira etapa do ciclo do

conhecimento, mas Phillipim e Lima (2014) relatam que a fase do compartilhamento do conhecimento tácito é de difícil acesso e alcance. Embora o compartilhamento de conhecimento no Senac seja considerado relevante pelos entrevistados e participantes do grupo focal, todos os envolvidos na pesquisa mencionaram a importância das reuniões setorializadas mais frequentemente e a necessidade de estímulo com ferramentas e práticas institucionalizadas para o compartilhamento do conhecimento, principalmente entre unidades. Para Carvalho (2012), o compartilhamento do conhecimento em uma organização envolve adaptação e estímulo da alta administração e para Szulanski (2000), nesse processo, a confiança e a reciprocidade entre os indivíduos são fatores que influenciam na cooperação, pressuposto para o compartilhamento de conhecimentos. Para a concretização do compartilhamento do conhecimento, Souza e Amaral (2012) descrevem barreiras organizacionais e pessoais que precisam ser derrubadas: burocracia e hierarquia, dificuldade de relacionamento interpessoal e falhas de comunicação. Os dados da pesquisa apresentaram além dessas barreiras, a resistência dos funcionários ao uso de novas ferramentas, poucas práticas institucionalizadas para o compartilhamento do conhecimento, e a falta de processos para armazenamento do conhecimento, principalmente tácito, no dia a dia de trabalho.

A educação corporativa foi um tema muito relevante nas entrevistas e nos grupos focais. Tanto os entrevistados quanto os participantes dos grupos focais mencionaram que a educação corporativa oferecida pela organização tem formado competências, e com novas competências, os funcionários tem novos conhecimentos a serem compartilhados. De acordo com Amaral et al (2007), as organizações têm que colocar à disposição dos funcionários um conjunto de ferramentas em busca de estimular a aprendizagem, além de desenvolver meios de motivar os indivíduos para que estabeleça essa cultura. Foi mencionado por 3 gestores e técnicos de 2 dos grupos focais que o Modelo Pedagógico Nacional, implantado em 2015, tem propiciado novos conhecimentos, necessários para sua concretização, assim como oferecido momentos para o compartilhamento do conhecimento no Senac.

Brandão e Guimarães (2001) relatam que a prática da aprendizagem e da gestão do conhecimento estimula o crescimento profissional individual, e incentivam a prática do compartilhamento do conhecimento coletivo. De acordo com os dados apresentados nas entrevistas e grupos focais, a aprendizagem é uma cultura que vem sendo estabelecida na instituição por meio do benefício das bolsas de estudos, que incentiva os funcionários a adquirirem novos conhecimentos.

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa enfatizou a necessidade da gestão do conhecimento nas organizações, analisando o compartilhamento e armazenamento do conhecimento e sua relação na formação de competências de profissionais. A pesquisa tinha como objetivo conhecer as formas de compartilhamento e armazenamento de conhecimento e informação em unidades de educação profissional do Senac, identificando possíveis relações entre estas e a formação de competências da equipe técnica. Para tal, foi realizada pesquisa qualitativa, entrevistando 3 gestores das unidades de educação profissional e 1 analista de unidade de educação profissional, e posteriormente realizado 3 grupos focais com técnicos de educação das unidades pesquisadas.

O primeiro objetivo específico buscou identificar as formas utilizadas pelo Senac para armazenar e compartilhar conhecimento. Para isso, o roteiro de entrevista semi estruturado e o roteiro do grupo focal foi idealizado a fim de identificar as principais formas de compartilhamento e armazenamento do conhecimento. O segundo objetivo específico foi identificar as competências requeridas para o exercício dos cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades. Foram identificadas as competências requeridas para o exercício de cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades por meio das entrevistas com os gestores, as discussões dos grupos focais com os técnicos e análise do documento Plano de Cargos e Salários do Senac. Esse objetivo foi respondido, apresentando algumas divergências nas competências mencionadas pelos gestores e técnicos, além de não ter sido identificado um modelo de gestão por competência ou um método para definir e redefinir as competências dos funcionários. Por fim, o terceiro objetivo específico buscou identificar as relações entre o compartilhamento do conhecimento e a formação de competências da equipe técnica, segundo dados apresentados pelos participantes da pesquisa.

