

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA  
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA**

# **Reflexão Estratégica como Instrumento de Aprendizado Organizacional**

Um estudo de caso

Autor: Adriano Pedro Bom  
Orientador: Prof. Dr. Miguel Juan Bacic

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA  
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA**

**Reflexão Estratégica como Instrumento de  
Aprendizado Organizacional**  
Um estudo de caso

Autor: Adriano Pedro Bom  
Orientador: Prof. Dr. Miguel Juan Bacic

Curso: Engenharia Mecânica - Mestrado Profissional  
Área de Concentração: Gestão da Qualidade Total

Trabalho Final de Mestrado Profissional apresentada à comissão de Pós-graduação da Faculdade de Engenharia Mecânica, como requisito para a obtenção do título de Mestre Profissional em Engenharia Mecânica/ Gestão da Qualidade Total.

Campinas, 2003  
S.P. – Brasil

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA ÁREA DE ENGENHARIA - BAE - UNICAMP

B639r Bom, Adriano Pedro  
Reflexão estratégica como instrumento de  
aprendizado organizacional / Adriano Pedro Bom.--  
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Miguel Juan Bacic.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia  
Mecânica.

1. Planejamento empresarial. 2. Planejamento  
administrativo. 3. Planejamento estratégico. 4.  
Aprendizagem organizacional. I. Bacic, Miguel Juan.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Engenharia Mecânica. III. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA  
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA**

**Trabalho Final de Mestrado Profissional**

**Reflexão Estratégica como Instrumento de  
Aprendizado Organizacional**

Um estudo de caso

Autor: Adriano Pedro Bom  
Orientador: Prof. Dr. Miguel Juan Bacic

---

**Prof. Dr. Miguel Juan Bacic, Presidente.**  
**Instituição: Instituto de Economia da UNICAMP**

---

**Prof. Dr. Antonio Batocchio**  
**Instituição: Faculdade de Engenharia Mecânica da UNICAMP**

---

**Prof. Dr. Maria Carolina de Azevedo Ferreira de Souza**  
**Instituição: Instituto de Economia da UNICAMP**

Campinas, 12 de setembro de 2003.

## **Dedicatória:**

Dedico este trabalho à minha amada esposa, Lúcia, uma referência iluminada e constante em minha vida, a me acompanhar com seu amor, apoio e exemplo.

## **Agradecimentos**

Este trabalho não poderia ser concluído sem a ajuda de diversas pessoas às quais presto minha homenagem:

- Aos meus pais, Roberto e Cida, pelo apoio constante e fonte de inspiração em toda minha vida;
- Ao meu irmão, André, pelas discussões produtivas que tivemos sobre os temas deste trabalho;
- À minha esposa, Lúcia, pela compreensão e estímulo em todo o tempo;
- Ao Prof. Miguel Juan Bacic, pela orientação e amizade;
- Aos Professores Maria Carolina e Antonio Batocchio pelas contribuições e críticas valiosas;
- Ao Sr. Marcos Haaland, presidente da empresa Mogiana Alimentos S/A, pela confiança depositada, e pela oportunidade que me concedeu de aplicar as idéias que embasam este trabalho em sua organização.

*Aqueles que não se lembram do passado  
estão condenados a repeti-lo.  
George Santayana*

## Resumo

PEDRO BOM, Adriano, *Reflexão Estratégica como um Instrumento de Aprendizado Organizacional – Um Estudo de Caso*, Campinas: Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, 2003. 143 p. Trabalho Final de Mestrado Profissional.

O ‘Aprendizado Organizacional’ e a ‘Gestão do Conhecimento’ têm surgido como questões importantes tanto na teoria como na prática gerencial. A taxa com que indivíduos e organizações aprendem constitui-se uma vantagem competitiva sustentável importante. Isso acontece porque as empresas enfrentam pressões crescentes que as levam a modificar suas estratégias e ajustar-se às oportunidades e ameaças ambientais que se transformam rapidamente, por meio de um processo contínuo de aprendizado. Este trabalho defende a idéia de que as organizações podem aprender através da reflexão sobre os sucessos e insucessos de suas estratégias, desde que identifiquem adequadamente as causas envolvidas, e propõe, como uma forma para se atingir esse propósito, um processo desenvolvido pelo autor, a Reflexão Estratégica. Seguindo um estudo teórico do aprendizado organizacional e planejamento estratégico, este trabalho descreve o desenvolvimento e resultados de um estudo de caso conduzido na empresa Mogiana Alimentos S/A, como exemplo de um processo de aprendizado organizacional através da utilização da Reflexão Estratégica.

### *Palavras Chave*

- Gestão Estratégica, Aprendizado Organizacional, Planejamento Estratégico, Reflexão Estratégica.

## **Abstract**

PEDRO BOM, Adriano, *Strategic Reflection as an Instrument of Organizational Learning – A Case Study*, Campinas: Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, 2003. 143 p. Trabalho Final de Mestrado Profissional.

Organizational learning and knowledge management are emerging as significant issues in both managerial theory and practice. The rate at which individuals and organizations learn is an important sustainable competitive advantage. That happens because firms face increasing pressures to modify their strategies and adjust to rapidly changing environmental threats and opportunities, on a continuous learning process. This work argues that organizations can learn by reflecting about the successes and fails of their strategies since they properly identify the causes involved, and suggests, as a way to achieve this purpose, a process designed by the author, the Strategic Reflection. Following a theoretical exploration of organization learning and strategic planning, this investigation reports the development and findings of a case study carried out at Mogiana Alimentos S/A company, as an example of an organizational learning process by Strategic Reflection appliance.

### *Key Words*

- Strategic Management, Organizational Learning, Strategic Planning, Strategic Reflection.

# Índice

Lista de Figuras	Ii
Lista de Tabelas	Iv
1 Introdução	1
1.1 Apresentação	1
1.2 Conhecimento e Aprendizado Organizacional	4
1.3 Planejamento Estratégico	10
1.4 Planejamento Estratégico e Implementação Estratégica	13
1.5 Objetivos e Hipóteses	
2 Metodologia	19
2.1 A opção pelo Estudo de Caso como método	19
2.2 A Pesquisa-ação	21
2.3 A Observação Participante Encoberta	23
2.4 Limites do Método Pesquisa-ação e nossa atenção a eles	23
2.5 Instrumentos de coleta de dados utilizados	24
3 A empresa Mogiana Alimentos S/A – Guabi	27
3.1 Histórico	27
3.2 Princípios	28
3.3 Sistema de Gestão Guabi	29
3.4 Análise dos processos gerenciais existentes em 1999	31
3.5 O Desdobramento das Diretrizes	34
4 Aprendizado Organizacional - Conceitos	45

4.1 O conceito de Dados	46
4.2 O conceito de Informação	46
4.3 O conceito de Conhecimento	47
4.4 O conceito de Aprendizado e as Organizações	55
4.5 A Organização Aprendiz	64
4.6 Modelos de Aprendizado	68
5 O processo de Reflexão Estratégica da Guabi	95
5.1 O processo de Reflexão Estratégica da Guabi	95
5.2 O sistema de medição do desempenho global	96
5.3 O processo geral de Reflexão Estratégica	108
6 Discussão	116
6.1 Considerações sobre o processo de Reflexão Estratégica	116
6.2 Análise do processo de Reflexão Estratégica implementado	123
7 Conclusões e sugestões para próximos trabalhos	130
7.1 Respostas às questões iniciais do trabalho	131
7.2 Oportunidades de investigação	132
8 Referências Bibliográficas	135
9 Bibliografia Consultada	142

## Lista de Figuras

1.1	Diagnóstico de problemas de estratégia e implementação	16
3.1	Evolução dos processos gerenciais da Guabi (1997 a 2002)	31
3.2	O processo de gerenciamento da rotina	33
3.3	A relação de causa e efeito	36
3.4	O processo de desdobramento das diretrizes e relação meio-fim	37
3.5	Exemplo de Desdobramento das Diretrizes	38
3.6	O processo de Desdobramento das Diretrizes	39
3.7	Processo de administração estratégica da Guabi antes da adoção do Planejamento Estratégico, em 1999.	40
3.8	Etapas do planejamento Estratégico da Guabi para o exercício de 2000.	41
3.9	Resultados do Planejamento Estratégico	43
4.1	A transmissão do conhecimento baseada na argumentação de Courtney	49
4.2	Classificação do conhecimento organizacional segundo Nonaka & Takeuchi, Blumentritt & Johnston, e Wiig.	54
4.3	Ilustração de um modelo simplificado de aprendizagem, segundo Wiig	56
4.4	Definição de aprendizado organizacional	63
4.5	Modelo de aprendizado organizacional de March & Olsen	74
4.6	Modelo de aprendizado organizacional integrado de Kim	76
4.7	Modelo de aprendizado organizacional de Kim acrescido das barreiras de aprendizado “A” e “B”	80
4.8	O ciclo “Aprender a Agir”	82
4.9	Modelo de Aprendizagem IDEAL	84

## Lista de Figuras - continuação

4.10	Espiral do conhecimento	85
4.11	O ciclo de aprendizado organizacional de Dixon & Ross	89
5.1	A hierarquia do sistema de medição	97
5.2	Modelo conceitual genérico de inter-relações das perspectivas estratégicas	98
5.3	Possibilidades de relação entre drivers e outcomes.	100
5.4	Modelo de Painel de Bordo adotado pela Guabi	100
5.5	Painel de Bordo do negócio Pet - Guabi para 2002, adaptado do caso real.	105
5.6	Diagrama de encadeamento dos Objetivos Estratégicos do Negócio Pet – Guabi para 2002, adaptado do caso real, com exemplos fictícios.	106
5.7	O processo de Reflexão Estratégica	108
5.8	Orientação básica para o processo de Reflexão Estratégica	111
5.9	Sistema Integrado de Gestão Guabi	115
6.1	Representação gráfica dos resultados do “Teste da Organização que Aprende”.	127

## Lista de Tabelas

2.1	O Teste da Organização que Aprende	26
3.1	Atividades das fábricas da Guabi segundo área de negócio atendida	28
5.1	Exemplo de Objetivos Estratégicos e seus correspondentes Fatores Críticos de Sucesso	103
6.1	Resultado do “Teste da Organização que Aprende” aplicado ao comitê executivo em agosto de 2001.	125
6.2	Resultado do “Teste da Organização que Aprende” aplicado ao comitê executivo em março de 2002.	126

# Capítulo 1

## Introdução

### 1.1 Apresentação

A idéia inicial que me impulsionou à execução deste trabalho data de 1999, quando, como parte de minhas atribuições, era responsável pela condução do Planejamento Estratégico<sup>1</sup> na empresa Mogiana Alimentos S/A, detentora da marca Guabi<sup>2</sup>. Naquela ocasião, apresentou-se-me o desafio de estabelecer um novo processo de administração estratégica, adaptado às condições da organização, que a conduzisse a uma melhor utilização do conhecimento coletivo e individual de sua equipe, com a finalidade de gerar vantagens competitivas<sup>3</sup> sustentáveis.

Até então se verificava uma acentuada e improdutiva divergência de opiniões entre os membros do comitê executivo<sup>4</sup> ao debaterem sobre os prováveis motivos de sucessos e insucessos dos negócios, quando das eventuais reuniões de estudo do desempenho organizacional. Durante o processo de planejamento estratégico conduzido em 1999, a diversidade de pontos de vista se revelou ainda mais acentuada. A equipe executiva concluiu que seria fundamental o estabelecimento de um processo formal e eficaz de análise do desempenho

---

<sup>1</sup> Emprego o termo ‘Planejamento Estratégico’, compreendendo os processos gerais da Administração Estratégica (Cf. Certo e Peter, 1993, p.13): análise ambiental, estabelecimento de normas organizacionais, formulação da estratégia, implementação da estratégia e controle da estratégia.

<sup>2</sup> Utilizo neste trabalho a denominação “Guabi”, por conveniência, referindo-me à empresa Mogiana Alimentos S/A, sempre que oportuno.

<sup>3</sup> Considero que uma firma alcança vantagens competitivas quando promove condições tais que resultem em vantagens sobre seus concorrentes, do ponto de vista dos proprietários ou acionistas (o grifo é nosso), sejam elas provenientes de um melhor posicionamento competitivo, desenvolvimento de competências essenciais, ou de outros fatores, individualmente ou em conjunto (Cf. Stonehouse, Pemberton e Barber, 2001, p.117).

<sup>4</sup> Comitê executivo: denominação interna à Guabi, atribuída ao grupo constituído pelo presidente da empresa, diretores e principais gerentes, estabelecido de modo a representar todas as áreas da organização.

da empresa, que possibilitasse, ao mesmo tempo, o reconhecimento das causas prováveis dos resultados dos negócios e também permitisse uma melhor visão coletiva das necessidades e fatores envolvidos em eventuais realinhamentos estratégicos.

Fato é que existem diversas práticas gerenciais já difundidas para que as organizações aperfeiçoem seus processos internos, levando-as a atingir níveis de excelência em qualidade de produtos ou serviços, redução de custos, produtividade, prazo de atendimento aos clientes, etc: Manutenção Produtiva Total, Gestão pela Qualidade Total, Reengenharia, Círculos da Qualidade, dentre diversas outras. Entretanto, não existem soluções padrão para que a empresa tenha êxito em suas estratégias. Isso acontece porque cada organização guarda características particulares, e enfrenta condições peculiares ao seu ambiente e tempo: sua localização geográfica, o estilo de liderança da organização, seus princípios, seu parque tecnológico, as forças competitivas características do setor em que atua, do grupo estratégico ao qual pertence, suas competências essenciais, políticas governamentais às quais está sujeita, etc. Nesse contexto, a organização necessita encontrar soluções particulares que lhe sirvam para alcançar seus objetivos, e esse processo pode ser bastante melhor sucedido caso a empresa possa aprender também a partir das suas próprias experiências.

No intuito de permitir que a Guabi pudesse lograr melhor aprendizado a partir de suas experiências, e assim desenvolver estratégias melhor direcionadas ao alcance de seus objetivos, desenvolvi e implementei o processo que aqui denomino de “Reflexão Estratégica”. Defino “Reflexão Estratégica” como *“um processo gerencial que permite à empresa o reconhecimento das causas prováveis do desempenho organizacional e a identificação da necessidade de manutenção ou realinhamento de suas estratégias”*, compreendendo as atividades seguintes:

- Análise dos resultados organizacionais como um fenômeno: tendências, características gerais, particularidades, etc. Por exemplo: sobre o faturamento da empresa poderiam surgir questões tais como: Qual a tendência (crescimento, estagnação, retração)? Trata-se de um resultado sujeito a sazonalidade? A mesma tendência se repete em todas as linhas de produtos ou apenas em casos particulares? O resultado está compatível com a meta estabelecida?
- Análise da implementação das estratégias: cumprimento de cronogramas, efetiva execução do que foi planejado, etc.

- A pesquisa das relações de causa e efeito entre as estratégias e premissas adotadas pela empresa, e os resultados organizacionais.
- A observação dos antecedentes históricos da organização, isto é, do conjunto de estratégias e premissas já assumidas pela empresa em outras ocasiões, em situação semelhante;
- A tomada de decisões: manutenção das estratégias atuais ou seu realinhamento; reconsideração das premissas e ações táticas que as apoiaram.
- Registro das conclusões da reflexão.

O processo de Reflexão Estratégica será detalhado e discutido apropriadamente na sessão 5.3.

Algumas questões importantes surgiram durante a elaboração do processo de Reflexão Estratégica, e são enunciadas a seguir:

- Que instrumentos<sup>5</sup> de análise deveriam ser selecionados para a Reflexão Estratégica?
- A organização poderia realmente “aprender” através da Reflexão Estratégica?
- Como entender e estabelecer a relação de causa e efeito entre estratégias<sup>6</sup>, ações táticas e atividades de rotina?
- Quais instrumentos já existentes na empresa poderiam contribuir com esse propósito?
- Como adaptar o novo processo às práticas já existentes na empresa, como o A Gestão Pela Qualidade Total, dentre outros?
- Quais os sistemas de análise de resultados organizacionais adotados pelas firmas de desempenho reconhecidamente elevado<sup>7</sup>, que pudessem servir de referência?

---

<sup>5</sup> Instrumento: termo que adotei para designar genericamente as diversas técnicas e sistemas gerenciais existentes, como por exemplo: ferramentas da qualidade, sistemas de informação gerencial, etc.

<sup>6</sup> Por “estratégia” considere, com base em FPNQ (2001: 16) a definição: “é o caminho escolhido para posicionar a organização de forma competitiva e garantir sua sobrevivência a longo prazo”.

<sup>7</sup> Considerei como firmas de desempenho reconhecidamente elevado aquelas premiadas pelo seu desempenho organizacional, quando avaliadas por instituições independentes e de reconhecimento público (como a Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade-FPNQ).

O estabelecimento do novo processo não foi imediato, pois exigiu mudança de postura dos executivos da empresa, habituados até então a se concentrarem individualmente, em boa parte dos casos, em suas metas imediatas e de curto prazo em detrimento às corporativas de médio e longo prazos<sup>8</sup>. Também foi necessário o desenvolvimento de visão sistêmica e abertura para diálogos construtivos no grupo executivo.

A seu tempo, para cada uma das questões anteriormente mencionadas, reuni alternativas que foram implementadas ao longo dos exercícios de 2000 e 2001, na expectativa de estabelecer um processo de “Reflexão Estratégica” que contribuísse para o aprendizado organizacional da equipe Guabi, e conseqüentemente para sua busca por vantagens competitivas. A seguir, descrevo inicialmente alguns conceitos básicos que fundamentaram a necessidade desse trabalho, os objetivos e hipóteses assumidas, e a estrutura da presente dissertação.

## **1.2 Conhecimento e aprendizado organizacional**

O “Conhecimento Organizacional”, considerado atualmente como um fator decisivo para a geração e manutenção de vantagens competitivas sustentáveis vem sendo estudado, principalmente quanto à sua gestão, por um número crescente de acadêmicos, consultores e gestores (DeGeus, 1988, p. 71; Fleury & Fleury, 1995, p.11; Moingeon & Edmondson, 1996, p.11; Nonaka & Takeuchi, 1997b, p. 4; Stata, 1997, p.13; Nonaka, Toyama & Nagata, 2000, p.1; Krogh, Nonaka & Aben, 2001, p.421; Stonehouse, Pemberton & Barber, 2001, p.118; Senge, 2002, p. 12).

Davenport (1998: XV) chama a atenção para o fato de que, cada vez mais, líderes e consultores de empresas consideram o conhecimento como principal ativo das organizações, como a chave da vantagem competitiva sustentável, e que as empresas são diferenciadas com base naquilo que sabem. Davenport afirma ainda que as vantagens relacionadas a recursos materiais são efêmeras, ao passo que:

---

<sup>8</sup> Para efeito de planejamento estratégico, considerou-se na Guabi as seguintes classificações de metas no que se refere ao prazo planejado para se alcançar os resultados: de curto prazo (anuais), médio prazo (de um a três anos) e longo prazo (superiores a três anos).

“O conhecimento, em contrapartida, pode propiciar uma vantagem sustentável. Com o tempo, os concorrentes quase sempre conseguem igualar a qualidade e o preço do atual produto ou serviço do líder do mercado. Quando isso acontece, porém, a empresa rica em conhecimento e gestora do conhecimento terá passado para um novo nível de qualidade, criatividade ou eficiência. A vantagem do conhecimento é sustentável porque gera retornos crescentes e dianteiras continuadas.” (Cf. Davenport, 1998, p. 20).

Stewart (1998: 29), afirma que a empresa tradicional difere em muito da empresa voltada para o conhecimento: enquanto a primeira constitui-se de “... *um conjunto de ativos físicos, adquiridos por capitalistas responsáveis por sua manutenção e que contratam pessoas para operá-lo*”, a segunda compreende ativos intangíveis a respeito dos quais “... *não está claro quem os possui ou quem é responsável por cuidar deles*”. Ainda que não possa ser avaliado precisamente, de forma tangível, o conhecimento que uma organização detém (e os resultados potenciais que dele podem advir) constitui-se na maior fonte de valor e vantagem competitiva da empresa (Stewart, 1998, p. 53). Em uma afirmação taxativa, Nonaka (1997: 27) sustenta que a única fonte confiável de vantagem competitiva é o conhecimento, que, segundo ele, está integralmente vinculado às estratégias de sucesso. Por outro lado, Mintzberg (2000: 157) considera a gestão do conhecimento como uma atividade inerente às funções executivas, o que o leva a indagar: “*Afinal que gerente, em qualquer organização, inclusive o executivo principal, não está no negócio de criação de conhecimento?*”.

Stonehouse, Pemberton & Barber (2001: 129) entendem que “*A criação e proteção do conhecimento são a chave para direcionar e preservar a vantagem competitiva*”. Observamos, porém, que mesmo uma empresa detentora de conhecimentos em qualidade e quantidade supostamente superiores aos seus concorrentes, não se destacará no mercado por meio deles, a menos que os converta em práticas: novos produtos, nova tecnologia, novas formas de gestão, etc.

O conhecimento organizacional carece ser exercitado para que resulte em diferencial competitivo. Blumentritt e Johnston (1999: 288) ressaltam essa necessidade e acrescentam: “*O que pode ser feito para aumentar o uso e desenvolvimento do conhecimento? Essas e outras questões correlatas estão emergindo na literatura gerencial*”. Wiig (1993:198) reitera a importância do uso do conhecimento para o desenvolvimento organizacional: “*Para nos desenvolver, precisamos continuamente adquirir e criar novo conhecimento – nós precisamos*

*aprender – e colocá-lo em uso! Isso se aplica igualmente a nós como indivíduos e a nossas organizações*”. Também em conformidade com a necessidade do uso do conhecimento, Nonaka, Toyama & Nagata (2000:01) argumentam que “*o conhecimento e a capacidade de criar e utilizar o conhecimento são a mais importante fonte de vantagem competitiva de uma firma*” (o grifo é nosso). Aliado a essa perspectiva, Stewart (1998: 61) afirma que o valor do conhecimento, como ativo, está associado à sua utilização, e, assim, define o termo “Capital Intelectual” como sendo “*o conhecimento útil em nova embalagem*”. Existe, portanto, uma distância a ser vencida, a fim de que o conhecimento organizacional promova as vantagens competitivas que lhe são atribuídas: é fundamental que haja empenho na sua utilização eficaz.

Da mesma forma que o conhecimento é considerado fator chave para a vantagem competitiva sustentável, como salientamos anteriormente, muitos autores afirmam que o “Aprendizado Organizacional” desempenha o mesmo papel. Assim como Nonaka (1997: 27) declarou ser o conhecimento a “*única fonte confiável de vantagem competitiva*”, Stata (1997: 378) defende a idéia de que a aprendizagem organizacional, e mais ainda, o ritmo de seu desenvolvimento, é que merece esse título:

“Num contexto ainda mais amplo, à medida que passo a entender esse conceito mais plenamente, vejo a aprendizagem organizacional como o principal processo pelo qual ocorre a inovação gerencial. *De fato, eu afirmaria que o ritmo em que indivíduos e organizações aprendem pode se tornar a única vantagem competitiva sustentável, especialmente em setores intensivos em conhecimento.*” (destaque do autor). (Cf. Stata, 1997, p. 378).

Shuck (1997:255), abordando a importância do aprendizado para as organizações, enfatiza que “*A força de trabalho que tenha aprendido a aprender é uma das mais importantes alavancas competitivas com que a organização pode contar num ambiente de mudança tecnológica contínua*”. Davenport & Prusak (1998: X), por outro lado, salientam ao mesmo tempo a importância do conhecimento e do aprendizado, ao afirmarem que “*A constatação de que só sobrevivem as organizações que aprendem continuamente aumentou o interesse pelo conhecimento; é o velho princípio de só dar valor ao que foi perdido*”.

Kolb (1997: 321), ao defender o papel estratégico do aprendizado para a organização, considera-o ainda mais decisivo que o conhecimento para o sucesso:

“Distingue-se o gerente ou administrador altamente bem-sucedido de hoje não tanto por qualquer conjunto particular de conhecimentos ou habilidades, mas pela capacidade de se adaptar e fazer frente às exigências dinâmicas de seu trabalho e carreira profissional – enfim, pela capacidade de aprender. O mesmo se aplica às organizações de sucesso.” (Cf. Kolb, 1997, p. 321)

Ao discorrer sobre os resultados organizacionais de longo prazo, Senge (1997: 343) afirma que “*o desempenho superior*”, fator muito importante para a sobrevivência das organizações, “*depende do aprendizado superior*” e ressalta ainda que “*à medida que o mundo se torna mais interligado e os negócios mais complexos e dinâmicos, o trabalho precisa ligar-se em profundidade à aprendizagem*”. Nesse mesmo sentido, Starkey (1997: 22) considera que “*a sobrevivência de longo prazo depende do efetivo e contínuo aprendizado e da capacidade de traduzir o aprendizado em ação e mudança*”.

Ao se abordar o tema “Gestão do Conhecimento”, portanto, é imediata a referência ao “Aprendizado Organizacional”.<sup>9</sup> A grande diversidade de interpretações, definições e abordagens para termos relacionados a esses assuntos (conhecimento, informação, aprendizado organizacional, organização aprendiz, capital intelectual, sistema de informação gerencial, etc.) na literatura especializada, acaba por dificultar o estudo comparativo das obras de diferentes autores. Isso indica a pluralidade de pontos de vista dos especialistas, a relevância que o tema vem apresentando nos meios acadêmico e empresarial, e também a possibilidade de se ampliar o debate<sup>10</sup>.

A contigüidade dos temas “Conhecimento” e “Aprendizado Organizacional” em textos sobre vantagem competitiva não se deve ao acaso. Há uma relação estreita entre ambos. Não se trata de estudar qual deles ocupa o papel mais importante nas organizações, mas sim como concorrem para o sucesso dos negócios, e como se relacionam entre si, uma vez que não são mutuamente excludentes.

Carvalho (1999: 15) considera que “*aprendizagem é a capacidade de se usar o conhecimento, produto do resultado da prática e da experiência crítica*”. A abordagem de

---

<sup>9</sup> No capítulo quarto discutirei com maior detalhamento a abordagem teórica que adotei com relação ao “Conhecimento Organizacional” e “Aprendizado Organizacional”.

<sup>10</sup> Não tenho a pretensão, com o presente trabalho, de definir nova terminologia ou questionar aquela já existente. Durante o desenvolvimento deste estudo foi necessária a adoção de diversas denominações, que se apresentam neste texto, acompanhadas das justificativas de minhas opções, sempre que oportuno.

Carvalho (1999) segue os preceitos do modelo comportamental de aprendizado descrito por Fleury & Fleury (1995:19), como se observa no raciocínio seguinte:

“... é preciso que se faça a necessária distinção entre aprendizagem e aquisição de conhecimentos. [...] A aprendizagem, então, só se completa na medida em que a posse de conhecimentos pela pessoa permita a mudança de comportamento...”. (Cf. Carvalho, 1999, p. 19).

A aquisição de novos conhecimentos não determina em si vantagem competitiva para a organização. O conhecimento deve ser útil à realização dos propósitos da empresa e também necessita ser colocado em prática para que se reverta em aprendizado (Huber, 1996, p.124) e vantagem competitiva (Nonaka, Toyama & Nagata, 2000, 01). Senge (1999:488) considera que *“o conhecimento somente se difunde quando existem processos de aprendizagem pelos quais os seres humanos desenvolvem novas capacidades de ação eficaz”*. Essa premissa está alinhada à perspectiva de Davenport & Prusak (1998: XV), quando dizem que *“a única vantagem sustentável que uma empresa tem é aquilo que ela coletivamente sabe, a eficiência com que ela usa o que sabe e a prontidão com que ela adquire e usa novos conhecimentos”*. Essa questão assume tal relevância que Argyris (1999: 18) afirma que o principal requisito da liderança de uma organização *“são os relacionamentos diários, pessoais, para criar meios para o conhecimento ser gerenciado, a fim de ser válido e poder transformar-se em ação”*. O aprendizado nasce do exercício do conhecimento.

Assim, um determinado conhecimento disponível em uma firma poderá gerar vantagem competitiva sustentável se estiver associado a um processo de aprendizado, isto é, se houver o exercício prático desse conhecimento e, como afirma Carvalho (1999: 18), a experiência crítica, pois é necessário que se faça a reflexão sobre o exercício do conhecimento para o aprendizado contínuo. Essa relação entre conhecimento e aprendizado organizacional explica a elevada frequência com que os dois temas são considerados como fatores fundamentais à vantagem competitiva sustentável nos textos especializados, e indica sua interdependência: se houve aprendizado, certamente existiu o uso, transmissão ou transformação de conhecimento; se o conhecimento proporcionou uma vantagem competitiva sustentável, decerto foi devido à sua aplicação durante um processo de aprendizado.

Podemos então assumir que a manutenção, aquisição e desenvolvimento do conhecimento são inerentes ao processo do aprendizado organizacional, que passa então a ser um objeto de

estudo mais abrangente. Como promover de forma adequada e eficaz o aprendizado organizacional, uma vez que se trata de um fator fundamental ao sucesso das organizações? Essa é uma questão que tem sido bastante debatida nos meios acadêmico e empresarial.

DeGeus (1988), ao comentar sobre a busca da Shell<sup>11</sup> por melhores práticas de aprendizado, ponderou que:

“Uma vez que aprendizado institucional efetivo, contínuo e de alto nível e a decorrente mudança corporativa são pré-requisitos para o sucesso, nós da Shell temos nos questionado sobre dois pontos. Como a companhia aprende e se adapta? E, qual o papel do planejamento no aprendizado corporativo?”. (Cf. DeGeus, 1988, p. 70).

Mintzberg (1991: 465) defende fortemente a idéia de que *“precisamos é de um processo gerencial que seja sensível tanto à necessidade de aprendizado emergente quanto às possibilidades – e limitações – práticas do planejamento deliberado”*.

Ao discutir alternativas sobre como aprimorar o processo de aprendizado organizacional, Stata (1997: 396) pondera que:

“Uma das formas (...) é trabalhar com a indústria para desenvolver ferramentas e conceitos gerenciais melhores e para ajudar as empresas a colocar essas idéias em prática. Entender melhor como acelerar a aprendizagem organizacional e como se adaptar a um ambiente mundial em constante mudança seria um bom ponto de partida. (...) O desafio, portanto, é descobrir novos métodos e ferramentas gerenciais para acelerar a aprendizagem organizacional, chegar-se a um consenso para a mudança e facilitar o processo de mudança”. *(o grifo é nosso)*

A busca por um processo gerencial formal (ou ferramenta administrativa) que conjugue o “Aprendizado Organizacional” e a “Administração Estratégica” de modo eficaz<sup>12</sup> e eficiente<sup>13</sup> em relação aos objetivos da organização, é, portanto, motivo de grande interesse acadêmico e empresarial. Talvez melhor opção seja a combinação de diversas ferramentas/processos

---

<sup>11</sup> A denominação Shell se refere ao grupo Royal Dutch/Shell Group.

<sup>12</sup> Consideramos eficaz aquilo que produz o efeito desejado. No caso da organização, diz respeito à iniciativa que a leve a atingir seus objetivos estabelecidos.

<sup>13</sup> Entendemos eficiência como uma proporção entre os resultados obtidos e esforços (quantidade de recursos e/ou tempo) empregados para alcançá-los. A organização será tanto mais eficiente quanto maior for a proporção dos resultados obtidos em relação aos esforços investidos.

gerenciais, e não o desenvolvimento de uma solução única, que pretensamente atenda a essa necessidade.

A resposta plena a essa questão extrapola o intuito desse texto, mas quero, com esse trabalho, apontar a utilização de um processo gerencial que desenvolvi com a denominação de “Reflexão Estratégica”, como um importante fomentador do aprendizado organizacional. Entendo que, utilizando esse processo, a organização, ao identificar e compreender as razões pelas quais acontecem sucessos ou fracassos em se atingir suas metas estabelecidas, e em decorrência de tais conclusões observar a pertinência de realinhar ou ratificar suas estratégias, estará utilizando seus conhecimentos em um processo de aprendizado que poderá lhe proporcionar vantagens competitivas sustentáveis.

### **1.3 Planejamento estratégico**

Há diversas definições para o termo ‘Planejamento Estratégico’ na literatura. Considero neste trabalho que o Planejamento Estratégico compreenda os processos gerais da Administração Estratégica: análise ambiental, estabelecimento de normas organizacionais, formulação da estratégia, implementação da estratégia e controle da estratégia. (Cf. Certo & Peter, 1993, p.13). Como discutirei no decorrer do trabalho, a Reflexão Estratégica pode dar origem a atividades pertinentes a cada uma das etapas do Planejamento Estratégico que acabei de descrever, como por exemplo: formulação de novas estratégias, alteração ou criação de normas organizacionais, etc. Assim sendo, trata-se de uma iniciativa que acontece durante todo o processo de planejamento estratégico, e não tão somente mais uma de suas etapas.

Existe clara divergência quanto ao efetivo valor do Planejamento Estratégico para as organizações na literatura especializada: enquanto alguns autores são defensores de sua prática, outros lhe são indiferentes, e um terceiro grupo não crê que resultados decorrentes de sua adoção justifiquem o investimento envolvido. Starkey (1997: 311) afirma “*ser impossível provar que o planejamento realmente compense*”. Por outro lado, Peters & Waterman (1997: 47) consideram que o Planejamento Estratégico seja relevante para as organizações, e apontam que o problema não está no fato de as empresas planejarem, “*mas no fato de o planejamento se tornar um fim em si*”, quando então se corre o risco de considerar o planejado tal verdade, que aquilo que não se enquadrar ao plano seja irrefletidamente desconsiderado. É o caso em que, segundo

Peters & Waterman (1997), estratégias traçadas em função de premissas válidas *a priori*, acabam mantidas, ainda que tais conjecturas se mostrem posteriormente obsoletas.

A discussão sobre a validade de se adotar o Planejamento Estratégico se agrava em função da diversidade de linhas teóricas e terminologia relacionadas ao seu desenvolvimento. Isso pode ser observado, por exemplo, no trabalho de Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (2000: 13). Os autores classificaram e agruparam diversas abordagens existentes em dez “escolas” da administração estratégica, e apontaram, segundo seu julgamento, as contribuições e limitações de cada uma.

Ao que parece, está longe ainda o fim da polêmica em torno desse assunto no meio acadêmico, mas enquanto não se chega a uma conclusão definitiva, as organizações têm assumido uma posição clara a esse respeito. O Planejamento Estratégico, encarado sob a ótica de uma ferramenta administrativa, tem sido bastante utilizado pelas organizações no mundo todo.

A partir dos resultados de uma pesquisa em que se realizou 451 entrevistas com executivos internacionais em 2001, a firma de consultoria Bain & Company apurou que, dentre 25 ferramentas de gerenciamento, o Planejamento Estratégico é a mais utilizada, sendo adotada por 76% dos entrevistados mundiais e 89% dos brasileiros. (Cf. Bain & Company, 2002, p. 138).

Segundo os entrevistados, apenas a ferramenta Planejamento Estratégico traz bom êxito para todas as dimensões de desempenho seguintes:

- resultados financeiros (prioridade de 64% dos entrevistados mundiais e 63% dos brasileiros);
- investimento no consumidor (respectivamente, 12% e 9%);
- capacidade de desempenho de longo prazo (13% e 11%);
- posicionamento competitivo (8% e 15%)
- integração organizacional (3% e 2%)

Conquanto esse resultado aponte para a importância e atualidade do Planejamento Estratégico na prática administrativa, a pesquisa não explorou a relação entre essa ferramenta e o Aprendizado Organizacional. Por outro lado, muitos autores são unânimes em afirmar que o Planejamento Estratégico, e seu processo como um todo, seja um importante instrumento de aprendizado organizacional.

Mintzberg (1991) declara que *“estudos de métodos bem-sucedidos de gerenciamento estratégico que se encontram em prática – embora raros – efetivamente ensinam algo: que o aprendizado é mais eficaz que o planejamento”*. Bartlett & Ghoshal (1998:67) afirmam que o planejamento estratégico está perdendo sua importância, cedendo lugar ao aprendizado organizacional. Essas afirmações aparentemente sugerem que aprendizado e planejamento sejam temas distintos e comparáveis, e, ao mesmo tempo, que o planejamento estratégico esteja perdendo sua relevância nas práticas organizacionais. Isso se deve ao fato de, tanto Mintzberg quanto Bartlett & Ghoshal terem-se referido ao Planejamento Estratégico, nos textos mencionados, de forma particular, como um processo de ‘formulação estratégica’, unicamente, em que apenas algumas pessoas, normalmente pertencentes à direção da empresa, decidem (formulam) as estratégias organizacionais, para que outro grupo de pessoas, comumente de hierarquia inferior, as coloque em prática. Entretanto, se considerarmos que o Planejamento Estratégico compreenda todo o processo de Administração Estratégica, conforme adoto neste trabalho, assumindo-o como um processo contínuo<sup>14</sup>, em que os ‘executantes’ participem das decisões estratégicas, teremos a percepção de que não faz sentido entender que o aprendizado seja mais eficaz que o planejamento, pela própria relação existente entre o aprendizado e a formação da estratégia. Nesse novo contexto, podemos observar que mesmo Mintzberg expressa opiniões contrárias às que observamos em suas afirmações anteriores: *“organizações de sucesso ‘fabricam sua estratégia’, uma vez que estão sempre aprendendo com as constantes mudanças nas condições dos negócios, ponderando o desejável e o factível”* (Cf. Mintzberg, 1985, p. 74); *“É importante que compreendamos a estratégia como um processo de aprendizagem, tanto individual como coletivo”* (Cf. Mintzberg, 2000, p. 172). Stewart (1998: 79) afirma que a ligação entre o capital intelectual e a estratégia é fundamental.

Pitt & Clarke (1999: 312) afirmam que *“a administração estratégica efetiva é fundamentalmente a orquestração do desenvolvimento e promoção do conhecimento coletivo”*. Starkey (1997: 9) considera que *“a formação da estratégia é essencialmente um processo de aprendizado”*, enquanto DeGeus (1988:70) entende o processo de planejamento corporativo como uma forma de aprendizado institucional, e afirma que *“as empresas sobrevivem porque*

---

<sup>14</sup> O termo “contínuo” é empregado nesse trabalho como um processo que prossiga sempre ou, ainda que se interrompa, seja retomado a curtos intervalos, jamais chegando ao fim.

*criam um relacionamento harmonioso com seu meio ambiente através de um ciclo de aprendizado – sobre sobrevivência em tempos difíceis e sobre auto-desenvolvimento em tempos menos turbulentos”.*

O reconhecimento do Planejamento Estratégico como uma forma de se desenvolver o aprendizado organizacional, leva-nos a ponderar que ele compreenda, em seu processo, etapas de exercício prático do conhecimento e experiência crítica, inerentes ao processo de aprendizado em si, como detalharei no capítulo quarto. O exercício prático do conhecimento acontece, por exemplo, pela própria aplicação das estratégias desenvolvidas. A experiência crítica há de vir principalmente da reflexão sobre os resultados decorrentes das estratégias implementadas e da análise posterior das premissas assumidas ao se desenvolver cada estratégia. Nesse caso, estamos considerando que, para a experiência crítica, e, portanto, para o aprendizado organizacional, é muito importante se avaliar a eficácia das estratégias. É dessa forma que a organização poderá identificar e entender as razões pelas quais acontecem sucessos ou fracassos em se atingir suas metas estabelecidas e assim poder realinhar ou ratificar suas estratégias em decorrência dessas conclusões. Essa é a essência do processo de “Reflexão Estratégica”.

#### **1.4 Planejamento estratégico e implementação estratégica**

Como se avalia a eficácia das estratégias empresariais?

A resposta a essa questão não é imediata. Diante de uma implementação deficiente, as melhores estratégias podem resultar em fracasso. Por outro lado, mesmo uma ótima implementação não garante o bom resultado, se a estratégia em si for inadequada, ou tiver origem em premissas falhas. Isso parece muito claro, mas ao consideramos esse dilema, tacitamente estamos admitindo que a geração da estratégia (Formulação Estratégica) e sua implementação (Implementação Estratégica) sejam etapas assíncronas e distintas entre si.