Para Nonaka e Takeuchi (2008), a empresa é um “organismo vivo” (p. 41) a ser gerenciado e o conhecimento dos indivíduos é compartilhado por meio da interação social. Esta pesquisa corrobora a afirmação dos autores. Verificou-se que o compartilhamento de conhecimento contribuiu na formação de competências sendo estes processos inter-relacionados. Os participantes dos grupos focais relataram que a socialização do conhecimento por meio da interação entre técnicos e unidades, principalmente na participação de reuniões, é uma maneira de formar novas competências com o compartilhamento de conhecimento tácito. No entanto, tanto os técnicos quanto os gestores entrevistados, sugerem práticas institucionalizadas que promovam momentos e encontros

para compartilhamento. De acordo com as entrevistas, essa lacuna tem gerado não somente desmotivação, como falta de comunicação e trabalho em equipe. Conclui-se que apesar de existir momentos de compartilhamento de conhecimento, como reuniões e cursos de aperfeiçoamento, os funcionários esperam que estes momentos sejam mais frequentes e tornem-se prática institucionalizada.

Tanto os gestores entrevistados quanto os técnicos que participaram dos grupos focais consideraram que o armazenamento do conhecimento gera liberdade e segurança para execução das atividades laborais. Quanto ao compartilhamento do conhecimento, os técnicos ressaltaram a importância da educação corporativa com o incentivo de bolsas de estudo para possibilitar novos conhecimentos e a formação de competências. No entanto, as divergências entre as competências apresentadas pelos técnicos e pelos gestores pode mostrar a falta de um documento que comunique aos funcionários às competências que são esperadas deles.

Além disto, há uma expectativa de compartilhamento de boas práticas de trabalho entre as unidades. Um dos entrevistados considera importante uma ferramenta digital que possibilite esse compartilhamento entre os funcionários de cada departamento da instituição. Young (2010) menciona que uma das técnicas para o compartilhamento de conhecimento entre profissionais da mesma área de atuação é a Comunidade de Prática (COP), grupos de pessoas interdisciplinares e informais reunidas por um interesse comum.

As formas para o compartilhamento do conhecimento e a formação de competências relevantes para os entrevistados e participantes dos grupos focais foram: reuniões internas nas unidades, reuniões setorializadas envolvendo os técnicos de todas as unidades, e o incentivo da instituição com bolsas de estudo para os funcionários.

No que se refere ao conhecimento científico, a importância desta pesquisa está na análise e descrição de ferramentas e técnicas propostas por gestores e técnicos de uma instituição de ensino a fim de possibilitar o compartilhamento do conhecimento. Corroborando com Paz e Tonet (2006), o compartilhamento do conhecimento é um procedimento que os indivíduos aprendem continuamente e sua relevância está no fato de que normalmente as pessoas sabem mais do que costumam explicitar no dia a dia de trabalho. A relação entre o compartilhamento do conhecimento e a formação de competências, está na possibilidade de definir e redefinir competências dos técnicos a partir dos conhecimentos compartilhados e da análise das lacunas de conhecimento identificadas. Da mesma forma, Tidd e Bessant (2009) afirmam que as práticas de gestão do capital humano estão baseadas em educação corporativa, análise de lacunas de conhecimento, e identificação de competências.

A contribuição dessa pesquisa para o Senac está na possibilidade de apresentar ferramentas e técnicas apresentadas pelos funcionários da empresa para promover o compartilhamento do conhecimento entre eles. Essas informações poderão ajudar no armazenamento do conhecimento dos funcionários, possibilitando que esse se transforme em conhecimento institucional. Esta pesquisa poderá ainda contribuir com a apresentação das competências, para uma análise futura da formação dos profissionais técnicos de educação profissional e técnicos de relação com o mercado, podendo ainda servir de referência para um planejamento de gestão por competências.

Uma das dificuldades encontrada na pesquisa foi conciliar a realização das entrevistas e grupos focais, com as atividades de trabalho dos técnicos. Embora tenha sido agendado horário para realização das ações, alguns gestores e técnicos precisaram se ausentar ou interromper a pesquisa para resolver alguma situação relacionada a sua função, já que as práticas foram realizadas no ambiente de trabalho. Outra dificuldade foi a localização de publicações que relacionassem competência e compartilhamento de conhecimento.

Como limitação da pesquisa, salienta-se que esses resultados se aplicam às unidades de educação profissional do Senac Paraná que foram objeto desta pesquisa. Sugere-se que estudos similares, sobre conhecimento e competências, sejam realizados em outras unidades e outros estados.

## 7. REFERÊNCIAS

AMARAL, L.M.; RIBEIRO, J.F.; SOUZA, M. **Economia do conhecimento - noção, base de sustentação e tendências**. Sociedade Portuguesa de Inovação. Príncípia Editora. 2007.

BARBOUR, R.; tradução Marcelo Figueiredo Duarte. **Grupos Focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, Antonio Carlos de Oliveira; GOMES, Elizabeth Braz Pereira. Tentando entender a gestão do conhecimento. RAP Rio de Janeiro n(2) 147-70. março / abril 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G; tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico**. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. Pearson. 1998.

BETTENCOURT, M. P. L.; CIANCONI, R. B. Produção e compartilhamento do conhecimento nuclear: um estudo de caso no instituto de engenharia nuclear da comissão nacional de energia nuclear. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, Número Especial. 2012: 175-187.

BORCHARDT, P.; SANTOS, G. V. Gestão de ideias para inovação: transformando a criatividade em soluções práticas. **Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 11, n.1, p.203-237, jan./mar. 2014.

BORGO, C. B.; BIANCO, M. de F.; COLBARI, A. de L. Competência e cooperação em uma empresa brasileira de mineração. **Revista Economia & Gestão** – v. 13, n. 33, set./dez. 2013.

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**. Jan./Mar. 2001: p. 8-15.

BUKOWITZ, Wendi R., WILLIAMS, R. L. **Manual de Gestão do Conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CAPANO, G.; STEFFEN, I. A evolução dos modelos de Gestão por Competências nas empresas. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012: p. 41-54.

CARBONE, P. P.; RUFFATO JUNIOR, E. **O Sistema de Desenvolvimento Profissional e de Gestão por Competências do Banco do Brasil**. 2005. Disponível em < [www.scribd.com](http://www.scribd.com) > Acesso em 18 abr. 2015.

CARVALHO; F. C. A. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CORREIA, R. R. Associações entre princípios sociotécnicos e compartilhamento de conhecimento: estudo de caso em projetos de sistemas de informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, n. 1. 2013: 175-191.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, J. A Educação Profissional em três tempos. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1. 2014: 128-143.

DALKIR, K. *Knowledge Management in Theory and Practice*. Burlington: Elsevier. 2011.

DAVEL, E.; MACHADO, H.V. A Dinâmica entre Liderança e Identificação: Sobre a Influência Consentida nas Organizações Contemporâneas. **RAC**, v. 5, n. 3. 2001: 107-126.

DAVENPORT, T.H. and Prusak, L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.L.; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. 1ª ed., São Paulo: Atlas. 2012.

EKATERINI, G. A qualitative approach to middle managers competences. **Management Research Review**, Vol. 34. 2011: 553 – 575.

FILLIPPIM, Eliane Salete; LIMA, Adriana Antunes de. Conhecimento tácito em organizações: estudo de caso no setor metalúrgico. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 1. 2014: 80-97.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196.

FLEURY, M.T.; FLEURY, A. Alinhando estratégias e competências. **RAE**. 2004: p. 44-57.

FLICK U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. Was is qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução. **Qualitative Forschung: Ein Handbuch** [Pesquisa qualitativa - um manual]. Reinbek: Rowohlt. 2000: 13-29.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa, Monitor. 2005.

FLICK, U. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Patrícia de Sá; SPANHOL, Fernando José. Conhecimento organizacional: produto ou processo? *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 2014.



GARVIN, D. A. **Construindo a Organização que aprende in Gestão do conhecimento**. Havard Business Review; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GIBBS, G. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, A. C. B.; KLEIN, A. Z. O desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe a distância com o uso do metaverso second life. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 14. 2013: 343–375.

GOMES, C. M.; KRUGLIANSKAS, I; SCHERER, F. L. Gestão das fontes externas de informação: uma análise dos fatores que influenciam o desempenho inovador. **Gestão e Produção**. vol.18 no. 4 São Carlos. 2011: p. 897-910.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. *Educativa*, 1999. Disponível em: [www.tecnologiaprojetos.com.br/bancoobjetosTecnicaFocais](http://www.tecnologiaprojetos.com.br/bancoobjetosTecnicaFocais). Acesso em: 16 set. 2015.