Alguns autores consideram-nas indissociáveis, afirmando que a separação entre ‘pensar’ (formulação) e ‘agir’ (implementação) não seja cabível (Mintzberg, 2000, p. 135). Nesse contexto Mintzberg considerou os casos em que a formação da estratégia seja plenamente conduzida pelos ‘planejadores’ da organização, e que a implementação estratégica caiba, posteriormente, a um grupo distinto de pessoas, os ‘executores’. Em um processo real, as

estratégias conduzidas dessa maneira geram uma inflexibilidade tal, que a baixa velocidade de reação da organização diante de uma mudança de cenário pode comprometer seriamente seus resultados. Isso ocorre porque diariamente podem ser necessárias revisões de uma ou outra(s) estratégia(s), a fim de se adaptarem às novas condições ambientais. Mesmo durante o processo formal de formulação estratégica, muitas vezes se faz necessário que algumas estratégias já sejam implementadas, ainda que não se tenha concluído todo o planejamento. Quinn (1980) afirma a importância da flexibilidade da implementação estratégica:

“... Quando a estratégia começa a cristalizar-se em foco, partes suas já estão sendo implementadas. Através de seus processos de formulação estratégica, eles geraram um impulso e um compromisso psicológico com a estratégia, o qual faz com que ela flua na direção da implementação flexível. A integração constante dos processos incrementais simultâneos de formulação e implementação da estratégia é a arte central da administração estratégica eficaz”. (Cf. Quinn, 1980, p. 145)

Mintzberg (2000: 136) propõe que o grupo de pessoas responsáveis pela formação das estratégias seja composto também por aqueles que serão imediatamente responsáveis pela sua implementação a fim de evitar a formação de grupos distintos de ‘pensadores’ e ‘executores’. No desenvolvimento do processo de administração estratégica da Guabi, levei em considerações esses fatores:

- 1) assumi a ‘integração dos processos incrementais simultâneos de formulação e implementação da estratégia’ como base para o processo a ser desenvolvido;
- 2) o grupo designado para participar de todo o processo de Planejamento Estratégico deveria incluir necessariamente aqueles que seriam imediatamente responsáveis pela sua implementação.

Ainda que a formulação e a implementação estratégicas, como processos, sejam praticamente simultâneos e indissociáveis, quando analisamos as estratégias isoladamente e suas ações táticas derivadas, percebemos que há outra forma de abordarmos a questão. Ocorre que toda estratégia, para que exista, passa necessariamente por um processo de elaboração, denominado Formulação Estratégica. Sem esse processo, ainda que ocorra informalmente, a estratégia não existiria. Por outro lado, uma vez concebida a estratégia, a sua aplicação se dá através da Implementação, sem a qual a estratégia não contribuiria para o resultado da

organização. A formulação é, em si, um pré-requisito à implantação. É com base nessa premissa que busco uma forma de se analisar a eficácia das estratégias.

Bonoma (1984: 69) afirma que o resultado decorrente das estratégias pode advir tanto da qualidade da implementação, quanto da qualidade da estratégia, o que sugere o tratamento em separado de cada uma. Ainda que haja aparente divergência quanto a esses conceitos, à margem das discussões teóricas, as organizações têm necessidade de entender as razões pelas quais acontecem sucessos ou fracassos em se atingir suas metas, ou seja, carecem realizar a “Reflexão Estratégica”. Entendo essa etapa como uma importante oportunidade de aprendizado organizacional, como discutirei com maior detalhamento posteriormente, no capítulo quarto.

Existe uma grande dificuldade em se detectar as razões pelas quais uma estratégia promoveu um resultado diferente do esperado. Tanto a superação da meta como o fracasso em alcançá-la merecem ser estudados criteriosamente. Observa-se, em geral, um grande esforço por parte da alta administração em explicar os resultados quando alguém do desejado, pois ameaçam tanto o futuro da organização, como a sua permanência no quadro de funcionários da empresa. Há, porém, que se observar a importância de se estudar também as causas pelas quais uma meta foi superada. Um resultado de faturamento mensal 40% superior ao planejado, por exemplo, ainda que seja favorável aos objetivos da organização, deveria ser motivo de reflexão: As metas foram subestimadas? Fatores não previstos concorreram para esse resultado? Ocorreram mudanças significativas no cenário? Houve oportunidades que poderiam ter sido mais bem aproveitadas? *“É crucial que uma firma aprenda tanto com o sucesso quanto com os fracassos”* (Krogh, Nonaka & Aben, 2001, p.428).

Muito freqüentemente estratégias não produzem resultados desejados, e os executivos tendem a assumir que a estratégia foi o motivo do fracasso (Bonoma, 1984: p.69). Essa tendência, entretanto, pode encobrir a verdadeira causa do insucesso. *“O lado positivo de uma crise é que as decisões são rápidas. O outro lado da moeda é que a implementação raramente é boa, e muitas empresas não conseguem sobreviver”* (Cf. DeGeus, 1988, p. 71). Bennett (2001) considera que a implementação seja a grande responsável pelos insucessos das estratégias, e declara que:

“A maioria das abordagens tradicionais de estratégia supõe que o desempenho de uma empresa melhorará quando se conseguir descobrir e descrever detalhadamente a estratégia adequada. Contudo, segundo a revista Fortune<sup>15</sup>, cerca de 70% dos fracassos vividos pelos presidentes executivos não decorrem de falhas no pensamento estratégico, e sim de má execução”. (Cf. Bennett, 2001, p. 16).

---

<sup>15</sup> O autor não especifica a data, mas diz se tratar de publicação recente, portanto próxima ao ano de 2001.

Nem a estratégia, nem a implementação podem ser consideradas, sem uma análise séria e adequada, como causas de insucessos. É necessário reconhecer relações de causa-e-efeito entre diversas iniciativas e/ou condições presentes na organização para se obter uma resposta. Segundo Bonoma (1984: 70), tanto a estratégia como a implementação afetam uma à outra, e, apesar da dificuldade em se estabelecer um limite bem definido entre estratégia e implementação, não é difícil detectar problemas de implementação e distingui-los das falhas estratégicas. Bonoma (1984:72) propõe então uma forma de analisar esse problema, através do diagrama seguinte:

		FORMULAÇÃO DA ESTRATÉGIA	
		Boa	Ruim
IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA	Boa	Sucesso	Resgate ou Ruína
	Ruim	Problemas	Fracasso

Figura 1.1: *Diagnóstico de problemas de estratégia e implementação*. Adaptado de: BONOMA, Thomas V. Making your marketing strategy work. *Harvard Business Review*, Boston, v.62, n.2, p. 69-76, março/abril 1984, p. 72.

- **Sucesso**<sup>16</sup>: nesse quadrante encontramos as melhores condições para que os resultados da companhia sejam bem sucedidos: a boa estratégia, implementada de forma adequada. É evidente que, sob condições de alteração de cenário, a situação de sucesso possa ser efêmera, e as estratégias devem ser revistas.

<sup>16</sup> Sucesso: condição na qual a organização atinge ou supera os objetivos estabelecidos, para os quais elaborou estratégias e planos de implementação.

- **Resgate ou Ruína:** condição em que uma estratégia ruim tenha sido bem implementada. Nesse caso, existem dois resultados gerais: a implementação adequada pode levar a empresa a reconhecer mais rapidamente a falha da estratégia correspondente, e permitir maior agilidade na correção do rumo, ou então conduzi-la mais depressa ao insucesso. Assim, a situação relativa a essa célula é incerta.
- **Problemas:** nesse caso, uma boa estratégia é mal implementada, o que diretamente compromete o resultado. Em situações como essa, os administradores correm o risco (como frequentemente acontece), de creditarem a uma falha da estratégia o resultado inadequado. Assim, se a solução dada a esse problema for uma nova estratégia (e não a adequação do processo de implementação), corre-se o risco de se perpetuar o resultado insatisfatório.
- **Fracasso<sup>17</sup>:** situação em que é difícil de se identificar a causa do insucesso, e, portanto, de se adotar ações corretivas adequadas. A implementação deficiente pode mascarar a estratégia ruim. Nesse caso, se a correção for conduzida considerando-se apenas uma das possibilidades (implementação ou estratégia deficientes), o problema persistirá, e a organização perderá um tempo precioso.

Como classificar então as estratégias ou implementações em boas ou ruins? Como fazer esse diagnóstico? O processo de “Reflexão Estratégica” implementado na Guabi, com base no Sistema de Medição do Desempenho Global<sup>18</sup>, elaborado pela Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade, pretende ser uma resposta a essas questões, no escopo e contexto específicos deste trabalho. Dessa forma, acredito que através da reflexão sobre sucessos e insucessos relativos às estratégias e implementações correspondentes, bem como sobre as premissas assumidas no decorrer do planejamento, a organização passa a ter condições de modificar seus paradigmas e aprender com seus erros e acertos.

---

<sup>17</sup> Fracasso: condição na qual a organização não os objetivos estabelecidos, para os quais elaborou estratégias e planos de implementação.

<sup>18</sup> Ver: FPNQ - FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. *Planejamento do sistema de medição do desempenho global*: relatório do comitê temático. São Paulo: FPNQ, 2001. 96 p.

## **1.5 Objetivos e hipóteses**

O presente trabalho tem como principais objetivos:

- 1) Definir um instrumento gerencial para promover a Reflexão Estratégica, adaptado às condições próprias de uma dada empresa, que contribua para o exercício de um aprendizado organizacional mais eficaz, e para sua busca por vantagens competitivas sustentáveis.
- 2) Descrever o processo de implantação do instrumento de Reflexão Estratégica desenvolvido, através do método de estudo de caso.
- 3) Identificar oportunidades de futuras investigações.

A hipótese principal assumida no desenvolvimento desse trabalho foi:

- 1) O processo de “Reflexão Estratégica” contribui para a utilização eficiente e eficaz do conhecimento organizacional, e, portanto, para o aprendizado institucional.

## Capítulo 2

### Metodologia

A integração do aprendizado acadêmico às minhas atividades profissionais norteou a elaboração deste trabalho. Ao mesmo tempo em que cumpria minhas atribuições como Gerente de Planejamento Estratégico na Guabi, desenvolvi a pesquisa que ora apresento. Adotei a metodologia de estudo de caso “*Pesquisa-ação*” com “*Observação participante encoberta*”, que julguei melhor atender às condições desta pesquisa, atentando-me às vantagens e limitações desta escolha, como descrevo a seguir.

#### 2.1 A opção pelo estudo de caso como método

Uma vez que participei do cotidiano da empresa durante todo o período de desenvolvimento deste trabalho, tive acesso ao ambiente natural onde se desenvolveu o projeto e a todas as pessoas envolvidas no processo. Também me foi dado acessar todas as informações necessárias, fossem estratégicas ou não.

Roesch (1999), ao defender a aplicação do estudo de caso afirma que:

“Estudar pessoas em seu ambiente natural é uma vantagem do estudo de caso e uma diferença básica em relação ao experimento – que é conduzido num ambiente artificial, controlado. É, pois, apropriado quando a ênfase da pesquisa for analisar fenômenos ou processos dentro de seu contexto. (...) É especialmente adequado ao estudo de processos. (...) Explora fenômenos com base em vários ângulos”.(Cf. Roesch, 1999, p. 197).

O ponto forte dos estudos de caso, enfatiza Hartley (1994):

“...reside em sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual, longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da coleta de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles” (Cf. Hartley, 1994, p. 212).

De acordo com YIN (1989: 19), a preferência pelo uso do estudo de caso deve ocorrer *“quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas”*.

Algumas características importantes do desenvolvimento do trabalho foram determinantes para a adoção do método de estudo de caso, em consonância com as recomendações dos autores citados:

- Particpei do ambiente natural onde se desenvolveu o projeto;
- Tive livre acesso a todos os participantes do projeto, ora através de entrevistas individuais, ora no decorrer das reuniões do grupo;
- O trabalho compreendeu o estudo, desenvolvimento e aplicação de um novo processo;
- Pude realizar observações diretas no transcorrer de todas as etapas do trabalho;
- Foi-me permitido acessar e utilizar todas as informações organizacionais relevantes ao projeto;
- Tinha o papel de líder do novo processo que estava sendo desenvolvido

Tais particularidades nos permitiram ainda adotar uma modalidade específica de estudo de caso: a *“Pesquisa-ação”*.

## 2.2 A pesquisa-ação

Segundo Holanda & Riccion (2002), a pesquisa ação se mostra “*adequada aos estudos das organizações, principalmente quando o problema tem no fator humano um componente forte, principalmente os decorrentes de motivação, **aprendizado e mudança***” (grifo nosso). O método de “Pesquisa-ação”, em se tratando de uma dentre várias formas de estudo de caso, aplicou-se diretamente à necessidade deste trabalho:

“Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Cf. Thiollent, 2002, p.14).

Bryman (1995), por sua vez, conceitua a pesquisa-ação como:

“... uma abordagem da pesquisa social aplicada, em que o pesquisador de ação e um cliente colaboram no desenvolvimento de um diagnóstico e da solução para um problema, pelo que se seguem resultados que contribuirão para o acúmulo de conhecimentos em um domínio empírico particular”. (Cf. Bryman, 1995, p. 178)

Com frequência encontrei na literatura especializada discussões sobre as diferenças e similaridades entre “*pesquisa-ação*” e “*pesquisa participante*”. Há autores que consideram-nas diferentes entre si, enquanto outros, atendo-se ao ponto de vista da aplicação, sugerem a equivalência dos termos. Demo (1995: 231) pertence ao segundo grupo, e, ao tratar da origem da pesquisa participante, afirma que não faz distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, “*...porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas...*”. Por outro lado, Thiollent (2002: 15) afirma que não há unanimidade quanto à terminologia da pesquisa-ação e da pesquisa participante, mas esclarece:

“Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. (...) Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. (Cf. Thiollent, 2002, p. 15).

Assim, adotei a “*pesquisa-ação*” como uma forma particular da pesquisa participante, alinhando-nos à posição de Thiollent (2002:15): “... *a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada*”.

Thiollent (2002:16), resume os principais aspectos da pesquisa-ação como estratégia metodológica da pesquisa social:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação corretiva;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados;

Easterby-Smith & Araújo (2001:27), ao reverem a literatura da aprendizagem organizacional e discutirem sobre os principais problemas e oportunidades correlatos, revelam sua percepção de que, nessa área, “... *as formas mais comuns de pesquisa empírica centram-se em processos em que o pesquisador é ou um participante ativo ou um observador distanciado...*”. Essa percepção está alinhada tanto ao tema do presente estudo, quanto à metodologia que decidi empregar na pesquisa.

### 2.3 A observação participante “encoberta”

Cuidei para que minha participação no desenvolvimento do processo de “Reflexão Estratégica” na Guabi fosse conhecida pelos demais participantes apenas como uma extensão de minha atribuição funcional, e não como atividade de pesquisa. A intenção foi evitar que meu papel como pesquisador tivesse influência na conduta dos integrantes do grupo, o que, certamente, poderia afetar os resultados da pesquisa. Cabe aqui uma observação importante: o presidente da empresa foi o único integrante da equipe consciente do meu duplo papel, de condutor do processo e pesquisador, uma vez que necessariamente submeti a ele a aprovação dessa iniciativa.

### 2.4 Limites do método pesquisa-ação e nossa atenção a eles

Considerarei as limitações e desvantagens do método de estudo de caso, e em particular da pesquisa-ação, no desenvolvimento deste trabalho, e adotei algumas medidas para que o resultado da pesquisa não fosse comprometido, como enumero a seguir:

- “A pesquisa de um único estudo de caso fornece pequena base para generalizações científicas”. Esse é um fator importante a se considerar. Entretanto, não menos relevante que a generalização teórica, encontram-se outros objetivos práticos da pesquisa-ação, de natureza bastante imediata: *“propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos”*. (Cf. Thiollent, 2002, p. 20).

Bryman (1995) também afirma que existem outros objetivos associados à pesquisa-ação que não a generalização científica:

“O objetivo não é inferir deduções sobre uma população a partir de uma amostra, mas produzir padrões e ligações de importância teórica. (...) Viver com tais preocupações (sobre a validade exterior dos resultados) pode ser um custo necessário da geração de novas idéias em processos gerenciais ainda não completamente documentados... O propósito de tais iniciativas é primariamente gerar novas idéias que sejam úteis à construção da teoria”. (Cf. Bryman, 1995, p. 173).

- Neste trabalho tomei o cuidado de verificar a compatibilidade do método com os objetivos, e de não proceder a generalizações teóricas, dadas as limitações da opção metodológica. Considerei a importância de se produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão e fazer avançar o debate acerca das questões já abordadas na seção 1.1.
- “Reflexividade: o evento pode ocorrer de forma diferente porque está sendo observado”. Em função dessa possibilidade, adotei a observação participativa encoberta, de modo que minha função de pesquisador não influenciasse no andamento natural do processo.
- “O pesquisador, participante do processo em estudo, tem menor habilidade de trabalhar como observador externo, de forma imparcial, principalmente na análise de dados”. Em virtude dessa possibilidade, adotei a sugestão de YIN (1989), a esse respeito: *“Seguir as proposições teóricas estabelecidas no início do estudo de caso é a melhor estratégia para a análise das evidências, uma vez que os objetivos originais e o projeto da pesquisa foram estabelecidos com base nas proposições que refletem as questões da pesquisa, a revisão da literatura e novos insights”*.
- As deduções controladas ou lógicas, na pesquisa-ação, são difíceis de serem conduzidas por carecerem de análise matemática. Segundo Lee (1989) citado por Dias (2000), *“A matemática é um subconjunto da lógica formal, e não o contrário. As deduções lógicas por meio de proposições verbais são tão válidas quanto aquelas derivadas de proposições matemáticas”*.

## **2.5 Instrumentos de coleta de dados utilizados**

Durante toda a pesquisa foram utilizados em maior ou menor grau os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Observação participante. Utilizada em todas as etapas de desenvolvimento do processo de reflexão estratégica.
- Entrevistas em grupo com roteiro definido. Foram realizadas por ocasião das reuniões de planejamento estratégico e de reflexão estratégica, com os integrantes do “comitê

executivo”<sup>19</sup>, entre agosto de 2001 e março de 2002, em geral ao final de cada encontro, em datas específicas. Tais entrevistas compreendiam seções de *brainstorming* nas quais cada membro do grupo era convidado a identificar o impacto do exercício da Reflexão Estratégica nas práticas gerenciais da empresa. A cada encontro, os conjuntos de respostas foram agrupadas pela equipe com o uso da ferramenta “*diagrama de afinidades*”. O resultado final dessas entrevistas é comentado na seção 6.2.

- Análise de documentos e registros de arquivos. Foram analisadas as atas de reuniões de reflexão estratégica e resultados organizacionais;
- Questionário para avaliação de aprendizado organizacional, segundo proposto por Garvin (1998: 62), e conforme descrito na Tabela 2.1. Esse questionário foi aplicado aos 27 integrantes do Comitê Executivo em duas ocasiões: agosto de 2001, quando do início da utilização do processo de Reflexão Estratégica, com a finalidade de se avaliar a condição de aprendizado em que se encontrava a organização; em Março de 2002, quando transcorridos 6 meses da implementação da Reflexão Estratégica, com a finalidade de se identificar a evolução do processo de aprendizagem organizacional em função da prática da Reflexão Estratégica.

---

<sup>19</sup> Comitê executivo: denominação interna à Guabi, atribuída ao grupo constituído pelo presidente da empresa, diretores e principais gerentes, estabelecido de modo a representar todas as áreas da organização.

O TESTE DA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE					
QUESTÕES	AVALIAÇÃO				
	Sempre	Com frequência	Às vezes	Raramente	Nunca
1. A organização “aprende com a experiência” e não repete os erros					
2. quando alguém sai da organização, seu conhecimento permanece.					
3. Quando conclui uma tarefa, uma equipe dissemina e documenta o que aprendeu.					
4. O conhecimento gerado em todas as áreas da empresa é investigado, legitimando e disponibilizado para toda a organização através de bancos de dados treinamento e outros eventos de aprendizagem.					
5. A organização reconhece e recompensa o valor do conhecimento criado e compartilhado por pessoas e equipes.					
6. A organização avalia sistematicamente suas necessidades futuras de conhecimento e desenvolve planos para atendê-las					
7. A organização facilita a experimentação como um modo de aprender					
8. A organização aprimora suas capacidades de gerar, adquirir e aplicar o conhecimento aprendendo com os processos de aprendizado de outras organizações.					

Tabela 2.1 O Teste da Organização que aprende, segundo Garvin (1998:62).

## Capítulo 3

### A empresa MOGIANA ALIMENTOS S/A - GUABI

Para o desenvolvimento do processo de Reflexão Estratégica foram percorridas três etapas principais:

- a) Análise da evolução dos processos gerenciais existentes
- b) Estabelecimento do sistema de acompanhamento estratégico
- c) Elaboração de um processo geral de reflexão estratégica e um sistema de gestão integrada incorporando todos os sub-processos gerenciais pertinentes.

No presente capítulo faço um relato sucinto do histórico da Guabi desde a sua fundação, e também detalho a primeira das três etapas mencionadas: “Análise da evolução dos processos gerenciais existentes”. As etapas “b” e “c” serão apresentadas e discutidas no capítulo quinto.

#### 3.1 Histórico

A Mogiana Alimentos S/A foi fundada em 1974 na cidade de Orlândia, estado de São Paulo, produzindo alimentos para nutrição animal com a marca Guabi<sup>20</sup>.

Em janeiro de 2002, a Guabi contava com sete unidades fabris, atendendo à demanda de suas três áreas de negócio: alimentos para animais de companhia (negócio Pet), alimentos para animais de produção (negócio Rações Comerciais) e suplementos (vitamínicos e minerais) para animais de produção (negócio Nutriserviços).

---

<sup>20</sup> A palavra Guabi significa “alimento” no idioma tupi-guarani. Essa escolha demonstra a importância atribuída pelo fundador da empresa, Sr. Thor Haaland, à condição de “empresa 100% nacional”, desde sua fundação.

As unidades fabris estavam assim distribuídas, em janeiro de 2002:

Unidades	Tipo de produto elaborado em cada unidade		
	PET	RAÇÕES COMERCIAIS	NUTRISERVIÇOS
Campinas (Matriz) –SP	Sim	Sim	Não
Orlândia-SP	Não	Sim	Sim
Bastos-SP	Sim	Não	Não
Além Paraíba –MG	Não	Sim	Sim
Pará de Minas –MG	Não	Sim	Não
Anápolis-Go	Não	Sim	Não
Uberlândia – MG	Não	Sim	Não

Tabela 3.1: Atividades das fábricas da Guabi segundo área de negócio atendida. Fonte: elaboração do autor.

A fábrica de Campinas é a unidade matriz do grupo, local onde se concentra toda a diretoria e o corpo técnico da empresa e, por tal razão, espaço onde se desenvolveu o presente trabalho. Trata-se de uma empresa familiar, de capital nacional.

### 3.2 Princípios

Um conjunto de princípios foi estabelecido formalmente pela Guabi em 1998, procurando refletir a forma pela qual a empresa sempre conduziu seus negócios, desde sua fundação. Da redação desses princípios participaram cerca de 30 pessoas, entre diretores e gerentes, incluindo-se o próprio fundador da empresa. A coleção desses princípios é relatada a seguir:

#### **NOSSA VISÃO**

*“Ser reconhecida como uma empresa brasileira, líder, inovadora e que mais benefícios proporciona a seus clientes e consumidores”.*

### **NOSSOS VALORES**

- *Agir com honestidade, integridade e ética em todas as relações;*
- *Aplicar nos produtos as tecnologias mais avançadas, com foco no mercado, agregando valor para o cliente;*
- *Preservar o meio ambiente;*
- *Ter compromisso com o desenvolvimento da comunidade;*
- *Respeitar, reconhecer e valorizar os funcionários;*
- *Assegurar a continuidade da empresa;*

### **NOSSA MISSÃO**

*“Contribuir para o desenvolvimento da nutrição, alimentação e bem estar animal, agregando valor aos produtos e serviços, e melhorando a qualidade de vida do homem e dos animais”.*

### **NOSSA POLÍTICA DA QUALIDADE**

*“Nossa política da qualidade é fornecer produtos e serviços que atendam e superem os requisitos necessários para a boa alimentação, nutrição e bem estar dos animais, satisfazendo plenamente nossos clientes e consumidores”.*

### **3.3 Sistema de Gestão Guabi**

Desde a sua fundação, em 1974, a Guabi veio se adaptando às condições do ambiente de negócios para gerar seus resultados. Dessa forma, conseguiu crescer em meio a fortes concorrentes, em sua maior parte empresas transnacionais com grande desenvolvimento tecnológico.

Liderada pelo fundador da empresa, Sr. Thor Haaland, a Guabi alcançou destaque nacional, atingindo a liderança em Rações Comerciais no Brasil. No final da década de 1980 os

produtos dos negócios Rações Comerciais e Nutriserviços já ocupavam um lugar de destaque no mercado de alimentos para animais de produção, e a empresa iniciou seus primeiros passos em direção à elaboração de alimentos Pet, destinados principalmente a cães e gatos.

Tratava-se então de um novo mercado, ainda pouco explorado no Brasil, mesmo pelas concorrentes transnacionais. Enquanto as rações destinadas a animais de produção já eram consideradas *commodities*, os alimentos para animais de estimação eram de tal sorte diferenciados, que exigiam uma nova forma de gestão mercadológica.

A princípio surgiram dificuldades em se administrar o novo tipo de negócio. Por outro lado, tão promissor se configurava esse mercado, que a concorrência cresceu rapidamente. Na década de 1990 surgiram concorrentes nacionais de grande porte, concorrentes regionais de pequeno e médio portes, além do crescimento do investimento das empresas de capital estrangeiro no setor.

A partir de 1996, diante desse cenário e em busca de maior competitividade, a Guabi iniciou a adoção do sistema de Gestão pela Qualidade Total, que tivemos a oportunidade de coordenar desde seu lançamento. O programa foi inaugurado oficialmente em janeiro de 1997, embora tenha sido planejado desde meados de 1996. O processo de implantação do programa teve início na unidade matriz, na cidade de Campinas, e a partir do segundo semestre de 1997 foi gradativamente estendido às demais unidades fabris. O então presidente, e também fundador da empresa, Sr. Thor Haaland, pretendia que todas as fábricas do grupo adotassem a mesma filosofia da qualidade.

Em decorrência da adoção do sistema de Gestão pela Qualidade Total (GQT), diversas iniciativas tiveram lugar: programa 5 “S”, Gerenciamento da Rotina, Grupos de Melhoria, Desdobramento das Diretrizes, Planejamento Estratégico, Sistema de Sugestões, Certificação ISO 9001:2000 e, finalmente, a adoção da Reflexão Estratégica como uma extensão formal do Planejamento Estratégico.

A figura seguinte demonstra a evolução dos processos gerenciais adotados desde 1997:

PROCESSOS GERENCIAIS	PERÍODO					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1. Gerenciamento da rotina	[Barra hachurada]					
2. Programa 5 S	[Barra hachurada]					
3. Grupos de melhoria	[Barra hachurada]					
4. Desdobramento das diretrizes		[Barra hachurada]				
5. Planejamento estratégico			[Barra hachurada]			
6. Sistema de sugestões				[Barra hachurada]		
7. Certificação Iso 9001:2000					[Barra hachurada]	
8. Reflexão estratégica					[Barra com hachuras diagonais]	

Figura 3.1: Evolução dos processos gerenciais da Guabi (1997 a 2002). Fonte: elaboração do autor.

### 3.4 Análise dos processos gerenciais existentes em 1999.

Detalho a seguir os processos gerenciais que apresentaram maior impacto no desenvolvimento da Reflexão Estratégica.

#### 3.4.1 O Gerenciamento da Rotina

Segundo Campos (1994: 21), o Gerenciamento da Rotina do Trabalho do Dia-a-Dia pode ser definido como *“as ações e verificações diárias conduzidas para que cada pessoa possa assumir as responsabilidades no cumprimento das obrigações conferidas a cada indivíduo e a cada organização”*. De fato, o gerenciamento da rotina foi adotado na Guabi como sendo um conjunto de ações gerenciais destinadas ao alcance das metas de atividades rotineiras (não-estratégicas), incluindo-se métodos de análise e solução de problemas, padronização de tarefas, treinamento operacional, entre outros.

O tratamento das metas estratégicas (não-rotineiras) exigiria a utilização de recursos gerenciais que extrapolariam aqueles utilizados para as metas de rotina. Por exemplo: a análise do

ambiente, o desdobramento das diretrizes, etc. caberiam, propriamente, ao tratamento das metas estratégicas.

Em 1997, cada unidade fabril da Mogiana Alimentos foi subdividida, para efeitos da implantação da Gestão pela Qualidade Total, em unidades gerenciais básicas (UGBs)<sup>21</sup>. Cada UGB estava então sob responsabilidade de um gerente ou supervisor, com a incumbência de liderar a GQT em sua área.

O Gerenciamento da Rotina da Guabi foi estabelecido, resumidamente, através das seguintes etapas, as quais foram seguidas por todas as Unidades Gerenciais Básicas da companhia, segundo cronograma próprio:

- a) Descrição do negócio: descrição dos principais processos existentes na UGB, incluindo-se: principais fornecedores (internos ou externos), insumos adquiridos dos fornecedores, principais resultados (produtos<sup>22</sup> elaborados pela unidade), principais clientes (internos ou externos), missão da área e equipe integrante da unidade.
- b) Identificação dos produtos prioritários: eleição dos produtos elaborados pela UGB, que deveriam receber maior atenção.
- c) Identificação dos macro-processos: identificação e mapeamento dos processos gerais (não detalhados) responsáveis pela geração dos produtos prioritários.
- d) Estabelecimento de itens de controle e metas: determinação de características mensuráveis (itens de controle) associadas aos produtos prioritários, que deveriam ser monitoradas para garantir a satisfação dos clientes internos ou externos. A cada item de controle associava-se uma meta.

---

<sup>21</sup> As Unidades Gerenciais Básicas (ou UGBs), correspondiam, na prática, a um departamento específico ou à união de dois ou mais, conforme conveniência.

<sup>22</sup> Utilizamos o termo “produto” para designar genericamente o resultado de um processo (produto ou serviço).

- e) Melhoria ou manutenção de resultados: processo de gestão através do ciclo PDCA<sup>23</sup> ou SDCA<sup>24</sup>, para se atingir as metas de melhoria ou manutenção, estabelecidas para os itens de controle.
- f) Padronização de processos: uma vez atingida a meta associada a um determinado produto da UGB, trata-se da padronização do processo de geração do produto, responsável pelo alcance da meta.

Ao final de 1999 a Guabi já contava com a experiência de quase 3 anos na adoção do Gerenciamento da Rotina. Os resultados principais (saídas) dos processos de gerenciamento da rotina eram as metas de rotina atingidas ou mantidas. Em busca da melhoria contínua, uma vez atingidas as metas propostas inicialmente, as UGBs identificavam novas oportunidades de melhoria e estabeleciam novos valores para as metas já alcançadas, ou partiam para outros desafios, de forma que o processo de gerenciamento da rotina sofria uma realimentação, como demonstrado na figura 3.2:

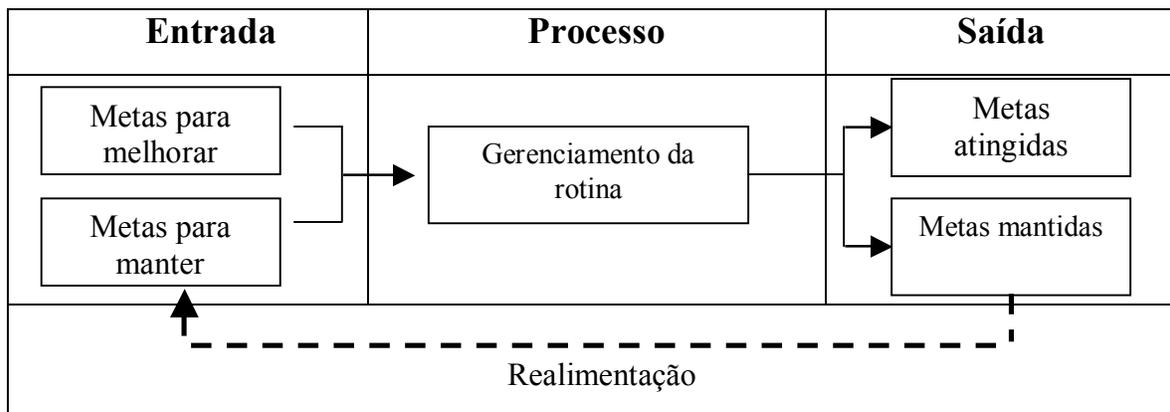


Figura 3.2 O processo de gerenciamento da rotina. Fonte: elaboração do autor.

<sup>23</sup> Método gerencial destinado à **melhoria** dos resultados de um processo, constituído, resumidamente, de quatro etapas designadas pelas letras iniciais da denominação original em inglês: P (planejar, do inglês **Plan**), D (executar, do inglês **Do**), C (verificar, do inglês **Check**) e A (ação, do inglês **Action**). Diz-se ciclo PDCA porque o método pode ser aplicado continuamente (ciclicamente), para a promoção da melhoria contínua.

<sup>24</sup> Método gerencial empregado na **manutenção** dos resultados de um processo, constituído de quatro etapas principais, designadas pelas letras iniciais da denominação original em inglês: S (padronizar, do inglês **Standard**), D (executar, do inglês **Do**), C (verificar, do inglês **Check**) e A (ação, do inglês **Action**).

### 3.5 O Desdobramento das Diretrizes

No ano de 1998, face aos diversos processos gerenciais em andamento em toda a organização (Gerenciamento da Rotina, Programa 5 S, Grupos de Melhoria) observou-se a necessidade de alinhamento dessas iniciativas em relação aos objetivos da empresa. Para suprir essa deficiência, teve início o processo de Desdobramento das Diretrizes Organizacionais.

Até então, e desde a fundação da empresa, os orçamentos anuais correspondiam simplesmente à projeção do orçamento do exercício precedente, acrescida de previsões de investimentos tecnológicos. Os orçamentos projetados eram revistos pelo menos trimestralmente, e as alterações cabíveis eram realizadas.

Esse modelo orçamentário não mais atendia às necessidades da empresa, pois, com a adoção da Gestão pela Qualidade Total (GQT), as diversas áreas da organização passaram a tentar identificar suas metas de qualidade, prazo, custo, moral e segurança<sup>25</sup>, extrapolando os requisitos impostos pelo orçamento tradicional. Uma vez que o orçamento até então não atendia a essa necessidade, ocorreu que as diversas áreas passaram a estabelecer por conta própria, metas que o complementassem. Essa iniciativa foi considerada excelente pela direção da empresa, mas por outro lado, notou-se que, caso não houvesse um alinhamento das metas, dificilmente o resultado geral seria eficiente. Poderia ocorrer, como a princípio aconteceu, de que metas de uma área fossem contrárias às metas de outra, por exemplo. Adotou-se então o Desdobramento pelas Diretrizes.

As metas anuais estabelecidas pela direção da empresa passaram a ser desdobradas para toda a companhia a partir de 1998, constituindo-se tal atividade, desde de então, a base do orçamento anual. O desdobramento percorria verticalmente a hierarquia organizacional, até que se chegasse ao plano de ação<sup>26</sup> final.

O método utilizado para o desdobramento das diretrizes seguiu os preceitos básicos recomendados por Campos (1996):

---

<sup>25</sup> Na Gestão Pela Qualidade Total no estilo japonês, como foi adotada na Guabi, todo resultado de um processo pode ser medido através de uma ou mais dimensões da qualidade, a saber: qualidade intrínseca, custo, entrega, moral e segurança. O orçamento tradicional compreendia as dimensões ligadas a custo e volume de vendas, apenas. Daí então a iniciativa de cada área determinar suas próprias metas, com vistas a seguir os preceitos da Gestão pela Qualidade Total.

<sup>26</sup> Plano de ação, segundo adotado pela Guabi, corresponde a um quadro em que se discriminam em detalhes as ações que fazem parte de um plano, fazendo-se constar: **o que** deve ser feito (as ações propriamente ditas); **quem** será responsável por cada ação; **como** a ação será desenvolvida; **quando** deverá ser concluída; **onde** a ação terá lugar e **por que** a ação deve ser executada.

“**Desdobrar uma diretriz** significa dividi-la em várias outras diretrizes sob responsabilidade de outras pessoas;

- Cada diretriz estabelecida no desdobramento está intimamente ligada à diretriz original, num **relacionamento meio-fim**;
- A execução de todas as diretrizes desdobradas deverá garantir o cumprimento da diretriz original; Neste desdobramento dois fatores são importantes: a) ligação entre as diretrizes num relacionamento meio-fim; b) somente desdobrar aquilo que é **prioritário** para o ano” . (Destaque do autor) (Cf. Campos, 1996, p. 56).

Cabe aqui uma apresentação das definições dos termos relacionados ao desdobramento das diretrizes, conforme adotados pela Guabi:

- **DIRETRIZ:** é o conjunto de METAS + as MEDIDAS necessárias para atingi-las.



- **META:** Resultado a ser atingido no futuro. É constituída de 3 partes

	Exemplo:
A) Um <b>OBJETIVO</b> gerencial	- REDUZIR O NÚMERO DE RECLAMAÇÕES
B) Um <b>valor</b>	- EM 50 %
C) Um <b>prazo</b>	- ATÉ DEZEMBRO DE 2002

- **MEDIDA:** mudança de curto prazo (anual) a ser conduzida no processo para que se consiga atingir uma meta. São ações sobre os **meios**.

Ex: *Abrir 3 novos clientes/mês no canal varejo na região de São Paulo*

*Reduzir o n°. de reclamações de clientes a respeito do produto*

- **RELAÇÃO CAUSA-EFEITO:** Relação em que alguns fatores são determinantes (causas) dos resultados (efeitos) em um processo que se deseja estudar.

A relação causa-efeito pode ser representada pelo Diagrama de Causa-e-Efeito<sup>27</sup>, e assim aplicado ao desdobramento pelas diretrizes, com as devidas adaptações, conforme ilustrado na figura 3.3.

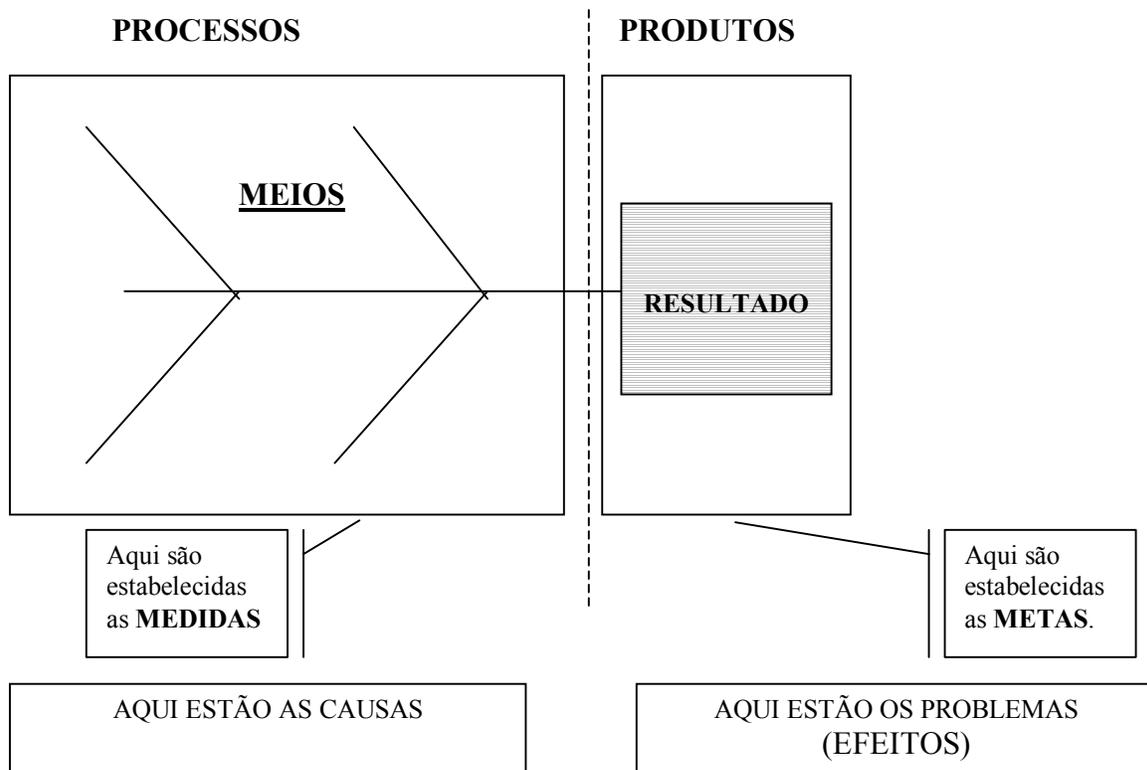


Figura 3.3: A relação de causa-e-efeito.