HOLSTE, J. S.; FIELDS, D. Trust and tacit knowledge sharing and use. **Journal of knowledge management**. Vol. 14 n. 1. 2010: 128-140.

INEP. Instituto Nacional de Educação Profissional. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

ISHIKURA, Y. Gestão do conhecimento e concorrência global. In: NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre. Bookman, 2008.

JUNAIDAH, H.; SAODAH, W. Competence, performance and trainability of older workers of higher educational institutions in Malaysia. **Employee Relations**. Vol. 36. 2013: 82-106.

LE BOTERF, G.; trad. Patricia Chittoni Ramos Reuillard. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **RAC**, Edição Especial 2003: 51-73.

MAGALHÃES, R. **Fundamentos da gestão do conhecimento organizacional**. Lisboa: Edições Silabo, 2005.

MELLO, S. C. B.; LEÃO, A. L. M. de S.; PAIVA Jr, F. G. Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. **RAC**, v. 10, n. 4, Out./Dez. 2006: 47-69.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CENTENÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenariohistorico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenariohistorico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 30 de janeiro de 2015.

MIRANDA, M. M. S.; MORESI, E. A. D. A gestão do conhecimento no compartilhamento de melhores práticas em uma base de dados no Tribunal Regional Federal da Primeira Região. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, Vol. 7. 2010: 409-432.

MIRANDA, R. C. R.; TARAPANOFF, Kira; DUARTE, Gabriela Alves. Criação de comunidades de prática como instrumento para o aprendizado organizacional. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**. Vol.3. 2010: p.89-122.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc. [online]**. Vol.31, n.112. 2010: 875-894.

MUNCK, L.; MUNCK, M.; SOUZA, R. B. Gestão de pessoas por competências: análise de repercussões dez anos pós-implantação. **Revista Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n.1. Jan./fev. 2011: p. 4-52.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro (Org.). **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

OECD. Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data - **Oslo Manual**. 3rd ed. OECD / Eurostat. 2005.

PASHER, E.; RONEN, T. The Role of Culture in a Successful Knowledge – Creating and Knowledge – Sharing Organization. **The Complete Guide to Knowledge Management: a strategic plan to leverage your company's intellectual capital**. New Jersey: Hoboken, 2011: 47-68.

PAZ, M. G. T.; TONET, H. C. Um Modelo para o Compartilhamento de Conhecimento no Trabalho. **RAC**, v. 10, n. 2, Abr./Jun. 2006: p.75-94.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. In: CONHOLATO, M.C. (Coord). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1998: p. 205-248.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**. May-June. 1990: p. 79-91.

RABEH, H. A. D.; JIMENÉZ, D. J.; COSTA, M. M. Managing knowledge for a successful competence exploration. **Journal of Knowledge Management**, Vol. 17. 2013: p.195-207.

REED, M. “Teorização Organizacional: Um campo historicamente contestado” in Clegg, Hardy e Nord, **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo, Atlas, 1999. Capítulo 1.

REGO, R. C. A.; FONTES FILHO, J. R.; LIMA, D. F. P. Confiança organizacional e compartilhamento e uso do conhecimento tácito. **RAE**. São Paulo. Vol. 53 n. 5 set-out 2013: p. 500-511.

REYCHAV, I.; WEISBERG, J. Bridging intention and behavior of knowledge sharing. **Journal of knowledge management**. vol. 14 no. 2. 2010: p. 285-300.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; QUINTANA, R.; BECKER, G. The process of formation and development of organizational competences in a brazilian public sector institution. **International Public Management Review**. Vol.12. 2011: p. 61 – 84.

SENAC. [http://www.pr.senac.br/institucional/i\\_op=1](http://www.pr.senac.br/institucional/i_op=1). Acesso em 23 de março de 2015.

SENAC PARANÁ. **Plano de Cargos e Salários**. 2011.

SENAC. Disponível em <http://www.senac.br/institucional/senac.aspx>. Acesso em 24 de março de 2015.

SENAC. Regimento Escolar (2014).

SETZER, V.W. **Os Meios Eletrônicos e a Educação: Uma Visão alternativa**. São Paulo: Editora Escrituras, Coleção Ensaio Transversais Vol. 10, 2001.

SILVA, I. T. P.; MUSSI, C. C. Tecnologia da informação, criação e compartilhamento do conhecimento: um estudo do sistema integrado de segurança pública na diretoria de investigações criminais de Santa Catarina. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 7, número 1, p. 81-100, MAR. 2014.

SILVA, P. A.; ARAUJO Júnior, R. H. Gestão de documentos, informações e conhecimento: a óptica dos gestores do serviço nacional de aprendizagem comercial (SENAC-DF). **Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)** Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SORDI, V. F.; BINOTO, E.; RUVIARO, C. F. A cooperação e o compartilhamento de conhecimentos em uma cooperativa de crédito. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2014.

SOUZA, A. J. F. P.; AMARAL, S. A. Impacto do compartilhamento da informação e do conhecimento para o desenvolvimento de inovações em grandes organizações. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, Número Especial, p. 12-26, out. 2012.

SWART, J; KINNIE, N; ROSSENBERG, Y; YALABIK, Z. Why should I share my knowledge? A multiple foci of commitment perspective. **Human Resource Management Journal**, vol. 24 NO 3, 2014.

SZULANSKI, G. The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. **Organizational Behavior & Human Decision Processes**, Vol. 82, Issue. 2000.

TERRA, J. C.; KRUGLIANSKAS, Isak. **Gestão do conhecimento em pequenas e médias empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TERRA, J.C.C. **Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial**. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVIT, Keith; tradução Elizamari Rodrigues Becker. **Gestão da Inovação** 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2008.

TIDD, J.; BESSANT, J.; tradução Elizamari Rodrigues Becker. **Inovação e empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

URIARTE JR, F.A. **Introduction to knowledge management**. Asean Foundation. 2008.

VAN DIJK, C.; VAN DEN ENDE, J. Suggestion systems: transferring employee creativity into practicable ideas. **R&D Management**, 32(5), 387–395. 2002.

VASCONCELOS, K. C. A.; MERHI, D. Q.; SILVA JR, A.; SILVA, P. O. M. Cultura, liderança e compartilhamento do conhecimento organizacional. **R. Adm. FACES Journal Belo Horizonte** · v. 12 · n. 1. jan./mar. 2013: 387–395.

WITHERSPOON, C. L.; BERGNER, J.; COCKRELL, C.; STONE, D.N. Antecedents of organizational knowledge sharing: a meta-analysis and critique. **Journal of Knowledge Management**. vol. 17 no. 2 2. 2013, pp. 250-277.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOUNG, R. **Asian Productivity Organization**. United Kingdom. 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## 8. APÊNDICE 1

### Roteiro Preliminar de Entrevistas com direção, coordenação e gestores do Senac:

OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTÃO / MÉTODO
<p>Identificar as formas utilizadas pelo SENAC para compartilhar conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as fontes de informação que o Senac utiliza para identificar necessidades, mudanças e oportunidades na educação profissional?</li> <li>• Quais os métodos que o Senac utiliza para registrar informações e dados externos e internos sobre educação?</li> <li>• Como esse material está organizado e disponibilizado para consulta (sistemas, repositórios, intranet)?</li> <li>• Como está sendo atualizado e armazenado esse material?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como os funcionários acessam esse material?</li> <li>• Quais as formas de interação entre os funcionários e coordenadores (reuniões, sistema de sugestões, comissões, grupos de discussão, e-mails, web conferencias)? Com que frequência ocorre?</li> <li>• Quais as dificuldades do Senac no processo de interação e disseminação de conhecimentos e informações?</li> <li>• Que estímulo existe para que os funcionários compartilhem conhecimento com seus colegas de trabalho e o Senac?</li> </ul>
<p>Identificar competências requeridas para o exercício de cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais competências são esperadas dos TEPs para realização de sua função? Explique.</li> <li>• Quais competências são esperadas dos TRMs para realização de sua função? Explique.</li> <li>• Quais as atividades exercidas pelos TEPs?</li> <li>• Quais as atividades exercidas pelos TRMs?</li> <li>• Considera que existe alguma lacuna entre as competências existentes e as esperadas? Comente.</li> <li>• Considera que existe alguma lacuna entre as atividades desempenhadas pelos técnicos e as que deveriam desempenhar?</li> <li>• Quais os métodos utilizados para definir e redefinir competências do TEP?</li> <li>• Quais os métodos utilizados para definir e redefinir competências do TRM?</li> </ul>
<p>Identificar possíveis relações entre geração e compartilhamento de conhecimento e a formação de competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que o conjunto de informações e conhecimento armazenado tem contribuído para o desenvolvimento de competências dos técnicos? Por quê? De que modo?</li> </ul>