Uma das premissas importantes do desdobramento das diretrizes, como mencionado anteriormente, é a ligação entre as diretrizes em um relacionamento meio-fim (Campos, 1996:56). Assumiu-se então que as medidas necessárias para se alcançar as metas em um determinado nível hierárquico deveriam originar as metas para o nível logo inferior, e assim sucessivamente, até que houvesse condição de se elaborar o plano de ação final, não cabendo mais desdobramentos.

<sup>27</sup> O diagrama de Causa-e-Efeito, também conhecido como diagrama “Espinha-de-peixe” foi desenvolvido em 1953 por Kaoru Ishikawa, e era destinado originalmente para demonstrar a relação entre características da qualidade e seus fatores determinantes.

A figura 3.4 ilustra o processo de desdobramento das diretrizes na Guabi, a partir da(s) meta(s) da empresa (meta(s) do presidente):

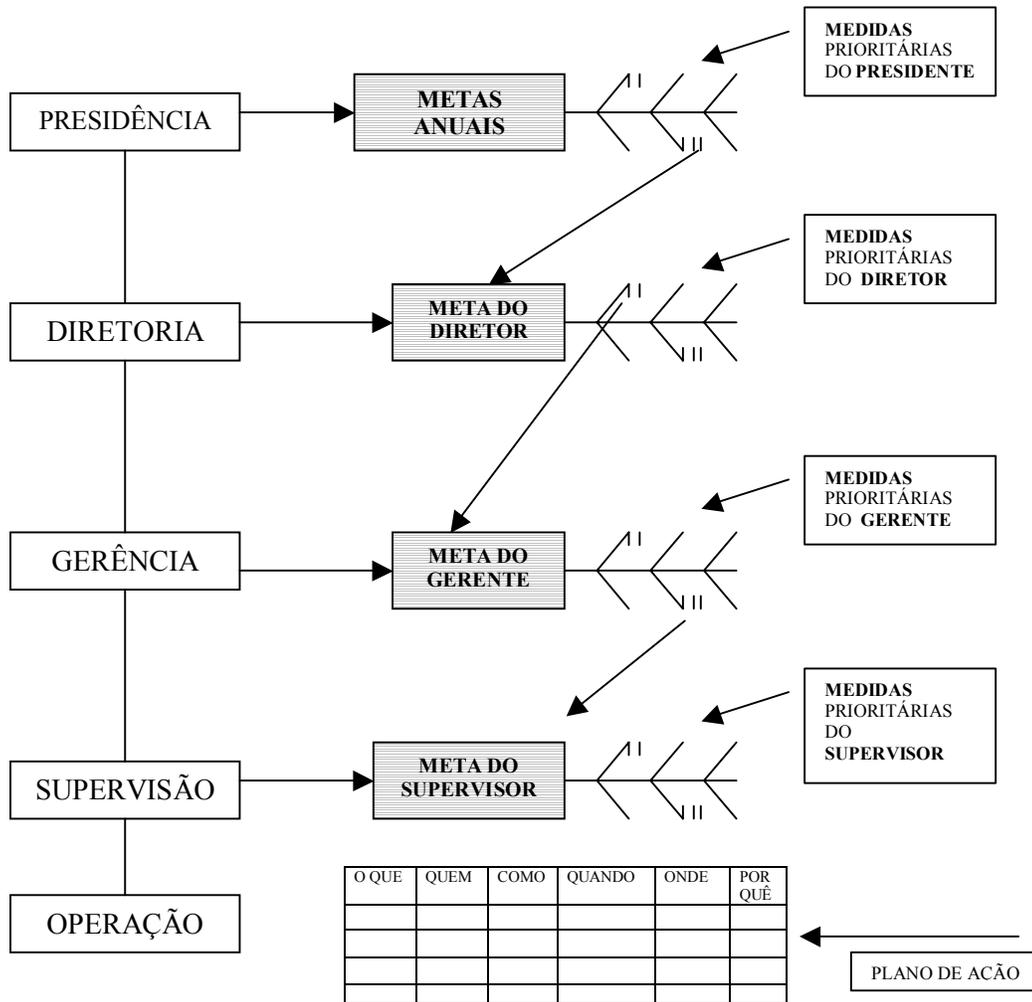


Figura 3.4: O processo de desdobramento das diretrizes e a relação meio-fim. Fonte: elaboração do autor.

Na figura 3.5 apresentamos um exemplo de Desdobramento das Diretrizes, como conduzido na Guabi. Os números e ações são meramente ilustrativos:

META DO PRESIDENTE: Aumentar o faturamento em 12% no exercício de 2002;

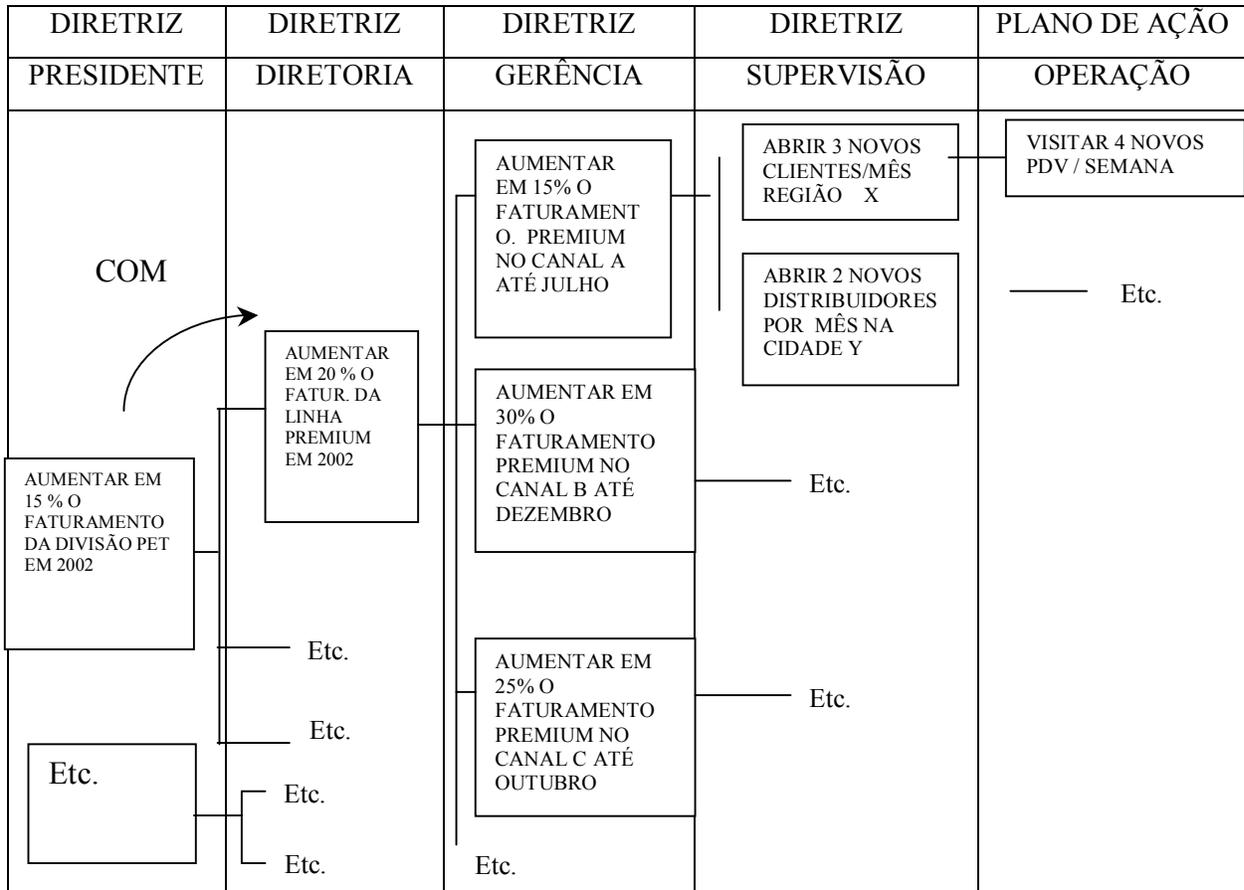


Figura 3.5: Exemplo de Desdobramento das Diretrizes. Fonte: elaboração do autor.

Os resultados finais do processo de Desdobramento das Diretrizes eram os Planos de Ação de cada área e as metas desdobradas, do que decorria o orçamento do exercício seguinte. Dessa forma, as iniciativas de todas as áreas da empresa passaram, a partir de 1998, a estar alinhadas com os objetivos da companhia. Algumas das metas desdobradas acabavam se classificando como metas de rotina, e, por essa razão, passavam a tomar parte do processo de gerenciamento da rotina.

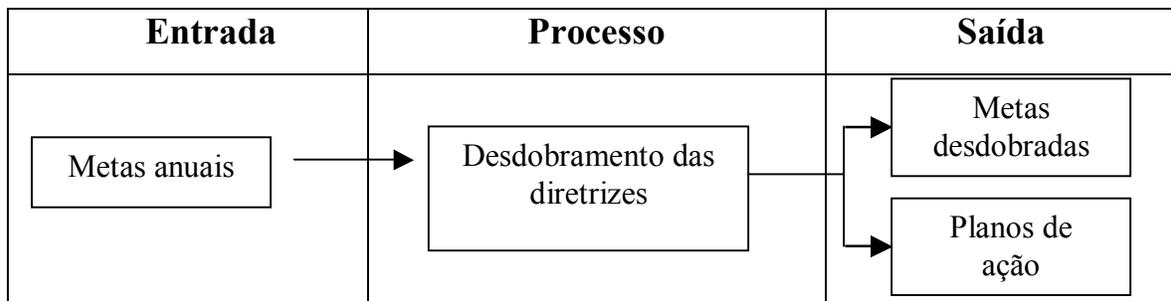


Figura 3.6: O processo de Desdobramento das Diretrizes. Fonte: elaboração do autor.

Evidentemente a adoção do Desdobramento das Diretrizes não foi fácil, uma vez que essa forma de planejamento rompeu com mais de 20 anos de tradição na maneira de se gerenciar a empresa. Entretanto, já ao final de 1998, a adoção da Gestão pela Qualidade trazia bons frutos à Guabi: os grupos de melhoria já haviam alcançado a marca de R\$2 milhões em resultados financeiros, a prática do programa 5 S mudou o aspecto de toda a empresa para melhor e o gerenciamento da rotina permitiu o aumento gradativo da eficiência dos diversos setores da companhia. Essa condição de sucessos funcionou como um grande incentivo para se ultrapassar as barreiras de resistência ao Desdobramento das Diretrizes.

### 3.6 O Planejamento estratégico

Em 1999 a direção da empresa, animada pelos resultados do Desdobramento das Diretrizes, decidiu dar um passo à frente. As metas anuais, que em 1998 foram desdobradas para toda a organização, eram elaboradas como sempre foram, desde a fundação da Guabi, a partir da decisão da cúpula diretiva da empresa. Entretanto, não se realizava previamente um trabalho formal e aprofundado de análise do ambiente. Tampouco o nível gerencial participava da

elaboração das metas anuais através de contribuições ou reivindicações. A figura 3.7 representa a condição da Administração Estratégica na Guabi existente logo antes da adoção do planejamento estratégico, em 1999:

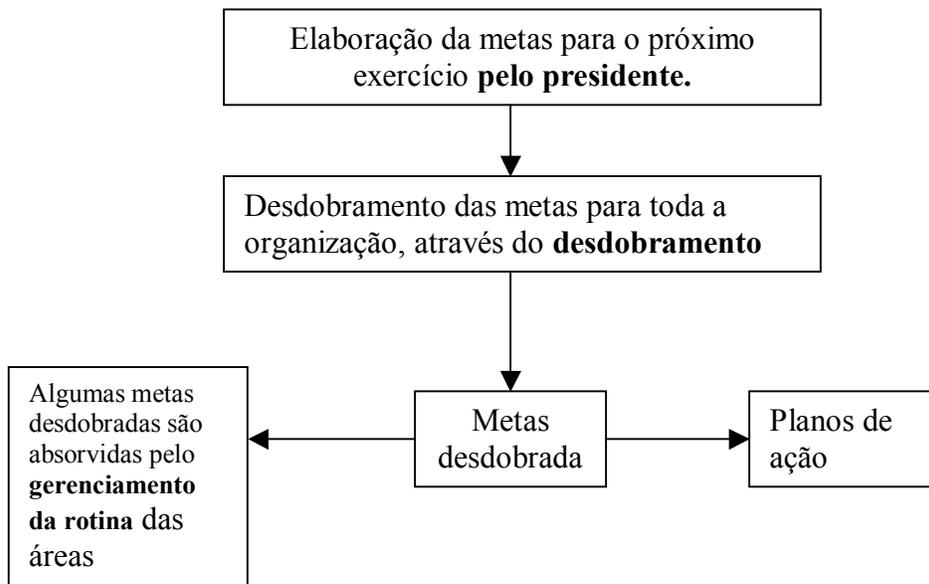


Figura 3.7: Processo de administração estratégica da Guabi antes da adoção do Planejamento Estratégico, em 1999. Fonte: elaboração do autor.

Surgiu então a necessidade de se realizar o Planejamento Estratégico, de forma participativa, cujo resultado final seria então desdobrado através do processo de Desdobramento das Diretrizes, já então implementado, por toda a organização. Essa iniciativa teve lugar a partir de 1999, com a participação dos diretores e também de gerentes em todas as suas etapas. Uma vez que a Guabi já atuava com três negócios distintos (Rações Comerciais, Nutriserviços e Pet), o planejamento de cada negócio era realizado em separado, a princípio, e consolidado posteriormente no plano estratégico final da organização.

A figura 3.8 ilustra as etapas do planejamento estratégico considerando-se as diversas áreas de negócio da empresa:

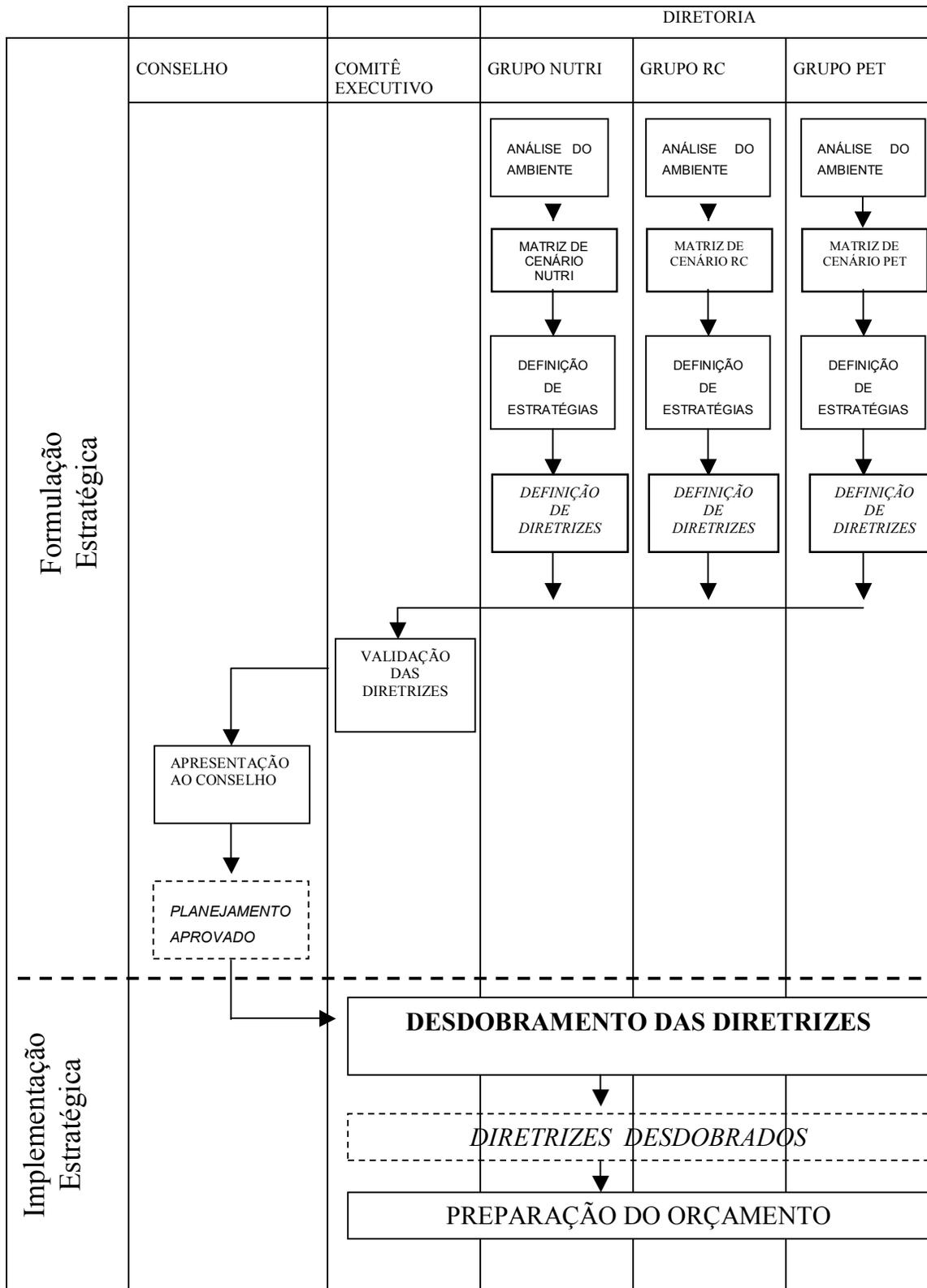


Figura 3.8: etapas do planejamento Estratégico da Guabi para o exercício de 2000. Fonte: elaboração do autor.

Já a partir do segundo planejamento estratégico realizado, o processo todo tinha início com a revisão do planejamento e resultados do exercício anterior. A seguir descrevemos sucintamente as etapas de planejamento:

- Revisão do planejamento e resultados do exercício anterior: análise do planejado - em termos financeiros, faturamento e volume de vendas - em relação ao alcançado, para o período em estudo. Tentativa de identificação dos fatores principais envolvidos nos resultados.
- Análise do ambiente: análise das tendências econômicas, tecnológicas, mercadológicas, políticas, etc. que possam afetar os negócios da empresa.
- Definição da matriz de cenário: identificação, a partir da análise do ambiente e conhecimento particular de cada membro do grupo, de pontos fortes e fracos da companhia, bem como ameaças e oportunidades de negócio (matriz SWOT).
- Definição de estratégias: formulação das estratégias para cada área de negócio, com base na análise ambiental e definição da matriz de cenário, bem como na visão<sup>28</sup> relativa ao negócio.
- Definição das diretrizes: determinação de metas e medidas correspondentes às estratégias, tendo por base a visão de cada negócio e as estratégias formuladas.
- Validação das diretrizes: ocasião em que todos os membros dos diferentes grupos de negócios se reuniam para tomar conhecimento das estratégias desenvolvidas por cada grupo, bem como das premissas que originaram as estratégias, para apresentarem sugestões ou críticas. Nessa oportunidade era dado a todos opinarem sobre todas as áreas de atuação da empresa, quando considerassem apropriado, até que, ao final do encontro, as diretrizes propostas, muitas vezes alteradas por esse grupo, fossem validadas.
- Apresentação ao conselho: as diretrizes validadas, já com uma estimativa do orçamento, eram apresentadas ao conselho administrativo, que então dava o parecer final.
- Desdobramento das diretrizes: uma vez aprovadas pelo conselho administrativo, as diretrizes eram desdobradas através do processo de Desdobramento das Diretrizes já mencionado.

---

<sup>28</sup> A cada negócio coube definir uma visão, o que significava o futuro pretendido para cada divisão no prazo de cinco anos. Embora inicialmente declarada textualmente, a visão sempre era traduzida em termos de faturamento, reconhecimento da marca, resultado e volumes pretendidos.

- Preparação do Orçamento: o processo de desdobramento das diretrizes dava origem ao orçamento efetivo.

Durante o processo de Formulação Estratégica, muitas contribuições dos participantes não se enquadravam na classificação “Estratégia”, muito embora fossem importantes para a rotina e/ou bom desempenho tático da implementação das estratégias. Constituíam-se frequentemente em “Recursos Necessários”, “Problemas de Rotina” e “Projetos” específicos. Essas idéias foram sempre registradas, e utilizadas durante o processo de desdobramento das diretrizes.

O resultado do Planejamento Estratégico, da forma pela qual foi conduzido na Guabi, era composto pelo “Plano Estratégico”<sup>29</sup> e pelos “Projetos”, “Recursos Necessários” e “Problemas de Rotina”, como ilustra a figura 3.9. Os Projetos, quando aprovados, eram estabelecidos em cronogramas; os Recursos Necessários, uma vez priorizados e aprovados, tomavam parte do orçamento para o exercício seguinte; os Problemas de Rotina eram conduzidos às Unidades Gerenciais Básicas.

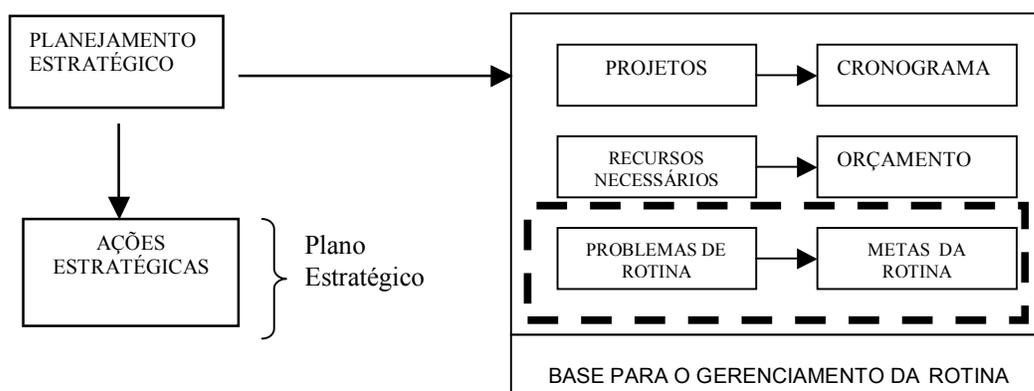


Figura 3.9: Resultados do Planejamento Estratégico. Fonte: elaboração do autor.

A experiência de 1999, com a adoção do planejamento estratégico, trouxe bons resultados e também muitas dúvidas. As conclusões do grupo que dele participou são resumidas a seguir:

- a) a forma participativa do processo permitiu maior visão e motivação de todos os integrantes com relação às metas da companhia;

<sup>29</sup> Definimos Plano Estratégico como o conjunto das Ações Estratégicas resultantes do Planejamento Estratégico.

- b) o grupo teve oportunidade de conhecer particularidades dos negócios da empresa que normalmente não teriam conhecido;
- c) a participação dos integrantes do comitê executivo possibilitou o surgimento de alternativas estratégicas inovadoras.

Esses fatores foram determinantes para que a Guabi adotasse o Planejamento Estratégico efetivamente. O desdobramento das diretrizes continuaria a ser empregado como um recurso fundamental para que as estratégias da organização pudessem ser colocadas em prática. O que realmente mudaria seria a forma pela qual as estratégias organizacionais seriam elaboradas.

Por outro lado, desde a adoção do Desdobramento das Diretrizes, notou-se a falta de um sistema de acompanhamento dos resultados que ajudasse a empresa a entender o porquê dos sucessos e fracassos de suas estratégias, de maneira eficiente. Muitos resultados divergentes puderam ser explicados, mas não a tempo suficiente de se evitar maiores problemas. Detectou-se, mais de uma vez, que a empresa cometia os mesmos enganos, ano após ano. As questões fundamentais que decorreram do planejamento estratégico em 1999, a partir do grupo de executivos que tomaram parte no processo, podem ser assim sintetizadas:

- a) Seria possível estabelecer um processo em que a organização pudesse aprender com os erros e acertos de suas decisões estratégicas, e assim alcançar melhor vantagem competitiva?
- b) Como proceder para identificar o mais breve possível uma estratégia que não será bem-sucedida, para que se possa corrigi-la?

Essas questões deram origem ao presente trabalho. No ano 2000 o planejamento estratégico da Guabi já estava mais bem consolidado, e um sistema de informações estratégicas começou a ser elaborado, com a intenção de atender à carência detectada em 1999. Entretanto, somente em 2001, com a adoção (com algumas adaptações) do “Sistema de Medição do Desempenho Global<sup>30</sup>” elaborado pela FPNQ, e a introdução da prática de “Reflexão Estratégica”, como será detalhado no capítulo quinto, as duas questões foram devidamente atendidas.

---

<sup>30</sup> FPNQ - FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. *Planejamento do sistema de medição do desempenho global*: relatório do comitê temático. São Paulo: FPNQ, 2001. 96 p.

## Capítulo 4

### Aprendizado Organizacional – Conceitos

A fim de desenvolver o processo de “Reflexão Estratégica” da Guabi, procurei conhecer as vertentes teóricas recentes relacionadas ao tema “Aprendizado Organizacional”, de forma a poder aplicar seus conceitos fundamentais na realização da tarefa a que me propus. Encontrei muitas controvérsias sobre os termos relacionados ao aprendizado organizacional, como já mencionado, e procurei então adotar princípios que me pareceram melhor adaptáveis às características e condições da Guabi, e que ao mesmo tempo se mostrassem atualizados e notadamente valorizados na literatura especializada. Exponho neste capítulo minhas opções quanto à terminologia que adotei, e fundamentos teóricos relacionados. Inicialmente, descrevo os conceitos relativos à definição de conhecimento organizacional e a seguir retomo a discussão iniciada no capítulo 1, seção 1.2, quando discorri sobre a interdependência entre conhecimento e aprendizado, e a importância de ambos para o desenvolvimento de vantagens competitivas sustentáveis para a empresa.

O processo de aprendizado organizacional está intrinsecamente ligado à aquisição, manutenção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento pela firma. Ao proceder à revisão bibliográfica, pareceu-me claro que não há até o momento uma abordagem conceitual definitiva sobre o conhecimento organizacional, ainda que o tema esteja sendo fortemente debatido desde a década de 1970 (Levine, 2001, p.35; Sadler-Smith, Spicer & Chaston, 2001, p.141). Dessa forma, concentrei-me em algumas linhas teóricas recentes, e minha opção tomou por base a coerência da teoria com os objetivos do trabalho e a sua relevância (ou reconhecimento pela comunidade de pesquisadores) refletida pela elevada frequência de citações nos trabalhos científicos que consultei.

#### 4.1 O conceito de “Dados”

“Dados são um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos”.(Davenport & Prusak, 1998, p.2). “... dados não têm significado por si mesmos, até que as pessoas determinem o que eles representam” (Easterby-Smith & Araujo, 2001, p. 17). Pode-se dizer que também outras características estão associadas a “dados”, no âmbito organizacional: dados em geral não permitem julgamentos ou interpretações; dificilmente constituem boa base para a tomada de decisões; são, entretanto, fundamentais para a geração de informações.

Drucker (1996:67) afirma que uma base de dados, por maior que seja, não é informação. “É minério de informação. Para que a matéria-prima se transforme em informação, ela precisa ser organizada para uma tarefa, dirigida para desempenho específico, aplicada a uma decisão”.

#### 4.2 O conceito de Informação

Segundo Drucker (1992), “informação é um dado dotado de relevância e propósito”. De modo bastante semelhante, Senge (1999:487) define informação como sendo “dados com relevância à situação do receptor”. Davenport & Prusak (1998: 4) descrevem a informação como “uma mensagem, geralmente na forma de um documento ou uma comunicação audível ou visível” (destaque dos autores) e afirmam ainda que “dados tornam-se informação quando o seu criador lhes acrescenta significado”. Segundo Torrado (2001: 27), a “informação é uma mensagem que tem por finalidade mudar o modo como as coisas são vistas ou entendidas”.

Gomes & Braga (2001:25) definem informação como sendo “dados organizados de modo significativo, agregando o conhecimento de especialistas, sendo um subsídio útil à tomada de decisão”.

A partir dessas considerações, assumi que:

*Informações* são dados que, através de um processo de organização e agregação de conhecimentos, adquirem relevância, propósito e significado. Fica então implícita nessa definição que as informações sempre emergem da transformação de dados.

Davenport & Prusak (1998: 5) enunciam os seguintes métodos, que consideram importantes para a transformação de dados em informação:

*Contextualização*: saber qual a finalidade dos dados coletados;

*Categorização*: conhecer as unidades de análise ou os componentes essenciais dos dados;

*Cálculo*: os dados podem ser analisados matematicamente ou estatisticamente;

*Correção*: eliminar os erros dos dados;

*Condensação*: os dados podem ser resumidos para uma forma mais concisa.

Os processos de decisão gerencial, em sua essência, dependem diretamente de informações adequadas, o que torna imprescindível à gestão organizacional a tarefa de manutenção e transformação dos dados. Por outro lado, um conjunto de ótimas informações gerenciais, segundo a abordagem adotada neste trabalho, não constitui em si conhecimento, ainda que desempenhe papel fundamental em sua geração. Assim, uma empresa que tenha ótimos meios de armazenamento e transmissão de informações, não terá necessariamente um bom fluxo de conhecimento. Isso dependerá da forma e das condições sob as quais são utilizadas tais informações.

### 4.3 O conceito de Conhecimento

Blumentritt & Johnston (1999: 287) afirmam que há uma diferença clara entre informação e conhecimento, revelada, principalmente, pela diferença operacional de tratamento de cada uma. Enquanto a informação pode ser captada, armazenada e transmitida através de diversos meios, como os meios digitais, por exemplo, o conhecimento somente existe em um sistema inteligente<sup>31</sup>. “*Sistemas de gestão da informação podem assistir sistemas inteligentes na criação de conhecimento, mas não são capazes de criar conhecimento por si mesmos*”. (Blumentritt & Johnston, 1999, p.293)

E o que é, então, conhecimento?

Senge (1999:487) considera que conhecimento é “*a capacidade para ação eficaz*”. Davenport & Prusak (1998:06) afirmam que se trata de uma combinação de vários elementos, e que pode ser visto sob vários aspectos, segundo o olhar do observador, assumindo por vezes características de um processo, e outras, de um ativo da empresa:

---

<sup>31</sup> Segundo a abordagem de Blumentritt & Johnston (1999:294), um *sistema inteligente* é aquele capaz de criar conhecimento a partir de informações, armazená-lo e utilizá-lo, de forma autônoma.

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

Ocorre que o conhecimento tem origem na transformação das informações, do mesmo modo que estas surgem a partir da transformação de dados. DiBella & Nevis (1999: 31) afirmam que “... *geramos conhecimento quando damos significado à informação ou à experiência*”. Wah (2001:139) define a gestão do conhecimento como “*a prática de agregar valor à informação e de distribuí-la*”.

Segundo Davenport e Prusak (1998: 07), a transformação de informação em conhecimento se dá através dos seguintes processos:

- *Comparação*: compara-se a as informações da nova situação com outras situações previamente conhecidas;
- *Conseqüências*: analisa-se as implicações das informações para as decisões e tomadas de ação;
- *Conexões*: identifica-se as relações entre o novo conhecimento e aquele já acumulado;
- *Conversação*: observa-se pontos de vista de outras pessoas sobre a nova informação.

Para o processo de transmissão de conhecimento, entretanto, há de se considerar que, tanto o conhecimento se transforma em informação, como também posteriormente se dá o contrário, a fim de que o aprendiz (organização ou indivíduo) possa reconstruir o conhecimento a partir das informações que se lhe chegam. Segundo Courtney (1997)<sup>32</sup> citado por Blumentritt & Johnston (1999: 293), “*a informação se transforma em conhecimento quando introduzida em um modelo mental. Quando transferida para outro, tal conhecimento se reverte em informação, e assim por diante*”.

O que se pode observar a partir da afirmação de Courtney é que não há possibilidades de se transferir *diretamente* conhecimento desde um emissor até um receptor. A figura 4.1 ilustra o

---

<sup>32</sup> COURTNEY, N. Practical aspects of knowledge management, *Knowledge Management Journal*, on the Web, 1997.

processo de transmissão de conhecimento, que construí tomando por base a argumentação de Courtney. Evidentemente as duas etapas de transformação envolvidas nesse processo concorrem para que o conhecimento reconstruído (conhecimento 2), através da transformação 2, pelo receptor, não seja idêntico ao conhecimento do emissor (conhecimento 1), por este previamente codificado através da transformação 1. “*Sempre que o conhecimento flui de uma fonte para um aprendiz, alguma perda está envolvida*” (Wiig, 1993, p. 236).

Como afirmaram Davenport & Prusak (1998: 6), em referência precedente, a informação é um dos componentes, e não o único, dos que originam o conhecimento: experiência condensada, valores, *informação* contextual e insight experimentado.

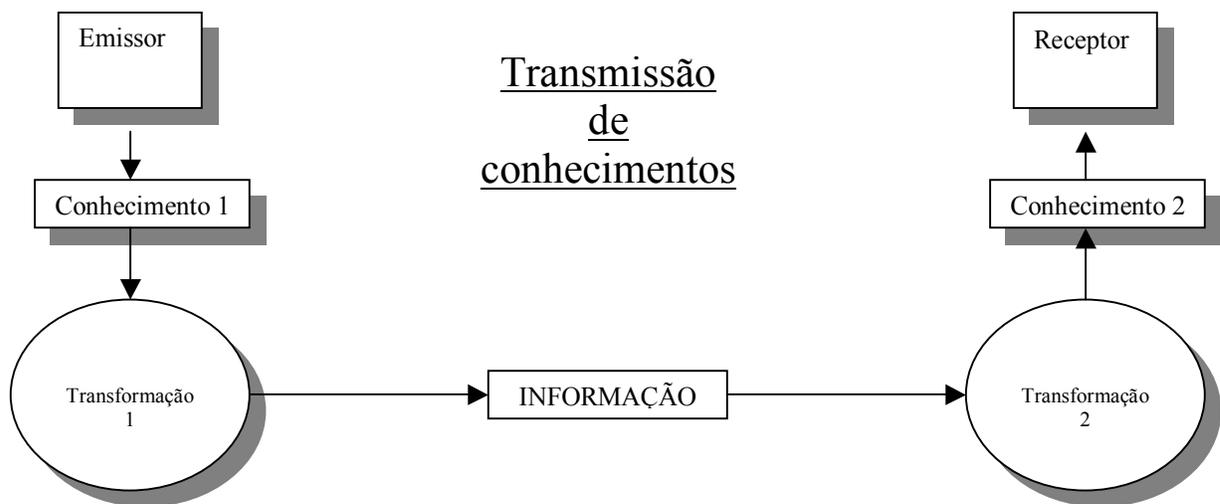


Figura 4.1: A transmissão de conhecimento baseada na argumentação de Courtney (1997). Fonte: elaboração do autor.

O entendimento da relação entre conhecimento e informação é fundamental para que se caracterize a ‘gestão do conhecimento’ e a ‘gestão da informação’, como também para que se compreenda o mecanismo do aprendizado no âmbito organizacional. A gestão do conhecimento se refere aos processos de manutenção, aquisição e desenvolvimento do conhecimento organizacional, ao passo que a gestão da informação se relaciona às atividades de aquisição, armazenamento, processamento e disseminação de informações, que poderão originar, futuramente, novos conhecimentos. Podemos considerar que a gestão de informações seja uma componente imprescindível da gestão eficaz do conhecimento.

#### 4.3.1 Classificação do conhecimento

Existe na literatura uma diversidade de classificações do conhecimento. Concentrei-me em três delas, por serem abrangentes, atuais e estarem alinhadas com o propósito desta dissertação. São os trabalhos de Nonaka & Takeuchi (1997), Blumentritt & Johnston (1999) e Wiig (1993), como detalho a seguir.

Nonaka & Takeuchi (1997) classificam o conhecimento em duas formas principais (conhecimentos *tácito* e *explícito*), segundo o critério de “possibilidade de codificação do conhecimento”:

“O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras e números, e facilmente comunicado e compartilhado sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais. (...) O conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com outros. Conclusões, insights e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento”. (Cf. Nonaka & Takeuchi, 1997, p.7)

Dessa forma, observa-se que o conhecimento explícito pode ser codificado, isto é, traduzido em informações. Há, portanto, uma diferença clara entre o conceito de “informação” e o de “conhecimento explícito”, estudado por Nonaka & Takeuchi: a informação, como já mencionei, pode ser transmitida e armazenada sem necessidade de codificação, podendo assumir a forma de um texto, uma imagem, um gráfico, etc; o conhecimento explícito, para ser transmitido, necessariamente deve ser previamente transformado em informação.

O conhecimento tácito, por sua vez, não pode ser diretamente codificado. Nonaka & Takeuchi (1997:7) afirmam ainda que esse tipo de conhecimento pode ser segmentado em duas dimensões:

- *“Dimensão técnica, que abrange um tipo de capacidade informal e difícil de definir, ou habilidades capturadas no termo know-how”.*
- *“Dimensão cognitiva, que consiste em esquemas, modelos mentais, crenças, e percepções tão arraigadas quanto os tomamos como certos”.*

Blumentritt & Johnston (1999:291) realizaram uma ampla revisão das classificações de conhecimento de vários autores, e então propuseram quatro formas básicas de conhecimento. O critério de classificação elaborado por eles toma por base a “dificuldade de transferência (de um emissor para um receptor) de cada grupo de conhecimento”. As categorias são apresentadas a seguir, segundo a ordem crescente de dificuldade de transferência:

- 1. Conhecimento codificado<sup>33</sup>: corresponde essencialmente à definição de *informação*. Pode ser transmitido por diversos meios: seja de forma escrita, demonstração oral, mídia eletrônica, etc.

- 2. Conhecimento comum: aquele que, ainda que não tenha sido formalmente explícito, encontra-se aceito e padronizado. Corresponde em geral a práticas ou rotinas em um contexto particular de trabalho, como, por exemplo, o método de uso de determinado equipamento.

- 3. Conhecimento social: aquele referente a relações sociais, aspectos culturais e valores compartilhados. Corresponde, por exemplo, ao grau de formalidade ou informalidade praticado no ambiente de trabalho, ou o tipo de vestuário mais apropriado para cada situação, etc.;

- 4. Conhecimento incorporado: trata-se da experiência, formação e habilidades acumuladas por uma pessoa durante sua vida, e por essa razão, fortemente ligado ao indivíduo em si. Compreende padrões e relações que uma pessoa possa estabelecer para um dado conjunto de informações, a fim de construir e criar conhecimento apropriado para solucionar um problema. É, em essência, a forma particular pela qual o indivíduo soluciona um problema, ou seu modelo mental, como veremos mais adiante.

Segundo os autores, a transferência de conhecimento codificado é relativamente fácil, ao passo que a transferência de conhecimento comum, social ou incorporado é progressivamente mais difícil. A explicação para esse fenômeno é imediata: o conhecimento codificado é, na verdade, informação. Por essa razão sua transmissão e armazenamento não apresentam maiores desafios. As demais formas de conhecimento são gradativamente mais difíceis de se codificar, o que torna sua disseminação mais complexa.

---

<sup>33</sup> Quando me refiro a “Conhecimento” neste texto, de forma geral, não estarei considerando o “Conhecimento Codificado” como uma de suas formas. A ele farei referência sempre como ‘Informação’, termo que o descreve com propriedade.

Wiig (1993: 233) classifica o conhecimento em três categorias:

Conhecimento explícito: que pode ser examinado e utilizado diretamente, ou por estar disponível para nossa mente consciente, ou por estar formalizado e sistematizado em documentos, procedimentos, programas de computadores, ou outras formas. Assim, pode ser compartilhado, acumulado, comunicado e analisado.

Observa-se então que, para Wiig, o conhecimento explícito pode assumir, além do conceito homônimo caracterizado por Nonaka & Takeuchi (1997), a forma de informação, ou seja, conhecimento codificado, como classificado por Blumentritt & Johnston (1999).

Conhecimento tácito: Consiste daquilo que nós aprendemos tão bem que transformamos em rotina como conhecimento **automático**, sobre o qual nos baseamos para desempenhar tarefas que nós conhecemos bem.

Wiig subdivide ainda o conhecimento tácito em quatro tipos:

- (a) fatos, dados confirmados e modelos mentais;
- (b) perspectivas e conceitos;
- (c) julgamentos, expectativas, hipóteses de trabalho e crenças;
- (d) estratégias de raciocínio e abordagens metodológicas.

Conhecimento Implícito: pode estar incorporado na tecnologia e operação, e em práticas gerenciais, ou estar documentado em artigos de pesquisa e livros texto em formas tais como anedotas, conclusões subentendidas, e narrativas de resultados obtidos. Segundo Wiig(1993:234), *“Quando o conhecimento é implícito, o material de origem do conhecimento precisa passar por um processo de raciocínio e análise para se extrair dele o conhecimento relevante”*.

Assim, a definição de “conhecimento implícito”, segundo Wiig (1993), pode ser ora compatível com o conceito de “conhecimento tácito” de Nonaka & Takeuchi (1997), ora com a classificação de “conhecimento codificado” de Blumentritt & Johnston (1999).

Das três formas de classificação mencionadas, adotei a nomenclatura de Nonaka & Takeuchi (1997), considerando as duas modalidades principais de conhecimento: tácito e explícito. As razões para a tal escolha são as seguintes:

- Como se observa na figura 4.2, onde estão agrupados os três critérios de classificação de conhecimento estudados, a segmentação proposta por Nonaka & Takeuchi compreende quase que a totalidade das demais classificações;

- A forma como agrupei as três classificações, como ilustrado na figura 4.2, permite o intercâmbio dos conceitos de cada vertente, guardando as perspectivas que cada autor utilizou na construção de seu modelo;

- Não reconheço o “conhecimento explícito codificado”, que não faz parte da classificação de Nonaka & Takeuchi, como conhecimento propriamente, mas, sim, como “Informação”. Coube-me essa decisão em função de sua coerência com a argumentação de Courtney (1997), adotada neste trabalho, que trata de forma distinta “informação” e “conhecimento”;

- A forma de segmentação do conhecimento proposta por Nonaka & Takeuchi é mencionada com elevada frequência em textos científicos recentes que abordam o tema aprendizado organizacional.

O quadro seguinte resume a relação entre as três formas de classificação do conhecimento estudadas, tomando-se como chave a classificação de Nonaka e Takeuchi:

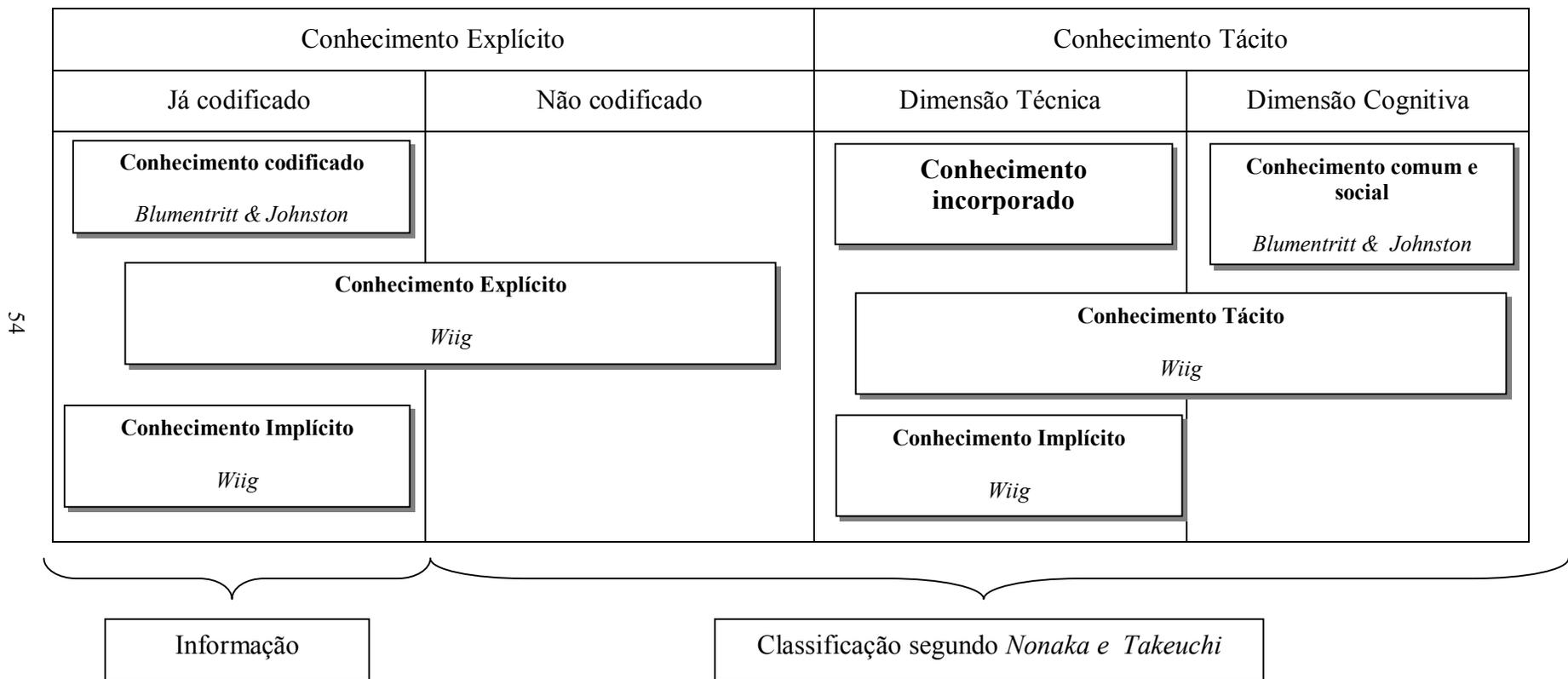


Figura 4.2 – Classificação do conhecimento organizacional segundo Nonaka e Takeuchi (1997), Blumentritt e Johnston (1999), e Wiig (1993).

Fonte: elaboração do autor.

#### 4.4 O conceito de Aprendizado e as Organizações

Easterby-Smith & Araújo (2001:18) classificam em duas as linhas de estudo sobre aprendizagem organizacional em que se enquadram a maioria dos autores que pesquisam o tema:

- Perspectiva técnica: supõe que a aprendizagem organizacional diz respeito ao processamento eficaz, interpretação de, e resposta a informações tanto de dentro como de fora da organização;
- Perspectiva social: focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, as quais podem derivar de fontes explícitas, tácitas ou intuição. Sob essa perspectiva a aprendizagem emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho.

Neste trabalho concentrei-me na linha técnica da teoria de aprendizagem institucional, da qual fazem parte autores como Argirys (1977, 1999, 2000) e Huber (1996), sem com isso desconsiderar a relevância da teoria de perspectiva social, que, por si só, mereceria um estudo à parte.

Enfatizando notadamente a visão técnica, Fleury & Fleury (1995:19), afirmam que há duas linhas teóricas que definem os principais modelos de aprendizagem: o modelo behaviorista e o modelo cognitivo. O modelo behaviorista agrega as teorias de aprendizado em que se considera fundamental a mudança comportamental para que se verifique a aprendizagem efetiva. O modelo cognitivo, a princípio mais abrangente do que o behaviorista, procura estudar a aprendizagem levando-se também em consideração as crenças e percepções dos indivíduos que influenciam seu processo de apreensão da realidade.

Wiig (1993:207) descreve de forma genérica o processo de aprendizado, como sendo a construção de novo conhecimento nas pessoas, pela transferência de conhecimento de uma parte (fonte) a outra (receptor ou aprendiz). Segundo ele, o receptor pode ser uma pessoa, uma organização e até mesmo uma máquina. O emissor (ou fonte de conhecimento), pode ser uma *“outra pessoa, uma ‘máquina que ensine’, ou uma situação que permita uma oportunidade de aprendizado”*. (destaque do autor). Uma vez que Wiig (1993:233) trata a “Informação” como uma das classificações possíveis do conhecimento, a transferência de informações de uma fonte

a um aprendiz, segundo o autor, também seria uma forma de aprendizado.

Considero, entretanto, que o receptor não aprende, simplesmente, pelo recebimento de informações. Não adoto, nesse ponto, a abordagem de Wiig, e, conforme Courtney (1997)<sup>34</sup>, citado por Blumentritt & Johnston (1999: 293), considero como necessária a transformação da informação para que o aprendiz (ou receptor) adquira conhecimento, e, portanto, aprenda. Senge (1998:88) reconhece a necessidade desse processo ao aprendizado, e afirma que “A única coisa que a tecnologia da informação pode fazer é disseminar informação, e a informação não cria aprendizado. Esse é um enorme mal-entendido que afeta muitas pessoas” (Senge, 1998, p.88).

Wiig (1993: 208) propõe um ‘modelo simplificado de aprendizado’, na intenção de explicar como ocorre a transferência de conhecimentos, e, portanto, aprendizado, entre a ‘fonte de conhecimento’ e o ‘receptor’ ou ‘aprendiz’. A figura 4.3 ilustra esse princípio:

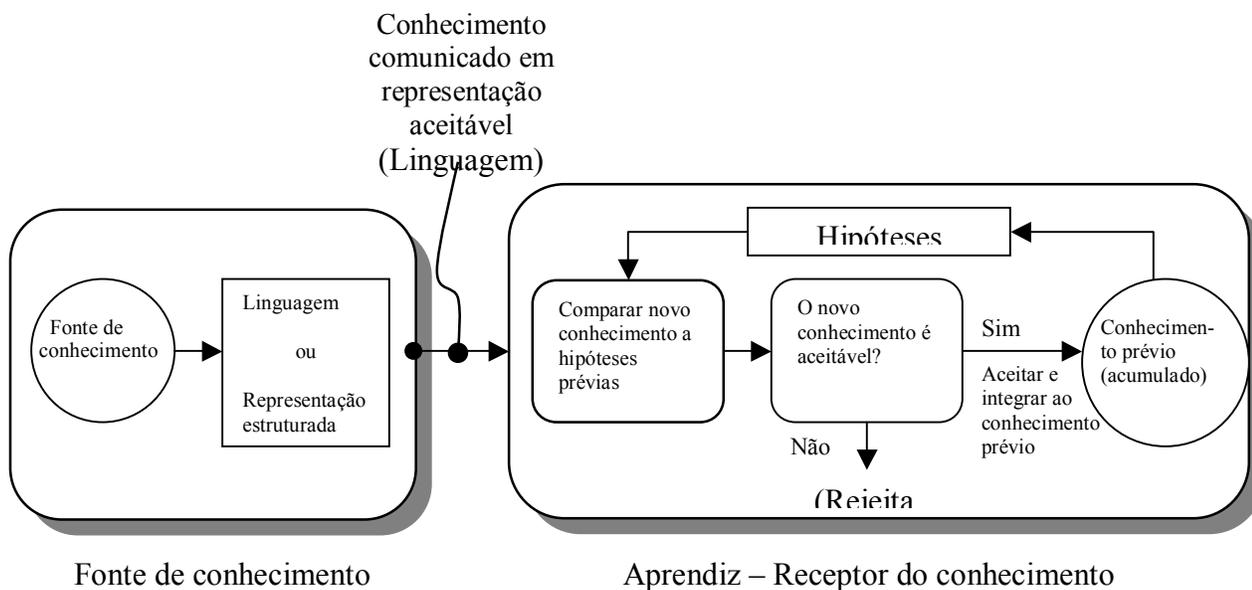


Figura 4.3: Ilustração de um Modelo Simplificado de Aprendizagem, segundo Wiig (1993: 208).

Nesse modelo, a transferência de conhecimento acontece através das seguintes etapas:

- a) O material é recebido pelo aprendiz, que percebe conter novos elementos de conhecimento;

<sup>34</sup> COURTNEY, N. Practical aspects of knowledge management, *Knowledge Management Journal*, on the Web, 1997.

- b) Os novos elementos são examinados por relevância e potencial de correção ou incorreção e são aceitos ou rejeitados (no caso do aprendizado não crítico, o novo conhecimento é aceito sem exame). Considerações particulares a esse ponto incluem:
- O conhecimento é relevante?
  - Pode ser assimilado diretamente?
  - O novo conhecimento difere do conhecimento prévio em formas que requeram modificação do conhecimento prévio e modelos mentais existentes (paradigmas, esquemas, regras de decisão, e assim por diante)?
- c) Os novos elementos de conhecimento são internalizados pelo aprendiz através de codificação, representação, e organização, de acordo com o prévio - ou às vezes o novo e contextual - sistema de categorização e estruturas mentais. (...) Depois de o conhecimento ter sido recebido, novas associações são formadas e os sistemas de categorização são mudados. Quando o novo conhecimento requerer que o conhecimento prévio seja modificado, o resultado é freqüentemente uma reorganização demorada e complexa e até mesmo o descarte de alguns dos conhecimentos prévios, ou seja, o desaprendizado.

O modelo proposto por Wiig, assumido pelo próprio autor como “simplificado”, é interessante para o presente trabalho porque demonstra a importância do papel da linguagem no processo de transmissão de conhecimento, e, portanto, do aprendizado. Fica evidente que a linguagem pode favorecer ou impedir o fluxo de conhecimentos, como abordarei com maiores detalhes na seção 4.6.2 ao acrescentar minha contribuição ao Modelo Integrado de Kim (1998:83; 1996:72), conforme ilustrado na figura 4.7 da referida seção. Wiig não se preocupa em explicar os processos de codificação do conhecimento em linguagem pelo emissor, e a formação do conhecimento a partir da linguagem, no receptor, ainda que os aponte. Isso porque o autor, como já comentado, admite que a própria informação é uma forma de conhecimento, diferentemente do conceito que adoto neste trabalho. Wiig não aborda a interação das pessoas na organização, e nem distingue o aprendizado individual do organizacional. Essa distinção é bastante importante para se entender como as organizações aprendem, e, por essa razão, procurei explorar a inter-relação

entre o aprendizado individual e organizacional, ampliando os conceitos abordados por Wiig. A seção 4.6.2 trata especificamente desse tema.

Sadler-Smith, Spicer & Chaston (2001) propõem uma abordagem bastante abrangente, ligada fundamentalmente à mudança comportamental e aos resultados organizacionais, para explicar como a organização aprende:

“De uma perspectiva gerencial, aprendizado organizacional pode ser visto como o desenvolvimento ou aquisição de novo conhecimento ou habilidades em resposta a estímulos internos ou externos que levam-na a mudanças maiores ou menores no comportamento coletivo, aumentando a eficácia organizacional”.(Cf. Sadler-Smith, Spicer & Chaston, 2001, p. 140).

Ocorre, porém, que não é necessário que haja uma mudança de comportamento coletivo (seja maior ou menor) para que se verifique o processo de aprendizado (Huber, 1996, p.124). Pode suceder que o conhecimento adquirido só venha a produzir mudanças comportamentais por ocasião de sua utilização, na oportunidade adequada, e, entretanto, a assimilação do conhecimento – aprendizado - já tenha ocorrido. Kim (1998:64) define a aprendizagem como “*a capacidade de alguém tomar ações eficazes*”, conceito que se alinha ao de Sadler-Smith, Spicer & Chaston (2001).

Huber (1996) afirma que uma entidade aprende se:

“... através de seu processamento de informação, a gama de seu comportamento potencial é modificada (...) ou uma organização aprende se uma de suas unidades adquire conhecimento que reconheça como potencialmente útil para a organização”. (Cf. Huber, 1996, p. 124).

Observo que Huber concebe o aprendizado, essencialmente, como uma forma de *aquisição de conhecimentos*. O processamento da informação, mencionado pelo autor, como já abordei ao comentar a transformação de informações em conhecimento segundo Davenport & Prusak (1998: 07), é necessário à criação de conhecimento. Huber ainda afirma que o aprendizado da organização só ocorre se, uma vez adquirido o conhecimento, ele for potencialmente útil para a organização, de forma semelhante ao conceito de *eficácia*, de Sadler-Smith, Spicer & Chaston (2001) e Kim (1998), ou se implicar na modificação da gama do comportamento potencial organizacional. De tais argumentos decorrem duas considerações importantes, a partir da

abordagem de Huber (1996):

- O comportamento organizacional em si não necessita ser modificado para que se admita que houve aprendizado. Na verdade, o comportamento potencial, sim. Isso significa que, diante de uma nova situação, que venha a se relacionar de alguma forma com o conhecimento adquirido, a organização terá um comportamento influenciado pelo processo de aprendizado, ainda que, até esse momento, não haja manifestado, em seu comportamento, mudanças detectáveis. Pode ocorrer que, em função do aprendizado, não haja mudanças de comportamento, mas o reforço do comportamento atual;
- O aprendizado é observado sob a óptica da eficácia organizacional. Somente se o conhecimento adquirido for realmente útil à organização, ainda que potencialmente (para situações futuras), considera-se que a instituição realmente aprendeu. Conhecimentos não utilizáveis (nem mesmo potencialmente), não são considerados para efeito de aprendizado.

O aprendizado organizacional também pode ser definido como *“um processo de detecção e correção de erro”* (Argirys, 1977, p.116). Erro, segundo o autor, é *“qualquer traço do conhecimento que iniba o aprendizado”*. Essa é uma forma bastante singular de se definir o aprendizado, que se destaca pela originalidade em relação às demais definições atualmente observadas na literatura. Entretanto, acredito, como argumentarei adiante, que o processo de aprendizado extrapole a detecção e correção de erros. Argirys (2000:185)<sup>35</sup>, mais de uma década depois do artigo de 1977, esclareceu que o aprendizado organizacional supera a detecção de erros ou “solução de problemas”, e engloba o questionamento do próprio roteiro utilizado para se detectar e corrigir os erros.

Acredito que as empresas igualmente possam aprender com seus acertos, desde que procedam à reflexão adequada por ocasião da análise dos fatores envolvidos no sucesso alcançado. Esse aprendizado por vezes extrapola os limites da organização, quando, por exemplo, uma empresa analisa o sucesso dos concorrentes, e “aprende” com acertos alheios. Essa é uma

---

<sup>35</sup> Essa referência é uma tradução do artigo original de Argirys, que integrou a edição maio-junho/1991 da revista Harvard Business Review.

prática comum entre empresas, como afirma Huber (1996:135) ao dizer que “*as organizações tentam aprender sobre as estratégias, práticas administrativas, e especialmente tecnologias, de outras organizações*”.

Por outro lado, a relação entre o conceito de ‘detecção e correção de erros’ e a ‘eficácia organizacional’ é imediata: a organização será tanto mais eficaz quanto mais suas ações produzirem os resultados desejados; dessa forma, detectar e corrigir erros quanto às decisões organizacionais, conduzindo a empresa às ações apropriadas para o alcance dos seus objetivos, concorre para o aumento da eficácia organizacional. Assim, a definição de aprendizado institucional de Argyris (1977) se alinha, nesse ponto, ao conceito de Huber (1996), Kim (1998) e Sadler-Smith, Spicer & Chaston (2001).

Argyris (1977:116; 1999:15; 2000:186) estabeleceu um modelo que procura explicar os diferentes tipos de aprendizado organizacional, classificando-os em duas formas: aprendizado de uma volta e aprendizado de duas voltas. Segundo Argyris, quando a organização permite levar adiante suas políticas atuais ou atingir seus objetivos, e assim procede a mudanças incrementais, o processo pode ser chamado de aprendizado de uma volta. Nesse caso, detectam-se e corrigem-se os erros, mas não se alteram as normas vigentes na organização. No aprendizado de uma volta, a definição de Argyris (1977), “*detecção e correção de erros*”, se encaixa perfeitamente. O aprendizado de duas voltas acontece quando há questionamento das políticas, diretrizes, regras, procedimentos, objetivos, etc., o que provoca transformações radicais, a fim de se estabelecer melhores resultados para a companhia. Tal aprendizado envolve mudanças de comportamento e modelos mentais. O modelo de aprendizado de Argyris é amplamente difundido na literatura e constitui atualmente uma das principais referências sobre o assunto.

Kim (1998:63) argumenta que a aprendizagem abrange dois significados:

- 1) aquisição de habilidades ou *know-how*, que implica capacidade física de produzir alguma ação; constitui a aprendizagem operacional.
- 2) aquisição de *know-why*, que implica a capacidade de articular uma compreensão conceitual de uma experiência; constitui a aprendizagem conceitual.

Os processos de aprendizagem – operacional e conceitual - de Kim assemelham-se aos conceitos de aprendizagem de uma e duas voltas, respectivamente, de Argirys (1977; 1999; 2000). Kim (1998:68) afirma que a aprendizagem operacional “*representa a aprendizagem em nível de procedimentos, na qual se aprendem as etapas para se completar uma tarefa específica*”, em uma abordagem bastante próxima à de solução de problemas no aprendizado de uma volta de Argirys. Por outro lado, a aprendizagem conceitual tem a ver com pensar sobre “*por que as coisas são feitas, em primeiro lugar, desafiando algumas vezes a própria natureza ou a existência de condições, procedimentos ou percepções predominantes, e levam a novas estruturas no modelo mental*” (Kim, 1998:69). Essa forma de aprendizado é tratada por Argirys, como aprendizado de duas voltas.

Nonaka & Takeuchi (1997: 52), de forma semelhante a Argirys, afirmam que há dois tipos de aprendizado: o primeiro consiste na “*obtenção de know-how a fim de resolver problemas específicos com base nas premissas existentes*”; o segundo compreende o “*estabelecimento de novas premissas (ou seja, paradigmas, esquemas, modelos mentais ou perspectivas) com o objetivo de anular as existentes*”. Klimecki & Lassleben (1998)<sup>36</sup> citados por Sadler-Smith, Spicer & Chaston (2001:141) descrevem o aprendizado organizacional como “*mudanças no conhecimento organizacional que são induzidas pelo processamento de informações e permitem a uma organização encontrar novos caminhos a fim de sobreviver e ser bem sucedida em novas situações*”. DeGeus (1988:70), afirma que o aprendizado institucional “*é o processo pelo qual as equipes de gerência mudam os modelos mentais*<sup>37</sup> *compartilhados de sua empresa, seus mercados e seus concorrentes*”. Senge (2002:42) ratifica a afirmação de DeGeus. Essa definição de aprendizado organizacional não está centrada na ‘forma pela qual se origina o conhecimento’, mas no efeito que promove. Não contradiz as definições precedentes, mas complementa-as. Há semelhança, ainda que não em sua totalidade, com o conceito de aprendizado pela *mudança da gama de comportamento potencial* de Huber (1996) citado anteriormente.

Mezias, Grinyer & Guth (2001: 74) destacam a importância de se aprender através da criação de novos modelos mentais. Prahalad & Bettis (1997:145), em uma abordagem muito

---

<sup>36</sup> Klimecki, R. & Lassleben, H. Modes of organisational learning: implications from an empirical study, Management Learning, 19(4), 405-430, (1998).

<sup>37</sup> Segundo Senge (2002:42), modelos mentais “*são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir*”.

próxima à do aprendizado pela mudança do modelo mental, de Senge (2002) e DeGeus (1988), consideram que o aprendizado institucional está ligado à mudança da ‘lógica dominante’<sup>38</sup> da organização.

Stata (1997) também considera fundamental a mudança do modelo mental da organização no aprendizado e destaca o papel do conhecimento e das experiências anteriores nesse processo:

“A aprendizagem organizacional implica também novas percepções e comportamento modificado. (...) Primeiro, a aprendizagem organizacional ocorre através de percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados. (...) Segundo, o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passados – isto é, com base na memória”. (Cf. Stata, 1997, p. 379)

Fleury & Fleury (1995) entendem o modelo comportamental de aprendizado (behaviorista) e o cognitivo como complementares, e definem o aprendizado organizacional como:

“... um processo que não só envolve a elaboração de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade do aprendizado”. (Cf. Fleury & Fleury, 1996, p.20).

A acentuada diversidade de abordagens sobre o aprendizado organizacional dificulta a adoção de um critério único. Garvin (1993: 80), já há quase uma década, ao analisar cinco definições desse tema, publicadas entre 1977 e 1991 - por autores de reconhecimento elevado como Argirys, Senge, Nonaka, dentre outros - salientou a dificuldade de se encontrar o sentido comum das diferentes linhas teóricas até então existentes:

“... alguns, por exemplo, acreditam que a mudança comportamental seja necessária ao aprendizado; outros insistem que novas formas de pensar são suficientes. Alguns citam o processamento de informação como o mecanismo através dos quais o aprendizado acontece; outros propõem *insights* compartilhados, rotinas organizacionais, e até mesmo memória. Alguns acreditam que o aprendizado organizacional seja comum, enquanto outros acreditam que interpretações imperfeitas, auto-geridas, são a norma”. (Cf. Garvin, 1993, p. 80).

Bontis, Crossan & Hulland (2002:439), de forma semelhante a Garvin (1993), reuniram vinte e uma definições sobre aprendizado organizacional, de autores proeminentes,

---

<sup>38</sup> Prahalad e Bettis (1997:126) definem lógica dominante como “... *mapas mentais desenvolvidos através da experiência no negócio essencial da empresa...*”

compreendendo o período de 1978 a 1989. Os autores chamam a atenção para essa diversidade de perspectivas e, analisando-as, destacam o fato de que “... *os termos conhecimento e aprendizado são freqüentemente assumidos como intercambiáveis, o que resulta em uma confusão conceitual adicional*”. Apesar da ‘confusão conceitual’ apontada por Bontis, Crossan & Hulland (2002), que julgo procedente, percebo, entretanto, que há pontos essenciais convergentes nas linhas teóricas que estudei, a partir dos quais pude encontrar um significado particular para o aprendizado organizacional, que emprego neste trabalho:

“O aprendizado organizacional é o resultado da aquisição, geração ou aprimoramento de conhecimento, que implique em mudança de modelos mentais e/ou em mudanças comportamentais da organização, perceptíveis ou não, desde que seja ao menos potencialmente útil para a instituição e, assim, eleve a eficácia no alcance dos objetivos por ela estabelecidos”.

A figura 4.4 ilustra a definição de aprendizado organizacional que concebi:

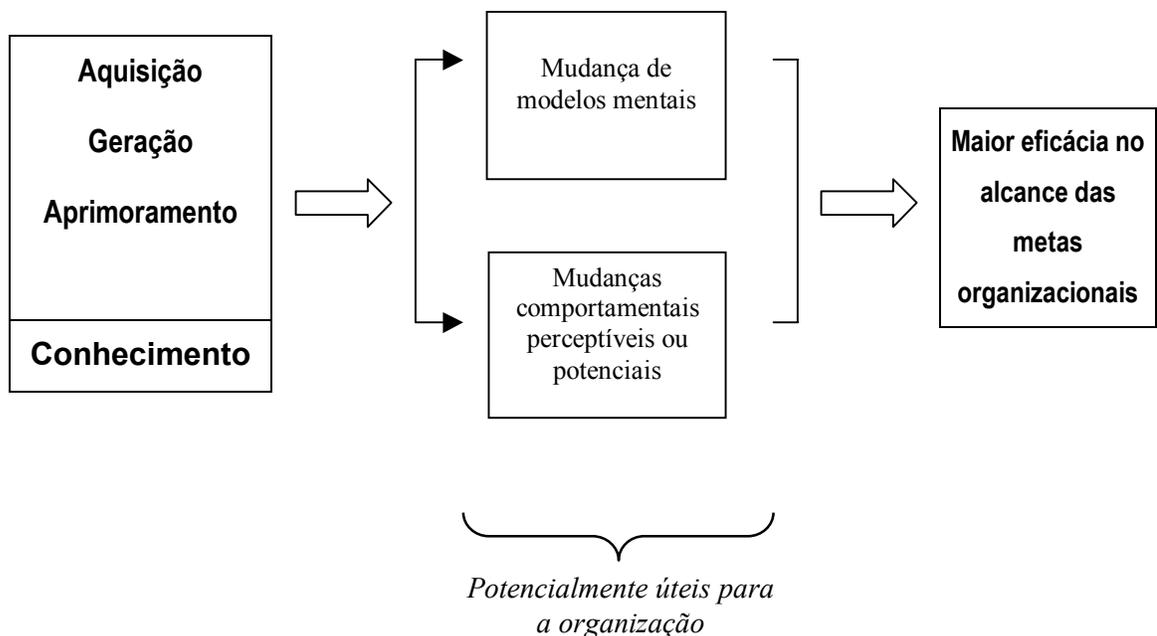


Figura 4.4: A definição de aprendizado organizacional. Fonte: elaboração do autor.

## 4.5 A organização aprendiz

### 4.5.1 Todas as organizações aprendem?

Do termo “Organização Aprendiz” ou “Organização que Aprende”, do inglês *Learning Organization*, decorre, ao menos, um questionamento: existem ‘organizações não aprendizes’? Afinal de contas, pode soar aparentemente redundante a atribuição da denominação ‘organização aprendiz’ a qualquer empresa, caso todas as organizações realmente possam ser consideradas aprendizes. Ocorre que há uma sutileza na utilização desse conceito, que distingue as organizações tradicionais daquelas merecedoras desse título. A discussão sobre essa questão é grande. Há autores, por exemplo, que chegam a afirmar que poucas são as organizações que aprendem:

“Aparentemente, pode parecer óbvio e, além disso, antigo, que uma organização aprende, que o conjunto de seu pessoal avança no conhecimento, vai superando-se cada dia mais. (sic) No entanto, não é assim e, em essência, são poucas as empresas que aprendem”. (Cf. Santos, 2001, p. 83)

Discordo desse ponto de vista, pois significaria dizer que apenas um número mínimo de organizações adquira novos conhecimentos que promovam, por exemplo, mudanças em seus modelos mentais ou comportamentos potenciais. Frente às transformações constantes do ambiente, as empresas, na luta pela sobrevivência, procuram novas estratégias de ação, e, no mínimo, tentam aprender a se adaptar às novas condições. Muitas vezes, o aprendizado não é plenamente eficaz em determinado espaço temporal, ou seja, não promove o resultado esperado. Isso não significa que não houve aprendizado. Senge (1998:84) declara que “*De certa forma, todas as empresas são organizações que aprendem, porque estão aprendendo sempre*”. Kim (1998:61) é enfático em argumentar que “*Todas as organizações aprendem, tenham elas escolhido isso conscientemente ou não – é um requisito fundamental para sua existência sustentada*”. DiBella & Nevis (1999), consideram que o termo ‘Organização Aprendiz’ é inadequado, uma vez que, segundo seu ponto de vista, o aprendizado é inerente às organizações:

“Consideremos agora a noção de organização aprendiz, que sugere que aprendizagem e organização são mutuamente excludentes. (...) toda e qualquer organização, como sistema social, tem características de aprendizagem. Então, não faz sentido falar de organizações aprendizes, pois isso poderia sugerir que há organizações não-aprendizes”. (Cf. DiBella & Nevis, 199, p. 13)

Evidentemente, muitas empresas não conseguem sobreviver, mas talvez a resposta esteja relacionada, no que se refere à sua prática de aprendizado, à taxa com que aprendem - à velocidade de aprendizado - que, se insuficiente, as conduz ao fracasso, uma vez que as organizações precisam aprender rapidamente para fazerem face às transformações externas, a fim de que tenham sucesso. Estrategistas de negócios tomaram consciência de que a habilidade de uma organização em aprender mais rápido, ou ‘melhor’ do que seus competidores, pode, de fato, ser a chave para o sucesso dos negócios a longo prazo (Easterby-Smith & Araujo, 2001, p.15). Wiig (1993:212) afirma que “*Para uma organização sobreviver e ter uma chance de crescimento, sua taxa de aprendizado deve ser igual a, ou maior que, a taxa de mudança em seu ambiente externo*”. DeGeus (1988: 71) assume que “*a habilidade de aprender mais rapidamente que os seus concorrentes pode ser a única vantagem competitiva sustentável*”. Stonehouse, Pemberton & Barber (2001: 118) consideram que “*sustentar vantagem competitiva em um ambiente dinâmico e volátil depende de uma organização gerar novo conhecimento mais rapidamente que seus concorrentes*”. Nonaka, Toyama & Nagata (2000: 16) afirmam que a taxa de conversão do conhecimento (aprendizado) tem impacto direto nos resultados organizacionais.

Se considerarmos que toda as organizações aprendem, em maior ou menor velocidade, por que, então, o termo “Organização Aprendiz” é tão difundido, e quando deve ser aplicado? Ocorre que essa denominação cabe às empresas orientadas para o aprendizado, isto é, que ativamente buscam práticas destinadas à promoção do aprendizado institucional, ainda que as demais empresas também, a seu modo, aprendam.

#### **4.5.2 O conceito de organização aprendiz**

Dois termos são bastante recorrentes na literatura do aprendizado nas organizações: *organization learning* (aprendizagem organizacional) e *learning organization* (organização de aprendizagem, ou organização aprendiz). Segundo Easterby-Smith & Araujo (2001:23), o estudo da ‘organização aprendiz’ tem sido direcionado para o “*desenvolvimento de modelos normativos e metodologias para criar mudança, em direção a processos de aprendizado aperfeiçoados*”, ao passo que os pesquisadores da ‘aprendizagem organizacional’ “*procuram entender a natureza do processo de aprendizagem (e desaprendizagem) dentro das organizações*”. Easterby-Smith & Araujo chamam ainda a atenção para o fato de que, em consonância com essas linhas de ação, os

pesquisadores da ‘organização aprendiz’ são tipicamente consultores ou acadêmicos no papel de consultores; já no caso da ‘aprendizagem organizacional’, a pesquisa tem sido conduzida principalmente por acadêmicos.

Levine (2001:35) define a ‘organização aprendiz’ como aquela que “*ênfatiza o aprendizado pela organização como um sistema total*”<sup>39</sup>, e que possui as seguintes características:

- A organização recorda e aprende;
- O registro de informações público é acessível e útil à execução de processos de trabalho e tomadas de decisão;
- Princípios e conceitos podem se referir a um grupo, a unidade(s) organizacional(ais), ou a comunidade;
- A noção de aprendizado é diferente da soma das contribuições individuais,  $a + b + n$  (pelo contrário, o todo é mais do que a soma das partes);
- O aprendizado é aplicado para produzir ou modificar disposições individuais, políticas, processos e procedimentos.

Garvin (1993: 80) considera que uma organização aprendiz é “*uma organização com habilidades de criar, adquirir, e transferir conhecimento, e assim modificar seu comportamento para refletir novo conhecimento e insights*”. Thurbin (1995:6) define a ‘organização aprendiz’ como aquela que “*aperfeiçoa seus conhecimentos e entendimento de si mesma e do ambiente com o passar do tempo, facilitando e utilizando o aprendizado dos membros que a compõem*”.

Garvin et al. (1998:59) apontam algumas práticas diferenciadas que caracterizam as organizações aprendizes:

- Cultivam uma visão holística das coisas que fazem com que as organizações complexas funcionem;
- Promovem a participação ampla na geração do conhecimento e na criação da mudança;

---

<sup>39</sup> Levine (2001) aborda a ‘organização como um sistema total’, para enfatizar que o aprendizado organizacional não é redutível ao aprendizado individual.

- Patrocinam programas para aperfeiçoar e diversificar continuamente as capacidades dos funcionários e aumentar sua capacidade de mudar;
- Têm plena consciência de que o aprendizado organizacional ocorre por meio de processos específicos e fazem esforços explícitos e contínuos para melhorá-los.

Segundo Senge (1998:82), *“as organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas estimulam continuamente suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir”*. Senge (2002; 1998:83) considera que cinco programas de estudo, ou competências a serem desenvolvidas, contribuem para a formação da ‘organização que aprende’:

- a) Domínio pessoal: aprender a expandir as capacidades pessoais para obter os resultados desejados e criar um ambiente empresarial que estimule todos os participantes a alcançar as metas escolhidas;
- b) Modelos mentais: consiste em refletir, esclarecer continuamente e melhorar a imagem que cada um tem do mundo, a fim de verificar como moldar atos e decisões;
- c) Visão compartilhada: estimular o engajamento do grupo em relação ao futuro que se pretende criar e elaborar os princípios e diretrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado;
- d) Aprendizado em equipe: transformar aptidões coletivas ligadas a pensamento e comunicação de maneira que grupos e pessoas possam desenvolver inteligência e capacidades maiores do que a soma dos talentos individuais;
- e) Pensamento sistêmico: criar uma forma de analisar e uma linguagem para descrever e compreender as forças e inter-relações que modelam o comportamento dos sistemas.

O que observei nas diferentes caracterizações da ‘organização aprendiz’ pelos autores estudados, é que têm em comum a ênfase consciente e objetiva da firma nos processos que ela reconhece como capazes de promover o aprendizado institucional, com vistas a atingir suas metas. Os estudiosos da ‘organização aprendiz’ procuram determinar práticas através das quais as organizações possam aprender com maior eficácia e eficiência. Dessa forma, a pesquisa nesse sentido tem se revelado voltada para a ação. Alguns modelos da organização aprendiz têm sido

baseados em organizações que parecem ser boas em aprender – das quais elementos de boas práticas têm sido extraídos e sintetizados (Easterby-Smith & Araujo, 2001, p. 16). Thurbin (1995: 199), por exemplo, a fim de ilustrar as práticas que recomenda para a formação da organização aprendiz, apresenta casos reais de diversas organizações, como: Shell International, Motorola, Digital, W.S. Atkins, British Aerospace, entre outras.

#### **4.6 Modelos de aprendizado**

Tão diversificados quanto os termos relacionados ao aprendizado organizacional, são os modelos encontrados na literatura com a pretensão de explicar as formas pelas quais as organizações aprendem. Evidentemente essa diversidade provém das diferentes concepções do que seja o ‘aprendizado organizacional’, como já discutimos. É interessante observar, contudo, que essa ampla gama de modelos parece muitas vezes um conjunto de princípios complementares, não excludentes, e que podem contribuir, isoladamente ou em conjunto, para o desenvolvimento organizacional.

Concentrei-me, neste trabalho, em cinco modelos que considere atualizados, alinhados com as definições de conhecimento e aprendizado organizacional já discutidas, e que ao mesmo tempo pudessem sugerir uma relação entre o aprendizado individual e o organizacional. Dessa forma, abordei: o modelo de Kim (1998) - baseado na proposta de aprendizado de uma e duas voltas de Argirys (1977:116; 1999:15; 2000:186), conforme discutido na seção 4.4 - para explicar a relação entre o aprendizado individual e o organizacional na sessão 4.6.2; Garvin (1998), Levine (2001), Nonaka & Takeuchi (1997b) e (Dixon & Ross, 1999), como referências para o aprendizado organizacional em si, como discutirei na sessão 4.6.3. O modelo de Levine (2001) mereceu atenção por se tratar de uma aplicação em um caso prático recente de aprendizado, como detalharei ainda neste capítulo. O modelo de Kim (1998) é o que mais se alinha à proposta da presente dissertação, e que, ao meu ver, melhor explica a relação entre os aprendizados individual e organizacional. Essa é a razão pela qual o adotei como base para o desenvolvimento do processo de Reflexão Estratégica. A seguir discutirei cada um dos modelos.

#### 4.6.1 O aprendizado individual

“O conhecimento novo sempre começa no indivíduo” (Nonaka, 1997, p.30). Ao tratar da criação de conhecimento na empresa, seguindo a mesma linha de raciocínio de Nonaka, Kim (1998:61) afirma que “Na realidade, em última instância, as organizações aprendem através de seus membros individuais”. Argirys (1999: 13) argumenta que os responsáveis pela aprendizagem organizacional são os indivíduos, e que “As organizações podem criar um ambiente que permita que esses indivíduos aprendam. Mas são os indivíduos que têm a capacidade ou a competência de aprender a fazer algo”.

As organizações são constituídas e mantidas por pessoas. O conhecimento, diferentemente da informação, “só existe em um sistema inteligente” (Blumentritt & Johnston, 1999, p.293). Senge (1999:488) afirma que “a tecnologia da informação, embora crítica para permitir a divulgação de informações, não pode ‘capturar e armazenar’ conhecimento. Somente as pessoas podem fazer isso” (destaque do autor). Parece claro que a organização aprenda através das pessoas, que, em si, constituem seu sistema inteligente. “As organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem” (Senge, 2002, p. 167).

Wiig (1993) declara que:

“Inicialmente, contudo, todo aprendizado organizacional tem início nas pessoas – contratação de pessoal com conhecimento e indivíduos internos à empresa que aprendem e constroem conhecimento através de educação, treinamento, inovação, ou atividades como pesquisa e desenvolvimento”. (Cf. Wiig, 1993, p. 248)

Nonaka & Takeuchi (1997b) defendem a idéia de que o conhecimento só é criado por indivíduos:

“A criação do conhecimento organizacional, pois, deve ser entendida como um processo que amplia ‘organizacionalmente’ o conhecimento criado por indivíduos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização”. (destaque do autor) (Cf. Nonaka & Takeuchi, 1997b, p. 65).

Kim (1998:70) discute o seguinte paradoxo: o aprendizado organizacional não se resume ao individual, e, no entanto, é através dos indivíduos que a organização aprende. Para explicar a origem desse dilema, Kim observa que:

“Nos primeiros estágios da existência de uma organização, a aprendizagem organizacional é freqüentemente sinônima de aprendizagem individual, porque a organização constitui um pequeno grupo de pessoas e tem uma estrutura mínima. À medida que a organização cresce, no entanto, surge uma distinção entre a aprendizagem individual e a organizacional, e um sistema para a captura da aprendizagem dos seus membros individuais”. (Kim, 1998, p. 70).

Na ‘organização aprendiz’, a estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos é elemento central da gestão estratégica. (Starkey, 1997, p.9). Esse cuidado é expresso tanto por Levine (2001:35), quanto por Garvin (1998:59), ao caracterizarem as organizações aprendizes, como já descrevi.

Dessa forma, ainda que o aprendizado organizacional guarde diferenças importantes em relação ao individual, ambos são indissociáveis, e como discutirei a seguir, observa-se que a ‘organização aprendiz’ tem por princípio se preocupar em estimular o aprendizado em escala individual. O estudo da inter-relação entre esses dois tipos de aprendizado vem ganhando destaque na literatura, e diversos métodos são propostos para que as empresas possam utilizá-los cada vez melhor em prol de seus resultados (Senge, 1998; Garvin, 1993; Levine, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1997b; etc.).

#### **4.6.2 O aprendizado individual *versus* organizacional**

Starkey (1997: 9) assinala que o ‘aprendizado individual’ tem sido alvo de grande atenção por parte da psicologia, mas o aprendizado organizacional é bem menos entendido. Levine (2001:35) afirma que o “*aprendizado organizacional pode ser considerado como o aprendizado de indivíduos e grupos em uma organização*”. As teorias da aprendizagem individual são cruciais para a compreensão da aprendizagem organizacional, mas esta, por sua vez, ainda se encontra em estágio embrionário (Kim, 1998, p.61). Neste texto não explorarei as teorias relacionadas ao aprendizado individual, senão em casos e limites nos quais o entendimento dos modelos de aprendizado institucional, que discutirei adiante, dependa diretamente da compreensão do modelo individual. Detalharei na presente sessão o modelo de aprendizado organizacional proposto por Kim (1998; 1996) em função de seu alinhamento com o presente trabalho e com as teorias de

aprendizado já discutidas, além de se tratar de uma referência constante nos textos especializados correlatos.

Senge (2002:167) afirma que “... *a aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre*”. Essa também é a mesma linha de argumentação de Kim (1998), quando diz que a importância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional é ao mesmo tempo óbvia e sutil:

“... óbvia porque todas as organizações são compostas de indivíduos; sutil porque as organizações podem aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, mas não independentemente de todos os indivíduos”. (Cf. Kim, 1998, p. 62)

O aprendizado organizacional e o individual guardam características bastante distintas entre si. “*A aprendizagem organizacional é algo mais complexo e dinâmico do que uma simples ampliação da aprendizagem individual*” (Kim, 1998, p. 69). DeGeus (1988: 70), considera o aprendizado institucional muito mais difícil que o individual. O autor defende seu ponto de vista ilustrando o fato de que o alto nível individual de pensamento verificado entre os gerentes de muitas empresas é admirável, e, no entanto, o nível de pensamento que impera nas equipes formadas por tais gerentes é consideravelmente inferior às capacidades individuais. Essa ilustração revela a dificuldade da “*orquestração do desenvolvimento e promoção do conhecimento coletivo*”, que Pitt & Clarke (1999: 312) apontam como a base do aprendizado institucional. Segundo Stata (1997:379), a aprendizagem individual e a organizacional diferem em dois pontos importantes:

a) Quanto ao processo de aprendizado:

A aprendizagem individual, segundo Stata, é um processo pelo qual “*indivíduos adquirem novos conhecimentos e percepções, modificando dessa forma seu comportamento e suas ações*”; a aprendizagem organizacional ocorre “*através de percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados*” (o destaque é nosso).

b) Quanto à memória:

O autor afirma que o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passados – isto é, com base na memória, e chama a atenção para o fato de que “*A memória organizacional depende de mecanismos institucionais (por exemplo, políticas, estratégias e modelos explícitos), usados para reter conhecimento. Naturalmente, organizações dependem também da memória dos indivíduos*”.

Observa-se então que, segundo Stata, o aprendizado institucional exige tanto o compartilhamento de conhecimento e modelos mentais entre os indivíduos da organização, como a utilização de formas pelas quais a firma possa manter seus conhecimentos, de modo a não depender das memórias individuais exclusivamente. De fato, um indivíduo que deixe a empresa, leva consigo uma gama de conhecimentos adquiridos pelo processo de aprendizado que vivenciou interna e externamente à firma. Por essa razão, a preocupação do aprendizado organizacional parece também se direcionar para o desenvolvimento de condições em que o conhecimento imprescindível ao sucesso da empresa se mantenha, ainda que um ou outro indivíduo de seu quadro de funcionários deixe a companhia. Trata-se do “*sistema de captura das aprendizagens individuais*” a que Kim (1998:70) se refere. Onde esse conhecimento seria mantido?

Considerando os trabalhos de Kim (1998), Huber (1996), Senge (1999), Nonaka (1997) e Wiig (1993), a memória organizacional pode ser decomposta em três espaços principais:

- 1) os próprios indivíduos, com seus modelos mentais e conhecimentos na forma tácita e/ou explícita;
- 2) as equipes que constituem a empresa, através de seus modelos mentais compartilhados, que também podemos entender como a “intersecção” entre os modelos mentais individuais, acrescida da cultura organizacional. Embora não estejam necessariamente registrados sob a forma de informação, os modelos mentais constituem o “conhecimento comum”, ou a base para tomada de decisões coletivas;

- 3) arquivos de qualquer espécie: na forma de conhecimento traduzido (informação), como por exemplo, em procedimentos de trabalho, padrões, políticas, registros, etc.

Na memória organizacional estão armazenados conhecimentos (em pessoas e equipes) e informações (arquivos diversos). Considero, como detalhei anteriormente, que o conhecimento não possa ser armazenado senão em um sistema inteligente. Entretanto, o produto da transformação do conhecimento, sim: tarefas padronizadas, desenhos, relatórios de “lições aprendidas”<sup>40</sup>, padrões de processos, atas de reuniões, políticas, etc. O conjunto de conhecimentos ‘transformados’ ou ‘codificados’, podem ser armazenados como informação, e assim constituírem uma parcela importante da ‘memória’ organizacional. Nesse contexto, a gestão da informação assume um papel fundamental no aprendizado institucional.

Kim (1998:66) argumenta que a separação dos dois processos -memória e aprendizagem organizacional- é difícil porque estão intimamente conectados: o que temos em nossa memória afeta o que aprendemos, assim como o que aprendemos afeta nossa memória.

Prange (2001: 49) considera que a questão de “*como a aprendizagem individual de nível mais alto leva à aprendizagem organizacional de nível mais alto permanece sem resposta*”. Entretanto, como uma proposta que possa explicar a relação entre o aprendizado individual e o organizacional, Kim (1998:73) apresenta o modelo de aprendizagem organizacional de March & Olsen<sup>41</sup>, como ilustrado na figura 4.5:

---

<sup>40</sup> Adoto o termo “Lições aprendidas” significando as experiências em quaisquer atividades da empresa, consideradas relevantes, e que são registradas para treinamento e desenvolvimentos de pessoas, para auxiliarem em processos decisórios futuros, etc.

<sup>41</sup> Modelo adaptado por Kim (1998), a partir de: March, J.G. & Olsen, J.P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, n. 3, 1975, p. 147-141.

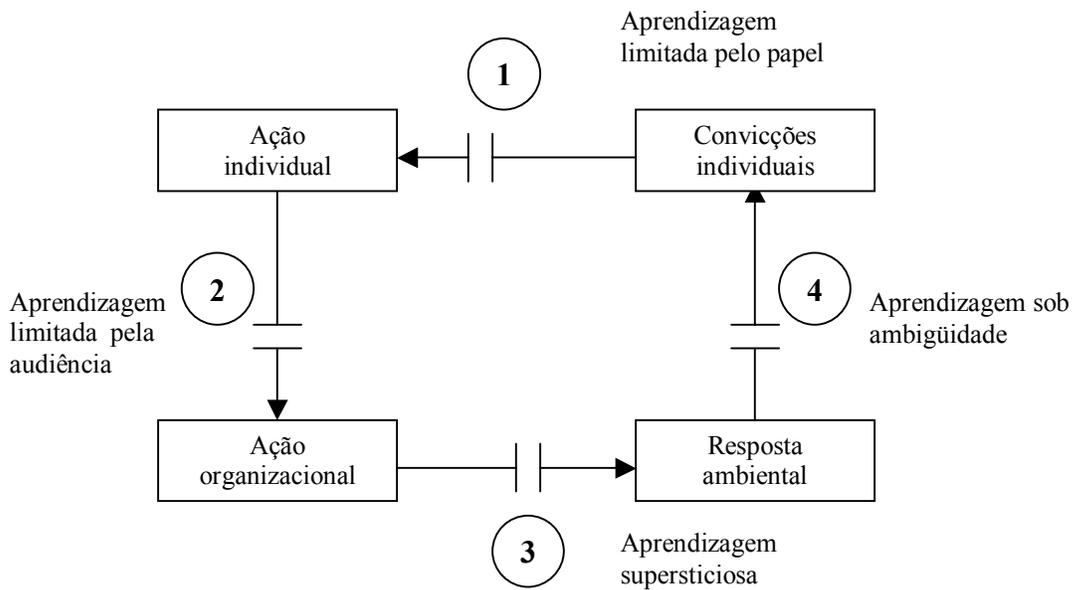


Figura 4.5: Modelo de aprendizado organizacional, de March & Olsen, adaptado de: KIM (1998: 73).

Esse modelo é construído a partir da premissa de que as ações individuais, baseadas em convicções individuais, culminam na ação organizacional, que por sua vez, promove alguma resposta ambiental. As respostas ambientais afetam as convicções individuais, e, dessa forma, o ciclo se completa. O modelo ainda demonstra que o ciclo de aprendizagem pode ser interrompido ou prejudicado, nas interfaces 1, 2, 3 e 4, como detalhado a seguir:

1 – Aprendizagem limitada pelo papel: quando o papel do indivíduo na organização impõe restrições ao uso do seu aprendizado, suas convicções acabam por não produzirem ações concretas. O indivíduo simplesmente não reverte seu aprendizado em prática. Exemplo: o funcionário adquire um novo conhecimento sobre sistemas de garantia da qualidade, em um curso de graduação em administração de empresas, mas ocupa o cargo de faturista, e não tem possibilidades de aplicar o que aprendeu.

2 – Aprendizagem limitada pela audiência: quando o indivíduo afeta a organização de forma ambígua, e a ação individual não produz o efeito sobre a ação organizacional. Por mais que o indivíduo se empenhe, não consegue sensibilizar apropriadamente a organização para que seu aprendizado possa ser útil à instituição. Exemplo: um funcionário conheceu, em uma visita a outras empresas, métodos que poderiam melhorar a eficiência da sua área de trabalho. Entretanto,

ao sugerir tais métodos aos superiores, não recebeu atenção ou não foi compreendido.

3 – Aprendizagem supersticiosa: o elo entre a ação organizacional e a resposta ambiental está rompido. Assim, tomam-se ações, observam-se respostas, fazem-se inferências e acontece a aprendizagem, mas não há uma base real para as conexões entre a ação organizacional e a resposta ambiental. Há apenas suposições. A firma age, produz resposta ambiental, mas não conhece ao certo a relação de causa e efeito. Exemplo: a empresa resolve lançar um novo produto, com uma estimativa de faturamento de R\$ 300.000,00 no primeiro trimestre. Ocorreu que o faturamento real foi duas vezes maior que o esperado, e não houve diminuição nas vendas de nenhum outro produto da empresa. Ninguém na empresa sabe explicar ao certo o que provocou tamanha disparidade de resultados (projetado e alcançado).

4 – Aprendizagem sob ambigüidade: situação em que há interpretações ambíguas sobre a resposta ambiental ou sobre as razões que causaram tal resposta. Não se conhecem as causas do fenômeno. Exemplo: observa-se queda gradativa no volume de vendas, no prazo de um ano, sem que nenhuma das ações realizadas tenham revertido o quadro, ao passo que se observa o aumento de vendas dos concorrentes.

A partir do modelo de March & Olsen, descrito na figura 4.5, e dos conceitos de aprendizado “conceitual” e “operacional”, Kim (1998: 83; 1996:72) desenvolve o “Ciclo de Aprendizado Organizacional”, que procura explicar tanto a conexão entre os aprendizados organizacional e individual, como também a ligação entre os modelos mentais individuais e a memória organizacional. O autor procura demonstrar as interfaces que podem apresentar condições que prejudiquem o processo de aprendizagem organizacional. Assim, segundo Kim, através de medidas adequadas para se prevenir os problemas potenciais de cada interface, o aprendizado flui de forma eficaz na empresa.

A figura 4.6 ilustra o modelo integrado de aprendizado organizacional e suas interfaces:

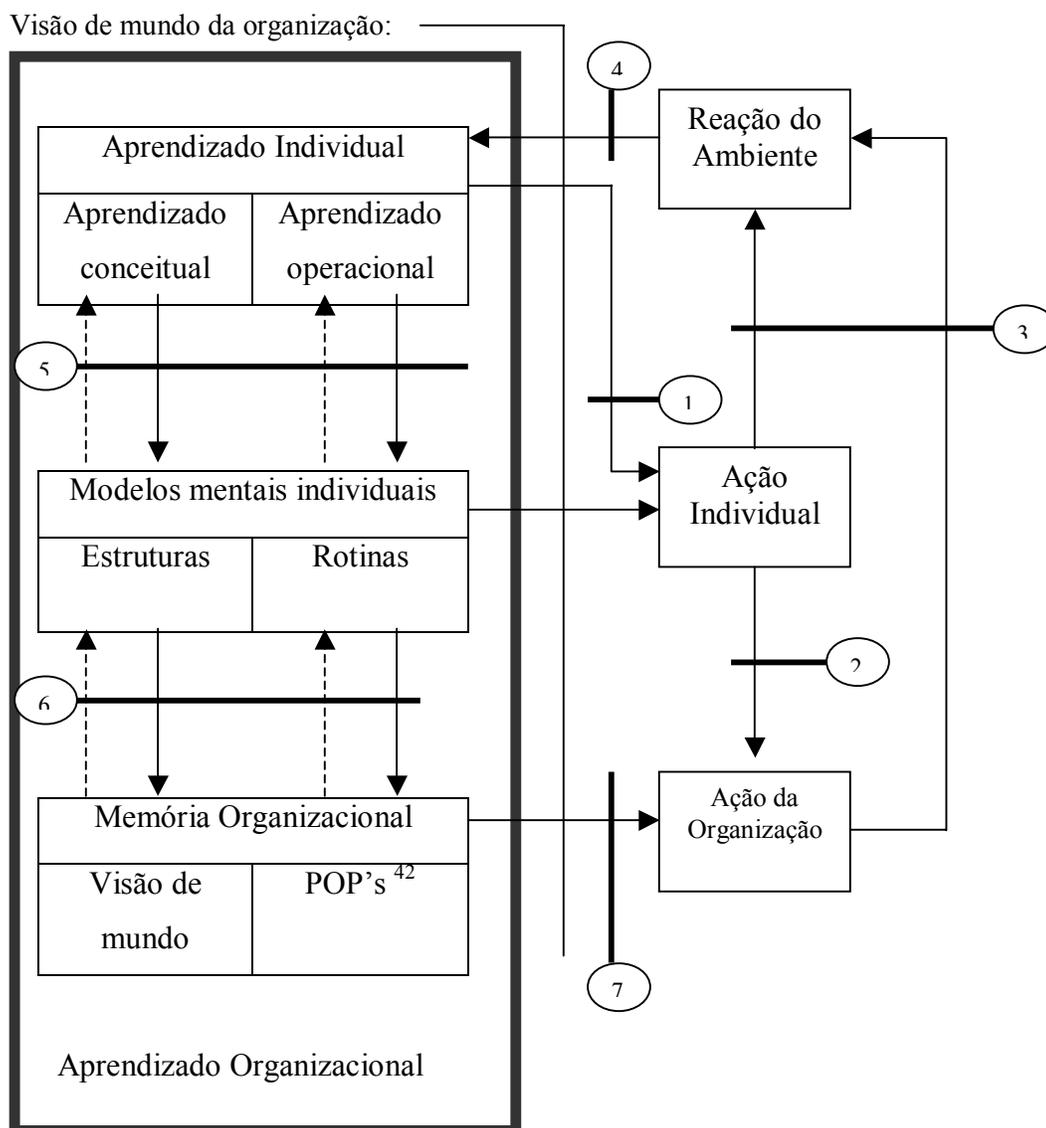


Figura 4.6: Modelo de aprendizado organizacional integrado. Adaptado de KIM (1998: 83; 1996: 72).

Kim (1996) explica o “Ciclo de Aprendizado Organizacional” como:

“... um processo de 4 etapas, sendo a etapa do aprendizado organizacional composta de três sub-etapas distintas: aprendizado individual, modelos mentais individuais e memória organizacional. As ações individuais são tomadas com base nos modelos mentais individuais. Essas ações, por sua vez, traduzem-se em ação da organização e ambas produzem uma reação do ambiente. O ciclo se completa no momento em que a reação do ambiente conduz ao aprendizado individual e influi nos modelos mentais individuais e na memória organizacional”. (Cf. Kim, 1996, p. 68).

<sup>42</sup> POP's: Procedimentos Operacionais Padrão.

As intersecções de número 1, 2, 3 e 4 correspondem, respectivamente, às interfaces ‘Aprendizagem limitada pelo papel’, ‘Aprendizagem limitada pela audiência’, ‘Aprendizagem supersticiosa’, e ‘Aprendizado sob ambigüidade’, já descritas na figura 4.5. Entretanto, Kim considera, em seu Modelo Integrado que a ‘aprendizagem supersticiosa’ acontece tanto no plano individual como no organizacional, de modo que uma dada reação ambiental possa ser interpretada, tanto pelo indivíduo como pela coletividade, sem base real de causa e efeito, e assim, o aprendizado se define a partir de suposições sem fundamentos concretos, em ambos os níveis.

O modelo de Kim, descrito na figura 4.6, parte de algumas premissas principais:

- O aprendizado individual, quer seja conceitual, quer seja operacional, concorre para a formação dos modelos mentais individuais;
- O aprendizado conceitual molda as estruturas de decisão do indivíduo, ao passo que o aprendizado operacional influencia as rotinas individuais;
- Os modelos mentais individuais influenciam o aprendizado individual;
- A memória organizacional é construída com base nos modelos mentais individuais;
- As estruturas mentais individuais, quando em interação, dão origem à visão de mundo da organização;
- As rotinas inerentes aos modelos mentais individuais dão origem aos procedimentos operacionais padrão (POP’s);
- A memória organizacional afeta os modelos mentais individuais
- As ações organizacionais e as ações individuais são frutos, respectivamente, da memória organizacional e dos modelos mentais individuais;
- As ações individuais influenciam as ações organizacionais;
- Tanto as ações individuais como as organizacionais podem promover respostas ambientais;
- As respostas ambientais influenciam o aprendizado individual.

As intersecções de número 5, 6 e 7, da figura 4.5, correspondem, respectivamente, aos ciclos de aprendizado incompletos ‘situacional’, ‘fragmentado’ e ‘oportunistico’, como descritos a seguir, segundo Kim (1996:73):

- 5) Aprendizado situacional: ocorre quando o vínculo entre o aprendizado individual e o modelo mental individual é interrompido, isto é, o aprendizado se dá numa situação específica e não altera os modelos mentais. Exemplo: A administração de crises é uma caso de aprendizado situacional no qual cada problema é solucionado, mas nenhum aprendizado é transferido para a situação seguinte.
- 6) Aprendizado fragmentado: é possível que os modelos mentais se modifiquem, mas as mudanças não sejam refletidas na memória da organização. É o caso em que o aprendizado organizacional se encontra fragmentado entre pessoas (ou grupos) isoladas, e a perda desses profissionais significa também perda do conhecimento. É o que acontece quando somente um pequeno grupo ou até mesmo uma única pessoa conhecem uma determinada etapa de um processo importante para a organização.
- 7) Aprendizado oportunistico: ocorre quando as ações da organização são cumpridas sem se levar em conta a memória organizacional ou seus valores, a cultura, e os procedimentos operacionais. Por vezes isso acontece intencionalmente, quando se deseja deixar de lado características de uma organização que possam impedir o progresso em uma área específica. Paradigmas são quebrados.

No modelo integrado de Kim, conforme demonstrado na figura 4.6, nota-se que, embora haja uma explicação clara do inter-relacionamento entre os aprendizados individual e organizacional, não se aborda o papel da gestão da informação no processo de aprendizado da empresa. Tanto a memória individual como a organizacional podem compreender informações como: relatórios de “lições aprendidas”, atas de reuniões, políticas, dossiês com o histórico de desenvolvimento de produtos, filmes, projetos, gráficos, relatórios de pesquisas de consumidor, etc. Tais informações não fazem parte de nenhuma das classificações de memória abordada por Kim: “estrutura e rotinas”, na memória individual; “visão de mundo e procedimentos operacionais padrão”, na memória organizacional.

De outra parte, o processo de codificação do conhecimento individual em informação, fundamental para a transmissão de conhecimento, conforme já comentamos através dos modelos de Wiig (1993: 208) – figura 4.3 - e Courtney (1997) – figura 4.1-, tampouco é salientado no modelo integrado de Kim. Percebe-se, entretanto, o alinhamento desse modelo aos conceitos de Stata (1997: 379) sobre o papel da memória no aprendizado organizacional. Ambos consideram que o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passados – isto é, com base na memória.

Acredito que, ao deixar de abordar a gestão da informação e a codificação do conhecimento, Kim acaba por desconsiderar duas possibilidades importantes de interrupção do ciclo de aprendizado:

- 1) A gestão inadequada de informações pelo indivíduo e/ou pela organização: muitas vezes a experiência passada está registrada sob diversas formas de informação, nas mais variadas mídias. A dificuldade de acesso, a perda, a deterioração, a extinção ou sabotagem das informações prejudica a formação da memória individual e organizacional e, por conseguinte, o aprendizado.
  
- 2) A codificação do conhecimento em informação e vice-versa: esse processo envolve particularidades da linguagem e sua interpretação, tanto por parte do emissor como do receptor. O conhecimento inicialmente presente no emissor será reconstruído com alterações no receptor face à sua interpretação da linguagem utilizada no registro da informação a que o conhecimento original foi reduzido<sup>43</sup>. “*Sempre que o conhecimento flui de uma fonte para um aprendiz, alguma perda está envolvida*” (Wiig, 1993, p. 236).

As duas possibilidades de interrupção ou prejuízo do ciclo de aprendizado que mencionei acontecem na formação ou acesso às memórias individuais e/ou organizacionais. Entendemos que as informações constituem parte importante da memória organizacional. Dessa forma, nesteo

---

<sup>43</sup> Segundo Bordenave (1999: 76), embora não haja limites para os signos que o homem possa utilizar para se comunicar, a maior parte da comunicação se realiza por meio da linguagem falada ou escrita. Bordenave (1999:89) afirma ainda que parecem existir duas realidades bastante diferentes: a realidade objetiva e a realidade reconstruída pelo discurso da comunicação. O produto da comunicação, por vezes, é parcialmente denotativo e parcialmente conotativo, mas, em todo caso, reconstruído.

trabalho, adotarei o modelo integrado de Kim com as alterações que propus, como apresentado na figura 4.7:

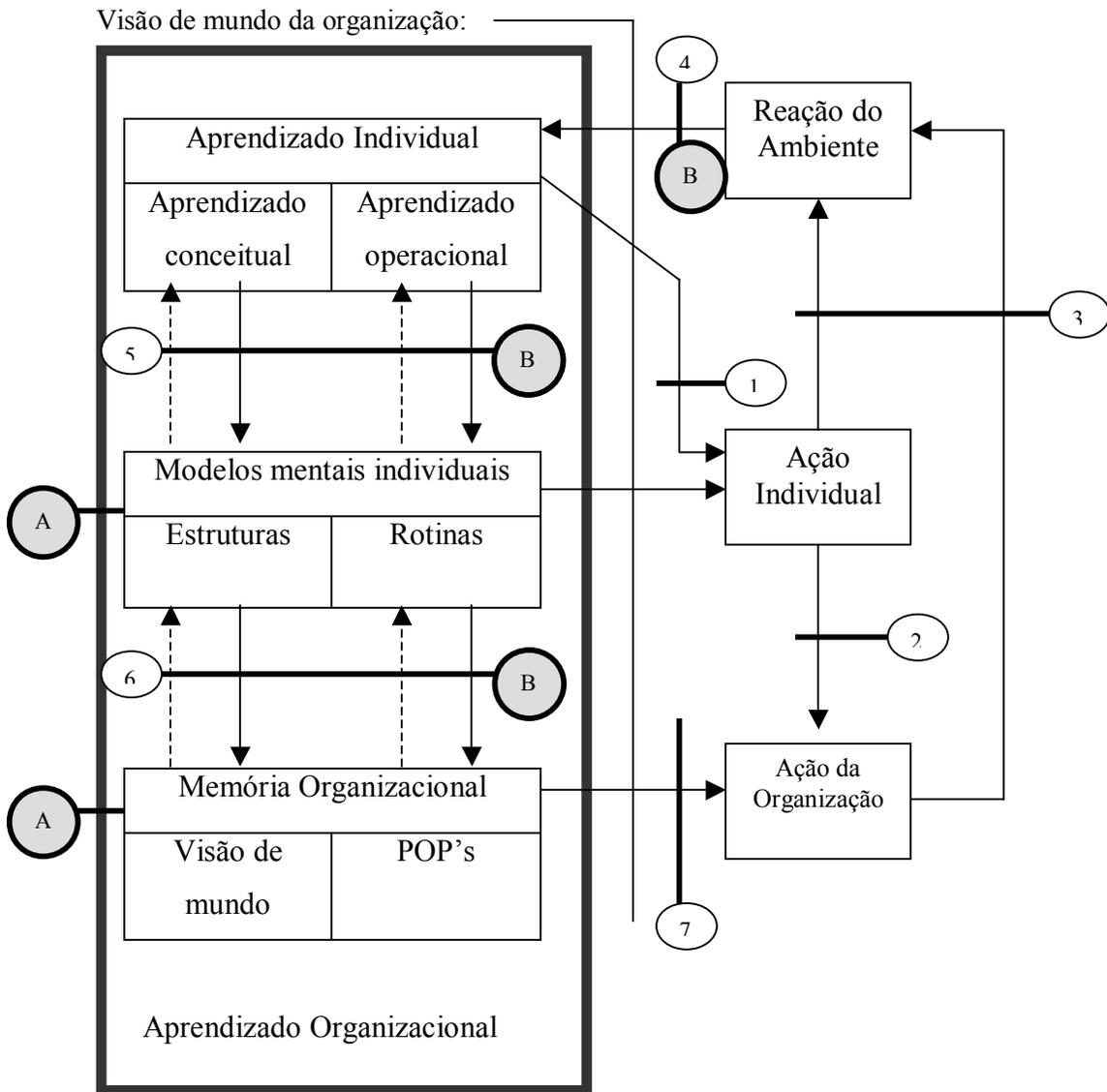


Figura 4.7: Modelo de aprendizado organizacional integrado de Kim (1998:83; 1996:72) acrescido das barreiras de aprendizado "A" e "B".

Onde:

- "A" corresponde à barreira imposta no caso da gestão inadequada de informações pelo indivíduo e/ou pela organização
- "B" corresponde à barreira provocada pelas perdas decorrentes da codificação do conhecimento em informação e vice-versa.

### 4.6.3 Alguns modelos de aprendizado organizacional na literatura

São diversos os modelos de aprendizado organizacional presentes na literatura. Discutirei quatro deles nessa seção, selecionados conforme já detalhado em 4.6, a fim de ilustrar alguns aspectos importantes do aprendizado organizacional que considere no presente trabalho.

Este estudo está voltado ao aprendizado organizacional através da Reflexão Estratégica, o que significa, de certa forma, aprender a partir da experiência. A aprendizagem organizacional a partir da experiência acontece em um ciclo contínuo. Essa deve ser a razão de se encontrar na literatura tantos modelos representados por “rodas do conhecimento<sup>44</sup>” (Dixon & Ross, 1999, p.505). De fato, as teorias que discutirei nessa sessão são assim representadas. Os modelos que estudei seguem muitas vezes, com algumas adaptações, o ciclo PDCA de melhoria contínua.

Segundo Garvin et al. (1998:60), existem três tipos básicos de aprendizado organizacional:

- aprender como melhorar o conhecimento organizacional existente;
- aprender a criar o novo conhecimento organizacional (também conhecido como inovação);
- disseminar ou transferir o conhecimento para as diversas áreas da organização.

Observa-se que a classificação de Garvin - aprimoramento, geração e disseminação de conhecimentos – engloba praticamente todos os modelos de aprendizado a respeito dos quais tratarei adiante.

Garvin et al. (1998:60), propõe um modelo de aprendizado individual que, com algumas considerações e adaptações, segundo o autor, também pode explicar o aprendizado organizacional. Esse modelo compreende um ciclo de quatro etapas: conscientização, compreensão, ação e análise. A particularidade da aplicação do modelo ao aprendizado organizacional é que, nesse caso, os estágios representam tarefas coletivas, como ilustrado na figura 4.8:

---

<sup>44</sup> Os autores se referem a “rodas de conhecimento” porque os modelos que descrevem o processo de aprendizado na organização são muitas vezes representados graficamente por círculos, o que pode ser observado nos exemplos que discutirei.

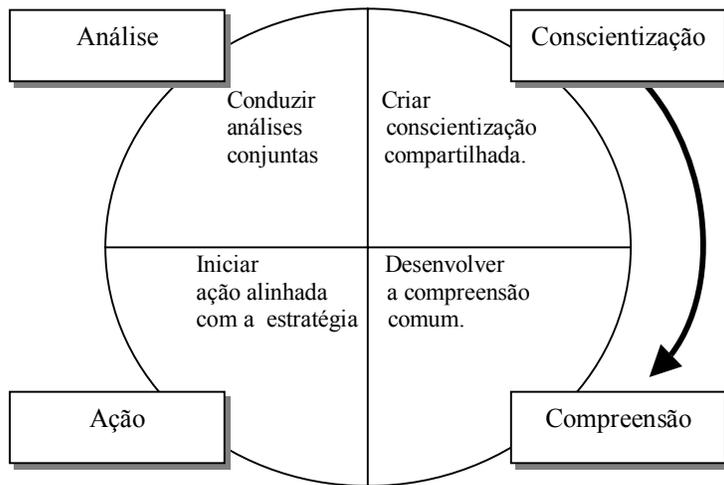


Figura 4.8 O ciclo “Aprender a Agir”, adaptado de: GARVIN et al (1998:60).

Garvin afirma que, quando intencional (não acidental), o processo de criação de conhecimento organizacional tem início com a conscientização de que há necessidade de mudança. A seguir, surge a necessidade de se estabelecer a compreensão comum do que se deseja alcançar e como fazê-lo. O terceiro passo consiste então na efetiva ação em direção ao objetivo desejado. A última etapa consiste em se analisar os resultados da ação para se determinar o que mais necessita ser feito. O processo de aprendizado organizacional, segundo Garvin (1998:60), é complementado por outro ciclo - “Aprender a Aprender”- que consiste na condução da **reflexão coletiva** sobre o aprendizado realizado no ciclo “Aprender a agir”.

Levine (2001:38) apresenta um modelo de aprendizado organizacional bastante interessante, inicialmente concebido com a finalidade de descrever e permitir o aprimoramento do desenvolvimento de *softwares*. O modelo, denominado ‘IDEAL’, assume a forma de um ciclo de 5 etapas: (**I**nitiating, **D**iagnosing, **E**stablishing, **A**cting, **L**earning), ou, em português: Início, Diagnóstico, Estabelecimento, Ação, Aprendizado. Cada etapa compreende as seguintes atividades:

- Initiating: formação da base para que a iniciativa de melhoria seja bem sucedida. Compreende o estímulo inicial, com a obtenção de apoio e de infraestrutura necessários;
- Diagnosing: determinação da situação atual e da situação que se deseja alcançar. Envolve a caracterização das situações atual e desejada, e o desenvolvimento de recomendações;
- Establishing: planejamento das especificações de como se pretende atingir o objetivo. Inclui o estabelecimento de prioridades, o desenvolvimento de abordagens e a elaboração de planos de ação;
- Acting: execução do trabalho conforme planejado. Envolve a criação, teste piloto, refinamento e implementação da solução;
- Learning: aprendizado a partir da experiência e melhoria da habilidade para adotar novas tecnologias no futuro. Compreende a análise e validação do que foi implementado, e também as propostas para futuras ações.

A fase 'Initiating' é, na verdade, um pré-requisito ao início do próprio ciclo, mais do que sua parte integrante. As etapas 'Diagnosing', 'Establishing' e 'Acting' correspondem, de forma bastante próxima, respectivamente, às fases 'Conscientização', 'Compreensão' e 'Ação' do modelo "Aprender a agir", de Garvin.

A última fase do modelo IDEAL – 'Learning' – compreende o aprendizado efetivo, onde ocorre a **reflexão** sobre os planos implementados, seus resultados, e o que pode ser aprimorado para o futuro. Garvin, entretanto, em seu modelo, desdobra essa fase em dois componentes: a etapa 'Análise', do ciclo "Aprender a agir" e um novo ciclo, "Aprender a aprender", onde se realiza uma **reflexão coletiva** profunda de todo o processo de aprendizado.

A figura 4.9 ilustra o ciclo 'IDEAL':

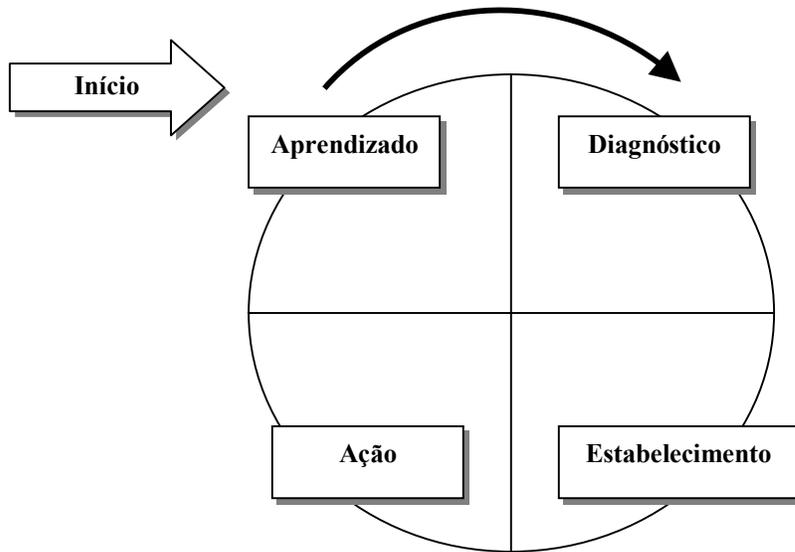


Figura 4.9 Modelo de Aprendizagem IDEAL, adaptado de Levine (2001: 38).

Nonaka & Takeuchi (1997b: 67) consideram que o aprendizado organizacional ocorre através da criação do conhecimento<sup>45</sup>, e afirmam que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, o que se dá por meio dos seguintes processos:

- Socialização: conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito; Indivíduos freqüentemente compartilham conhecimento tácito. Quando pessoas trabalham próximas para colaborarem ou aprenderem, são capazes de compartilhar alguns de seus conhecimentos tácitos utilizados na situação particular. Caracteriza-se pelo compartilhamento de experiências, onde o aprendizado acontece pela observação, imitação e prática.
- Externalização: conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito; corresponde na articulação de conhecimento tácito em conceitos explícitos, na forma de analogias, metáforas, conceitos, hipóteses ou modelos. Segundo Wiig (1993:234), o fluxo de conhecimento mais importante em uma organização é a transferência de conhecimento tácito para explícito. Segundo Nonaka & Takeuchi (1997b:71), esse

<sup>45</sup> O que corresponde ao processo de 'Inovação', apontado por Garvin (1998:60) como uma das três formas possíveis de 'Aprendizado Organizacional'.

tipo de conversão do conhecimento normalmente “*é provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva*” (o destaque é nosso).

- **Combinação:** conversão de conhecimento explícito em conhecimento explícito<sup>46</sup>; Quando há compartilhamento de conhecimento, expresso em documentos, artigos de pesquisa publicados em periódicos, reuniões, conversas ao telefone, etc..
- **Internalização:** conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito. É o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Dentro das organizações, o conhecimento explícito disponível é compartilhado de tal forma que todos os interessados possam adquiri-lo e acrescentá-lo ao seu conhecimento tácito prévio. É intimamente relacionado ao ‘aprender fazendo’. Como parte desse processo de aprendizagem, as pessoas reestruturam seu conhecimento a partir do desenvolvimento de novas compreensões, julgamentos, conceitos e associações.

Segundo Nonaka & Takeuchi (1997b), os processos de conversão do conhecimento se sucedem durante a criação de conhecimento, conforme se vê ilustrado na figura 4.10:

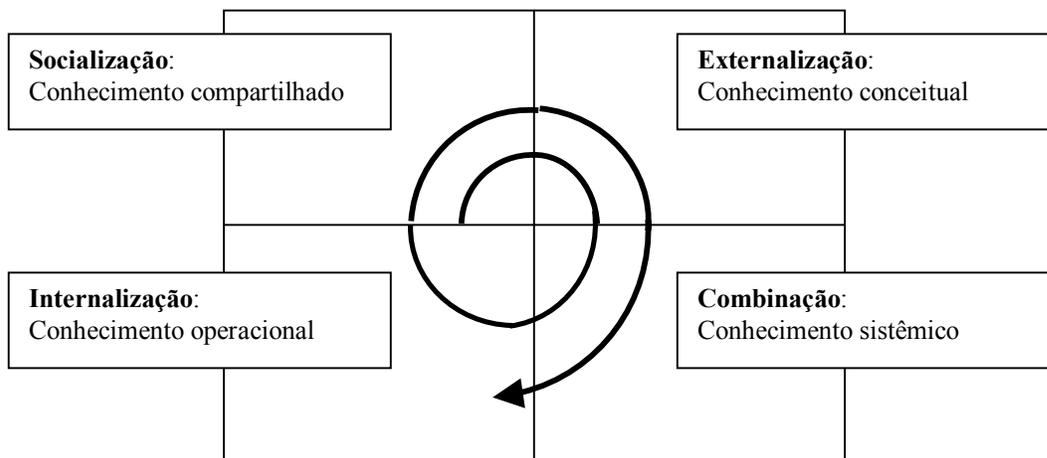


Figura 4.10 Espiral do conhecimento, adaptado de Nonaka & Takeuchi (1997b: 81).

<sup>46</sup> O que corresponde ao processo de ‘disseminar ou transferir o conhecimento’, apontado por Garvin (1998:60) como uma das três formas possíveis de ‘Aprendizado Organizacional’.

Os autores utilizam a forma ‘espiral’ em seu modelo, a fim de demonstrarem que a criação do conhecimento organizacional é um processo “*que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações*” (Nonaka e Takeuchi, 1997b, p. 82). Como afirma DeGeus (1988: 74) “*à medida que o conhecimento implícito de cada aprendiz se torna explícito, o modelo mental desse aprendiz torna-se parte integrante do modelo institucional*”. O mesmo acontece com os grupos, seções, departamentos, etc.

No modelo de Nonaka e Takeuchi, distinguem-se quatro diferentes tipos de conhecimento criados em cada modo de conversão do conhecimento, como demonstrado na figura 4.10:

- conhecimento compartilhado: são modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas;
- conhecimento conceitual: são modelos, analogias, metáforas, hipóteses, conceitos;
- conhecimento sistêmico: aqueles derivados da sistematização de conceitos. É o que ocorre quando um gerente de nível médio desmembra e operacionaliza visões empresariais, conceitos de negócios ou de produtos.
- conhecimento operacional: conhecimento proveniente da experiência concreta da utilização de conhecimentos explícitos.

Segundo Nonaka & Takeuchi (1997b: 68) os processos de ‘socialização’, ‘combinação’ e ‘internalização’ já foram tratados sob diversas perspectivas na teoria organizacional, ao passo que a ‘externalização’ foi um tanto negligenciada. De fato, parece haver controvérsias a esse respeito em textos sobre aprendizado organizacional: Senge (1999: 489) afirma que “*É importante entender que o conhecimento tácito nunca pode ser reduzido a conhecimento explícito. Na verdade, falar sobre ‘conversão do conhecimento tácito em explícito’ reflete uma compreensão superficial da própria noção de tácito*”. Essa afirmação é aparentemente contrária à disposição de Nonaka & Takeuchi (1997b: 08): “*É exatamente durante o tempo que essa conversão ocorre – de tácito para explícito e, conforme veremos, novamente em tácito – que o conhecimento organizacional é criado*”. Ocorre que, na verdade, Senge (1999) se refere ao fato de que o conhecimento tácito não pode ser traduzido completamente e com sucesso em conhecimento

explícito. Nonaka & Takeuchi (1997b) e Stewart (1998: 64) também partilham desse mesmo ponto de vista.

Como já abordei anteriormente, há diversas perdas associadas aos processos de codificação do conhecimento que contribuem para esse fato. Entretanto, o compartilhamento do conhecimento tácito dos indivíduos e grupos nas organizações, através da “externalização”, é muito importante para o aprendizado institucional, e a busca por processos que tornem cada vez mais eficiente e eficaz essa prática, é motivo de grande atenção por parte dos estudiosos do desenvolvimento organizacional.

Tomando por base teorias dos pesquisadores David Kolb (1984), Reg Revans (1980; 1983), Chris Argyris (1978) e Jean Piaget<sup>47</sup>, Dixon & Ross (1999:503) explicam o aprendizado organizacional através do ciclo representado na figura 4.11.

As fases desse ciclo não são descritas pelos quadrantes, mas pelas transições de um quadrante a outro, como detalhadas a seguir:

- Ampla geração de informações: transição do quadrante 4 para 1. Estágio onde ocorrem as atividades de reunião e criação de conhecimento, pelas pessoas que podem agir sobre as informações. Assim sendo, funcionários de linha, gerentes, pessoal de vendas, atendentes de serviço ao consumidor, por exemplo, investem parte de seu tempo na aquisição e geração de novas informações. Nessa fase, a gestão da informação, como detalhamos na sessão 4.3, é bastante importante.
- Integração e disseminação: transição entre os quadrantes 1 e 2. Fase em que ocorre a reorganização das informações já reunidas ou criadas na etapa anterior, agora dentro de um contexto amplo, relacionando-as com as diversas partes do sistema organizacional. As informações assumem um caráter de maior significado quando observadas de forma sistêmica.

---

<sup>47</sup> In: FLAVELL, John. *The development psychology of Jean Piaget*. Nova Iorque: Van Nostrand Reinhold, 1963.

- Interpretação coletiva: Transição entre os quadrantes 2 e 3. Etapa caracterizada pelo diálogo entre indivíduos, equipes ou por toda a organização. Há uma grande troca de experiências, onde os participantes demonstram suas conclusões com base em dados, e a partir de sua vivência. Valorizam-se os pontos de vista divergentes, quando genuínos, como forma de se desafiar a sabedoria convencional, e dotar a todos de maior consciência sobre as diferentes formas de se analisar e enxergar uma mesma questão. Não se busca o consenso, mas o compartilhamento dos pontos de vista.
- Autoridade para ação responsável: estágio onde se descentralizam as tomadas de decisão, gerando autonomia aos participantes, para agirem, não apenas com base em sua experiência individual, mas também pelo produto das perspectivas e conhecimentos dos outros, já compartilhados. Faz-se necessário, nessa etapa, a captação, observação e **reflexão sobre os resultados**. Assim sendo, é importante manter-se uma infra-estrutura para medir os resultados e captar as ‘lições aprendidas’. Esse processo todo conduz os líderes e membros da organização novamente ao primeiro estágio, reiniciando o ciclo de aprendizado.

Observa-se que o modelo de Dixon & Ross (1999) guarda, portanto, bastantes semelhanças com a “Espiral do conhecimento”, figura 4.10, de Nonaka & Takeuchi (1997b), principalmente no que diz respeito aos conhecimentos ‘compartilhado’, ‘sistêmico’ e ‘operacional’, ainda que em momento algum Dixon & Ross tenham abordado, literalmente, as conversões de conhecimento tácito e explícito, nas quatro combinações possíveis. A figura 4.11 ilustra a proposta de Dixon & Ross:

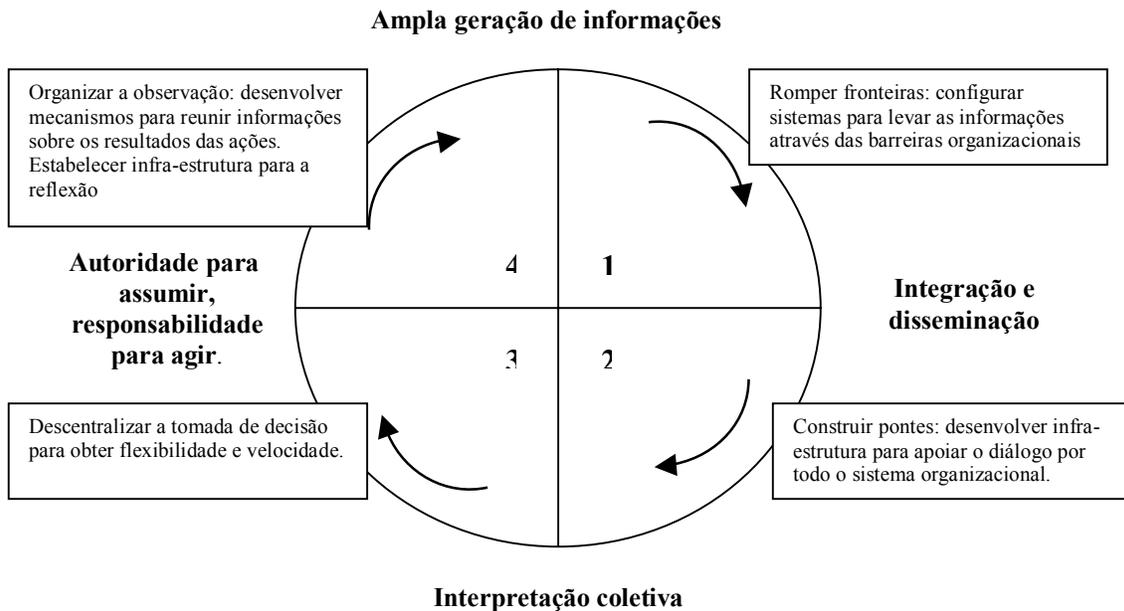


Figura 4.11 O Ciclo de aprendizado organizacional, adaptado de: Dixon & Ross (1999: 504).

O que se pode notar nos quatro modelos de aprendizado organizacional apresentados na seção 4.6.3 e no modelo de Kim, figura 4.6, seção 4.6.2, é que todos têm em comum o processo de reflexão coletiva a partir dos resultados obtidos com as ações organizacionais. Em se tratando de ciclos de aprendizado, a ausência dessa reflexão certamente rompe a continuidade do processo. A reflexão coletiva, segundo Nonaka & Takeuchi (1997b), é um processo fundamental à ‘Externalização’, isto é, à conversão do conhecimento tácito em explícito (ainda que com as perdas e deficiências já discutidas) e, dessa forma, importante para o aprendizado organizacional. Portanto, pode-se considerar que a reflexão seja uma componente fundamental do processo de aprendizado organizacional. Na seção seguinte discutirei como considere esse conceito no presente trabalho.

#### 4.6.4 Aprendizado *versus* Reflexão

A reflexão sobre os resultados, conquanto não encerre em si todo o processo de aprendizado, constitui um de seus componentes fundamentais. Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (2000: 147) afirmam, ao discorrerem sobre o aprendizado organizacional, que *“O verdadeiro aprendizado tem lugar na interface de pensamento e ação, quando os agentes refletem sobre o que fizeram. Em outras palavras, o aprendizado estratégico deve combinar reflexão com resultado”*.

Quando abordo a ‘Reflexão Estratégica’, refiro-me a um processo em que a organização possa atentar para seus erros e acertos - de estratégia, implementação, ou ambos-, e através do qual procure identificar as relações de causa-e-efeito que proporcionaram tais resultados, de modo a aprender com a experiência. Quando da reflexão participa um grupo de pessoas, tanto a conclusão passa a ter o crivo de vários indivíduos, o que contribui para a diminuição da margem de erros de inferência, como o aprendizado se dissemina, dessa forma, entre os componentes da equipe. Já considerado o significativo papel da reflexão no aprendizado organizacional, surge uma questão, também de grande importância: será viável à organização aprender a partir da experiência?

Garvin (1993) destaca o aprendizado organizacional a partir da experiência passada como uma das práticas importantes das organizações aprendizes. Ele afirma que:

“As companhias devem rever seus sucessos e fracassos, avaliá-los sistematicamente, e registrar as lições de uma forma acessível aos seus funcionários. (...) Infelizmente, muitos gerentes hoje são indiferentes, senão hostis, ao passado, e por não refletirem sobre ele, permitem que conhecimentos valiosos se percam”.(Cf. Garvin, 1993, p.85).

Senge, entretanto, (2002:57) considera que o *“dilema essencial da aprendizagem”*, que as organizações têm de enfrentar consiste na realidade de que *“aprendemos melhor com a experiência, todavia nunca experimentamos diretamente as conseqüências de nossas decisões mais importantes”*. Senge pondera que muitas das atitudes tomadas pela organização geram conseqüências que se estendem além do horizonte de aprendizado, isto é, além da amplitude de visão no tempo e espaço, o que torna impossível à instituição, aprender. Algumas ações estratégicas trarão efeito ainda anos depois de sua efetivação. De fato, muitas decisões

organizacionais geram condições que proporcionam efeitos bastante duradouros<sup>48</sup>.

Ocorre, porém, que as organizações dotadas de um melhor sistema de gestão de informações e manutenção da memória organizacional têm maiores possibilidades de ampliar seu horizonte de aprendizado, diminuindo o impacto negativo que o tempo proporcionaria às suas análises. Levine (2001:36) afirma ser importante para o processo de aprendizado organizacional, dentre outros procedimentos, o “... *compartilhamento de informações, arquivo de lições, e memória corporativa – registro e análise de tomadas de decisão – referentes a temas problemáticos e recorrentes, de forma coerente, já racionalizada e acessível*”. Krogh, Nonaka & Aben (2001:428) afirmam que é comum acontecer que, quando projetos não atingem seus resultados, todos os envolvidos tendem a passar rapidamente para novos projetos e desafios, freqüentemente sem o registro adequado das lições aprendidas. Os autores declaram que, “... *embora um projeto possa ser cancelado devido a objetivos não alcançados, isso não implica que tenha sido um fracasso, ou que não seja valioso o conhecimento adquirido, o qual poderia ser bem aplicado em outros projetos*”.

Uma solução proposta por Senge (1997:370) para as deficiências do aprendizado pela experiência que ele aponta, consiste na utilização de laboratórios de aprendizagem, considerados pelo autor como “*uma das mais promissoras*” dentre as novas ferramentas de aprendizado, pois trazem consigo a possibilidade de comprimir as dimensões tempo e espaço, através de jogos de simulação de dinâmica de sistemas. Entretanto, Senge (1997:371) alerta para o fato de que “*A pesquisa sobre simulações gerenciais mostra que, de modo geral, elas têm maior valor de entretenimento do que de ensino*” razão pela qual “*é muito mais fácil projetar um laboratório de aprendizagem que entretenha as pessoas do que exercer um impacto sobre as práticas gerenciais e tradições empresariais estabelecidas fora do laboratório de aprendizagem*”.

Senge enumera algumas razões que explicam as deficiências das simulações:

- muitas simulações não oferecem *insights* profundos de estruturas sistêmicas que causam problemas organizacionais.
- não promovem o desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagem.
- Não existe qualquer correlação entre os experimentos no laboratório de aprendizagem e os experimentos na vida real.

---

<sup>48</sup> Um exemplo: a escolha do local a se construir uma nova unidade fabril.

Segundo o autor, tratam-se de problemas importantes que a pesquisa sobre projetos de laboratórios de aprendizagem começa a abordar.

É importante se considerar também que o aprendizado organizacional muitas vezes passa pelo abandono de premissas, suposições e modelos mentais que anteriormente eram considerados ‘verdades’ para a organização. Trata-se de um processo de desaprendizado. Em Prahalad & Bettis (1997: 130) observa-se claramente essa idéia: *“Testar e experimentar. Toda indústria está presa a uma longa lista de ‘faça’ e ‘não faça’. Esses limites estipulados devem ser testados periodicamente... A sabedoria organizacional pode exigir desaprendizado contínuo...”*. Mezias, Grinyer & Guth (2001: 76) afirmam que as mudanças organizacionais exigem um processo em que as pessoas desaprendam rotinas já estabelecidas, como uma condição preliminar ao aprendizado de formas novas e mais eficazes de navegar no ambiente. Os autores atestam que *“Desaprendizado requer o vencimento de barreiras e a reavaliação cognitiva das competências organizacionais, ambientes, ameaças, oportunidades, estratégias e formas correlatas de se alcançar o sucesso”*. Certamente a reflexão concorre para que esse processo aconteça de forma mais produtiva.

A importância da prática da reflexão no processo de aprendizado pode ser ilustrada através do exemplo do programa AAR - After Action Review (Revisão Pós-ação), desenvolvido pelo exército dos Estados Unidos. Esse exemplo, dada sua relevância e pertinência ao tema do aprendizado institucional, é discutido tanto por Davenport & Prusak (1998:10) como por Senge (1999: 542).

O programa AAR envolve o exame daquilo que supostamente ocorreria numa missão, daquilo que efetivamente tenha ocorrido, a razão da diferença entre ambos, e o que pode ser aprendido com essa diferença (Davenport & Prusak, 1998, p.10). São utilizados eventos simulados, em um paralelo ao que Senge (1997:370) define como *“laboratórios de aprendizagem”*, e também eventos reais, em que a experiência das batalhas são estudadas através de um processo de reflexão formal, e alimentam os módulos de treinamento do exército e os procedimentos formalmente documentados. Esse processo acontece de tal forma que, no caso de um evento real, a primeira unidade a chegar ao campo de batalha, gere, através de reflexões sobre seu desempenho, aprendizado importante para a preparação das unidades subseqüentes. É o que

ocorreu no caso da operação dos Estados Unidos no Haiti, em 1994, como relatam Davenport & Prusak (1998:10). É evidente que as lições aprendidas em uma operação contribuam para o melhor desempenho de operações futuras, ainda que em localidades diferentes.

Segundo Roth (1999), o exército americano define uma Avaliação Pós-ação como:

“Uma discussão profissional de um evento, focalizada nos padrões de desempenho, o que permite aos participantes descobrirem por eles mesmos o que aconteceu, por que aconteceu e como sustentar as forças para melhorar com a fraqueza”. (Cf. Roth, 1999, p.545)

Davenport & Prusak (1998) relatam que o programa AAR foi desenvolvido, não como veículo da gestão do conhecimento, mas antes como meio de se obter o retorno aos valores da integridade e do senso de responsabilidade. Segundo os autores, nos últimos anos, entretanto, o exército americano percebeu que tinha no AAR uma ferramenta de conhecimento e aprendizado. Esse exemplo demonstra a utilização do processo de reflexão coletiva e democrática para a promoção de aprendizado, em uma instituição que lida com desafios constantes, onde os erros podem custar a vida de seres humanos e perdas financeiras consideráveis.

Kolb (1997) deixa clara a importância de se estabelecer a prática do aprendizado pela experiência em um ambiente e oportunidade adequados:

“Primeiro, a aprendizagem deveria ser um objetivo explícito, perseguido de forma tão consciente e deliberada quanto o lucro ou a produtividade. Gerentes e organizações deveriam alocar tempo especificamente para aprender de suas experiências. Por ocasião da realização de reuniões ou da tomada de decisões importantes, deveria se alocar tempo para rever e aprender a partir desses eventos. Em minha experiência, pouquíssimas organizações têm um clima que permite a livre exploração de perguntas tais como: ‘O que aprendemos com esse novo negócio?’ em geral, as normas da experimentação ativa determinam: ‘Não temos tempo; não podemos parar’ ” (Cf. Kolb, 1997, p. 338).

Entendo que, se de um lado o aprendizado organizacional pela experiência possa apresentar desafios, tampouco os laboratórios de aprendizagem podem superá-los adequadamente. São, em si, complementares. No aprendizado pela experiência, considero que a organização corre contra o fator tempo, e não se deve conduzir a gestão organizacional como um mero ‘jogo’. Toda oportunidade de aprendizado gerada pela experiência é muito valiosa, e, por essa mesma razão, afirmo que **não se deve desperdiçar uma chance de reflexão sobre os resultados e premissas**, pois caracterizam o verdadeiro ‘laboratório de aprendizado’, em escala real. Daí porque a necessidade de um processo estruturado através do qual se possa conduzir tal reflexão, formalmente, de modo participativo, eficiente e eficaz nas organizações. Se há condições em que

não seja possível entender plenamente as relações de causa-e-efeito oriundas da experiência, a reflexão ajudará a reduzir o amplo leque de possibilidades, e a organização poderá concluir que caminhos não deverá trilhar, ou ter melhor idéia dos riscos associados. Isso é aprendizado.

## **Capítulo 5**

### **O processo de Reflexão Estratégica da Guabi**

Nesse capítulo serão detalhadas as etapas percorridas na construção do processo de Reflexão Estratégica da Guabi. Inicialmente descreverei a “Adoção do Sistema de Acompanhamento Estratégico”, a seguir apresentarei o “Processo geral de Reflexão Estratégica”, e ao final do capítulo ilustrarei a forma pela qual foram integrados todos os processos de gestão da Guabi à Reflexão Estratégica, culminando no “Sistema Integrado de Gestão Guabi”.

#### **5.1 Estabelecimento do sistema de acompanhamento estratégico**

Como já discuti na sessão 1.4, o processo de análise do desempenho estratégico, como considerado neste trabalho, exige que se verifique também a performance da implementação das estratégias. É evidente que as estratégias possam sofrer alterações após a etapa de planejamento, em casos em que mudanças ambientais (entrada de um novo concorrente, p. ex.) ou até mesmo internas (contratação de um novo diretor, p. ex.) assim determinem. Entretanto, a mudança de estratégias sem a devida atenção às premissas que inicialmente as originaram, soa como displicência. É também freqüente o surgimento de novas estratégias, ou ‘estratégias emergentes’ como se refere Mintzberg (2000:19), em função de um novo contexto. Essas possibilidades fazem parte do processo de contínuo planejamento e revisão estratégica que entendo como necessários ao sucesso da organização, conforme já detalhado na sessão 1.3.

Algumas implementações, portanto, podem ser interrompidas, adiadas ou até mesmo canceladas, em função das mudanças sofridas pelas estratégias que lhes deram origem. A análise do desempenho estratégico deve, evidentemente, levar isso em consideração. É também de fundamental importância considerar a relação de causa-e-efeito entre ações e resultados, a fim de

que a reflexão estratégica promova aprendizado eficaz. Em função disso, adotei um sistema de acompanhamento estratégico que leva em conta tais particularidades.

## **5.2 O sistema de medição de desempenho global**

Na busca por uma ferramenta que pudesse auxiliar o acompanhamento estratégico, identifiquei o Sistema de Medição do Desempenho Global (FPNQ: 2001), que doravante denominarei SMDG, como uma solução adequada. O SMDG foi elaborado pelo Comitê Temático do Desempenho Global, constituído por representantes de 27 empresas detentoras ou finalistas do Prêmio Nacional da Qualidade, de diversos setores da economia. Tal sistema leva em consideração pontos fundamentais que nortearam minha escolha:

- Os indicadores<sup>49</sup> devem derivar das estratégias e gerar aprendizado;
- Deve-se promover o alinhamento do sistema em todos os níveis hierárquicos;
- Deve-se adaptar ao dia-a-dia da organização;
- O sistema está alinhado aos Critérios de Excelência do Prêmio Nacional da Qualidade e ao Gerenciamento pela Qualidade Total;
- Deve-se levar em conta a importância de todas as partes interessadas na organização: acionistas, funcionários, clientes, fornecedores e a comunidade.
- Os referenciais teóricos adotados em sua elaboração, devem ser condizentes com os processos já estabelecidos na Guabi<sup>50</sup>;

O SMDG consiste no estabelecimento de um conjunto de indicadores estratégicos, a serem reunidos em um quadro denominado “Painel de Bordo”, como detalharei na sessão 5.2.1, a fim de permitir à organização o acompanhamento do seu desempenho global<sup>51</sup>.

Os indicadores podem ser então classificados segundo PNQ (2000: 13) sob três critérios diferentes:

---

<sup>49</sup> Considerei indicadores de desempenho os dados numéricos relativos às atividades da organização que estão submetidas às metas, conforme FPNQ (2001:13).

<sup>50</sup> Foram utilizados como principais referenciais teóricos os Critérios de Excelência PNQ–2000, os fundamentos do “The Balanced Scorecard” (Cf. Kaplan & Norton, 1997), o Gerenciamento pelas Diretrizes, o Gerenciamento da Rotina, e os princípios constantes da obra “A Quinta Disciplina” (Cf. Senge, 2002).

<sup>51</sup> Segundo FPNQ (2001: 8), desempenho global da organização é o desempenho referente ao valor agregado às partes interessadas pela organização e à realização da sua estratégia.

- Perspectiva do negócio: financeira, mercado, etc., conforme a estratégia;
- Nível hierárquico: estratégico, gerencial, operacional;
- Utilização no processo decisório: *outcomes*<sup>52</sup> e *drivers*<sup>53</sup>.

- Critério de classificação do indicador segundo a hierarquia:

O Comitê Temático considerou três níveis básicos de hierarquia para os indicadores organizacionais:

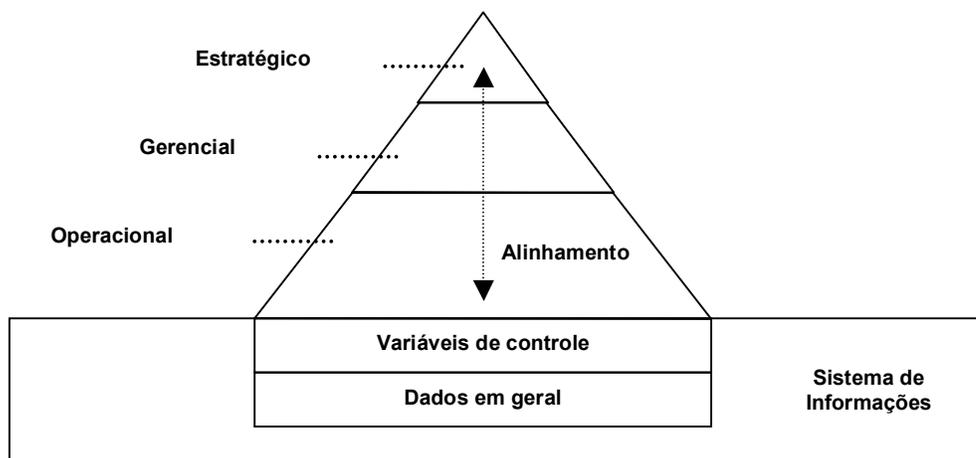


Figura 5.1: A hierarquia do sistema de medição. Extraído de FPNQ (2001: 09)

Onde:

- os indicadores do Nível Estratégico são utilizados para avaliar os principais efeitos da estratégia nas partes interessadas e nas causas desses efeitos, refletindo os objetivos e as ações que pertencem à organização como um todo, e não a um setor específico;
- Os indicadores de Nível Gerencial são empregados para verificar a contribuição das áreas à estratégia, e para avaliar se buscam a melhoria contínua de seus processos de forma equilibrada;
- Os indicadores do Nível Operacional servem para avaliar se os processos individuais estão sujeitos à melhoria contínua e à busca da excelência.

- Critério de classificação do indicador segundo a perspectiva de negócio:

<sup>52</sup> Outcomes: indicadores de resultado.

<sup>53</sup> Drivers: indicadores verificadores.

Em FPNQ (2001: 15) o Comitê Temático sugere que sejam utilizados indicadores classificáveis em oito perspectivas básicas, a saber: Financeira, Mercado/Cliente, Processos, Pessoas, Inovação, Aquisição, Ambiente Organizacional e Responsabilidade Pública, com a finalidade de explicitar as áreas de prioridade e o equilíbrio entre as partes interessadas. O método deixa claro que não é necessária a utilização de todas as perspectivas na classificação dos indicadores, pois cada uma deverá ser considerada em decorrência das estratégias da organização, e não o contrário.

Uma característica importantíssima do processo de elaboração do SMDG é a determinação do encadeamento das estratégias de negócio em uma relação causa-e-efeito. O método proposto permite classificar as estratégias em perspectivas de negócio, e representá-las em um diagrama onde ficam claras as relações de causa-e-efeito. A princípio, de forma genérica, a sugestão de inter-relações entre as perspectivas estratégicas é definida em FPNQ (2001:20) como segue:

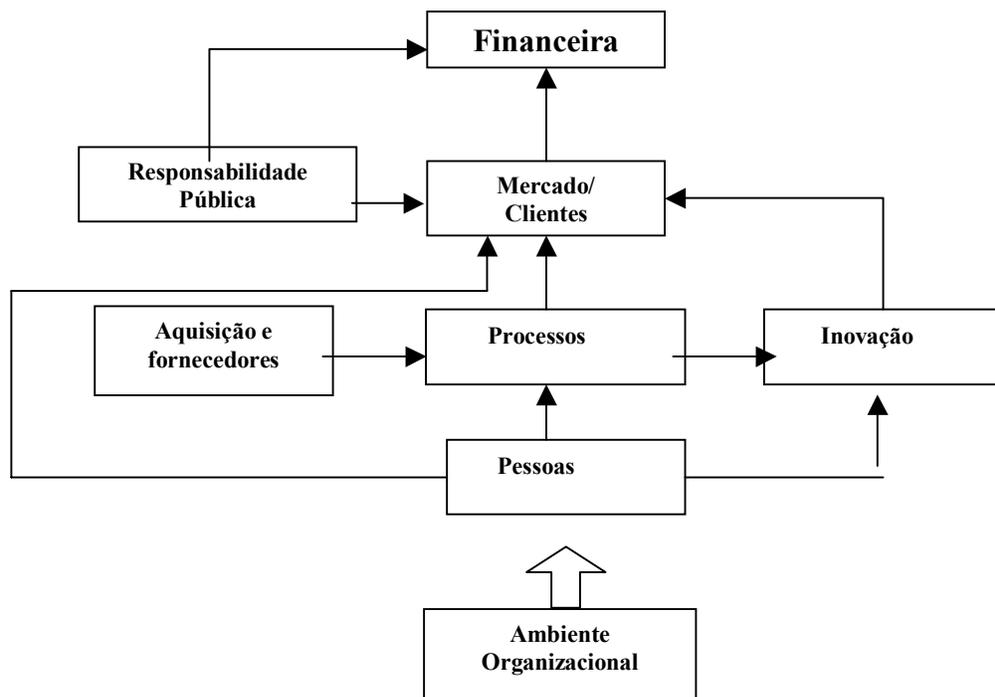


Figura 5.2. Modelo conceitual genérico de inter-relações das perspectivas estratégicas. Adaptado de FPNQ (2001: 20).

É evidente que esse encadeamento deva derivar do plano estratégico elaborado pela empresa, e, dessa forma, as relações de causa-e-efeito não seguem necessariamente o modelo

conceitual demonstrado na figura 5.2.

- Critério de classificação do indicador segundo seu papel no processo de tomada de decisão.

Segundo se observa em FNPQ (2001: 12), por esse critério, os indicadores podem ser classificados em dois tipos básicos:

- Aqueles que permitem saber se o efeito desejado foi obtido – nesse caso são denominados *Outcomes*<sup>54</sup>.
- Aqueles que permitem analisar as causas presumidas do efeito de forma pró-ativa. São os *Drivers*.

Mais importante que a nomenclatura é o conceito relacionado a eles: enquanto o *outcome* tem como principal característica medir se um objetivo foi alcançado após um certo tempo – tempo esse suficientemente longo para confirmar o efeito, mas excessivamente longo para corrigir desvios de forma pró-ativa – o *driver* mede a causa do efeito e mede antes que o efeito se confirme (FPNQ, 2001, p. 13).

Para um mesmo *outcome*, um ou mais *drivers* podem ser eleitos. A escolha desses indicadores é crucial para a elaboração do SMDG da empresa. Espera-se que as tendências refletidas pelos *drivers* possam antecipar ou ao menos indicar com maior probabilidade a tendência de sucesso ou insucesso do *outcome* ao qual estão relacionados. Assim sendo, um *outcome* (Efeito 1), ainda que possa exercer influência em outro *outcome* (Efeito 2) não é considerado um bom driver por não permitir antecipar a tendência do ‘efeito 2’. Em síntese, enquanto se espera do *outcome* uma indicação dos acontecimentos passados, deseja-se, através dos *drivers*, estimar o futuro.

A figura seguinte ilustra as relações de causa e efeito entre *drivers* e *outcomes*:

---

<sup>54</sup> *Outcomes* e *Drivers* são termos provenientes da nomenclatura utilizada para tais indicadores no método *Balanced Scorecard*. (Cf. Kaplan & Norton, 1997),

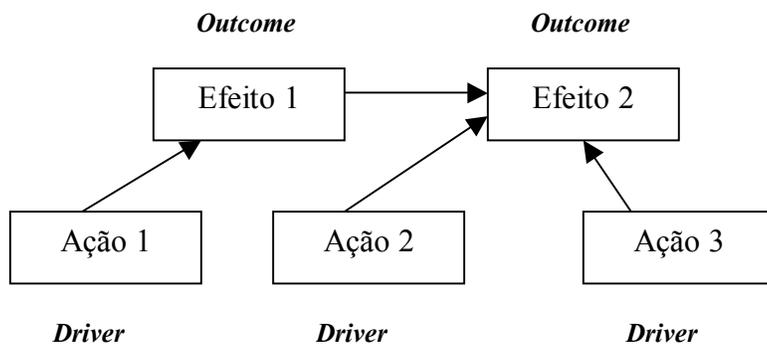


Figura 5.3: Possibilidades de relação entre *drivers* e *outcomes*. Adaptado de FPNQ (2001:13).

Adotarei a nomenclatura *outcome* e *driver* para designar os indicadores, conforme exposto.

### 5.2.1 Elaboração do Painel de Bordo

O Painel de bordo consiste em um quadro onde são reunidas informações fundamentais para o acompanhamento estratégico, como ilustrado na figura seguinte:

ESTRATÉGIAS								
PERSPECTIVAS	FINANCEIRA	MERCADO	INOVAÇÃO	PROCESSO	AQUISIÇÃO	PESSOAS	AMB. ORGA-NIZACIONAL	RESPONS. SOCIAL
OBJETIVOS								
<i>OUTCOMES</i>								
FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO								
<i>DRIVERS</i>								
RECURSOS <sup>55</sup>								

Figura 5.4: Modelo de Painel de Bordo adotado pela Guabi.

Detalharei a seguir cada um dos campos componentes do Painel de Bordo:

<sup>55</sup> Esse campo não faz parte do modelo original proposto em FNPQ (2001). Acrescentei-o em função das necessidades particulares da Guabi.

- Estratégias: Nesse campo são transcritas as estratégias geradas na etapa de planejamento estratégico, como detalhado na seção 3.6. Consiste na “entrada” das informações do Painel de Bordo. Por exemplo: “*Explorar novas oportunidades de mercado na região Sul*”.
- Perspectivas: são as classificações adotadas para as estratégias e seus indicadores;
- Objetivos: são os estados futuros desejados para uma perspectiva do negócio, não necessariamente descritos através de valores, o que os transformaria em ‘metas’. Exemplo: “*Atender a região Sul com produtos inovadores e de elevado valor agregado*”;
- Outcomes: Como já detalhamos, são indicadores de resultado. Devem traduzir os objetivos. Exemplo: “*% de faturamento na Região Sul decorrente de produtos de elevado valor agregado*”. Sobre os *outcomes* são estabelecidos prazos e valores a serem atingidos, originando METAS;
- Fatores críticos de sucesso (FCS): são os obstáculos ou restrições de aspecto **fundamental** ao êxito. São condições *sine qua non* para que os objetivos possam ser alcançados;
- Drivers: são os indicadores que permitem analisar as causas presumidas dos efeitos (medidos pelos *outcomes*) de forma pró-ativa. O método sugerido em FPNQ (2001: 27) indica que os drivers devem ser originados a partir dos Fatores Críticos de Sucesso. Entendo, entretanto, que essa não é a melhor opção, como detalharei na seção 5.3, pois considero que os *drivers* devam ser elaborados também a partir das Ações Táticas formuladas para se atingir os objetivos estratégicos;
- Recursos: correspondem às necessidades estruturais (pessoal, instalações, materiais) fundamentais ao alcance dos objetivos. Devem ser traduzidos, sempre que possível, em valores. Esse campo foi acrescentado por nós, no caso particular da Guabi, em função de permitir melhor visualização do impacto dos custos e despesas adicionais no resultado financeiro, e possibilitar melhores decisões a respeito de prioridades de investimento.

Os *outcomes*, uma vez traduzidos em METAS, passarão ainda por uma fase em que serão

determinadas as MEDIDAS para atingi-los. Ao conjunto de METAS e MEDIDAS derivadas dos *outcomes*, denominamos DIRETRIZES, que então serão desdobradas para toda a organização, conforme exposto na seção 3.5.

Para cada uma das áreas de negócio da Guabi (Pet, Nutriserviços e Rações Comerciais) foram elaborados Painéis de Bordo independentes, através das etapas descritas a seguir:

- Tradução das estratégias oriundas do plano estratégico em objetivos;
- Classificação dos objetivos estratégicos segundo as perspectivas cabíveis;
- Identificação de *outcomes* que pudessem medir adequadamente o progresso em direção aos objetivos estabelecidos;
- Identificação dos Fatores Críticos de Sucesso (que doravante designarei FCS) associados aos objetivos;
- Eleição de *drivers* que pudessem antecipar a tendência dos *outcomes*, com base nos FCS e nas Ações Táticas elaboradas;
- Determinação dos principais recursos necessários às ações propostas.
- Revisão dos Painéis de Bordo por todo o comitê executivo, em busca de inconsistências ou possíveis melhoras.
- Elaboração do encadeamento dos objetivos estratégicos, associando-os aos fatores críticos de sucesso, para a demonstração das relações de causa-e-efeito, segundo o método descrito em FNPQ (2001: 222). Essa etapa é fundamental ao processo de aprendizado, e esse encadeamento é muito importante para a Reflexão Estratégica.

A seguir apresento exemplos do Diagrama de Encadeamento dos Objetivos Estratégicos e do Painel de Bordo para o caso do negócio Pet da Guabi, elaborados para o exercício de 2002. Em função do caráter confidencial das informações, descreverei apenas itens genéricos ou codificados. O Painel de Bordo conta com apenas alguns indicadores (*outcomes* e *drivers*) do montante total utilizado. Na figura 5.6 os as abreviações “OBJ” e “FCS” significam, respectivamente, “Objetivos Estratégicos” e “Fatores Críticos de Sucesso”. As setas com traço de maior espessura indicam o encadeamento entre objetivos estratégicos, ao passo que as demais relacionam cada objetivo aos fatores críticos de sucesso correspondentes.

A tabela seguinte ilustra, com **exemplos fictícios**, os Objetivos Estratégicos e Fatores Críticos de Sucesso correspondentes à figura 5.6:

<b><u>Objetivos</u></b>	<b><u>Fatores críticos de sucesso</u></b>
Obj. 1 – Aumentar a rentabilidade	Fcs. 1- Cumprimento do orçamento Fcs. 2- Perfil de endividamento
Obj. 2 – Melhorar liquidez	Fcs. 3- Ciclo financeiro Fcs. 4- Ciclo operacional
Obj. 3 – Aumentar o reconhecimento da marca	Fcs. 8- Qualidade percebida dos produtos
Obj. 4 – Aumentar faturamento	Fcs. 5- Índice de satisfação do consumidor Fcs. 6- Participação de mercado
Obj. 5– Desenvolver novos canais	Fcs. 7 - Volume de vendas por canal
Obj. 6-Desenvolver produtos para novos mercados	Fcs. 9- Tempo de desenvolvimento de produtos
Obj. 7- Desenvolver produtos de maior valor agregado	Fcs. 10- Conhecimento da necessidade dos consumidores Fcs. 11- Capacitação técnica e tecnológica
Obj. 8–Certificar novos processos pela ISO9001:2000	Fcs. 13 –Padronização de tarefas críticas
Obj. 9- aumentar a eficiência da cadeia de logística	Fcs. 12 –Parceria com fornecedores
Obj. 10- Desenvolver competências profissionais	Fcs. 17- Retenção de pessoas chave.
Obj. 11- Melhorar comunicação interna	Fcs. 18- Conscientização dos líderes de equipes
Obj. 12- Elevar grau de satisfação com a liderança	Fcs. 19- Clima organizacional
Obj. 13- Manter capital intelectual adequado	Fcs. 20- Pessoas capacitadas a exercerem suas funções
Obj. 14- Atender à legislação ambiental	Fcs. 14 – cumprimento dos planos de ação oriundos das auditorias internas. Fcs. 15 – Tratamento de efluentes
Obj. 15- Desenvolver projetos sociais	Fcs. 16- Conscientização da equipe quanto aos valores da empresa

Tabela 5.1 – Exemplo de Objetivos Estratégicos e seus correspondentes Fatores Críticos de Sucesso. Fonte: Elaboração do autor.

O ‘Diagrama de Encadeamento dos Objetivos Estratégicos’ tem a finalidade de permitir a compreensão global das relações de causa e efeito entre os fatores críticos de sucesso e os objetivos estratégicos, assim como a visualização das relações existentes entre os objetivos. Dessa forma, já pela construção desse diagrama é possível detectar se existe, por exemplo, um objetivo estratégico que não esteja relacionado de algum modo (direta ou indiretamente) ao objetivo principal da empresa (OBJ1). Caso isso aconteça, questiona-se sua necessidade. Trata-se de uma análise visual da coerência entre os objetivos estratégicos propostos. Por exemplo: a empresa pode, inicialmente, considerar como um objetivo estratégico o desenvolvimento de fornecedores no exterior, e descobrir, pela análise global posterior, que este objetivo não produz impacto significativo nos demais, e, portanto, pode questionar sua adoção. De outra parte, a análise do mesmo diagrama pode tornar evidente que um fator crítico de sucesso esteja correlacionado com mais de um objetivo ao mesmo tempo, o que indica sua relevância particular.

Por outro lado, pode-se realizar uma análise cruzada entre o encadeamento de objetivos e o conjunto de princípios (Missão, Visão e Valores) da empresa, para se observar a coerência entre o discurso e a prática. Por exemplo, no caso da Guabi, na descrição de sua Visão, conforme detalhado na seção 3.2, fica claro sua pretensão de ser considerada uma empresa inovadora. Espera-se, dessa forma, que surjam objetivos estratégicos na perspectiva ‘Inovação’ do diagrama de encadeamento de objetivos.

O conjunto de Fatores Críticos de Sucesso constitui, de certo modo, uma relação de paradigmas considerados pela empresa em sua forma de administrar. Correspondem ao que a empresa acredita ser fundamental ao alcance dos objetivos estratégicos. A análise posterior dos resultados, levando-se em conta os FCS segundo representados no diagrama de encadeamento de objetivos, pode levar a empresa a repensar e modificar seus paradigmas. Na seção 5.3 detalharei propriamente como essas análises acontecem durante o processo de Reflexão Estratégica, e quais as conseqüências decorrentes. A seguir apresento, nas figuras 5.5 e 5.6, respectivamente, um exemplo de Painel de Bordo e de Diagrama de Encadeamento de Objetivos, como utilizados na Guabi, adaptados de casos reais.

P E T	ESTRATÉGIAS						
	FINANCEIRA	MERCADO / CLIENTE	INOVAÇÃO	PROCESSO	PESSOAS	AMBIENTE	RESP. SOCIAL
OBJETIVOS	OBJETIVO 1 OBJETIVO 2	OBJETIVO 3: AUMENTAR RECONHECIMENTO DA MARCA GUABI OBJETIVO 4 OBJETIVO 5	OBJETIVO 6 OBJETIVO 7	OBJETIVO 8: CERTIFICAR NOVOS PROCESSOS PELA ISO 9001:2000 OBJETIVO 9	OBJETIVO 10 - DESENVOLVER COMPETENCIAS PROFISSIONAIS	OBJETIVO 11 -OBJETIVO 12 -ELEVAR GRAU DE SATISFAÇÃO COM A LIDERANÇA; OBJETIVO 13 -- MANTER CAPITAL INTELECTUAL ADEQUADO;	OBJETIVO 14 - ATENDER LEGISLAÇÃO AMBIENTAL; OBJETIVO 15- DESENVOLVER PROJETOS SOCIAIS;
OUTCOMES	- RENTABILIDADE SOBRE PATRIMÔNIO LÍQUIDO; - CICLO FINANCEIRO	-ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR - VOLUME DE VENDAS POR CANAL;	- % FATURAMENTO COM NOVOS PRODUTOS ;	- CRONOGRAMA DO PROJETO ISO - % ATENDIMENTOS ADEQUADOS AOS CLIENTES (VOLUME, N.º, FATURAMENTO);	- ROTAÇÃO DE PESSOAL; - SATISFAÇÃO INTERNA (EXAME) - % DE PESSOAS COM HABILIDADE PLENA EM SUAS ATRIBUIÇÕES (STEP 3 OU 4);	- SATISFAÇÃO COM A LIDERANÇA ( EXAME, 360º )	- N.º DE PROJETOS SOCIAIS DESENVOLVIDOS;
FCS	- PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO	- SATISFAÇÃO DE CLIENTES E CONSUMIDORES;	- AGILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS;	- ATENDIMENTO INDIRETO DE PEQUENOS VOLUMES	- PLANO DE CARREIRA ESTABELECIDO; - PLANO DE REMUNERAÇÃO (FIXO E VARIÁVEL) - PLANEJAMENTO DE TREINAMENTO/ DESENVOLVIMENTO ADEQUADO	- LIDERANÇA DA DIREÇÃO - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ADEQUADA	- CONHECIMENTO DOS ASPECTOS E IMPACTOS AMBIENTAIS DO NOSSO NEGÓCIO; - DISSEMINAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS DENTRO DA EMPRESA
DRIVERS	- FLUXO DE CAIXA.	- N.º DE RECLAMAÇÕES VIA SAC ( INDICATIVO); - BASE DE CLIENTES ATIVOS HÁ MAIS DE 2 ANOS;	- PESQUISA DE “ACEITAÇÃO” COM CONSUMIDORES SOBRE NOVOS PRODUTOS CICLO DE VIDA DO PRODUTO	GIRO DE ESTOQUE % NÃO ATENDIMENTOS PRAZO MÉDIO DE COMPRAS	- N.º ACIDENTES DE TRABALHO - N.º DIAS/HOMEM AFASTAMENTO MÉDICO - ABSENTEÍSMO	- CRONOGRAMAS DE IMPLANTAÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS	- NÍVEL DE RUÍDO EXTERNO; - NÍVEL DE ODOR EXTERNO.
RECURSOS		INVESTIMENTOS EM AMP; “ x “% DO FATURAMENTO LÍQUIDO	-INVESTIMENTOS EM PESQUISA DE MERCADO	- SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS;	“ y “ % DO FATURAMENTO INVESTIDO EM T & D		

Figura 5.5: Painel de Bordo do negócio Pet – Guabi para 2002, adaptado do caso real. Fonte: elaboração do autor.

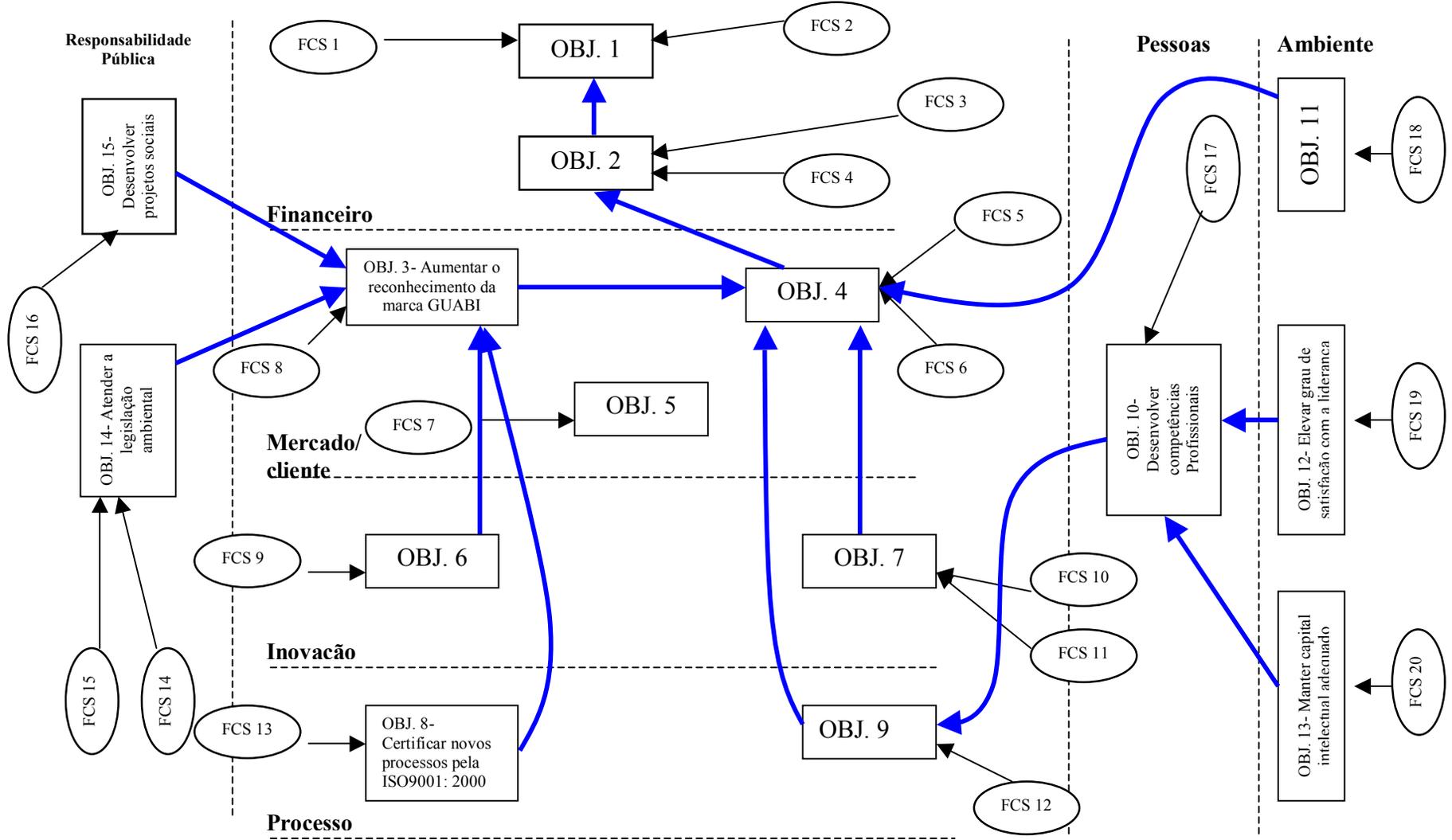


Figura 5.6: Diagrama de Encadeamento dos Objetivos Estratégicos do Negócio Pet –Guabi para 2002, adaptado do caso real, com exemplos fictícios. Fonte: elaboração do autor.

### 5.3 O processo geral de Reflexão Estratégica.

Nesta sessão detalharei as etapas do processo de Reflexão Estratégica, bem como as decisões fundamentais que considerei em seu desenvolvimento.

O processo de Reflexão Estratégica pode ser descrito, sucintamente, como uma reunião periódica, trimestral<sup>56</sup>, realizada pelo Comitê Executivo, com as seguintes atividades:

- Análise do Desempenho Global da Organização, como um Fenômeno: exame do encadeamento dos Objetivos Estratégicos e dos resultados e tendências de *outcomes* e *drivers*, respectivamente; reconhecimento das principais premissas que nortearam a elaboração das estratégias; identificação das mudanças de cenário e ambiente relevantes no período analisado; leitura de atas de reuniões anteriores e de “lições aprendidas” registradas;
- Acompanhamento das implementações das estratégias: verificação do cumprimento dos planos de implementação, e dos resultados alcançados em cada um;
- Análise das causas determinantes dos resultados: reflexão sobre as relações de causa e efeito entre os resultados organizacionais (*outcomes*) e os fatores determinantes (premissas assumidas, *drivers*, encadeamento dos objetivos, fatores externos influentes, cumprimento dos planos de ação);
- Realinhamento ou manutenção das estratégias: alterações ou manutenção do diagrama de encadeamento de objetivos e do quadro de indicadores (*drivers* e *outcomes*);
- Registro das “lições aprendidas”: registro das conclusões da equipe sobre os pontos mais relevantes da Reflexão Estratégica realizada.

A figura 5.7 ilustra o processo de Reflexão Estratégica:

---

<sup>56</sup> Segundo Kaplan & Norton (1997:272), “Para serem eficazes, as reuniões de revisão estratégica devem estar separadas no tempo e no espaço das reuniões de análise operacional”. Dessa forma, na Guabi adotamos reuniões trimestrais de reflexão estratégica, à parte das reuniões operacionais mensais.

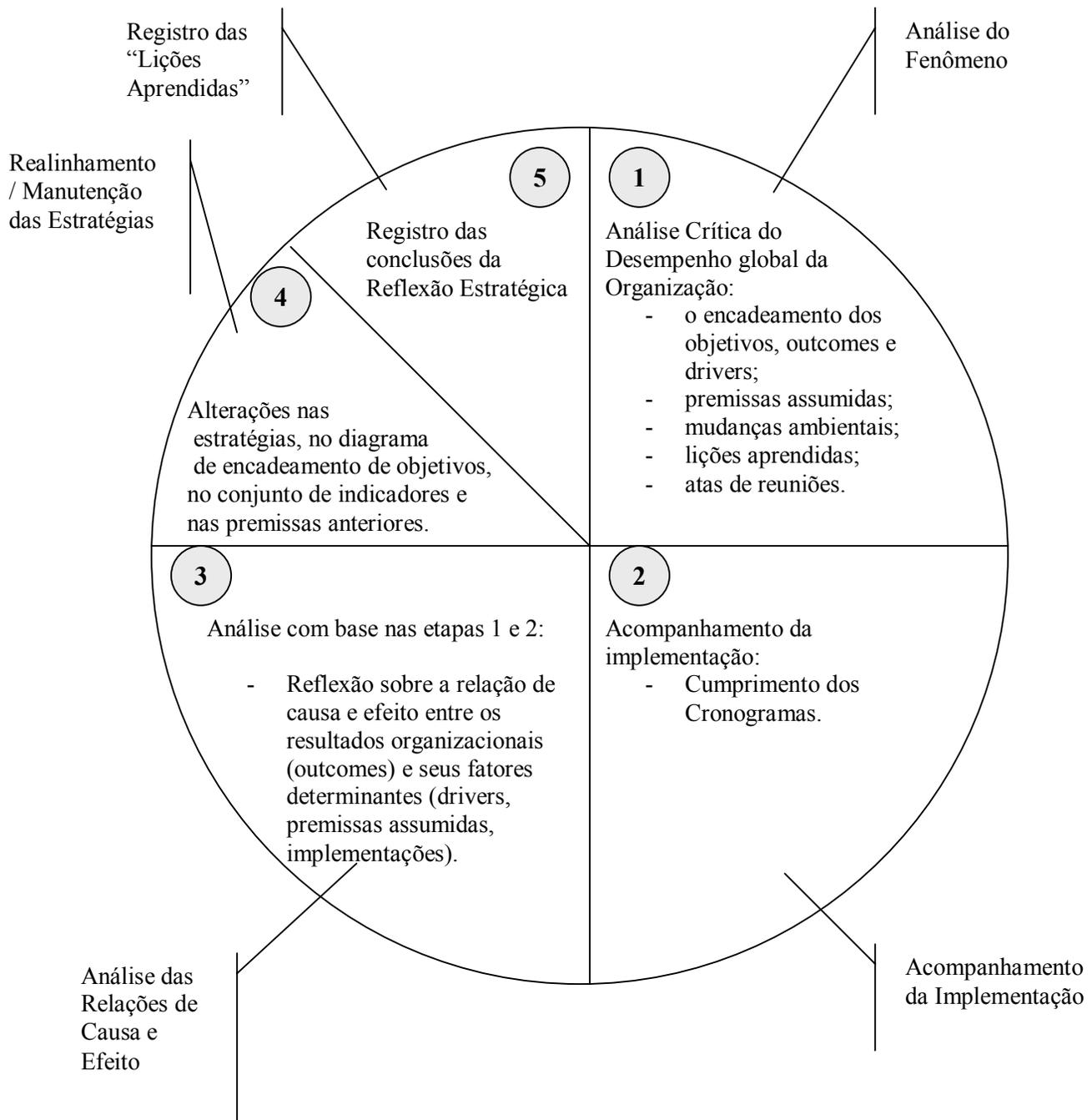


Figura 5.7: O processo de Reflexão Estratégica. Fonte: Elaboração do autor.

O produto final da reunião de Reflexão Estratégica é a conclusão a respeito das causas mais prováveis que determinaram o desempenho organizacional no período analisado, bem como a decisão de manutenção ou realinhamento de estratégias e premissas, além de eventuais planos de ação com maior detalhamento, quando oportuno, e das “lições aprendidas” registradas.

Toda reunião de Reflexão Estratégica dá origem a uma ata em que se registram as conclusões do comitê executivo e suas deliberações. Esse registro é fundamental para o processo de aprendizado organizacional, e faz parte do material a ser analisado pela equipe na reunião seguinte.

Dessa forma, para cada encontro são utilizados os seguintes documentos, frequentemente na ordem em que estão listados a seguir:

- Ata da reunião anterior.
- Painel de bordo para cada unidade de negócio com os respectivos indicadores;
- Quadro de encadeamento de objetivos de cada negócio;
- Cronograma de implantação de projetos;
- Matriz de cenário para cada unidade de negócio;
- Indicadores complementares, quando oportuno, para cada negócio<sup>57</sup>;
- Informações sobre aspectos ambientais relevantes (econômico, político, tecnológico, etc.);
- Eventuais problemas de rotina com aspecto estratégico;

A primeira reunião de reflexão estratégica aconteceu em agosto de 2001, com um quadro de bordo estruturado com base no planejamento estratégico do ano anterior e com dados históricos que haviam sido registrados desde então. Outras 3 reuniões aconteceram desde aquela

---

<sup>57</sup> É possível a utilização de indicadores complementares para cada área de negócio, em condições onde guardem relação de causa e efeito com os *outcomes* e *drivers* correspondentes, mas demonstrados em um relatório à parte, a fim de não dificultarem a interpretação do Painel de Bordo, onde se deve registrar apenas os indicadores fundamentais. Os indicadores complementares devem tomar parte das análises estratégicas. Em FPNQ (2001:27) encontramos o seguinte exemplo: “... um driver importante de *satisfação das pessoas* é a *equidade de remuneração*, da qual geralmente não se dispõe de dados suficientes ou frequentes. Nesse caso, aconselha-se a utilização de indicadores complementares”.

data, no período compreendido por este trabalho (agosto de 2001 a março de 2002): outubro/2001 (ocasião do planejamento estratégico), janeiro/2002 e março/2002.

Com relação ao Painel de Bordo, especialmente, tomei um cuidado particular que vale ressaltar antes de discutir o processo de análise estratégica em si. A metodologia descrita em FPNQ (2001:27) recomenda que os *drivers* sejam indicadores derivados dos Fatores Críticos de Sucesso (FCS). Entendo que definir *drivers* apenas com base em FCS(s) seja uma opção inadequada, pois ainda que os FCS(s) sejam imprescindíveis ao êxito de determinada estratégia, não são suficientes para explicar seu resultado. Por exemplo: Um *elevado nível de qualidade intrínseca* pode ser considerado um FCS para a manutenção *do volume de vendas* de determinada linha de produtos, mas diversas *ações táticas* podem concorrer para o resultado esperado: campanhas de promoção de produtos, propaganda, treinamento do pessoal de vendas, etc., sem que, no entanto, sejam classificadas como FCS. Partindo dessa consideração, e entendendo que a função de um bom *driver* é permitir antecipar a tendência do *outcome* por uma relação de causa e efeito, adotei, para a seleção de *drivers*, o critério do FCS e também as respostas à seguinte questão, relacionada aos *outcomes*:

- Como proceder, além de atender aos Fatores Críticos de Sucesso, para atingir o resultado esperado?

A resposta a essa questão muitas vezes assumiu a forma de *ações táticas* ou *projetos*, que originaram *drivers* correlatos.

O processo de Reflexão Estratégica tem início com uma reunião de análise do painel de bordo, através de um quadro que adaptei de Campos (1996: 151), concebido originalmente pelo autor para a reflexão sobre os resultados do Gerenciamento pelas Diretrizes. Utilizei o mesmo princípio para a análise das estratégias, guiando-me em parte pelas discussões de Bonoma (1984: 72), já detalhadas na seção 1.4 da presente dissertação, como demonstrado a seguir:

<i>Outcomes</i> <i>Drivers</i> (dos FCSs e Ações Táticas)	O resultado esperado <b>não</b> foi atingido	O resultado esperado <b>foi</b> atingido	O resultado esperado foi <b>superado</b>
A implementação <b>foi</b> bem sucedida	Caso 1	Caso 3	Caso 5
A implementação <b>não foi</b> bem sucedida	Caso 2	Caso 4	Caso 6

Figura 5.8: Orientação básica para o processo de Reflexão Estratégica, adaptado de Campos (1996: 151) e Bonoma (1984: 72).

Os *outcomes*, sobre os quais são estabelecidas metas, refletem o desempenho das ações estratégicas. Os *drivers*, aos quais também são atribuídas metas, demonstram o atendimento aos Fatores Críticos de Sucesso e às ações táticas necessárias ao sucesso do *outcome* a que estão associados. **O quadro da figura 5.8 é utilizado para uma análise preliminar, e não encerra todas as possibilidades de estudo.** Muitas vezes, fatores não previstos podem exercer grande influência nos resultados da organização, ainda que não façam parte do quadro original de fatores críticos de sucesso, ações táticas e premissas: mudanças ambientais, alterações na estrutura interna da empresa, etc. Dessa forma subentende-se os limites da análise preliminar segundo o modelo proposto na figura 5.8. Entretanto, a discussão gerada através dele proporciona um excelente exercício de compartilhamento do modelo mental dos membros do comitê executivo, e, se sua utilização não for suficiente para se encontrar a resposta que a equipe busca, o grupo passa a analisar mais profundamente a inter-relação entre os objetivos estratégicos, os indicadores complementares, a matriz de cenário e o ambiente. Ainda que a análise preliminar seja

aparentemente suficiente para explicar o desempenho da organização em alguns casos, a reunião segue **sempre** com a análise de todos os documentos já mencionados: ata da reunião anterior, quadro de encadeamento de objetivos de cada negócio, cronograma de implantação de projetos, painel de cenário para cada unidade de negócio, indicadores complementares, quando oportuno, para cada negócio, informações sobre aspectos ambientais relevantes (econômico, político, tecnológico, etc.), eventuais problemas de rotina com aspecto estratégico.

A seguir descrevo a interpretação mais comum, considerada pelo comitê executivo, das condições apresentadas anteriormente na figura 5.8:

Caso 1: O *outcome* aponta que o resultado não foi atingido (meta não alcançada), ainda que a implementação das ações táticas tenham sido plenamente bem sucedidas e os FCS tenham sido atendidos, como se observa através dos *drivers* apropriados. Nesse caso, os *drivers* se revelaram inadequados para antecipar o resultado *outcome*. Pode ter ocorrido, dentre outras possibilidades: que as ações táticas propostas e/ou os FCS que deram origem aos *drivers* não sejam adequados; que outros *outcomes* provocaram tal resultado; que o “Encadeamento dos Objetivos Estratégicos” não esteja adequado; que algumas premissas utilizadas na elaboração das estratégias não tenham se verificado, ou, até mesmo **que os objetivos estabelecidos não sejam viáveis**. Nessa última hipótese, por mais que se definam novas estratégias, a empresa não logrará êxito. É muito importante que sejam avaliadas todas as possibilidades.

Caso 2: O *outcome* indica que o resultado não foi atingido (meta não alcançada), e, por outro lado, a implementação das ações táticas e/ou os FCSs não foram plenamente bem sucedidas. Em tal situação o foco da análise se volta principalmente para os resultados dos *drivers*, mantendo-se o pressuposto de que tenham sido escolhidos apropriadamente. Corre-se o risco, no entanto, de que quando as ações táticas forem bem sucedidas, após ajustes necessários, ainda assim o *outcome* apresente resultado aquém do desejado, condição característica do Caso 1 já mencionado. O Caso 2 corresponde aproximadamente à condição de “Fracasso”, conforme diagrama de ‘Diagnóstico de problemas de estratégia e implementação’, ilustrado na figura 1.1 da seção 1.4 deste trabalho. Nessa condição a implementação deficiente pode mascarar a estratégia ruim, levando a organização a perder um tempo precioso.

Caso 3: os resultados esperados foram atingidos e a implementação das ações táticas e os FCS foram plenamente bem sucedidos. Nessa condição o grupo entende que as ações táticas planejadas e os FCSs considerados foram suficientes para se atingir o resultado esperado. Uma análise do impacto de outros *outcomes* é ainda importante para a confirmação dessa hipótese.

Caso 4: os resultados esperados foram atingidos ainda que alguns ou todos os FCSs e/ou ações táticas não tenham sido bem sucedidos. Essa situação sugere que, caso não tenha havido impacto direto de outro *outcome* que explique tal desempenho, provavelmente as ações táticas e os FCSs considerados tenham sido superestimados. Assim sendo, os *drivers* que não atingiram as metas, bem como as ações táticas e FCS correspondentes podem acabar sendo excluídos ou tendo suas metas revistas. Observa-se assim uma oportunidade de redução de custos, pela eliminação de algumas iniciativas anteriormente consideradas importantes, mas que se revelaram desnecessárias.

Caso 5: os resultados foram superados e as ações táticas e os FCSs foram bem sucedidos. Nessa situação o efeito das ações táticas e dos FCS pode ter sido subestimado. As metas então podem ser revistas. Analisa-se também o impacto de outros *outcomes*, e a possibilidade de redução de custos pelo redimensionamento das metas dos *drivers* (metas mais brandas).

Caso 6: Os resultados foram superados ainda que as ações táticas e/ou os FCS não tenham sido bem sucedidos no todo ou em parte. Essa indicação, salvo o forte impacto de um outro *outcome* ou uma mudança drástica no ambiente, indica que as ações táticas e FCS selecionados podem não ter relação de causa e efeito com o *outcome* considerado. O aparente “acaso” do resultado de sucesso aponta a necessidade de uma análise profunda das premissas consideradas. A organização tem muito a aprender nessa situação, pois tal resultado inesperado indica, tanto como no Caso 1, que a empresa não compreende as relações de causa e efeito entre suas ações e as respostas ambientais. Podem estar ocorrendo condições de ‘Aprendizagem Supersticiosa’ ou ‘Aprendizagem sob Ambigüidade’, estudadas por Kim (1998:73), conforme discutido na seção 4.6.2 e ilustrado na figura 4.5..

## 5.4 O sistema integrado de Gestão da Guabi

Considerando os produtos dos diferentes subsistemas de gestão já descritos (Gerenciamento da Rotina, Desdobramento das Diretrizes, Planejamento Estratégico e Sistema de Medição do Desempenho Global) e os objetivos de aprendizado associados à Reflexão Estratégica, construí um sistema integrado de gestão orientado às necessidades da Guabi, conforme ilustrado na figura 5.9. A área tracejada corresponde ao subsistema acrescentado em função da Reflexão Estratégica. A partir do processo de Planejamento Estratégico observam-se os seguintes encadeamentos:

1) O Plano Estratégico, constituído por ações estratégicas definidas, dá origem aos Objetivos Estratégicos, a partir dos quais são elaborados os indicadores de resultado (*outcomes*); a partir das ações estratégicas são definidos os Fatores Críticos de Sucesso; pela análise das ações táticas necessárias, e também a partir dos FCS determinados, selecionam-se os *drivers* adequados.

2) O Painel de Bordo, destinado ao acompanhamento da direção da empresa, é estruturado para cada diferente negócio a partir dos Objetivos Estratégicos, do conjunto de *outcomes* e *drivers*, dos Fatores Críticos de Sucesso e dos Recursos Necessários.

3) Do Planejamento Estratégico também derivam os Recursos Necessários, Projetos menores e Metas de Rotina. Os Recursos Necessários são traduzidos em orçamento para as áreas pertinentes; para os Projetos são estabelecidos cronogramas e responsabilidades, e podem dar origem a *drivers*, conforme seu impacto nas estratégias da empresa; as Metas de Rotina são incorporadas ao processo de gerenciamento da rotina, para as Unidades Gerenciais Básicas pertinentes.

4) A partir dos *outcomes* e *drivers* são estabelecidas metas que posteriormente são desdobradas por toda a organização através do processo de Desdobramento das Diretrizes (DDD).

5) Uma vez desdobradas por toda a organização, as metas dão origem aos planos de ação.

O sistema integrado de gestão permitiu à Guabi alinhar todos os seus processos gerenciais em direção à visão da empresa.

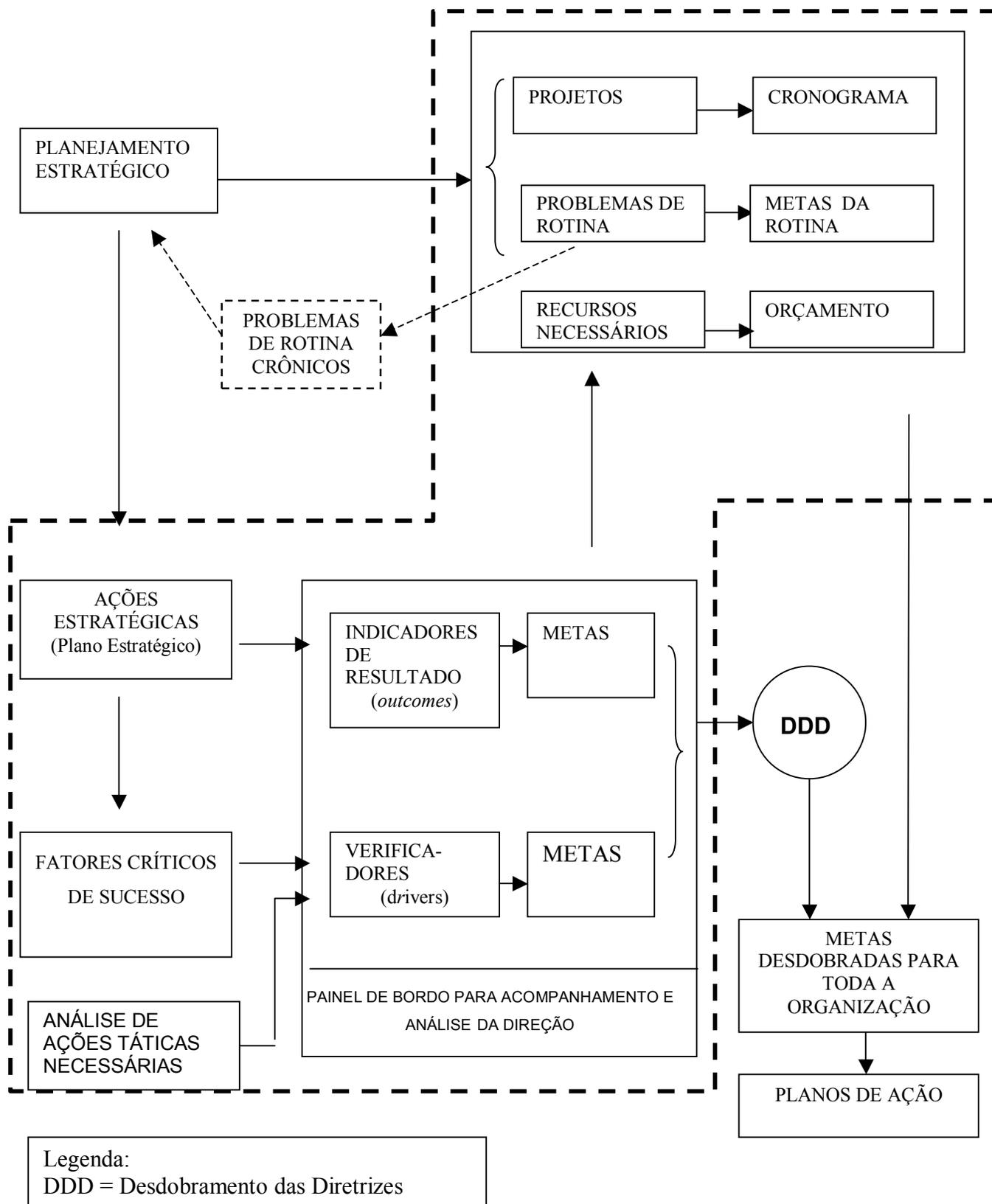


Figura 5.9: Sistema integrado de Gestão Guabi. Fonte: elaboração do autor.

## **Capítulo 6**

### **Discussão**

Com este trabalho não tive a pretensão de propor uma solução para a questão do aprendizado organizacional, mas, sim, contribuir com o tema, discutindo uma prática gerencial, a Reflexão Estratégica, que desenvolvi para atender às necessidades da Guabi, e que foi fundamental para a estruturação de um processo formal de aprendizagem organizacional na referida empresa. Neste capítulo apresentarei algumas medidas que tomei no desenvolvimento da Reflexão Estratégica, bem como analisarei o impacto causado na equipe que participou do processo de implantação<sup>58</sup>, que efetivamente aconteceu no segundo semestre de 2001.

#### **6.1 Considerações sobre o processo de Reflexão Estratégica**

O Sistema Integrado de Gestão da Guabi foi estruturado com o intuito de permitir o aprendizado organizacional pelo reconhecimento das causas prováveis dos resultados dos negócios e o realinhamento estratégico em função do aprendizado adquirido, de forma eficaz e eficiente; também teve o propósito de preservar e alinhar as práticas gerenciais já adotadas pela organização até então: o Gerenciamento da Rotina, o Desdobramento das Diretrizes, o Planejamento Estratégico, dentre outros. A elaboração do processo de Reflexão Estratégica exigiu, além da integração entre o referencial teórico que adotei neste trabalho e o sistema de gestão da Guabi, a decisão e cuidados sobre várias questões. A seguir descrevo os principais pontos:

---

<sup>58</sup> A implantação compreendeu a execução de todas as etapas do Sistema Integrado de Gestão Guabi, conforme demonstrado na figura 5.9..

- A ênfase do processo de Reflexão estratégica está no aprendizado de ‘duas voltas’, segundo o conceito de Argyris (1977:116; 1999:15; 2000:186) ou, pelo mesmo princípio, no aprendizado ‘conceitual’ de Kim (1998:63), ainda que também se verifique, em menor grau, o aprendizado ‘de uma volta’ e o aprendizado ‘operacional’, conforme a definição dos autores, respectivamente. A equipe do comitê executivo passa a questionar os modelos mentais ou as lógicas dominantes até então em uso, durante o processo de reflexão.
- Cuidei considerar que a memória organizacional fosse tratada com tanta relevância quanto os processos de aprendizagem organizacional, e, dessa forma, procurei desenvolver práticas de registro das análises de reflexão estratégica, e manter a participação dos principais líderes das equipes nesses encontros, a fim de que as mudanças dos modelos mentais fossem assimiladas e difundidas por toda a empresa. Como se observa em Nonaka & Takeuchi (1997:53), “... *há um consenso geral de que o aprendizado organizacional é um processo de mudança adaptativo influenciado pela experiência passada, concentrado no desenvolvimento ou na modificação de rotinas e apoiado pela memória organizacional*”. Os principais documentos que tomam parte do registro de memória da Reflexão Estratégica são: painéis de bordo, encadeamento de objetivos estratégicos, matrizes de cenário, atas de reuniões, coleção de indicadores, relatórios de análises do ambiente, cronogramas de implantação de projetos.
- Para a condução do Planejamento Estratégico, abrangendo a Reflexão Estratégica, tratei de compor um grupo que incluísse aqueles que seriam imediatamente responsáveis pela implementação das estratégias, com o intuito de evitar a formação de grupos distintos de “pensadores” e “executores”, como alerta Mintzberg (2000:135). Frequentemente, as idéias para o aproveitamento de novas oportunidades emanam dos gerentes menos graduados da empresa (Kaplan & Norton, 1997, p.18). Considerei também, alinhado à proposta de Quinn (1980:145), que os processos de formulação e implementação estratégica se sucedem continuamente após o período formal de planejamento, o que

significa a possibilidade de mudanças nas estratégias em função de novos contextos, segundo a reflexão estratégica indique ser necessário.

- Tive a preocupação de gerar condições favoráveis para a transformação de conhecimento tácito em explícito, dentro do comitê executivo, no que corresponde ao processo de “Externalização”, considerado por Nonaka & Takeuchi (1997b) como fundamental ao aprendizado organizacional. Na prática, foram estimulados o diálogo e a reflexão coletiva, como sugerem os autores. Garvin (1993:87) afirma que *“o aprendizado somente ocorrerá em um ambiente receptivo. Gerentes não podem ser defensivos e devem estar abertos a críticas e más notícias”*. Essa foi uma particularidade considerada pelo presidente da empresa, que, como líder da equipe, procurou estabelecer um ambiente de respeito e confiança entre os participantes, estimulando sempre o debate de idéias, e, assim, a promoção do ‘espaço de compartilhamento de conhecimentos’ a que se referem Nonaka & Takeuchi (1997b: 97): *“... um ‘campo’ no qual os indivíduos possam interagir uns com os outros através de diálogos pessoais. É nesse campo que eles compartilham experiências e sincronizam seus ritmos corporais e mentais”*. Talvez mais propriamente o grupo estivesse buscando vivenciar o conceito de ‘espaço de compartilhamento’, ampliado por Nonaka, Toyama & Nagata (2000), denominado ‘Ba’:

“‘Ba’ é o contexto compartilhado por aqueles que interagem uns com os outros; através de tais interações, aqueles que participam do ‘ba’ e o contexto em si evoluem através de auto-transcendência para criar conhecimento. Em outras palavras, ‘ba’ é um relacionamento emergente entre os indivíduos, e entre o indivíduo e o ambiente. ( Cf. Nonaka, Toyama & Nagata 2000:9).

Segundo esses autores, o compartilhamento do conhecimento tácito entre vários indivíduos com diferentes históricos, perspectivas e motivações torna-se a etapa crítica à criação do conhecimento organizacional.

- A seleção das informações adequadas: os diversos programas existentes no sistema de gestão da Guabi geravam uma grande quantidade de informações que, conquanto guardassem relacionamento entre si, muitas vezes serviam a propósitos diferentes. Dessa forma, coube, por exemplo, definir quais as informações, dentre muitas oriundas do processo de planejamento estratégico, caberiam mais propriamente participar do gerenciamento da rotina; em contrapartida, algumas iniciativas originadas no gerenciamento da rotina pareciam relevantes ao processo de administração estratégica, como por exemplo, informações oriundas do serviço de atendimento ao consumidor. Assim, empenhei-me em elaborar, junto ao comitê executivo, critérios para distinguir assuntos de rotina dos que fossem estratégicos, para que pudessem ser tratados adequadamente.

- O aperfeiçoamento dos *drivers*. A escolha dos *drivers* adequados não é uma tarefa simples. A princípio, alguns resultados podem não ser alcançados, ainda que as ações táticas tenham sido executadas (implementação) conforme o planejado. Também pode acontecer que um bom resultado sobrevenha ainda que as ações táticas e os fatores críticos de sucesso não tenham sido plenamente implementados ou considerados. De outra parte, um determinado *outcome* pode exercer influência preponderante sobre outro *outcome*, em situações específicas. Situações externas podem acarretar desfechos inesperados. O que depreender a partir de condições como essas? O aprendizado organizacional pela experiência, segundo abordo, está relacionado à descoberta de respostas a essas questões. Dessa forma, cada reunião de avaliação de resultados, no processo de Reflexão Estratégica, implica o questionamento e eventuais alterações (escolha de novos *drivers*, abandono de alguns) no conjunto de *drivers* previamente selecionados. Através desse processo, as relações de causa e efeito vão sendo reconstruídas, e a organização passa a compreender melhor o efeito de suas estratégias. Daí porque propus identificar *drivers* a partir de Fatores Críticos de Sucesso ligados aos *outcomes*, como sugerido em FPNQ (2001), e também a partir “ações táticas” elaboradas para se atingir cada meta estabelecida sobre os *outcomes*. Essa decisão está alinhada à postura de Fleury & Fleury (1995) quando afirmam que:

“O desafio maior está na identificação dos fatores críticos de sucesso no mercado competitivo no qual a empresa se lançou, e na busca da melhor combinação de capacitações. Estas capacitações deverão necessariamente estar concentradas nas funções que são consideradas críticas para atingir os resultados almejados, através da estratégia escolhida” (Cf. Fleury & Fleury, 1995, p. 53).

- Do modelo de aprendizado organizacional proposto por Kim (1996) acrescido de minhas considerações, como descrito na figura 4.7, concluí que seria importante utilizar, no processo de reflexão estratégica, iniciativas que diminuíssem, ou até mesmo eliminassem, quando possível, o risco da ocorrência das **barreiras de aprendizado**<sup>59</sup>. Nessa intenção, para cada uma das barreiras de aprendizado apresentadas na figura 4.7, assumi os seguintes procedimentos:

- Aprendizagem limitada pelo papel: nesse caso foi estimulado ainda mais o desenvolvimento do programa de sugestões, iniciado em meados de 2000, como demonstrado na figura 3.1, como forma de vencer os limites do papel de cada funcionário na apresentação de sua idéia à empresa. O programa foi elaborado e conduzido de forma que todas as sugestões tivessem um parecer formal avaliado pelo gerente da área ou por uma comissão julgadora interdepartamental, conforme cada caso. Ainda que grande parte das sugestões fosse direcionada para a rotina, houve casos em que as idéias chegaram a ser consideradas estratégicas para a empresa.
- Aprendizagem limitada pela audiência: da mesma forma que no caso anterior, o sistema de sugestões foi o meio apropriado que encontrado para que essa barreira fosse vencida.
- Aprendizagem supersticiosa: como forma de estabelecer um elo coerente entre a ação organizacional e a resposta ambiental foi adotado o encadeamento dos objetivos estratégicos, que em primeira instância corresponde à interpretação do comitê executivo sobre as relações de causa e efeito mais prováveis entre *outcomes* e *drivers*,

---

<sup>59</sup> Considero barreiras de aprendizado as condições que impeçam a organização de desenvolver o processo de aprendizado, conforme demonstrado na figura 4.7.

conforme demonstrado no exemplo da figura 5.6. É evidente que, no processo de Reflexão Estratégica, esse encadeamento deva ser questionado. É fundamental ao aprendizado organizacional.

- Aprendizado sob ambigüidade: nesse caso foi estabelecido pelo próprio comitê executivo o princípio de sempre formarem opiniões com base em fatos e dados, desconsiderando as suposições como verdade, até sua comprovação factual. Essa decisão representou ao grupo um grande desafio, pois foi motivo de quebra de diversos paradigmas individuais e coletivos.
- Aprendizado situacional: essa condição não foi tratada com um novo processo ou prática, mas através de estímulos. O presidente da empresa convidava os integrantes do comitê executivo a exporem, voluntariamente e quando considerassem oportuno, durante a reunião de Reflexão Estratégica, suas experiências gerenciais desafiadoras, e a forma pela qual venceram suas dificuldades.
- Aprendizado fragmentado: A prática do gerenciamento da rotina, iniciada em 1997, já estimulava que os principais processos da empresa, bem como suas tarefas críticas fossem padronizadas. É evidente que isso não cobre toda a gama de conhecimento, e menos ainda o conhecimento tácito. É uma condição que precisa ser melhorada no caso da Guabi, ainda que muito já tenha sido realizado.
- Aprendizado oportunístico: por se tratar de uma condição onde se observa a quebra de paradigmas, de certa forma esse tipo de situação era estimulado, desde que não contrariasse os princípios da organização. Quem tomasse uma atitude em direção à inovação, quebrando paradigmas, desde que com base em fatos e dados, como já mencionado, era convidado a expor sua experiência nas reuniões de Reflexão Estratégica.

- Barreira imposta no caso da gestão inadequada de informações pelo indivíduo e/ou pela organização: como já discutido, foi estabelecido um processo formal de registro de informações, documentadas, de forma a tomarem parte da memória organizacional.
  
- Barreira provocada pelas perdas decorrentes da codificação do conhecimento em informação e vice-versa: as próprias reuniões de Reflexão Estratégica eram conduzidas de tal forma que a terminologia empregada, bem como a interpretação dos problemas e suas soluções fossem difundidas e unificadas no grupo. É evidente que cada indivíduo, em sua condição particular, teria ainda uma interpretação particular de cada situação, mas a equipe em si chegaria a uma visão própria. O compartilhamento dos modelos mentais dos membros do grupo, o registro das decisões e interpretações das situações-problema, bem como o resgate dos temas tratados nas reuniões precedentes sempre que necessários foram muito importantes para diminuir o impacto dessa barreira.
  
- Ao procurar soluções para a superação das barreiras de aprendizado, conforme detalhado, guiei-me também por alguns **Facilitadores de Conhecimento**<sup>60</sup>, apontados por Stonehouse, Pemberton & Barber (2001: 131), como importantes para o processo de aprendizado organizacional:
  - O reconhecimento pelos executivos seniores do valor do conhecimento criado através do aprendizado organizacional e seu potencial para influenciar o comportamento competitivo;
  - A disseminação regular de informações relevantes aos gerentes seniores para a tomada de decisão estratégica e operacional;
  - Uma infraestrutura para assistir a organização no gerenciamento e exploração dos seus ativos de conhecimento, de forma a assegurar uma reação mais rápida às condições do mercado que seus concorrentes;

---

<sup>60</sup> Stonehouse, Pemberton & Barber (2001: 119) consideram ‘facilitadores do conhecimento’ as condições que dão suporte à criação de novo conhecimento através do aprendizado organizacional.

- Uma cultura existente que dê poder aos indivíduos e equipes de gerar e compartilhar conhecimento relevante no ambiente de trabalho.

## 6.2 Análise do processo de Reflexão Estratégica implementado

A adoção da Reflexão Estratégica representou um grande avanço no sistema de gestão da Guabi. O comitê executivo, através das entrevistas estruturadas<sup>61</sup> realizadas entre agosto de 2001 e março/2002, quando solicitados a identificarem o impacto da prática de Reflexão Estratégica no sistema de gestão da empresa, gerou uma série de respostas que foram agrupadas pela equipe como segue:

- a) descoberta de importantes oportunidades de negócio;
- b) maior alinhamento dos esforços das diferentes áreas da empresa;
- c) um estímulo muito grande aos participantes, que se sentiram valorizados;
- d) o compartilhamento de conhecimentos e modelos de decisão entre os integrantes do comitê executivo;
- e) um maior compromisso em relação às metas da empresa, por parte do grupo;
- f) uma melhor interpretação dos princípios da organização pelos participantes;
- g) a possibilidade de se antecipar as tendências dos resultados organizacionais com maior precisão;
- h) a possibilidade de se evitar a reincidência em erros passados.

Através de observações pessoais, percebi que várias práticas adotadas pela Guabi no processo de Reflexão Estratégica aproximaram-na do conceito de Organização Aprendiz, segundo os autores que discutimos na seção 4.5.2 – Levine (2001:35), Garvin (1998:59) e Senge (1998:82). A Guabi não alcançou excelência em todas as características apontadas pelos autores como próprias das Organizações Aprendizes, mas destaco a seguir aquelas que considero plenamente incorporadas ao processo de gestão da empresa:

---

<sup>61</sup> Vide seção 2.5 deste trabalho.

- Segundo Levine (2001:35): a organização recorda e aprende; o registro de informações público é acessível e útil à execução de processos de trabalho e tomadas de decisão; o aprendizado é aplicado para produzir ou modificar disposições individuais, políticas, processos e procedimentos.
- Segundo Garvin (1998:59): cultiva uma visão holística das coisas que fazem com que as organizações complexas funcionem; promove a participação ampla na geração do conhecimento e na criação da mudança; tem plena consciência de que o aprendizado organizacional ocorre por meio de processos específicos e faz esforços explícitos e contínuos para melhorá-los.
- Segundo Senge (1998: 82): domínio pessoal -aprende a expandir as capacidades pessoais para obter os resultados desejados e criar um ambiente empresarial que estimule todos os participantes a alcançar as metas escolhidas; visão compartilhada - estimula o engajamento do grupo em relação ao futuro que se pretende criar e elaborar os princípios e diretrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado; aprendizado em equipe -transforma aptidões coletivas ligadas a pensamento e comunicação de maneira que grupos e pessoas possam desenvolver inteligência e capacidades maiores do que a soma dos talentos individuais; pensamento sistêmico -cria uma forma de analisar e uma linguagem para descrever e compreender as forças e inter-relações que modelam o comportamento dos sistemas.

Foi aplicado o “Teste da Organização que Aprende”, sugerido por Garvin (1998:62) e apresentado na Tabela 2.1, ao comitê executivo, em agosto de 2001 e março de 2002. O resultado é demonstrado a seguir, nas Tabelas 6.1 e 6.2:

O TESTE DA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE – agosto/2001						Valor médio resultante na escala
QUESTÕES	AVALIAÇÃO					
	Escala					
	5	4	3	2	1	
	Sempre	Com frequência	Às vezes	Raramente	Nunca	
1. A organização “aprende com a experiência” e não repete os erros	0	2	15	10	0	2,7
2. quando alguém sai da organização, seu conhecimento permanece.	0	0	9	18	0	2,3
3. Quando conclui uma tarefa, uma equipe dissemina e documenta o que aprendeu.	0	1	5	18	3	2,1
4. O conhecimento gerado em todas as áreas da empresa é investigado, legitimando e disponibilizado para toda a organização através de bancos de dados, treinamento e outros eventos de aprendizagem.	0	1	14	12	0	2,6
5. A organização reconhece e recompensa o valor do conhecimento criado e compartilhado por pessoas e equipes.	0	0	4	15	8	1,8
6. A organização avalia sistematicamente suas necessidades futuras de conhecimento e desenvolve planos para atendê-las	2	7	10	8	0	3,1
7. A organização facilita a experimentação como um modo de aprender	0	2	16	9	0	2,7
8. A organização aprimora suas capacidades de gerar, adquirir e aplicar o conhecimento aprendendo com os processos de aprendizado de outras organizações.	1	1	11	14	0	2,6
TOTAL	3	14	84	104	11	2,5

Tabela 6.1 Resultado do “Teste da Organização que Aprende” aplicado ao comitê executivo (27 integrantes) em agosto de 2001.

Observação: Os campos demarcados em cinza não fizeram parte do formulário distribuído aos membros do comitê executivo para preenchimento, e são acrescentados agora apenas para efeito de demonstração de resultados. O modelo fornecido aos participantes segue o padrão já apresentado na Tabela 2.1.

O TESTE DA ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE – março/2002						Valor médio resultante na escala
QUESTÕES	AVALIAÇÃO					
	Escala					
	5	4	3	2	1	
	Sempre	Com frequência	Às vezes	Raramente	Nunca	
1. A organização “aprende com a experiência” e não repete os erros	1	12	14	0	0	3,5
2. quando alguém sai da organização, seu conhecimento permanece.	0	1	12	14	0	2,5
3. Quando conclui uma tarefa, uma equipe dissemina e documenta o que aprendeu.	0	7	15	5	0	3,1
4. O conhecimento gerado em todas as áreas da empresa é investigado, legitimando e disponibilizado para toda a organização através de bancos de dados, treinamento e outros eventos de aprendizagem.	0	8	12	7	0	3,1
5. A organização reconhece e recompensa o valor do conhecimento criado e compartilhado por pessoas e equipes.	5	9	11	2	0	3,6
6. A organização avalia sistematicamente suas necessidades futuras de conhecimento e desenvolve planos para atendê-las	8	13	6	0	0	4,1
7. A organização facilita a experimentação como um modo de aprender	9	14	4	0	0	4,2
8. A organização aprimora suas capacidades de gerar, adquirir e aplicar o conhecimento aprendendo com os processos de aprendizado de outras organizações.	3	9	8	7	0	3,3
TOTAL	26	73	82	35	0	3,4

Tabela 6.2 Resultado do “Teste da Organização que aprende” aplicado ao comitê executivo (27 integrantes) em março de 2002.

Observação: Os campos demarcados em cinza não fizeram parte do formulário distribuído aos membros do comitê executivo para preenchimento, e são acrescentados agora apenas para efeito de demonstração de resultados. O modelo fornecido aos participantes segue o padrão já apresentado na Tabela 2.1.

Através da análise dos questionários respondidos, considerando-se o valor médio resultante na escala de avaliação, pode-se visualizar os resultados comparados através da representação gráfica seguinte:

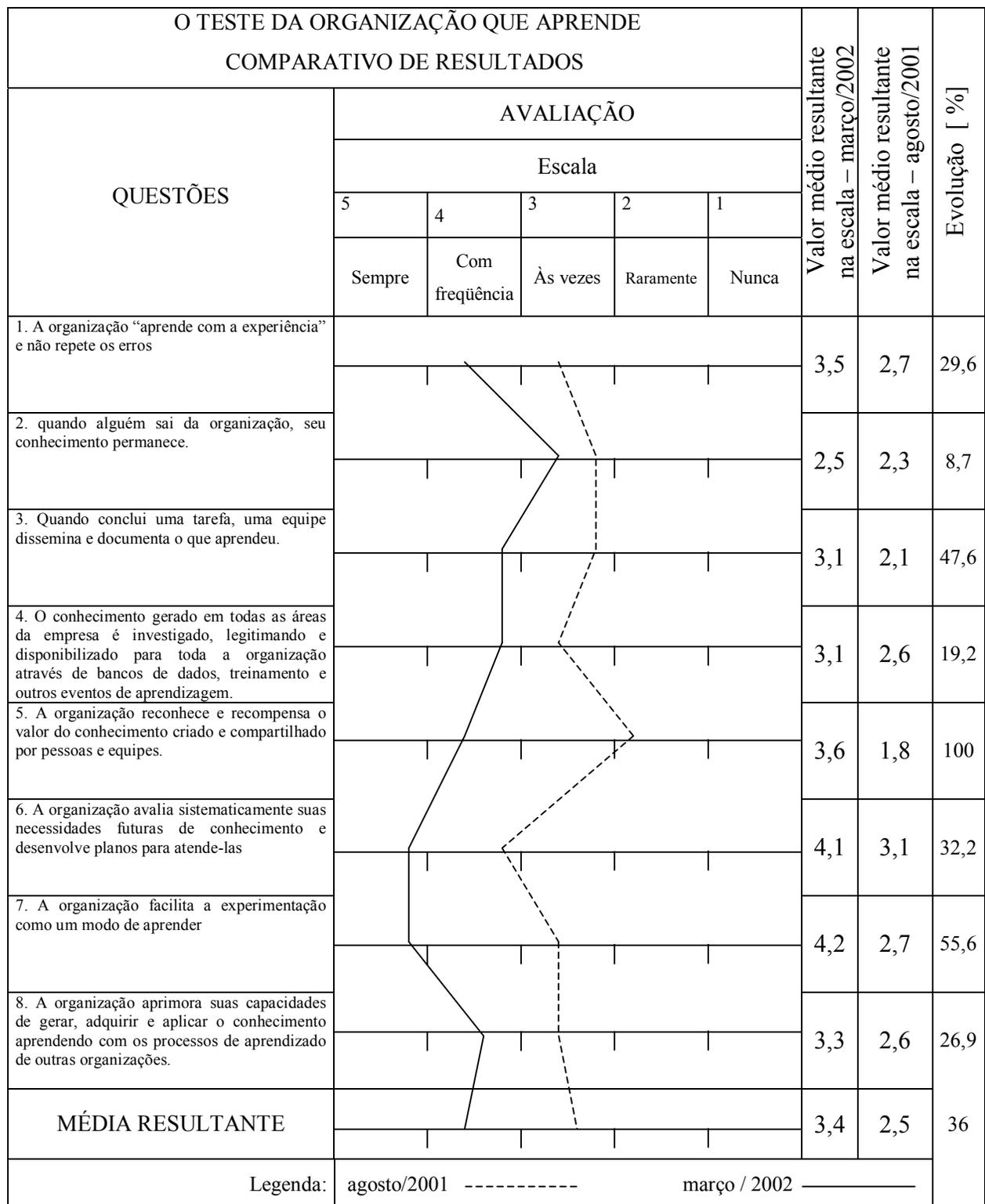


Figura 6.1 – Representação gráfica dos resultados do Teste da Organização que Aprende. Fonte: elaboração do autor.

Houve uma clara evolução, na opinião dos entrevistados, com relação à frequência das práticas ligadas ao aprendizado organizacional, quando comparados os resultados de agosto de 2001 e março de 2002. Em nenhuma das questões avaliadas o resultado de março/2002 foi considerado inferior ao de agosto/2001, pelo comitê executivo. Alguns pontos importantes devem ser considerados quanto ao resultado obtido:

- A questão número 2 apresentou o menor índice de evolução no período analisado (8,7%). Esse resultado merece uma atenção particular. Ainda que se tenha estabelecido um ‘espaço para compartilhamento’ adequado desde o início da prática da reflexão estratégica, ocorreu que não houve rotatividade de pessoal dos membros do comitê executivo (e a empresa como um todo apresentou um índice pouco expressivo no período), motivo pelo qual os entrevistados não puderam ter maior sensibilidade quanto à evolução deste aspecto. Ainda assim, considero que houve melhoras expressivas, como pude notar por ocasião das férias de alguns dos membros do grupo. É preciso um período maior de análise para que se possa observar resultados mais expressivos. Observa-se, entretanto, pela evolução do resultado da questão 5 (100%), que o grupo reconhece a nova disposição da empresa de valorizar a criação e o compartilhamento do conhecimento entre pessoas e equipes. Provavelmente em médio prazo a Guabi tenha resultados que evidenciem com maior impacto o produto dessa iniciativa. De outra parte, sabe-se que, de modo geral, apenas uma fração do conhecimento tácito de cada um é passível de compartilhamento, razão pela qual esse tópico continua a ser um grande desafio para todas as organizações.
- As questões 3 e 4 obtiveram mesma pontuação (3,1) em março/2002. Esse resultado é coerente, uma vez que ambos os tópicos tratam do mesmo tema: a superação da barreira de aprendizado denominada “Aprendizado Fragmentado”, segundo o modelo de Kim (1996:73), conforme discutido na seção 4.6.2 e representado na figura 4.6. De fato, o progresso em relação à pontuação de agosto de 2001 foi mais expressivo no caso da questão 3 (47,6%), que trata da iniciativa das pessoas e equipes em disseminar o que aprendeu. A questão 4 se refere mais propriamente a questões estruturais da empresa (processos, banco de dados), e a evolução comparada foi de 19,2 % no período considerado. Observa-se então que o

comitê enxergou maiores progressos na iniciativa das pessoas e equipes do que na melhoria das condições estruturais da empresa, ainda que, por fim, ambos os tópicos tenham obtido a mesma pontuação.

- As questões 1 e 7 são bastante correlacionadas. Entendo que o tópico referente à questão 7 – facilitar a experimentação como um modo de aprender - seja mesmo uma condição fundamental para o bom êxito do “aprendizado com a experiência” a que se refere a questão 1. A elevada pontuação da questão 7 (4,2) e seu progresso no período (55,6%) indicam que o comitê mais uma vez considerou significativa a iniciativa da organização em ações voltadas para o aprendizado. Esse fato se deve ao compromisso da liderança da organização em todo o processo, o que impediu que eventuais resistências ao projeto fossem levadas adiante. O resultado obtido na avaliação da questão 1 em março/2002, conquanto seja melhor que o de agosto/2001 (progresso de 29,6%), indica ainda boa oportunidade de crescimento. Isso se deve ao fato de que muitas das iniciativas da organização quanto ao aprendizado organizacional estavam ainda em andamento, não tendo chegado, até então, a produzir todos os resultados esperados.
- A boa pontuação da questão 6 (4,1) advém do fato de que o comitê participou ativamente no processo de planejamento da capacitação das pessoas segundo diagnóstico de necessidades resultante do planejamento estratégico, e pôde, assim, vivenciar esse processo.
- O resultado da questão 8 em março/2002 demonstra um progresso de 27,6% em relação à avaliação de agosto/2001. De fato, a organização passou a procurar referências de processos de aprendizado em outras organizações com maior frequência.
- O progresso da média resultante, de 2,5 em agosto/2001 para 3,4 em março/ 2002, com uma evolução de 36%, indica que o grupo demonstrou a percepção de que, em linhas gerais, a empresa passou a praticar com maior frequência as atitudes características da ‘organização que aprende’, segundo os conceitos de Garvin (1998).

## Capítulo 7

### Conclusões e sugestões para próximos trabalhos

Os resultados do “Teste da Organização que Aprende”, bem como minhas observações pessoais, conforme relatados e discutidos na seção 6.2, indicam que, ao utilizar o processo de Reflexão Estratégica, a Guabi passou a desempenhar com maior frequência e objetividade atitudes características das ‘Organizações que Aprendem’. Considerando-se a revisão de literatura realizada, observo que, atualmente, as organizações voltadas para a aprendizagem são aquelas com maiores chances de conquistarem e manterem vantagens competitivas sustentáveis. Alinhado a essa perspectiva, concluo que o processo de Reflexão Estratégica, incorporado ao Sistema Integrado de Gestão da Guabi, constituiu-se um instrumento eficaz e eficiente de promoção do aprendizado organizacional e, conseqüentemente, de grande auxílio para a busca de vantagens competitivas sustentáveis para a empresa.

Compreendo que a aprendizagem organizacional e os processos que dela tomam parte sejam temas bastante intrincados dada a complexidade dos procedimentos metodológicos necessários à sua pesquisa, bem como à velocidade das transformações pelas quais as organizações passam. Dessa forma, entendo que o processo de Reflexão Estratégica proposto e desenvolvido neste trabalho carece ser submetido a seguidos testes empíricos para comprovação de minhas conclusões em ambientes e condições organizacionais diferentes. Entretanto, considero fortemente que o processo de Reflexão Estratégica seja útil e traga ótimos resultados, tanto no que se refere a aprendizado, quanto à aquisição de vantagens competitivas sustentáveis assim decorrentes, às organizações que decidirem adotá-lo.

Analisando o processo de “Reflexão Estratégica” desenvolvido, à luz dos modelos de aprendizado estudados e descritos no capítulo quarto, concluo que tal processo contribui para a utilização eficiente e eficaz do conhecimento organizacional, e, por conseguinte, para o aprendizado institucional.

Ao considerar todo o processo de desenvolvimento e implantação da Reflexão Estratégica que vivenciei, verifico que o papel do líder na condução da equipe é um fator crítico de sucesso para que ocorra o aprendizado organizacional. O compartilhamento de idéias, a abertura para diálogos construtivos no grupo, a quebra de paradigmas, são alcançados somente se o líder da equipe (como foi o presidente da empresa, no caso da Guabi) estiver comprometido com o processo de aprendizagem a ponto de, além de liderar o seu time, aceitar críticas e sugestões de forma aberta. Talvez seja esse um dos grandes desafios da liderança hoje.

### 7.1 Respostas às Questões Iniciais do Trabalho

As principais questões que surgiram durante a elaboração do processo de Reflexão Estratégica foram atendidas como discuto a seguir:

1) Que instrumentos de análise deveriam ser selecionados para a Reflexão Estratégica? A opção que adotei foi a de utilizar como ponto de partida o quadro de ‘Orientação Básica para o Processo de Reflexão Estratégica’, como discutido na seção 5.3 e ilustrado na figura 5.8. Utilizei também, conjuntamente, o ‘Diagrama de Encadeamento de Objetivos Estratégicos’ como detalhado na seção 5.2.1, e demonstrado na figura 5.6.

2) A organização poderia realmente “aprender” através da Reflexão Estratégica? Essa foi uma das conclusões fundamentais do trabalho. De fato, **a organização pode aprender através do processo de Reflexão Estratégica**. A ferramenta é efetiva .

3) Como entender e estabelecer a relação de causa e efeito entre estratégias, ações táticas e atividades de rotina?

A relação de causa e efeito entre as estratégias e as ações táticas é verificada através da própria atividade de Reflexão Estratégica, quando então o ‘Diagrama de Encadeamento de Objetivos Estratégicos’, proposto durante o planejamento estratégico, é analisado. A relação entre as atividades de rotina e as estratégias segue a descrição constante do

‘Sistema Integrado de Gestão Guabi’, conforme ilustrado na figura 5.8, da seção 5.5. Dessa forma, durante o processo de planejamento estratégico podem surgir questões próprias a serem tratadas como problemas de rotina, como por exemplo: redução do número de produtos não-conformes em determinado processo. Por outro lado, caso uma questão de rotina assuma grande relevância para a organização (como por exemplo, o aumento considerável de reclamações de clientes sobre um determinado produto), esse aspecto pode ser tratado estrategicamente.

4) Quais instrumentos já existentes na empresa poderiam contribuir com esse propósito? Basicamente os instrumentos já existentes na Guabi utilizados foram: o Gerenciamento da Rotina e o Desdobramento das Diretrizes.

5) Como adaptar o novo processo às práticas já existentes na empresa, como o A Gestão Pela Qualidade Total, dentre outros?

A resposta a essa questão é o modelo de ‘Sistema Integrado de Gestão Guabi’, conforme ilustrado na figura 5.8.

6) Quais os sistemas de análise de resultados organizacionais adotados pelas firmas de desempenho reconhecidamente elevado, que pudessem servir de referência? Minha opção foi adotar o Sistema de Medição do Desempenho Global (FPNQ: 2001).

## 7.2 Oportunidades de Investigação

Observei algumas oportunidades de investigação que julguei de grande interesse acadêmico e organizacional:

- A possibilidade de se construir ferramentas que possam medir o aprendizado organizacional. Observei grande carência desse tipo de instrumento na literatura pesquisada. Acredito que isso se deva ao grande desafio que representa tal iniciativa, e também ao fato de que os estudiosos da aprendizagem organizacional estejam envidando esforços maiores em compreender inicialmente **como** – e não o **quanto** - as organizações aprendem. O instrumento de avaliação de aprendizado que utilizei, proposto por Garvin (1998: 62), conquanto aponte evidências de que a organização aprendeu, não indica o quanto aprendeu, em que direção se deu o aprendizado

(Aumento de eficiência? De eficácia? Inovações? Correção de erros?) e como tal aprendizado se reverteu em vantagem competitiva para a empresa. Um instrumento de medida de aprendizado poderia ainda sugerir a eficiência do processo de aprendizagem, ou o ‘ritmo de aprendizado’, o que, segundo Stata (1997:378), é um fator importantíssimo para a geração de vantagem competitiva sustentável, especialmente em setores intensivos em conhecimento;

- O estudo de correlação estatística e da relação de causa e efeito entre indicadores da organização, com vistas a permitir construir modelos que simulem condições futuras.

A análise de correlação unicamente não é suficiente para explicar, embora sugira fortemente, as relações de causa e efeito entre os indicadores da organização. Além do tratamento estatístico adequado, esse estudo carece da construção de modelos particulares para cada organização. Pode-se questionar, por exemplo, se o aumento de preços dos produtos concorre para um melhor resultado financeiro.

Por exemplo: O “Resultado Financeiro” proporcionado por determinada linha de produtos pode ter forte correlação com o “Preço Praticado” e o “Volume de Vendas”. Entretanto, o aumento do “Preço Praticado”, pode promover a queda do “Volume de Vendas”, e no fim das contas, o “Resultado Financeiro” pode ser comprometido. Resta saber até que ponto se deve alterar o “Preço Praticado”, elevando-o ou reduzindo-o, para que o “Resultado Financeiro” seja adequado. Alguns produtos podem ter seu volume de vendas mais sensíveis às alterações de preço do que outros. Esse limite poderia ser estudado estatisticamente, mas depende da construção adequada das relações de causa e efeito.

- O estudo das interações políticas no processo de aprendizado. Este trabalho abordou principalmente aspectos técnicos ligados ao aprendizado organizacional, mas há muito que se pesquisar com relação às interações de poder, influência e interesses que o ambiente político da empresa proporciona e que, certamente, produz impacto (favorável ou não) no processo de aprendizagem da organização;

- Uma questão importante para futura pesquisa é o processo de aprender a usar lógicas dominantes múltiplas, segundo a exigência de cada tipo de negócio que a empresa comporte. Esse é um problema enfrentado por várias organizações, e pude vivenciar, no caso da Guabi, essa mesma experiência com relação aos três negócios distintos da empresa: Produtos Pet, Rações Comerciais e Nutriserviços. De certa forma, a empresa, nessa condição, utiliza diferentes lógicas dominantes, às vezes parcialmente contraditórias. Entendo o estudo da utilização de diversas lógicas dominantes em uma mesma organização como mais uma possibilidade importante de pesquisa.

Atento às limitações deste trabalho, considerarei ter atingido meus propósitos caso tenha contribuído para a ampliação do debate sobre a Administração Estratégica e sua relação com a Aprendizagem Organizacional. Pretendo, em trabalhos futuros, dar seguimento a esse estudo, concentrando-me em uma ou mais das oportunidades de pesquisa que observei, sempre correlacionando a Administração Estratégica e o Aprendizado Organizacional.

## 8 Referências Bibliográficas

- ARGIRYS, Chris. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, Boston, v.55, n. 5, p. 115-125, September / October 1977.
- ARGYRIS, Chris. & SCHÖN, D. **Organization Learning**: a theory of action perspective. Reading, MA., Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, Chris. Aprendizado de 2 voltas. *HSM Management*, São Paulo, n. 17, p. 12-20, novembro/dezembro 1999.
- ARGYRIS, Chris. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: HOWARD, Robert (Org.) **Aprendizado Organizacional**: gestão de pessoas para a inovação contínua. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro, Campus, 2000. p. 185-203
- BAIN & COMPANY. Vencedoras confirmadas. *HSM Management*, São Paulo. n. 31, p. 138-142, março/abril 2002.
- BARTLETT, Christopher; GHOSHAL, Sumantra. Características que fazem a diferença. *HSM Management*, São Paulo, n. 08, p. 66-72, julho/agosto 1998.
- BENNETT, Jeffrey W. et al. Um modelo para implementar a estratégia. *HSM Management*, São Paulo, n. 26, p. 16-22, maio/junho 2001.
- BLUMENTRITT, Rolf; JOHNSTON, Ron. Towards a strategy for knowledge management. *Technology & Strategic Management*, London, v.11, n. 3, p. 287-300, 1999.
- BONOMA, Thomas V. Making your marketing strategy work. *Harvard Business Review*, Boston, v.62, n.2, p. 69-76, March /April 1984.
- BONTIS, Nick; CROSSAN, Mary M.; HULLAND, John. Managing a organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, Oxford, v.39, n.4, p. 437-469, june/2002.
- BRYMAN, Alan. Research Methods and organization studies. 3 Reimpressão. New York: Routledge, 1995, 283pg.

- CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento pelas diretrizes**: hoshin kanri 2 ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1996. 331p.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC**: gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia. 2 ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994. 276p.
- CARVALHO, Antonio Vieira de. **Aprendizagem organizacional em tempos de mudança**. São Paulo: Pioneira, 1999, 206p.
- CASSEL, C., SYMON, G. (eds.). **Qualitative methods in organizational research** – a practical guide. Londres: Sage, 1994.
- CERTO Samuel C.; PETER, J. Paul. **Administração estratégica**: planejamento e implantação da estratégia. Tradução: Flávio Deni Steffen. São Paulo: Makron Books, 1993. 469p.
- COHEN, Michael D. SPROULL, Lee S. (Ed.). **Organizational learning**. Thousand Oaks, 1996, 611p.
- COURTNEY, N. Practical aspects of knowledge management, *Knowledge Management Journal*, on the Web, 1997.
- DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Tradução: Lenkes Peres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DeGEUS, Arie P. Planning as learning. *Harvard Business Review*, Boston, v.66, n.2, p.70-74, March /April 1988.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Atlas, 1995. 293p.
- DIAS, Cláudia. Estudo de caso: idéias importantes e referências. <http://www.geocities.yahoo.com/claudiaad/qualitativa.html> Acesso em 20 dez 2000.
- DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, EDWIN C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizado. Tradução: Flávio Kuczynski. São Paulo: Educator, 1999.
- DIXON, M. Nancy; ROSS, R. In: SENGE, Peter M. **A dança das mudanças**. 3 ed. Tradução: Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Campus, 1999. P. 503 – 514
- DRUCKER, Peter F. **Managing for the future**: the 1990's and beyond. New York, Truman Talley, 1992.
- DRUCKER, Peter F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. 5 ed. Tradução: Nivaldo Montignelli Jr. São Paulo, Pioneira, 1996, 230 p.

- EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (Coord.) *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*: desenvolvimento da teoria e na prática. Tradução: Sylvia M. A. Roesch. São Paulo, Atlas, 2001. p. 15-38
- EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (Coord.) *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*: desenvolvimento da teoria e na prática. Tradução: Sylvia M. A. Roesch. São Paulo, Atlas, 2001. 301p.
- FLEURY, A.C.; FLEURY, M.T.L. *Aprendizagem e inovação organizacional* : as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1995. 237p.
- FPNQ - FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. *Planejamento do sistema de medição do desempenho global*: relatório do comitê temático. São Paulo: FPNQ, 2001. 96 p.
- GARVIN, David. A et al. Aprender a aprender. *HSM Management*, São Paulo, n. 08, p. 58-64, julho/agosto 1998.
- GARVIN, David. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, Boston, v.71, n. 4, p. 78-91, July /August 1993.
- GOMES, Elisabeth. BRAGA, Fabiane. *Inteligência competitiva*: como transformar informação em um negócio lucrativo. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- HAMEL, GARY; PRAHALAD, C.K. Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Tradução: Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1995, 377p.
- HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSEL, C., SYMON, G. (eds.). *Qualitative methods in organizational research* – a practical guide. Londres: Sage, 1994.
- HOLANDA, Victor Branco de; RICCION, Edson Luiz. *A utilização da pesquisa ação para perceber e implementar sistemas de informações empresariais*. <http://www.tecsi.fea.usp.br/art-pesacao.pdf> Último acesso em 16 de setembro de 2002.
- HOWARD, Robert (Org.) *Aprendizado Organizacional*: gestão de pessoas para a inovação contínua. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro, Campus, 2000. 322p.
- HUBER, George P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. In: COHEN, Michael D. SPROULL, Lee S. (Ed.). *Organizational learning*. Thousand Oaks, 1996, p. 124-162.

- KAPLAN, Robert S.; Norton, David P. *A estratégia em ação* : balanced scorecard. 6 Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, 344p.
- KIM, Daniel H. Administrando os ciclos de aprendizado organizacional. In: WARDMAN, Kellie T. (Coord.) *Criando organizações que aprendem*. Tradução: Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura: 1996. p. 63-77.
- KIM, Daniel H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, David A. *A gestão estratégica do capital intelectual*: recursos para a economia baseada no conhecimento. Tradução: Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro, Qualitymark Ed, 1998. p. 61-92.
- KLEIN, David A. *A gestão estratégica do capital intelectual*: recursos para a economia baseada no conhecimento. Tradução: Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro, Qualitymark Ed, 1998, 360p.
- KOLB, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (Ed.). *Como as organizações aprendem*: relatos do sucesso das grandes empresas. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 321-341.
- KOLB, David A. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- KROGH, G. von; NONAKA, I.; ABEN, M. Making the most of your company's knowledge: a strategic framework. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 4, p. 421-439, august 2001.
- LEE, Allen S. A scientific methodology for MIS case studies. *MIS Quarterly*, v.13, n.1, p 33-50, Mar. 1989.
- LEVINE, Linda. Integrating knowledge and processes in a learning organization. *IEEE Engineering Management Review*, v. 29, n.1, p. 33-44, first quarter 2001.
- MEZIAS, John M.; GRINYER, Peter; GUTH, William D. *Changing collective cognition*: a process model for strategic change. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 1, p. 71-95, February 2001.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. *Safári de estratégia*: um roteiro para a selva do planejamento estratégico. Tradução: Nivaldo M. Júnior. Porto Alegre: Bookman, 2000. 299p.
- MINTZBERG, H. Crafting strategy. *Harvard Business Review*, Boston, v. 63, n.5, p.73-89, September / October 1985.
- MOINGEON, Bertrand; EDMONDSON, Amy. *Organization Learning and Competitive Advantage*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1996, 229p.

- NONAKA, I.; TOYAMA, R.; NAGATA, A. A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm. *Industrial and corporate change*. Oxford, v. 9, n.1, p. 1-20, march 2000.
- NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, London, v. 33, n. 1, p. 5-34, February 2000.
- NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. In: STARKEY, K. (Ed.). ***Como as organizações aprendem***: relatos do sucesso das grandes empresas. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 27-43.
- NONAKA, IKUJIRO; TAKEUCHI, HIROTAKA. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 7. ed. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997b. 358p.
- PETERS, Thomas J.; WATERMAN, Robert H. Para além do modelo racional. In: STARKEY, K. (Ed.). ***Como as organizações aprendem***: relatos do sucesso das grandes empresas. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 44-56.
- PITT, Martin; CLARKE, Ken. Competing on competence: a knowledge perspective on the management of strategic innovation. . *Technology & Strategic Management*, London, v.11, n. 3, p. 301-315, 1999.
- RANDALL, Robert M. (Ed.). ***The portable MBA in strategy***. New York: John Wiley & Sons Inc., 1994, p. 108-141.
- PRAHALAD, C. K.; BETTIS, Richard. A lógica dominante: uma nova relação entre diversidade e desempenho. In: STARKEY, K. (Ed.). ***Como as organizações aprendem***: relatos do sucesso das grandes empresas. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 126-152.
- PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (Coord.) ***Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem***: desenvolvimento da teoria e na prática. Tradução: Sylvia M.ª Roesch. São Paulo, Atlas, 2001. p. 41-63.
- QUINN, J. B. ***Strategies for change***: logical incrementalism. Homewood, IL: Irwin, 1980.
- REVANS, R. ***Action learning: new techniques for management***. Londres: Blond & Briggs, 1980.
- REVANS, R. ***New techniques for management***. Londres: Chartwell-Bratt, 1983.

- ROTH, George. O que as corporações podem aprender com a avaliação pós-ação. In: SENGE, Peter M. *A dança das mudanças*. 3 ed. Tradução: Bazán Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 545-548.
- SADLER-SMITH, Eugene; SPICER, David. P; CHASTON, Ian. Learning orientations and growth in smaller firms. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 2, p. 139-158, April 2001.
- SANTOS, Armando Cuesta. Organizações que aprendem: possibilidades e limites de aplicação dessa concepção nas empresas. *Revista de Administração*, São Paulo, v.36, n.4, p83-87, outubro/dezembro 2001.
- SENGE, Peter M. *A dança das mudanças*. 3 ed. Tradução: Bazán Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 10. ed. Tradução: OP Traduções. São Paulo: Best Seller, 2002. 443p.
- SENGE, Peter M. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, K. (Ed.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 342-375.
- SENGE, Peter. As cinco disciplinas. *HSM Management*, São Paulo, n. 08, p. 82-88, julho/agosto 1998.
- SHUCK, Gloria. Tecnologia inteligente, operários inteligentes: uma nova pedagogia para o local de trabalho high tech. In: STARKEY, K. (Ed.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 238-256.
- STARKEY, K. (Ed.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. Tradução: Lenke Peres. São Paulo: Futura, 1997. 484p.
- STATA, Ray. Aprendizagem organizacional: a chave da inovação gerencial. In: STARKEY, K. (Ed.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. Tradução: L. Peres. São Paulo: Futura, 1997. p. 376-396.
- STEWART, Thomas A. Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. 3. Ed. Tradução: Ana B. Rodrigues & Priscilla M. Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1998, 237p.
- STONEHOUSE, G.H.; PEMBERTON, J. D.; BARBER, C. E.; The role of knowledge facilitators and inhibitors: lessons from airline reservations systems. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 2, p. 115-138, April 2001.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- THURBIN, J. P. *Learning organization: implementando a organização aprendiz*. Tradução: June A. de Camargo. São Paulo, IMAM, 1995. 244p.

- TORRADO Adriana A. R. ***Gerência do conhecimento***: estudo de caso na Philips, 2001, 85p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) Fundação Getúlio Vargas. São Paulo
- VIEIRA, Marcelo Miliano Falcão; OLIVEIRA, Lúcia Maria Barbosa de. (Org.). ***Administração contemporânea***: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999 , 303p.
- VOLBERDA, Henk W.; BADEN-FULLER, Charles; BOSCH, Frans A. J. van den. Mastering strategic renewal: mobilising renewal journeys in multiunit firms. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 2, p. 159-178, abril 2001.
- WAH, Louisa. Muito além de um modismo. *HSM Management*, São Paulo, n. 28, p. 138-142, setembro/outubro 2001.
- WARDMAN, Kellie T. (Coord.) ***Criando organizações que aprendem***. Tradução: Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura: 1996. 174p.
- WIIG, Karl M. ***Knowledge management foundations***: - thinking about thinking - how people and organizations create, represent and use knowledge. Arlington, Schema Press, 1993, 474p.
- YIN, Robert K. ***Case Study Research*** - Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

## 9 Bibliografia Consultada

- ANDERSEN, T. J. Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. *Long Range Planning*, London, v. 33, n. 2, p. 184-200, April 2000.
- ARGIRYS, Chris. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, Boston, v.55, n. 5, p. 115-125, September / October 1977.
- BEER, Michael; EISENSTAT, Russel A. Contra os seis assassinos silenciosos. *HSM Management*, São Paulo, n. 25, p. 118-124, março/abril 2001.
- BEER, Michael; EISENSTAT, Russel A. The silent killers of strategy implementation and learning. *IEEE Engineering Management Review*, v. 28, n.4, p. 35-45, fourth quarter 2000.
- BEINHOCKER, Eric D. A teoria da adaptação. *HSM Management*, São Paulo. n. 21, p. 88-98, julho/agosto 2000.
- DEMOS, Nick; CHUNG, Steven; BECK, Michael. O modelo da era das constelações de valor. *HSM Management*, São Paulo, n. 32, p. 48-52, maio/junho 2002.
- EISENHARDT, Kathleen M.; SULL, Donald N. Strategy as simple rules. *Harvard Business Review*, Boston, v.79, n.1, p. 107-116, janeiro 2001.
- GALE, Bradley T. ***Gerenciando o valor do cliente***: criando qualidade e serviços que os clientes podem ver. Tradução: Antonio T. Carneiro. São Paulo: Pioneira, 1996. 368p.
- HILL, Charles W. L.; JONES, Gareth R. ***Strategic management theory***: an integrated approach. 4 ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988, 471p.
- HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. ***Strategic management***: competitiveness and globalization. 3 ed. Cincinnati: South-Western College Publishing, 1999. 1155p.

- HUBER, George P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. In: COHEN, Michael D. SPROULL, Lee S. (Ed.). **Organizational learning**. Thousand Oaks, 1996, p. 124-162.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. Having trouble with your strategy? Then map it. *Harvard Business Review*, Boston, v.78, n.5, p. 167-176, setembro-outubro 2000.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria da Silva; FERNANDES, Bruno H. Rocha. In: VIEIRA, Marcelo Miliano Falcão; OLIVEIRA, Lúcia Maria Barbosa de. (Org.). **Administração contemporânea**: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999, p. 102 - 118.
- MAXIMIANO, Antonio C. A . **Introdução à Administração**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1994. 426p.
- MORESI, Eduardo A. D. Inteligência organizacional: um referencial integrado. *Ciência da informação*, Brasília, v.30, n.2, p. 35-46, maio/agosto 2001.
- PASCALE, Richard T. Surfing the edge of chaos. *Sloan Management Review*, v.40, n.3, p. , spring 1999.
- PORTER, Michael E. Estratégia Competitiva: técnica para análise de indústrias e da concorrência. 15. Ed. Tradução: Elizabeth M. P. Braga. Campus: 1986, 362p.
- ROESH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2 ed. Colaboração: Grace Vieira Becker e Maria Ivone de Mello. São Paulo: Atlas, 1999, 301p.
- SCOTT, George. Strategic planning for high tech product development. . *Technology & Strategic Management*, London, v.13, n. 3, p. 343-364, 2001.
- SEYMOUR, Tilles. How to evaluate corporate strategy. *Harvard Business Review*, Boston, v. 41, n.4, p. 111-121, julho/agosto 1963.
- TACHIZAWA, Takeshy; SCAICO, Oswaldo. **Organização flexível**: qualidade na gestão por processos. São Paulo: Atlas, 1997.
- TENNANT, C.; ROBERTS P. Hoshin kanri: implementing the catchball process. *Long Range Planning*, London, v. 34, n. 3, p. 287-308, junho 2001.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. 2. Ed. São Paulo: Negócio Editora, 2001, 283p.
- TERRA, J.C.C. & KRUGLIANSKAS, I (Org.) **Gestão do conhecimento em pequenas e médias empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 375p.