**Roteiro Preliminar dos Grupos Focais com Técnicos de Educação Profissional e Técnicos de Relação com o Mercado:**

OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTÃO / MÉTODO
<p>Identificar as formas utilizadas pelo Senac para compartilhar conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O Senac busca informações sobre educação profissional em diversas fontes. Comentem sobre como o conhecimento e as informações armazenadas no Senac tem influenciado no desempenho das atividades e nas habilidades e capacidades de vocês:</b></li> <li>• O que poderia contribuir para que vocês utilizassem e compartilhassem mais o conhecimento no âmbito do Senac?</li> </ul>
<p>Identificar competências requeridas para o exercício de cargos técnicos, bem como suas atribuições e atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentem sobre as atividades que os TEPs desempenham:</li> <li>• Comentem sobre as atividades que os TRMs desempenham:</li> <li>• Discutam as habilidades e capacidades necessárias para função de TEP:</li> <li>• Discutam as habilidades e capacidades necessárias para função de TRM:</li> <li>• Há habilidades e capacidades que são esperadas de vocês?</li> <li>• Falem sobre atividades que vocês não realizam e gostariam ou poderiam realizar. Discutam porque não realizam:</li> </ul>
<p>Identificar possíveis relações entre geração e compartilhamento de conhecimento e a formação de competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O Senac busca informações sobre educação profissional em diversas fontes. Comentem sobre como o conhecimento e as informações armazenadas no Senac tem influenciado no desempenho das atividades e nas habilidades e capacidades de vocês:</b></li> <li>• <b>Expliquem como a interação entre vocês e seus superiores têm influenciado no desempenho de suas atividades e na formação de suas habilidades:</b></li> </ul>

## APÊNDICE 2

### Termo de Consentimento

Título do Projeto: Compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de competências: um estudo em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac

Justificativa: Pesquisa para dissertação de mestrado da turma 1 de Mestrado em Gestão do Conhecimento do Cesumar.

Objetivos: Obter melhor compreensão do processo de compartilhamento e armazenamento do conhecimento em unidades de educação profissional do Senac, assim como sua relação com as competências profissionais dos técnicos de educação e relação com o mercado.

Procedimentos: A pesquisa será realizada através de entrevistas com a analista de educação do Senac Paraná, gestores das unidades da região norte do Paraná, e grupos focais com os técnicos de educação profissional e relação com o mercado.

Desconfortos e riscos: O participante poderá sentir desconforto ao abordar determinado tema, entretanto, a continuidade da entrevista ou do depoimento no grupo focal será de total autonomia do participante. Nenhum conteúdo será levado em consideração sem que o participante, mesmo após a narrativa, esteja de acordo.

Benefícios esperados: O estudo permitirá o conhecimento dos instrumentos de compartilhamento e armazenamento do conhecimento utilizados na instituição e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento das competências profissionais dos funcionários técnicos.

Responsável:

Mestranda Susana Cecilia Maroneze Bonfante

Telefone: 44-34232499 ou 44- 91186355

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Hilka Vier Machado

Qualquer dúvida, no transcorrer do estudo o responsável estará à disposição nos telefones indicados.

A qualquer instante, no decorrer do estudo, os participantes têm assegurado o direito de interromper sua participação, bem como solicitar que os dados fornecidos não sejam utilizados no projeto ou em publicações dele decorrentes.

A participação dos indivíduos e das empresas é sigilosa e nenhum conteúdo divulgado terá identificação dos mesmos. Na prática do grupo focal é solicitado o respeito à confidencialidade entre os membros participantes da discussão.

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a mestrandia Susana Cecilia Maroneze Bonfante \_\_\_\_\_, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Susana Cecilia Maroneze Bonfante \_\_\_\_\_, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

Responsável:

Mestranda Susana Cecilia Maroneze Bonfante

Telefone: 44-34232499 ou 44- 91186355

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Hilka Vier Machado

Qualquer dúvida, no transcorrer do estudo o responsável estará à disposição nos telefones indicados.



## APÊNDICE 3

Figura 4. Diagrama sequencial da pesquisa:

