



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE 2007

Formação e conhecimento nas organizações. Um novo sentido para a gestão das pessoas.

Tânia Margarida Machado Ricardo Godinho Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações sob a orientação da Professora Doutora Leonor Cardoso

Formação e conhecimento nas organizações. Um novo sentido para a gestão das pessoas

Acompanhando a tendência de reconfiguração global que se acentua, o domínio organizacional procura hoje redefinir factores críticos de competitividade. Assistimos à valorização do ser e saber humanos traduzida no reposicionamento da pessoa na orgânica social organizacional, impelindo a procurar, estudar e descrever relações que ofereçam inteligibilidade aos novos desafios.

O presente estudo, incidindo de modo concreto a sua focalização em empresas do tecido cerâmico português, visa fundamentalmente explorar a existência de relações entre as estratégias e práticas de formação e de gestão do conhecimento nessas organizações, procurando esboçar novos sentidos para a gestão das pessoas.

Palavras chave: formação, conhecimento, organizações.

Training and knowledge in organizations. A new meaning to people's management.

Following the emergent tendency of global rearrange, the organizational domain seeks to redefine its critical competitive factors. The growing acknowledgement of human related features value and the relocation of the person in the organizational social organics force the organizations to look for, study and explain the relationships which could bring intelligibility to these new challenges.

This research concretely focuses on organizations of the Portuguese ceramic's industry and attempts to explore the relationships established between the strategies and practices of training and knowledge management in those organizations, seeking to sketch new meanings and directions to people's management.

Key Words: training, knowledge, organizations.

Agradecimentos

Indubitavelmente, as vicissitudes que cruzam os percursos que vamos gizando, ao nos obrigarem a transcender os limites conhecidos, assumem-se como vivências ricas e inigualáveis, perpetuadas com o traço inquebrável da emoção. A certeza inabalável (e reconfortante) de que os laços que vamos tecendo nestes caminhos não se diluem, incute-nos o desejo de tomar novos rumos, que honrem sempre os que os antecederam. Importa, assim, perpetuar estes vínculos em agradecimentos, agora que nos detemos perante o culminar de mais um projecto que abraçámos.

A toda a equipa que partilhou connosco este projecto e o tornou possível, os mais sinceros agradecimentos. Somos particularmente gratos aos Mestres Samuel Monteiro e Carolina Viana da Fonseca, à Professora Leonor Cardoso e Professora Teresa Rebelo, à Dra. Alice e naturalmente a toda a equipa do Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro, organizações e seus colaboradores que gentilmente participaram neste estudo. Ao Professor Paulo Renato Lourenço e ao Professor Sigmar Malvezzi somos reconhecidos pela disponibilidade com que partilharam os seus conhecimentos e enriqueceram o nosso trabalho.

Dedicamos a mais profunda admiração à Professora Leonor Cardoso, pela total disponibilidade e partilha, por incansavelmente nos escutar, esclarecer e motivar. Porque sempre acreditou em nós e nos concedeu oportunidades únicas de aprendizagem. Somos, profundamente, gratos por cada exemplo de dedicação, rigor e determinação e por nunca permitir que desistamos.

Aos restantes Professores que, ao longo do nosso percurso, nos possibilitaram crescer e apreender novas e múltiplas realidades. Agradecemos, particularmente, ao Professor Duarte Gomes, ao Professor Paulo Renato Lourenço e à Professora Teresa Rebelo, por reforçarem, incessantemente, a certeza da nossa paixão pela área da Psicologia do Trabalho e das Organizações.

A todos os nossos amigos, a certeza de que sem vós nada teria sentido e seria conseguido. Porque sempre acreditaram, porque se partilharam e nunca estão longe. Porque juntos crescemos, confidentes, apoiando-nos nas decisões importantes e caminhos menos agradáveis. Perto de vós tudo se torna simples.

Agradecemos à nossa Família o apoio sempre declarado e porque nos fortalece a cada momento.

Aos nossos Pais, dedicamos o nosso caminho, para o qual tanto contribuíram e pelo qual tanto lutaram. Por todo o Amor e infinita compreensão. Porque sempre nos escutaram e por nos terem ensinado a escutar. Porque acreditam e multiplicam a nossa força. Por serem o porto seguro, a nossa estrutura.

Ao nosso irmão, Nuno, porque sempre que o caminho se tornou mais exigente e duvidámos da direcção a seguir, nunca nos deixou esquecer da pessoa que somos, dos valores que nos mobilizam e dos sonhos que nos fazem avançar. É a nossa fonte de esperança e orgulho. Somos gratos por sempre nos acompanhares e por trazeres sentido à nossa vida.

Ainda um agradecimento sentido a todos quantos contribuíram para que estes desafios fossem superados, deixando a sua marca na nossa existência.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 1 |
| I – Enquadramento conceptual | 5 |
| 1. O conhecimento e a sua gestão – contributos para uma delimitação e clarificação semânticas | 5 |
| 1.1 – O conhecimento nas organizações | 5 |
| 1.1.1 - O conceito de <i>capital intelectual</i> | 7 |
| 1.2 – Gestão do conhecimento organizacional..... | 7 |
| 1.2.1 – Percurso evolutivo da gestão do conhecimento – uma lógica bipolar de abordagem..... | 10 |
| 2. Gestão do conhecimento e gestão das pessoas nas organizações – vínculos e convergências..... | 11 |
| 3. Formação profissional – pedra basilar na promoção do conhecimento organizacional | 14 |
| II – Objectivos | 21 |
| III – Metodologia | 21 |
| 1. Caracterização global da amostra do estudo | 22 |
| 1.1 – Caracterização dos sujeitos inquiridos | 23 |
| 1.1.1 – Sexo | 23 |
| 1.1.2 – Idade | 23 |
| 1.1.3 – Função | 24 |
| 1.1.4 – Área funcional | 25 |
| 2. Procedimento | 25 |
| 2.1 – Escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional..... | 26 |
| 2.2 – Questionário de gestão do conhecimento (GC) | 28 |
| 2.3 – Procedimentos de recolha de dados | 29 |
| IV – Resultados | 29 |
| 1. Análise psicométrica das escalas | 29 |
| 1.1 – Validade de constructo e fiabilidade da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional | 29 |
| 1.2 – Validação do GC na amostra..... | 35 |
| 2. Formação profissional e gestão do conhecimento | 40 |
| V – Discussão | 42 |
| VI – Conclusões | 44 |
| Bibliografia | 46 |
| Anexos | 51 |
| Anexo I – Caracterização da amostra de empresas..... | 51 |
| Anexo II – Caracterização dos sujeitos inquiridos segundo o tempo na função e as habilitações literárias..... | 53 |
| 1. Tempo na função | 53 |
| 2. Habilitações literárias | 54 |
| Anexo III – Escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional..... | 55 |
| Anexo IV – Questionário de Gestão do Conhecimento..... | 56 |
| Anexo V – Análise dos omissos por item do GC | 58 |
| Anexo VI – Regressão simples: Médias e desvios-padrão das variáveis | 59 |

Introdução

A realidade contemporânea, enquanto palco de acção e desenvolvimento das organizações, e todos os níveis em que aquela se (re)desenha e reequaciona impelem à consideração e valorização de caminhos e temáticas distintos dos outrora, inquestionavelmente, vigentes.

Face à proliferação e celeridade dos desafios que cruzam, hoje, o caminho das organizações (enquadradas num mercado global – de fronteiras aceleradamente transpostas – e definidas a uma escala permanentemente redimensionada na sua esfera de acção, problemáticas e dinâmicas) e a uma vivência de reconfiguração de valores, dos empregos e das qualificações, torna-se imperativo repensar e reajustar os factores críticos de competitividade e atentar em factores que possam consubstanciar-se como fontes diferenciais de vantagem competitiva sustentável. Nas palavras de Liautaud e Hammond (2000, p. 4), as organizações devem ser “faster, more agile, and crucially, more intelligent”, não reificando modelos instituídos que se revelaram infecundos e rígidos.

Enformam-se, assim, novas orientações que reconhecem os activos intangíveis de uma organização e, designadamente, o conhecimento que aquela detém e a sua gestão, como cerne da criação de valor (Perez & Pablos, 2003). Neste contexto, Quinn (1992) estende as considerações tecidas por Toffler (1990), no sentido de considerar o conhecimento como fonte de poder, e advoga que o valor de uma quantidade substancial dos produtos e serviços desenvolvidos por uma organização depende, agora, dos intangíveis alicerçados no conhecimento. Perez e Pablos (2003) abordam esta questão examinando o modo como os recursos organizacionais são aplicados e combinados, as causas que determinam o alcance de uma vantagem competitiva sustentável e a natureza dos proventos gerados pelos recursos organizacionais, no seio da cognominada *perspectiva baseada nos recursos*. A organização é entendida como uma acumulação particular de recursos únicos, mas diversos na sua natureza (Wernerfelt, 1984), entendidos, por seu turno, como património da organização, assumindo diferentes tipologias e possibilitando que esta conceba e implemente estratégias conducentes a maiores níveis de eficiência e eficácia, bem como a decorrentes acréscimos na competitividade (Grant, 1991). A conversibilidade dos recursos organizacionais em fonte de vantagem competitiva encontra-se dependente da exibição de um conjunto particular de características. Barney (1991) argumenta que aqueles recursos devem revelar-se incomuns, valiosos, insubstituíveis e inimitáveis e/ou irreproduzíveis. Dierickx e Cool (1989) aventam, por seu turno, que a origem destes recursos radica na capacidade e aprendizagem organizacionais, revestindo-se de um carácter profundamente intrínseco e de forte complexidade social. Os autores consideram, ainda, a impossibilidade de estes recursos serem comercializados, uma vez que emergem na empresa e nesta são acumulados, apresentando um componente de forte imobilidade. O seu desenvolvimento depende do *modus operandi* da organização, sendo condicionado pelo nível de aprendizagem, investimento e actividades prévias daquela (Perez & Pablos, 2003). Tomando por base este referencial,

Perez e Pablos (2003) defendem que o conhecimento organizacional reúne as especificidades enunciadas, constituindo-se, assim, como um dos recursos organizacionais cuja conversão em vantagem competitiva sustentável é exequível.

A profusão, na literatura, de contribuições e entendimentos que atestam o reconhecimento de uma importância estratégica do conhecimento e assinalam o seu estatuto de precursor do sucesso organizacional é destacada, de resto, por autores como Jimes e Lucardie (2003) ou Oltra (2005), conduzindo ao emergir de problematizações várias que, na moldura ampla da Psicologia do Trabalho e das Organizações, permitem criar inteligibilidade. Emerge e encontra fundamentação, justamente, na presente conjuntura o estudo que nos propomos encetar. Este, desenvolvendo-se segundo uma lógica exploratória, procura indagar a existência de relações entre a formação profissional e a gestão do conhecimento em 14 organizações industriais do tecido cerâmico português¹. Optou-se pelo método do inquérito, recorrendo à técnica do questionário, procurando apreender as perspectivas dos sujeitos inquiridos relativamente às variáveis em apreço, assumindo a investigação um cariz quantitativo. Procura-se, partindo da matriz de entendimento das questões da formação profissional e do conhecimento nas (e pelas) organizações, averiguar os contornos em que pode erguer-se um novo sentido para a gestão das pessoas. Partindo dos dados coligidos e encetando análises de regressão simples, intentar-se-á averiguar a manifestação de uma capacidade preditiva da formação profissional face à gestão do conhecimento.

Desponta, então, um profícuo contexto de investigação, firmado nos contributos partilhados entre a gestão do conhecimento e a formação profissional. Contudo, ainda que este plano se apresente com um ímpar potencial de desenvolvimento, urge atentar neste momento na escassez de literatura concernente ao domínio que pretendemos explorar. O exame das importantes articulações que se edificam revela um cenário surpreendentemente árido, se considerarmos os frutos que expectáveis através de um entendimento conjugado das questões elencadas. De facto, visando documentar este enquadramento, proficuamente incipiente e desafiante, decidiu-se encetar uma pesquisa simples nos principais meios de pesquisa de artigos e publicações (Pro-Quest e B-On)², sendo elencados no

¹ O tecido cerâmico em Portugal assistiu a um ciclo de renovação nos 20 anos transactos, o qual foi sendo gizado em articulação com uma convergência de factores cuja influência se registou a um nível que transcende as fronteiras do sector, caracterizando-se, já, muitas empresas industriais por um elevado grau de actualização tecnológica, designadamente as fábricas de sanitários, pavimento e revestimento, telhas e algumas unidades envolvidas no fabrico de louça utilitária. A transformação imprimida na indústria cerâmica nacional encontrou tradução na passagem de estruturas baseadas em mão-de-obra intensiva para outras, bastante distintas, sustentadas na tecnologia e conhecimento intensivo, possibilitando, de modo decorrente, o estudo de uma multiplicidade de problemáticas e questões que se edificam no domínio da gestão do conhecimento organizacional.

² A nossa indagação recaiu sobre artigos publicados desde o ano de 2004, cujo título

Quadro 1 os artigos coligidos, de natureza conceptual ou empírica, indicando os respectivos autores e o ano de publicação.

Quadro 1 – Volume de artigos publicados desde 2004 estabelecendo sinergias da Gestão do Conhecimento face à Gestão de Recursos Humanos e técnicas que a compõem

| GC | Sinergias GC-GRH | Sinergias GC-FP | Sinergias GC-AD | Sinergias GC-SRR |
|---|--------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Wong & Aspinwall, 2005 | Clardy, 2004 | Hwang, 2003* | ----- | Gal, 2004 |
| Martí, 2007 | Burke, Drasgow & Edwards, 2004 | | | |
| Pepe, 2007 | Cabrera & Cabrera, 2005 | | | |
| Yang, 2007 | Oltra, 2005 | | | |
| Salojärvi, Furu & Sveiby, 2005 | Haesli & Boxall, 2005 | | | |
| Powell & Snellman, 2004 | Lengnick-Hall, & Lengnick-Hall, 2006 | | | |
| Kong & Prior, 2007 | | | | |
| Kor & Leblebici, 2005 | | | | |
| Kontoghiorghes, Awbre & Feurig, 2005 | | | | |
| Hatch & Dyer, 2004 | | | | |
| Hutchings, 2005 | | | | |
| Gibson, Waller, Carpenter & Conte, 2007 | | | | |
| Brockbank & Ulrich, 2005 | | | | |
| Lee & Lee, 2007 | | | | |
| Hsieh & Yuan, 2006 | | | | |

(ou tema indicado) fizesse referência a uma das cinco seguintes temáticas: *gestão do conhecimento, gestão do conhecimento e gestão de recursos humanos, gestão do conhecimento e formação profissional, gestão do conhecimento e avaliação do desempenho e gestão do conhecimento e sistemas de retribuição e recompensas*. Interessavam-nos as três técnicas referidas, *formação profissional, avaliação do desempenho e sistemas de retribuição e recompensas*, em virtude de indicações presentes na literatura convergirem na consideração daquelas como estabelecendo relações privilegiadas com a gestão do conhecimento. A pesquisa foi realizada em inglês e português. Utilizámos adicionalmente como critério de sublimação da pesquisa o domínio de referência dos artigos, restringindo a análise a estudos no meio organizacional. Pesquisámos nas seguintes publicações: *Journal of Knowledge Management, The Electronic Journal of Knowledge Management, The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management, Organization Development Journal, Journal of Managerial Issues, Human Resource Management, Personnel Psychology, The International Journal of Human Resource Management, Journal of Educational Media & Library Sciences, Human Factors and Ergonomics in Manufacturing, Journal of Organizational Behaviour, Thunderbird International Business Review, Strategic Management Journal, Human Resource Development Quarterly e Annual Review of Sociology*. A traduzir as sinergias entre gestão do conhecimento e formação profissional apresentamos apenas um artigo que data, no entanto, de 2003, o qual optámos por incluir dada a sua relevância na operacionalização da temática que nos ocupa na presente dissertação.

-
- Salojärvi, 2005
Papoutsakis, 2007
Al-Alawi, Al-Marzooqi & Fraidoon,
2007
Beesley, 2004
Moteleb & Woodman, 2007
Meroño-Cerdan, Lopez-Nicolas &
Sabater-Sánchez, 2007
du Plessis, 2007
Cheng, Choi, Chen, Eldomiaty &
Millar, 2004
Agndal & Nilsson, 2006
Cabrita & Vaz, 2006
Juriado & Gustafsson, 2007
Khalifa & Shen, 2006
Solitander, 2006
Sharp, 2006
Kane, Ragsdell & Oppenheim, 2006
Miller, Bierly III & Daly, 2007
Detlor, Ruhi, Turel, Bergeron, Choo,
Heaton & Paquette, 2006
Mitchell & Nicholas, 2006
Nieminen, 2005
Halawi, Aronson & McCarthy, 2005
Migliarese & Verteramo, 2005
Girard & Lambert, 2007
Chase, 2006
Hicks, Dattero & Galup, 2007

Legenda: GC – Gestão do Conhecimento; GRH – Gestão de Recursos Humanos; FP – Formação Profissional; AD – Avaliação do Desempenho; SRR – Sistemas de Retribuição e Recompensas.

A análise do Quadro 1 permite-nos constatar e reforçar as considerações anteriormente expostas. Percebemos que a produção de trabalhos na área da gestão do conhecimento tem sido vasta, contudo, quando detemos a pesquisa ao nível das sinergias erigidas entre a gestão do conhecimento e a gestão de recursos humanos são escassos os registos encontrados e esta situação torna-se ainda mais veemente quando analisamos a produção de artigos que fazem recair o seu âmbito sobre as interrelações entre a gestão do conhecimento e cada uma das três técnicas de gestão de recursos humanos particularmente consideradas. Este cenário reveste de um carácter desafiante o percurso que nos propomos trilhar, tornando premente a clarificação dos conceitos e dos contributos tecidos que possam consubstanciar-se como fundamentos e âncoras ao presente estudo, a qual passaremos a efectivar seguidamente.

I – Enquadramento conceptual

1. O conhecimento e a sua gestão – contributos para uma delimitação e clarificação semânticas

Erguem-se, no domínio da gestão do conhecimento, distintas conceptualizações e orientações, facto que pode alocar alguma resistência aos esforços de clarificação conceptual e de operacionalização que se pretendam empreender. Não obstante, da não singularidade, ou da diversidade de abordagens e entendimentos não advêm tão-somente resultados lesivos. Na verdade, é concedida uma maior amplitude na exploração dos conceitos, suas relações e implicações, uma vez que não se regista a circunscrição a uma perspectiva única. Somente no momento em que a ininteligibilidade se assuma como dominante, arrastando a investigação teórica e empírica para níveis reduzidos de precisão e rigor, se tornará uma limitação irrecuperável, impenetrável. Nestas circunstâncias, urge encetar delimitações, precisar conceitos, seguindo contributos de autores vários que precedentemente exploraram o domínio e debruçaram o seu estudo sobre o conhecimento e a sua gestão, e a partir daqui estruturar concepções que se consubstanciem como referencial para enquadrar e fundamentar o presente estudo, direccionando o seu desenvolvimento.

1.1 – O conhecimento nas organizações

Alvesson e Karreman (2001, cit. in Monteiro, 2007) alertam para uma moldura de factores que indexa algum criticismo à clarificação conceptual do domínio, focando os autores, nomeadamente, definições caracterizadas por uma excessiva abrangência, ou, pelo contrário, um vazio restritivo, e situações de dissonância ou incongruência. Destacamos, nesta perspectiva, o contributo de Cardoso (2003), autora que encetou a delimitação do conceito de conhecimento face a conceitos tomados como contíguos, possibilitando uma maior transparência e rigor e a superação das contrariedades salientadas por Alvesson e Karreman. O conhecimento é, assim, entendido enquanto combinação complexa e multidimensional, na qual se articulam, dinamicamente, elementos cognitivos, emocionais e comportamentais, que enraíza na experiência humana e no contexto social, sendo a sua valoração potenciada aquando da partilha (Cardoso, 2003; Hislop, 2003) e propicia, nas palavras de Davenport e Prusak (1998), um referencial para avaliar e incorporar nova experiência e informação. O conhecimento caracteriza-se por forte subjectividade e dependência relativa ao seu contexto genésico (podendo, ainda assim, ser apartado com êxito desse mesmo contexto para utilização num outro, distinto) e de utilização e relativamente ao conhecimento pré-existente (Kluge, Stein, & Licht 2002, cit. in Monteiro, 2007).

No seu sentido mais amplo, o conhecimento assume-se como antecedente e conseqüente da experiência humana e da acção organizacional, afigurando-se como catalisador do processo metamórfico de conversão de dados e informação num benefício tangível (Hislop, 2003). Focalizando a

análise a um nível mais pragmático, o conhecimento consubstancia-se como contexto de relevância e atribuição de sentido a toda a vivência humana e organizacional (Drucker, 1998; Perez & Pablos, 2003).

Bhatt (2001) acrescenta, ainda, um importante contributo na sublimação conceptual do domínio, diferenciando entre conhecimento individual e organizacional. Bhatt entende o primeiro como o conhecimento que reside na mente do indivíduo, podendo ser inferido a partir dos comportamentos e resultando da acumulação das suas próprias experiências, e o conhecimento organizacional como sendo focalizado na organização, emergindo das interações que se estabelecem entre pessoas, técnicas e tecnologias no palco organizacional. O padrão e as formas em que esta emersão se concretiza derivam da cultura e da história da organização.

Avance-se no balizamento do conceito, analisando, agora, os contornos fundamentais da profícua distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, encetada por Nonaka (1991) e Nonaka e Takeuchi (1995). Os autores, partindo da cognominada *Teoria do conhecimento* postulada por Polanyi, erguem uma clarificação conceptual, demarcando conceitos, destacando as suas conexões e firmando, nas suas especificidades, os principais contributos que lhes estão associados. Detendo-nos no étimo, latino, da palavra – *tacitus* (*silencioso*) –, o conceito de conhecimento tácito comporta uma significação que nos remete para o implícito³. O conhecimento tácito é possuído pelas pessoas (é um conhecimento “embodied and embodied”, nas palavras de Blackler (1995), não podendo facilmente, ou de todo, ser explicitado de uma forma codificável; é um recurso encerrado na mente humana (Kim & Mauborgne, 1998), fortemente enraizado na acção individual (Cardoso, 2003), concebido sob duas dimensões, uma técnica e uma cognitiva (Polanyi, 1966)⁴. Daqui se denota a crucialidade que encerra, veementemente destacada na teoria de Polanyi, visto determinar a produção e interpretação do conhecimento explícito e nortear o comportamento individual (Cardoso, 2003).

O conhecimento explícito não deve e não pode ser considerado independentemente do conhecimento tácito, na medida em que existe uma dimensão tácita para todas as formas de conhecimento (Polanyi, 1966). O conhecimento em que, agora, nos detemos caracteriza-se pela sua tangibilidade, podendo ser apresentado sob a forma de números e fórmulas matemáticas, bem como representado por mapas (Cardoso, 2003).

Face a um interesse crescente e continuamente renovado pelo conhecimento e pela sua gestão, as organizações procuram, de um modo natural e consistente, desenvolver esforços no sentido de diagnosticar e

³ Uma porção significativa do conhecimento organizacional assume um carácter tácito (Cook & Yanow, 1993, cit. in Perez & Pablos, 2003), sendo gerada através das experiências que enformam o trabalho quotidiano e originando uma rede de significados partilhados entre os colaboradores que constroem a organização.

⁴ Numa dimensão técnica são englobadas as competências pessoais críticas, consubstanciando-se o conhecimento como intrincado com a acção e respeitando a um contexto específico. A esfera cognitiva respeita a elementos como sejam as crenças, atitudes, emoções, esquemas, ou valores (Cardoso, 2003).

procurar tornar inteligível a existência de vantagens competitivas diferenciais. E, neste seguimento, o conceito de *capital intelectual* reveste-se de relevância.

1.1.1 - O conceito de *capital intelectual*

O conceito tem sido operacionalizado de modos distintos (Hwang, 2003), não existindo uma definição amplamente aceite. Não obstante, a literatura tende a convergir na consideração de que, no essencial, o capital intelectual se refere a “knowledge that can be converted into value” (Edvinson & Sullivan, 1996, p. 36), ou, de um outro modo, é identificado como um conjunto de intangíveis (recursos, capacidades e competências) que norteia a performance organizacional e a criação de valor (Roos & Roos, 1997). Entender o capital intelectual como sustentáculo de vantagem competitiva futura (Perez & Pablos, 2003) significa, nesta lógica, que a organização detém a capacidade de concretizar em acção efectiva o conhecimento que naquela se encontra imbuído. Ainda que pareça sugerir-se o desenho de um relacionamento causal entre capital intelectual e criação de valor organizacional (Marr & Roos, 2005, cit. in Cabrita & Vaz, 2006), os proventos intangíveis raramente influem, de modo directo, a performance da organização (Kaplan & Norton, 2004). *Per si*, nenhum destes elementos se assume como condição suficiente para um desempenho de sucesso. Importa, então, sublimar o entendimento do conceito de *capital intelectual*, apreendendo-o como fenómeno de interacções e complementaridades, e clarificando que a proficiência de um recurso pode ser potenciada e incrementada pelo investimento em outros recursos (Cabrita & Vaz, 2006)⁵.

Salojärvi, Furu e Sveiby (2005) adoptam como sinónimos os conceitos de *capital intelectual* e *recursos intangíveis* e perfilham, de entre a panóplia de esquemas de classificação do capital intelectual propostos na literatura, a taxionomia que se configura como mais consensual, considerando três tipologias de recursos organizacionais intangíveis (Cabrita & Vaz, 2006) – o capital humano, o capital externo ou relacional e o capital organizacional ou estrutural. Importa assim às organizações converter o conhecimento organizacional em fonte diferencial de vantagem competitiva sustentável na prossecução dos objectivos organizacionais. Neste contexto há que conhecer as principais proficiências que a gestão do conhecimento propicia a este nível, optimizando e catalisando o processo indicado.

1.2 – Gestão do conhecimento organizacional

O despoletar e o reforçar progressivo da atenção dispendida ao domínio da gestão do conhecimento enforma-se na constatação da

⁵ Na esfera de abordagem ao capital intelectual, as orientações apresentam-se segundo uma lógica bipolar, na qual se ergue, por um lado, uma perspectiva incidente sobre a génese e a utilização do conhecimento e as conexões deste com o processo de criação de valor, tomando a designação de *estratégica*, e, por outro, uma perspectiva *contabilística* que versa sobre a indispensabilidade de aliar à medição dos dados financeiros tradicionais novos sistemas de informação e de medição de dados não económicos (Roos & Roos, 1997).

crucialidade desta temática, porquanto lida com a característica mais valiosa de uma organização, o capital intelectual. Seubert, Balaji, e Makhija (2001) estabelecem, mesmo, uma relação de dependência directa entre o êxito de uma organização no contexto da economia actual, globalizada e interconectada, e um célere e eficaz intercâmbio de informação. Salojärvi, Furu e Sveiby (2005), numa linha de entendimento próxima, referem que, ainda que não estejamos na presença de uma relação causal, existem indicadores de que a maturidade da gestão do conhecimento de uma organização se encontra positivamente correlacionada com o seu crescimento, na medida em que a consciencialização para a crucialidade da gestão do conhecimento e suas actividades coexiste, frequentemente, com uma maior celeridade no crescimento organizacional.

Contudo, apesar de um interesse incremental pela gestão do conhecimento, a determinação da natureza das significações que se lhe associam e a enunciação precisa do âmbito que encerra assumem-se, ainda, como incipientes. O estabelecimento de uma definição de *gestão do conhecimento* afigura-se como um exercício complexo, desde logo porque, compreensivelmente, as distintas perspectivas enunciadas no domínio tenderão a enfatizar, de um modo preferencial, determinadas dimensões e significados nessa sistematização (Choi, 2000, cit. in Halawi, Aronson, & McCarthy, 2005) e a própria designação de gestão do conhecimento não se afigura como consensual. Erguem-se duas perspectivas antagónicas na análise à presente problemática, divergindo, concretamente, sobre a possibilidade de o conhecimento ser ou não gerível. Autores há que, como Rivera (2001) e von Krogh, Ichijo, & Nonaka (2000), perfilham a perspectiva de que o conhecimento não é passível de gestão, ou que esta se afigura como desnecessária ou irrelevante devido à capacidade de auto-gestão do conhecimento. Contudo, admitir que o conhecimento não é passível de gestão remete o domínio da gestão do conhecimento e o seu estudo para o vazio. Não obstante, admitindo a exequibilidade da gestão do conhecimento e analisando um conjunto de definições aventado por diversos autores, é possível apreender os aspectos tendencialmente mais valorizados, os limites conceptuais que se impõem, as principais perspectivas emergentes e as redes conceptuais construídas no domínio.

Assim, Soliman, Innes, & Spooner (1999) descrevem o processo de gestão do conhecimento das pessoas nas organizações como o meio pelo qual é adicionado valor ao conhecimento base, primário (*inputs*), de modo a criar conhecimento processado (*outputs*), e criando, em última instância, o valor para o cliente.

Nas palavras de De Jarnett (1996, cit. in McAdam & Reid, 2001), a gestão do conhecimento corresponde a criação de conhecimento, a que se seguem (sub)processos de interpretação, disseminação e utilização, retenção e refinamento, direccionados para o objectivo último, primordial (ainda que tendencialmente descurado), da gestão do conhecimento – apoiar a criação de uma organização orientada para a aprendizagem, que, continuamente, procure progredir na sua capacidade de sobrevivência num mercado amplamente instável e mutável (Yahya & Goh, 2002).

Destaque-se, ainda, a consideração tecida por Cardoso (2003) na superação das ambiguidades conceptuais que despontam no domínio e que conceptualiza a gestão do conhecimento como conjunto dinâmico de esforços deliberados de otimização e desenvolvimento de condições organizacionais internas que catalise todos os (sub)processos relacionados com o conhecimento, no sentido da concretização dos objectivos organizacionais.

Face às considerações anteriormente tecidas, é impreterível sublinhar o dinamismo, a complexidade e pluralidade de elementos inerentes ao conhecimento e sua gestão. Admitindo estas especificidades, impõe-se reconhecer o conhecimento como algo não estático e, como tal, atentar no entendimento de variados autores quanto ao desenho dos processos que respeitam à sua gestão, distinguindo os momentos que, para cada um deles, assumem maior relevância na mesma. Neste sentido, e ainda que não pretendamos uma abordagem exaustiva, visto não ser esse o intuito desta dissertação, apresentam-se, seguidamente, algumas destas considerações, destacando os seus contornos primordiais. Segundo Soliman e Spooner (2000), a especificidade destes processos varia, substancialmente, entre organizações, contudo, a generalidade daquelas consideraria e utilizaria cinco processos na/de gestão de conhecimento, envolvendo-se na criação, captação, organização, acesso e utilização de conhecimento.

Szulanski (2001, cit. in Monteiro, 2007) traça um distinto entendimento, segundo o qual a gestão do conhecimento abarcaria dois momentos fundamentais, perfeitamente intrincados – a criação e a aplicação de conhecimento –, envolvidos em contribuições e convivências simbióticas.

Coombs e Hull (1998), de outro modo, classificaram as actividades de gestão do conhecimento sob três designações primordiais – processamento de conhecimento, domínios do conhecimento e formalidades do conhecimento.

Um destaque final a este nível para a perspectiva aventada por Cardoso (2003). A autora considera como moldura de análise para a operacionalização da gestão do conhecimento seis dimensões ou sub-processos – criação e aquisição (móvil de todos os processos de conhecimento), atribuição de sentido, partilha e difusão, memória organizacional, e medição e recuperação.

Um outro prisma de análise do campo, profícuo e abrangente, da gestão do conhecimento envolve a consideração da lógica sócio-técnica que lhe subjaz. Malhotra (1998) considera que a gestão do conhecimento comporta processos organizacionais que procuram a combinação sinérgica dos dados e capacidade de processamento de informação, oriundos das tecnologias de informação, com a capacidade criativa e inovativa intrínseca aos seres humanos, destacando-se estádios cujo vínculo a interfaces tecnológicas se afigura mais proeminente, como sejam as etapas de memorização ou recuperação, e outros, como a criação de conhecimento ou a atribuição de sentido, cunhadas por uma indeclinável conexão ao agente humano. Gloet e Berrel (2003) advogam que ainda que nos deparemos com uma panóplia de abordagens, quer ao nível da investigação, quer ao nível da intervenção, relativa ao conhecimento e sua gestão, qualquer destas emana

de duas possíveis fontes que seguidamente apresentaremos de modo sumário.

1.2.1 – Percurso evolutivo da gestão do conhecimento – uma lógica bipolar de abordagem

A primeira das abordagens que compõe a referida bipolarização analítica do percurso evolutivo da gestão do conhecimento é cognominada *tecnológica* e desenvolveria as suas reflexões sustentando-se em sistemas de gestão da informação ou tecnologias de informação, direccionando-se para os aspectos tangíveis da gestão do conhecimento e assumindo um cunho mais determinista e altamente racional. Uma segunda origem corresponderia à adopção de uma abordagem *humanista*, incidindo na aprendizagem organizacional como base de acção. Esta consideração assume-se como relativamente consensual. Como enunciado por Maier e Remus (2003, cit. in Monteiro, 2007), assinalar-se-ia uma orientação mais humanista (*Human-oriented Knowledge Management*) e uma segunda perspectiva orientada para a tecnologia (*Technology-oriented Knowledge Management*).

Não descurando as considerações previamente elencadas, contribuições teóricas recentes sugerem que a orientação estratégica de uma organização no que concerne à gestão do conhecimento, independentemente da abordagem ao domínio de que derive, deverá reflectir a sua estratégia competitiva (Gloet & Berrel, 2003). Uma gestão eficaz e equilibrada das diferentes tipologias de conhecimento existentes no seio de uma organização implica a compreensão e gestão das complexas teias de recursos sociais, técnicos, humanos e financeiros que se enformam no seu seio, de modo a que se promova a criação de valor (Gloet & Berrel, 2003). É imperioso o reconhecimento de que, ainda que uma gestão do conhecimento efectiva possa revelar-se economicamente dispendiosa, uma gestão do conhecimento ineficaz será, inquestionavelmente, mais onerosa (Soliman & Spooner, 2000).

Esta consideração faz-nos atentar num novo prisma de entendimento. Monteiro (2007) destaca o contributo precursor de McElroy (1999) no entendimento do desenvolvimento da gestão do conhecimento enquanto percurso evolutivo, distinguindo, neste, dois momentos fundamentais, conceptualizados como gerações da gestão do conhecimento. De modo breve, o período compreendido entre os anos de 1990 e 1995 equivalerá a uma emersão, formal, da designada primeira geração do conhecimento (Metaxiotis et al., 2005, cit. in Monteiro, 2007), tendo versado, essencialmente, sobre o que, contemporaneamente, à luz do desenvolvimento e reflexões alcançados, se considera simples “gestão da informação”. De facto, a literatura da década de 70 é indiciadora de que a gestão da informação era percebida como um sistema de serviços algo neutral e normativo, sendo relativamente triviais as tarefas que com aquela se associavam (Gloet & Berrel, 2003). McElroy (2000, cit. in Monteiro, 2007) entende que as abordagens enquadráveis nesta primeira geração se revestem de uma índole acentuadamente técnica, sobrevalorizando a contribuição da tecnologia e incidindo nos processos de codificação e

partilha de informação como princípios orientadores da investigação.

Uma segunda geração desenvolve-se, sensivelmente a partir de 1996, num ângulo distinto (Metaxiotis, 2005, cit. in Monteiro, 2007). A esfera de abordagem, pautando-se pela integração, é dilatada pelo direccionar do âmago da análise para a vertente humana, não descurando, contudo, o papel da tecnologia enquanto elemento fomentador dos processos de gestão do conhecimento.

Monteiro (2007) destaca, ainda, a consideração aventada por Metaxiotis et al. (2005), autores que, de modo próximo a Laszlo e Laszlo (2002, cit. in Monteiro, 2007), sugerem que assistimos, actualmente, ao despoletar de uma terceira geração, na qual se integrariam o conhecimento e a envolvente sócio-cultural de onde deriva, sintetizando conhecimento e acção.

Inscrevendo-nos nesta lógica que procura (re)posicionar a pessoa no seio da problemática da gestão do conhecimento organizacional e assumindo a integração do conhecimento na sua envolvente sócio-cultural, encontramos fundamento para procurar e conhecer os vínculos e convergências desenvolvidos entre a gestão do conhecimento e a gestão das pessoas nas organizações, os quais abordaremos no segmento subsequente do nosso trabalho.

2. Gestão do conhecimento e gestão das pessoas nas organizações – vínculos e convergências

No domínio da gestão do conhecimento advoga-se, de modo relativamente consensual, a crucialidade dos aspectos culturais e humanos enquanto facilitadores ou inibidores dos processos de criação, transferência e sustentação do conhecimento, ainda que se reconheça que estes tenham sido, igualmente, os factores mais negligenciados (Carter & Scarbrough, 2001; Hislop, 2003; Hwang, 2003; Oltra, 2005; Ball, 2001), face a uma perspectiva tecnológica. Autores como Oltra (2005) ou Lang (2001) concedem, mesmo, um estatuto fundamental na criação de conhecimento e condução da sua gestão ao elemento humano. Não obstante, edifica-se na literatura um acordo na consideração de que o prisma de análise e entendimento se deve dirigir a um complexo enredo de recursos técnicos, sociais, financeiros e humanos (Hislop, 2003; Wong & Aspinwall, 2005) e à assumpção da gestão de recursos humanos como um contexto de estímulo, focalizado no conhecimento crítico, para a gestão do conhecimento organizacional. Ergue-se, assim, nesta conjuntura, uma conexão indeclinável entre gestão do conhecimento e gestão estratégica de pessoas ou gestão estratégica de recursos humanos, na prossecução dos objectivos organizacionais. Esta relação reveste-se de grande complexidade e quanto maior a aproximação e articulação entre as políticas e estratégias subjacentes a ambas as áreas e entre estas e a estratégia organizacional, maior a contribuição que poderão aduzir à melhoria contínua, qualidade e performance global da organização (Gloet & Berrel, 2003; Hislop, 2003; Oltra, 2005; Wong & Aspinwall, 2005).

Gloet e Berrel (2003) sugerem que abordagens específicas à gestão

do conhecimento influirão a função de gestão de recursos humanos de uma organização, tal como a gestão de recursos humanos se revestirá de expressividade na determinação da eficácia das estratégias de gestão do conhecimento adoptadas pelas organizações. Yahya e Goh (2002) consideram, mesmo, a gestão do conhecimento como forma evoluída da gestão de recursos humanos⁶ que utiliza as tecnologias de informação como mecanismo de suporte nas interacções humanas e no processo de colaboração. Ainda assim, Oltra (2005) salienta que os estudos académicos de relevo, empíricos e teóricos, que emergem se centram de modo mais proeminente sobre cada um dos tópicos independentemente, gestão do conhecimento ou gestão de recursos humanos.

Carter e Scarbrough (2001) procuram escarpelizar as interfaces que se estabelecem entre gestão de recursos humanos e gestão do conhecimento, atentando em diferentes perspectivas que se confrontam no discurso da gestão de pessoas.

Assim, a designada *abordagem das “boas práticas”* advoga a existência de “uma única boa forma de agir” no que respeita à gestão de recursos humanos, a qual, de um modo decorrente, todas as organizações deveriam adoptar. Este modelo sustenta que o êxito de um programa de gestão do conhecimento advirá do comprometimento dos colaboradores face ao mesmo (Carter & Scarbrough, 2001).

Uma outra abordagem, designada *abordagem do “trabalhador do conhecimento”* realça as características distintivas que um trabalhador do conhecimento encerra. Esta abordagem implica a premência de atentar no recrutamento, desenvolvimento e retenção destes colaboradores, bem como numa aposta na inovação imprimida aos pacotes remuneratórios e condições de trabalho. Tampoe (1993, cit. in Carter & Scarbrough, 2001) identificou quatro factores determinantes para a motivação destes colaboradores – o desenvolvimento pessoal, a autonomia operacional, a realização proveniente da tarefa e as gratificações monetárias, ressaltando o facto de as políticas baseadas nestes factores deverem atentar na especificidade de cada colaborador e não serem aplicadas imprudentemente à sua globalidade (Carter & Scarbrough, 2001).

A *abordagem da congruência*, por seu turno, deriva da noção de

⁶ O desenvolvimento da investigação no domínio da gestão de recursos humanos, no séquito de uma crescente sofisticação, foi gizado na transição de uma índole marcadamente administrativa, para a adopção de um pendor mais estratégico (Evans, 2003). Gloet e Berrel (2003) entendem que a gestão de recursos humanos reporta às políticas, práticas e sistemas que influem os comportamentos, atitudes e o desempenho dos colaboradores de uma organização, abarcando todas as decisões e acções concernentes à dinâmica relacional celebrada entre estes e a organização (Hartenstein, 1985). Visando contribuir profícua e substancialmente para o desempenho organizacional, deve pautar-se por uma forte conexão com a globalidade dos elementos da estratégia organizacional, concretamente com a gestão do conhecimento, e desenvolver-se, estrategicamente, pela adopção de uma abordagem integrativa das várias técnicas e sistemas que engloba (Gloet & Berrel, 2003).

que, para maximizar os efeitos das práticas de gestão de recursos humanos, estas devem estar alinhadas com as práticas de gestão do conhecimento, devendo ambas ser coerentes com a política estratégica global da organização (Carter & Scarbrough, 2001).

Por último, a *abordagem do capital social e humano* enfatiza a natureza inexoravelmente social das organizações. O capital humano engloba toda a extensão de capacidades e potencial humanos. Por seu turno, o capital social refere-se às redes de relações que constituem um recurso importante para a condução da vida social. Esta abordagem reconduz as práticas de recursos humanos para o desenvolvimento de competências e da cultura da organização a longo-prazo, não se centrando no alinhamento das suas práticas com os objectivos a curto prazo de outras funções de gestão (Carter & Scarbrough, 2001). Assim, aborda uma vertente distinta da gestão do conhecimento, atentando em “*stocks* de conhecimento”, contidos nas práticas e rotinas organizacionais, perspectivando a valorização do recrutamento e da formação como cruciais no desenvolvimento destes repositórios (Carter & Scarbrough, 2001).

Considere-se uma última abordagem, denominada *abordagem da aprendizagem organizacional*. Para muitos autores, a intersecção entre gestão do conhecimento e gestão de recursos humanos assenta, significativamente, na criação ou na gestão de processos de aprendizagem, tanto ao nível organizacional, como ao nível das designadas comunidades de prática (Carter & Scarbrough, 2001). Senge (1990) entende que uma organização direccionada para a aprendizagem é aquela onde as pessoas expandem, continuamente, a sua capacidade para criar os resultados que realmente desejam, onde são valorizadas e incentivadas novas formas de pensar, fomentando a aprendizagem contínua e conjunta. Esta perspectiva enfatiza, então, a criação de ambientes propiciadores de criatividade e, concludentemente, conduz a uma aposta na formação e no desenvolvimento de práticas que estimulem as competências dos colaboradores (Carter & Scarbrough, 2001).

Os autores enunciados destacam a necessidade premente de integrar a gestão do conhecimento e as práticas de gestão de recursos humanos como condição *sine qua non* da sua eficácia, sugerindo os domínios da gestão de recursos humanos que podem influir na criação e detenção do conhecimento (Carter & Scarbrough, 2001). Desde logo, e como anteriormente salientado, ao nível das políticas organizacionais é destacada a necessidade de alinhamento das estratégias de gestão do conhecimento e de gestão de recursos humanos entre si e com a estratégia organizacional (Carter & Scarbrough, 2001). No que respeita aos recursos, emerge de imediato uma preocupação central da gestão de recursos humanos, particularmente no que concerne aos trabalhadores do conhecimento – o recrutamento e a retenção de colaboradores-chave. Práticas de gestão de recursos humanos como um sistema de formação rico e cuidado, sistemas de recompensas, gestão de carreiras e criação de mecanismos como o trabalho de equipa actuarão como despoletadores e estimuladores das competências dos colaboradores.

A crucialidade da gestão de recursos humanos na gestão do conhecimento tem sido discutida por investigadores e práticos que incidem a

sua análise no domínio organizacional (Yahya & Goh, 2002). Armstrong (2000, cit. in Yahya & Goh, 2002) entende que este contributo se prende com a disseminação da aprendizagem e ulterior assumpção da responsabilidade de coordenar a preparação de planos de negócio que incorporem o resultado das actividades de aprendizagem.

Num entendimento próximo, Soliman e Spooner (2000) enumeram como contributos da gestão de recursos humanos o evitar da ocorrência de processos de recrutamento e selecção empobrecidos, da formação de uma estrutura organizacional confusa ou irregular e do desenvolvimento de uma filosofia de gestão inapropriada. Os autores consideram, ainda, a sua proficuidade no afastamento de um reduzido controlo, de políticas e práticas de formação infrutíferas, de parca motivação e *stress* individual, de recompensas injustas e estagnação dos colaboradores, ou da inexistência de planos de sucessão e de desenvolvimento. O intuito de integrar e fazer convergir a gestão de pessoas com a gestão do conhecimento impele à superação de uma perspectiva tecnológica, tradicionalmente vigente, e a encetar o reposicionamento da Pessoa no centro da reflexão concernente ao conhecimento, traduzindo esta evolução o emergir de uma segunda geração da gestão do conhecimento, cujas principais especificidades procurámos, já, escarpelizar, num outro momento da presente reflexão (Carter & Scarbrough, 2001).

Apesar de um enfoque aglutinador e de um entendimento integrado da gestão estratégica de recursos humanos que valorizamos e justificámos anteriormente, a literatura destaca, primordialmente, na articulação com a gestão do conhecimento, as contribuições provenientes da formação profissional, da avaliação de desempenho e dos sistemas de retribuição e recompensas. O âmago do estudo que oferece o contexto ao presente documento toma, neste seguimento, a formação profissional como foco nuclear, pelo que trilharemos neste sentido os passos seguintes do nosso percurso.

3. Formação profissional – pedra basilar na promoção do conhecimento organizacional

A formação e todo o aglomerado de questões que em torno desta se congregam, de um modo mais ou menos formalizado, acompanharam o percurso do Homem ao longo dos tempos. Contudo, é possível tomar a Revolução Industrial como o período temporal mais próximo relativamente a um esboço inicial de formalização do domínio que entendemos sob o epíteto de formação. De modo inegável, o fenómeno social, político e económico impulsionador do êxodo de contingentes humanos do espaço rural para a esfera citadina vinca uma premência de possibilitar formação aos indivíduos. Os contingentes, essencialmente constituídos por agricultores, apareciam, perante as novas funções nas indústrias que emergiam, despedidos de competências fundamentais ao seu exercício. Adicionalmente, imperava a necessidade de desempenhar as tarefas de modo célere, convocando à formação de indivíduos num espaço de tempo diminuto e validando uma primária estruturação do que entendemos por sistema de formação (Cruz,

1998; Steinmetz, 1976).

Recuperando, brevemente, o percurso histórico de desenvolvimento das perspectivas neste domínio, é perceptível o desenrolar do mesmo segundo cambiantes na valorização de enfoques distintos.

Na Antiguidade Clássica, a transmissão dos conhecimentos relativos à realização de tarefas ocorria no próprio local de trabalho, de um modo não profissional e tecido numa relação face-a-face, tendo, na Idade Média, evoluído para uma lógica de maior formalização – os artesãos, já com algum grau de especialização, formavam os seus aprendizes, segundo o princípio de «aprender vendo». Os aprendizes, neste processo, não recebiam qualquer tipo de retribuição, uma vez que era entendido que lhes estava a ser concedida uma mais valia para a vida (Cruz, 1998; Steinmetz, 1976).

A Revolução Industrial vem imprimir inigualáveis mutações a este registo. Impõe-se uma crescente complexidade das tarefas e irrompe a indispensabilidade de formar – num curto espaço de tempo – pessoas com capacidade de operar com os novos engenhos e máquinas, perseguindo uma cada vez maior especialização. Exactamente nesta confluência de circunstâncias ocorre a transposição das acções formativas para a sala, permitindo que um conjunto de pessoas receba, em simultâneo, formação centrada nos conteúdos das tarefas que devem executar.

Nas décadas iniciais do século XX, com o emergir da designada Escola Clássica de abordagem às organizações e especificamente com os postulados de Taylor acerca da organização racional do trabalho e o princípio da decomposição das tarefas, a formação envolve, no essencial, grande preocupação com as questões físicas, com o treino físico. Esta situação ocorreria, desde logo, porque o princípio da decomposição das tarefas correspondia à parcelização de uma dada tarefa naquilo que seriam os seus componentes elementares e de fácil execução, não havendo necessidade de atribuir sentido a uma tarefa revestida de maior complexidade (Cruz, 1998; Steinmetz, 1976).

Decorrida a década de 30 do século XX, começa a emergir, consequência da própria falência dos modelos tayloristas, a Escola das Relações Humanas. Particularmente fundada nos trabalhos de Elton Mayo, a Escola das Relações Humanas desperta o domínio organizacional para um agregado de questões de índole marcadamente psicossocial, o que, naturalmente, influi o modo como a formação é concebida e promove o desencadear de acções de formação nas áreas comportamentais.

Os anos subsequentes, caracterizados por uma crescente complexificação do trabalho e das tarefas, aliada a uma proliferação de mudanças, constantes e bruscas, acarretaram uma clara transição de um trabalho marcadamente físico, dominante nos períodos precedentes, para a valorização do componente cognitivo da esfera laboral. Desta transição advém a necessidade de desenvolver novas competências nos indivíduos que, mais do que destinadas ao desempenho de uma dada função, visam criar capacidade de adaptação, numa lógica de proactividade. A formação e, concretamente, o modo como esta é conceptualizada, no indispensável ajustamento a estas alterações, dotou-se de um carácter estratégico nas organizações, amplificando a diversidade e complexidade de conteúdos, de

técnicas e sistemas que lhe prestam apoio.

A capacidade de aprendizagem reside, unicamente, nas pessoas. Itami (1987, cit. in Hwang, 2003) considera que os benefícios não “visíveis”, intangíveis como o conhecimento, as competências e a experiência acumulada, determinantes do poder competitivo de uma empresa, se encontram embuídos nas pessoas, consubstanciando-se como ponto fulcral de um desenvolvimento e crescimento estratégicos. As pessoas criam e adaptam a organização, o que é, apenas, possível pela aprendizagem (Swieringa & Wierdsma, 1992), processo que ocorre a distintas velocidades e cujo desenvolvimento apresenta um carácter multi-nivelado (ocorrendo aos níveis individual, grupal, organizacional ou inter-organizacional) (Dodgson, 1993, cit. in Hwang, 2003) e instrumental no processo formativo.

Conhen e Levinthal (1990) consideram primordial que uma organização se muna da capacidade para reconhecer o valor que qualquer nova informação agrega, para assimilá-la e aplicá-la, perspectivando fins comerciais – *capacidade de absorção* de uma organização –, devendo, segundo a perspectiva dos autores, verificar-se uma institucionalização de tais processos de aprendizagem. Acompanhando esta linha de entendimento, Stewart (1994, cit. in Hwang, 2003) argumenta que a gestão do conhecimento acrescenta valor efectivo a uma dada organização quando o capital humano é transformado em recursos intelectuais estruturais, quando as novas ideias geradas pelas pessoas (*capital humano*) são convertidas na introdução de novos produtos (*capital estrutural*). Deste modo, uma organização do conhecimento requereria uma abordagem distinta de gestão, entendida no seu sentido lato, e de um modo particular, implicaria conceptualizações, políticas e práticas distintas no âmbito da gestão de recursos humanos (Yahya & Goh, 2002). A ênfase deve, de imediato, ser dirigida para o desenvolvimento de pessoas com a capacidade de registar a informação, externa e interna, e convertê-la em conhecimento organizacional útil (Yahya & Goh, 2002). A transformação da sabedoria partilhada num valor real, imprescindível ao posicionamento no mercado, requer, assim, aprendizagem e a adopção de uma abordagem distinta, designadamente, no que respeita ao modo como se concebem, valorizam e implementam os sistemas formativos nas organizações (Hwang, 2003).

Segundo Yahya e Goh (2002), uma organização do conhecimento – “*learning organization*” ou “organização aprendente” – deve, antes de mais, assumir uma clara aposta numa formação de qualidade. Adicionalmente, considerando que, face às exigências e dinâmicas impostas pelo actual contexto económico-político-social, existe uma cada vez maior preocupação com uma fidelização dos clientes e conseqüente vantagem face aos concorrentes, é óbvia a importância que adquire o alcance da qualidade dos produtos e serviços desenvolvidos pela organização. Tecidas as considerações anteriores, é indubitavelmente crucial entender o estabelecimento de uma cultura de qualidade, de partilha e valorização da melhoria e desenvolvimento contínuos (Rebelo, 2006), enquanto um dos valores fundamentais de uma *learning organization* (Yahya & Goh, 2002; Hwang, 2003), alicerçando-se a partir do interior da organização e emergindo como criações únicas (Leonard-Barton, 1992, cit. in Hwang,

2003).

A formação profissional, nas variadas faces em que se apresenta – formal e informal, inicial ou contínua – enquanto dinamizadora da aprendizagem contínua nas empresas é, assim, consensualmente entendida como um importante suporte às práticas de gestão do conhecimento. Swieringa e Wierdsma (1992) consideram-na como uma das mais profícuas intervenções no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Analisando algumas definições do conceito de formação aventadas ao longo das últimas décadas, são perceptíveis as metamorfoses experimentadas pelo mesmo. O Departamento de Emprego Inglês, no Glossary of Training Terms (1971, p. 29), definiu, em 1971, a formação como o “desenvolvimento sistemático de conhecimentos, competências e aptidões/atitudes requeridas por uma pessoa para desempenhar eficazmente uma dada função ou tarefa”. De um modo próximo, Goldstein e Gessner (1988, p. 43) perspectivam a formação como a “aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que originam um desempenho melhorado em contexto profissional”. Cardim (1990) destaca a consideração da Organização Internacional do Trabalho entendendo a formação como o “processo através do qual as pessoas enriquecem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades e melhoram as suas atitudes ou comportamentos e, deste modo, as suas classificações técnicas ou profissionais, com vista à felicidade e realização, bem como à participação no desenvolvimento socio-económico e cultural da sociedade”, denotando-se a inclusão do elemento social na clarificação conceptual.

O conceito de formação, em redefinição no sentido do desenvolvimento permanente de competências e aptidões, visando a aplicação e a partilha do conhecimento, traduz a consciencialização da relevância da formação no suporte às práticas de gestão do conhecimento (Neves, 2003).

Tecido um conjunto de considerações do âmbito da clarificação conceptual, importa atentar, brevemente, em diversas perspectivas concernentes à formação, documentadas na literatura e susceptíveis de serem analisadas atendendo a uma abordagem desenvolvimental.

Assim, quando a formação é encarada pela organização como um constrangimento, é manifesta e intuitiva a ausência de concepção estratégica e de uma cultura de formação ou, nas palavras de Rebelo (2006), de uma cultura orientada para a aprendizagem. As actividades formativas são percepcionadas como inúteis, ou mesmo prejudiciais, não existindo qualquer esboço de uma política de formação (Beaver & Hutchings, 2005).

Noutro ângulo, se, numa organização, a formação é, apenas, pontualmente exercida, nomeadamente visando a resolução de problemas, verifica-se, já, alguma percepção da utilidade da acção formativa, contudo não existe, ainda, uma política de formação definida e as preocupações estratégicas são mínimas. A formação não integra os principais valores organizacionais, sendo enfatizados escassos conteúdos.

A perspectiva da formação «catálogo»⁷ entende a formação como

⁷ O recurso, patente na literatura, à presente designação pretende traduzir o facto

útil e necessária, ainda que as preocupações estratégicas sejam mínimas e a formação constitua um valor sem apropriação global. O sistema de formação existe, embora se caracterize pela centralização, enfatizando conteúdos abundantes. Recorrentemente, esta perspectiva resulta na frustração dos colaboradores que frequentam as acções formativas, uma vez que a ligação entre a informação aprendida e aquela requerida para o desempenho da função não existe ou não é clara, resultando na não aplicação do novo *know-how* na função (Muhlemeyer & Clarke, 1997).

Uma última perspectiva considera a formação como um investimento estratégico. Existe uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento, o sistema de formação é descentralizado, verificando-se uma ênfase nos processos formativos e de desenvolvimento. A formação não se reduz e não se esgota em sessões formativas. A formação assume-se como valor integrante da cultura e o sistema formativo desenha-se no apoio e articulação com outras funções de gestão de recursos humanos, permitindo antecipar as mudanças e desenvolver os colaboradores numa lógica proactiva e assegurando a integração indivíduo-organização (Hendry, 1991; Tannebaum & Yukl, 1992). Todavia, urge compreender que o desenvolvimento de intervenções de formação se constitui como uma actividade dotada de elevada complexidade, porquanto é embebida pelo contexto, envolve a tomada de decisões *ad hoc* (Hwang, 2003) e requer a consideração holística de diferentes aspectos. Importa reconhecer que a formação transcende a simples transmissão de conhecimento abstracto (Cunningham, 1992, cit. in Hwang, 2003), na medida em que o conhecimento pode ser construído nas interacções com o mundo físico e social. As experiências e eventos de formação, espelhando esta lógica, serão desenvolvidos de modo a valorizar, simultaneamente, a construção e a transferência de conhecimento num dado contexto, requerendo uma disposição por parte dos colaboradores que o possuem para partilhá-lo e comunicá-lo.

Gloet e Berrel (2003) destacam a acção que a formação pode exercer ao proporcionar uma plataforma para o desenvolvimento e mudança organizacionais. Explorando, novamente, a lógica bipolar que subjaz às abordagens da gestão do conhecimento, os autores procedem a uma distinção desta acção perante o entendimento dos paradigmas tecnológico e humanista. No primeiro, a direcção e substância desta mudança focar-se-á nos sistemas tecnológicos e, conseqüentemente, irá enfatizar a aquisição, manipulação e armazenamento de conhecimento. Concludentemente, a formação irá incidir, sobretudo, na aquisição de competências tecnológicas

que “on the surface it appears that companies are prepared to provide the resources required for a training and development programme; nevertheless the planning and management appear to take the form of ordering from a travel brochure, i.e. the training arrives “pre-packaged”. The most that can be expected in the way of preparation is a map showing the route to the seminar location and, in terms of monitoring the success of the training, this often extends only as far as asking if the trainer was good, the participants friendly, the accommodation and food okay?” (Muhlemeyer & Clarke, 1997, p. 7).

(Gloet & Berrel, 2003). As abordagens humanistas incidirão, preferencialmente, sobre as pessoas e os processos e de modo menos proeminente nos sistemas e nas ferramentas, desenvolvendo e mantendo uma estrutura que valoriza e auxilia a aprendizagem e assumindo uma orientação para as estruturas grupais e a partilha e disseminação do conhecimento (Gloet & Berrel, 2003).

Yahya e Goh (2002) entendem que, de modo a despoletar o processo de aprendizagem organizacional conducente a melhorias contínuas, é capital que a direcção e os colaboradores de uma dada organização adquiram uma compreensão generalizada dos conceitos de qualidade. Por outro lado, a definição de um conceito de qualidade específico de uma dada organização auxiliará na criação e implementação de um programa de aperfeiçoamento, podendo o conhecimento gerado durante o processo de aprendizagem ser ulteriormente reutilizado. Os autores enunciados procuram escarpelizar os contributos que poderão advir dos sistemas de formação, enfatizando o estabelecimento de ligações necessárias entre a gestão de pessoas, a implementação da gestão do conhecimento e a estratégia mais ampla da organização (Yahya & Goh, 2002). Nas organizações que tenham, já, alcançado os padrões definidos e almejados de qualidade, a estimulação da criação de conhecimento encontra espaço através da promoção de criatividade e excelência entre os colaboradores (Yahya & Goh, 2002). A formação, neste contexto, será direccionada para o armazenamento, a transferência e a criação de conhecimento, podendo incidir sobre a construção de equipas (*team building*) e a implementação de práticas de *empowerment*. A formação na construção de equipas agilizará a obtenção e o reforço de competências e técnicas de cooperação e colaboração, e despertará os indivíduos para a inteligência emocional grupal. Segundo Druskat e Wolff (2001, cit. in Yahya & Goh, 2002) a inteligência emocional grupal, ao gerar identificação, confiança e eficácia entre os elementos do grupo, potenciará a sua criatividade e eficiência. O *empowerment*, por seu turno, assume-se como um importante catalisador da criação de conhecimento, ao potenciar a inovação e exploração de novas possibilidades pelos colaboradores, transmitindo-lhes confiança no seu contributo, envolvendo-os nas questões relacionadas com o futuro da organização, investindo-os de poder.

Essencial ao despoletar de um processo de gestão do conhecimento, promovendo a sua aquisição proactiva e os subsequentes processos de armazenamento e transferência, revela-se, ainda, a formação em competências como a liderança, a gestão da mudança e os valores e missão da organização, visto que esta pode ser confrontada com uma mudança eventualmente radical (Yahya & Goh, 2002). A mudança reclama uma liderança capaz, bem como colaboradores e gestores competentes, pelo que a formação concernente aos produtos e temas da mudança pode revestir-se de relevância neste processo de transformação da organização e das suas pessoas, no séquito de perfis de conhecimento pretendidos. A formação referente à missão e valores da organização deverá tornar inteligíveis a todos os seus actores as conexões da gestão do conhecimento com a estratégia da organização (Yahya & Goh, 2002). A gestão de recursos humanos, em

sentido lato, assume nesta lógica o desígnio fundamental de clarificar a visão de conhecimento da organização, permitindo afastar qualquer receio da mudança.

Hwang (2003) procurou elencar um conjunto de estratégias de formação potenciador da capacidade de aprendizagem no contexto da gestão do conhecimento. O autor entende como essencial que os “aprendentes” sejam apoiados para que aprendam a aprender, ou segundo uma outra formulação, para que reflectam sobre o processo de aprendizagem em que estão envolvidos (tornando-se conscientes acerca do modo como adquirem ou constroem o conhecimento, como tomam decisões pelo recurso a este, como examinam as consequências das decisões tomadas, ou como aprendem a partir dos resultados das suas acções, construindo conhecimento para sustentar a acção ulterior). A reflexão é crítica para que os aprendentes desenvolvam a capacidade de resolver problemas criativamente; a mera absorção de conhecimento ou informação é insuficiente se visamos a melhoria contínua. Hwang (2003) considera, assim, necessário conceber experiências ou ambientes de aprendizagem nos quais os membros da organização possam desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem e reflectir sobre elas. A simulação, concretamente, é uma intervenção formativa que possibilita aos aprendentes a experimentação de diferentes estratégias, a reflexão sobre estas e a aprendizagem a partir destas, uma vez que as experiências que ocorrem num ambiente organizacional simulado podem conduzir ao desenvolvimento de práticas de reflexão necessárias no «mundo real».

Uma outra indicação do autor supracitado dirige-se para a importância de providenciar momentos de formação em que os membros da organização partilhem o seu conhecimento tácito contando histórias e recorrendo a metáforas e analogias, de modo a que o conhecimento partilhado possa ser aplicado no seu trabalho.

Por outro lado, as intervenções formativas devem ser gizadas de modo a potenciar as capacidades de resolução de problemas tanto a nível individual como grupal. A aprendizagem colaborativa deve ser cultivada. As actividades de resolução de problemas nas organizações envolvem frequentemente uma análise colaborativa, pelo que os aprendentes podem necessitar de participar nestas práticas a nível social.

Finalmente, há que possibilitar aos aprendentes experiências formativas em contextos práticos. Agindo sobre problemas práticos nos eventos formativos, os membros da organização podem desenvolver capacidades necessárias para prorrogar a experimentação no trabalho.

As estratégias de formação erigidas no âmbito da gestão de conhecimento devem alinhar-se com os aspectos estruturais, culturais e de gestão da organização, devendo igualmente clarificar-se e fortalecer-se as conexões daquelas aos requisitos funcionais e ao percurso de carreira dos colaboradores, de modo a que a capacidade de aprendizagem seja fortalecida (Hwang, 2003). Neste contexto, e atentando nas considerações tecidas, a formação, enquanto processo de gestão de pessoas constitui uma pedra basilar da promoção do conhecimento organizacional.

Tecidas as considerações primordiais que enformam o enquadramento teórico e conceptual do presente estudo, importa apresentar os objectivos norteadores do mesmo, clarificar a metodologia adoptada e escalear as características capitais das organizações que compõem a amostra e a distribuição dos sujeitos inquiridos segundo variáveis de relevância.

II – Objectivos

Podem distinguir-se três esferas distintas na consideração dos objectivos delineados. Primeiramente, pretende-se aditar uma contribuição aos estudos de validação do Questionário de Gestão do Conhecimento (GC) construído por Cardoso (2003), procurando avaliar se, para a presente amostra, a estrutura tetradimensional encontrada no estudo seminal é replicada. Pretende-se, ainda, recorrendo a um outro instrumento – escala *Perspectivas e Pressupostos na formação profissional*⁸ –, avaliar as perspectivas e pressupostos dos sujeitos inquiridos nas organizações da amostra concernentes às práticas de formação profissional naquelas vigentes. Por último, procurar-se-á averiguar a existência de relações entre a formação profissional e a gestão do conhecimento e, caso existam, procurar gerar intelecção em torno dos traços primordiais das mesmas.

III – Metodologia

Face aos objectivos delineados e considerando o tipo de dados que se visava recolher, decidiu-se enveredar no estudo empírico desenvolvido por um design de investigação de cariz quantitativo ou fixo (Creswell, 2003). O estudo é conduzido em grupos previamente existentes – *grupos naturais* – pelo que, não sendo exequível a manipulação das variáveis em questão e o controlo dos factores classificatórios, encontramos-nos perante uma investigação dita não-experimental (Alferes, 1997a). Tomando os anteriores fundamentos, optou-se pelo método do inquérito (*survey research*), com recurso à técnica do questionário, assumindo o estudo uma índole exploratória. O método referido consubstancia-se como um modo relativamente sistemático e estandardizado de obter informação sobre indivíduos, famílias ou entidades organizadas mais amplas, através do questionamento de amostras de indivíduos sistematicamente identificadas (Rossi, Wright, & Anderson, 1983).

⁸ Trata-se de uma escala cujo contexto primário de pertença reside num instrumento mais vasto, construído no âmbito de um estudo mais abrangente, no qual temos colaborado enquanto membro da equipa de investigação, liderada, no terreno, pelo Mestre Samuel Monteiro na qualidade de candidato ao grau de Doutor pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A investigação de doutoramento a que aludimos, focaliza as dimensões humana e comportamental da gestão do conhecimento, visa analisar dinâmicas relacionais (de facilitação ou inibição) entre os pressupostos e perspectivas de gestão de recursos humanos e o grau de aplicação da gestão do conhecimento.

1. Caracterização global da amostra do estudo

A concretização do presente estudo envolveu a administração de questionários junto dos colaboradores de 14 organizações industriais do tecido cerâmico luso. A distribuição destes questionários encetou-se segundo a indicação de que preferencialmente deveria abranger uma percentagem mínima de 25% dos sujeitos da organização. Assim, de um total de 1400 trabalhadores que integram a composição social destas organizações foram recolhidos 319 questionários e analisadas as respostas de 281 sujeitos (correspondendo a uma percentagem de 68.3% dos respondentes, 20.1% do total de colaboradores destas empresas) no estudo empírico que a presente dissertação compreende.

A amostra aleatória de 14 organizações foi constituída partindo do universo das empresas constantes da Base de Dados do Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro relativa à Cerâmica Industrial Portuguesa. As empresas foram contactadas (via telefone), visando a clarificação dos objectivos, a sensibilização das organizações e a solicitação de colaboração no estudo, tendo sido inquiridas três empresas de grande dimensão, cinco de uma dimensão média e 6 pequenas empresas⁹. Considerou-se, a este nível, que uma empresa de grande dimensão seria constituída por um mínimo de cento e cinquenta trabalhadores e que empresas de média dimensão apresentariam um número compreendido entre sessenta e cento e quarenta e nove trabalhadores. As organizações de pequena dimensão integrariam até quarenta e nove trabalhadores. O número de trabalhadores varia entre um mínimo de 20 (na empresa 1) e um máximo de 316 (na empresa 5).

No que concerne ao sub-sector de origem, seis organizações pertencem ao sub-sector da louça utilitária e decorativa (43%), três ao sub-sector dos pavimentos e revestimentos (21,5%), um outro conjunto de três empresas pertence ao sub-sector de cerâmica estrutural (21,5%), existindo apenas uma empresa do sub-sector sanitário (7%) e uma especializada em cerâmica técnica (7%).

O conjunto das organizações apresenta, em termos de antiguidade, idades compreendidas entre os 16 e os 49 anos.

Saliente-se, de igual modo, que a amostra integra seis empresas certificadas quanto à qualidade (43%) e seis que o não são (43%), encontrando-se uma organização em processo de certificação (7%)¹⁰.

Relativamente ao capital social, o valor extremo inferior apresentado na amostra de empresas é de 74819,0 euros, sendo o limite superior de 116718708,0 euros.

Os valores extremos, no que ao volume de negócios respeita, são de 897600,85 euros (mínimo) e de 41803119,0 euros (máximo).

⁹ No Anexo I, apresenta-se o quadro de caracterização da amostra de empresas.

¹⁰ Uma das empresas inquiridas não forneceu dados quanto ao processo de Certificação da Qualidade.

1.1 – Caracterização dos sujeitos inquiridos

1.1.1 – Sexo

O *Quadro 2* apresenta as frequências dos sujeitos respondentes (os 281 considerados válidos) em função da sua distribuição por *sexo*¹¹. Constata-se que, na amostra, as frequências de sujeitos do sexo masculino e de sujeitos do sexo feminino não apresentam uma divergência considerável.

Quadro 2 – Distribuição dos inquiridos por sexo

| Empresa | Sexo | | | | Total | Representação dos inquiridos por organização | |
|--------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|--|------------|
| | Masculino | | Feminino | | | <i>n</i> | <i>N</i> |
| Código | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | <i>N</i> | % |
| 11 | 4 | 40.0 | 6 | 60.0 | 10 | 40 | 25.0 |
| 14 | 3 | 33.3 | 6 | 66.7 | 9 | 75 | 12.0 |
| 12 | 5 | 71.4 | 2 | 28.6 | 7 | 31 | 22.6 |
| 06 | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 38 | 23.7 |
| 13 | 4 | 13.3 | 26 | 86.7 | 30 | 228 | 13.2 |
| 10 | 5 | 27.8 | 13 | 72.2 | 18 | 70 | 25.7 |
| 09 | 14 | 26.9 | 38 | 73.1 | 52 | 230 | 22.6 |
| 07 | 15 | 71.4 | 6 | 28.6 | 21 | 100 | 21.0 |
| 04 | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 35 | 25.7 |
| 03 | 18 | 40.0 | 27 | 60.0 | 45 | 90 | 50.0 |
| 05 | 57 | 78.1 | 16 | 21.9 | 73 | 316 | 23.1 |
| 02 | 10 | 50.0 | 10 | 50.0 | 20 | 75 | 26.7 |
| 01 | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 5 | 20 | 25.0 |
| 08 | 3 | 75.0 | 1 | 25.0 | 4 | 52 | 7.7 |
| TOTAL | 152 | 48.7 | 160 | 51.3 | 312 | 1400 | 312 |

O sexo masculino apresenta uma representação de 51.3%, estando o sexo feminino representado numa percentagem de 48.7%. Calculou-se, ainda, a partir do número total de trabalhadores, a representação dos sujeitos inquiridos em cada organização. Na empresa 8 registou-se o valor mínimo de 7.7%, tendo sido o valor máximo de 50.0% registado na empresa 3. Em termos percentuais médios foram inquiridos 23.1% de sujeitos por organização.

1.1.2 – Idade

O *Quadro 3* expõe a distribuição, em função da variável *idade*¹², dos sujeitos inquiridos por organização. A análise conduz-nos à constatação de que a maioria dos sujeitos apresenta idades compreendidas entre os 30 aos 35 anos (23.4%), sendo que a faixa etária dos 41 aos 50 anos reúne um valor próximo, na ordem dos 23.7% das respostas. 21.4% dos respondentes encontram-se entre os 36 e os 40 anos, 17.9% possuem entre 20 e 29 anos, 13,3% têm mais do que 50 anos. Os restantes 0.3% possuem menos de 20 anos.

¹¹ Seis sujeitos não responderam à questão relativa à variável “sexo”, tendo-se verificado uma percentagem de *não-respostas* na ordem dos 2.1%, pelo que a nossa análise considera as respostas de 275 sujeitos.

¹² Quatro sujeitos não apresentaram resposta no que concerne à variável “idade”, tendo sido verificada uma percentagem de *não-respostas* de 1.4%. A análise considera as respostas de 277 sujeitos.

Quadro 3 – Distribuição dos sujeitos inquiridos por idade

| Empresa | < 20 | | 29 ≥ n ≥ 20 | | 35 ≥ n ≥ 30 | | 36 ≥ n ≥ 40 | | 41 ≥ n ≥ 50 | | ≥ 50 | | Total | |
|----------------------|----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------------|------|------|------|------------|--------------|
| Código | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 11 | - | - | 1 | 10.0 | 1 | 10.0 | 5 | 50.0 | 1 | 10.0 | 2 | 20.0 | 10 | 3.2 |
| 14 | - | - | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 4 | 44.4 | 3 | 33.3 | - | - | 9 | 2.9 |
| 12 | - | - | - | - | 1 | 14.3 | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 3 | 42.9 | 7 | 2.3 |
| 06 | - | - | 3 | 33.3 | 2 | 22.2 | 2 | 22.2 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 9 | 2.9 |
| 13 | 1 | 3.3 | 8 | 26.7 | 10 | 33.3 | 5 | 16.7 | 5 | 16.7 | 1 | 3.3 | 30 | 9.7 |
| 10 | - | - | 8 | 44.4 | 5 | 27.8 | 1 | 5.6 | 3 | 16.7 | 1 | 5.6 | 18 | 5.8 |
| 09 | - | - | 9 | 17.3 | 9 | 17.3 | 19 | 36.5 | 10 | 19.2 | 5 | 9.6 | 52 | 16.9 |
| 07 | - | - | 1 | 5.9 | 3 | 17.6 | 4 | 23.5 | 9 | 52.9 | 4 | 23.5 | 17 | 5.5 |
| 04 | - | - | - | - | 5 | 55.6 | 1 | 11.1 | 2 | 22.2 | 1 | 11.1 | 9 | 2.9 |
| 03 | - | - | 11 | 24.4 | 11 | 24.4 | 11 | 24.4 | 7 | 15.6 | 5 | 11.1 | 45 | 14.6 |
| 05 | - | - | 8 | 10.7 | 15 | 20.0 | 12 | 16.0 | 24 | 32.0 | 16 | 21.3 | 75 | 24.4 |
| 02 | - | - | 4 | 20.0 | 12 | 60.0 | - | - | 3 | 15.0 | 1 | 5.0 | 20 | 6.5 |
| 01 | - | - | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | - | - | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 5 | 1.6 |
| 08 | - | - | - | - | 1 | 25.0 | 1 | 25.0 | 2 | 50.0 | - | - | 4 | 1.3 |
| Representação | n | 1 | 55 | 72 | 66 | 73 | 41 | | | | | | 308 | 100.0 |
| na amostra | % | 0.3 | 17.9 | 23.4 | 21.4 | 23.7 | 13.3 | | | | | | | |

1.1.3 – Função

Considerando como variável a *função* exercida pelos sujeitos¹³ (cf. *Quadro 4*), a distribuição traduz uma maior incidência de respostas na função “operário(a)/operador(a)” (50.0%), facto compreensível se atentarmos na tipologia de organizações da presente amostra – organizações do tecido industrial cerâmico. Os restantes sujeitos inquiridos distribuem-se por funções de “chefia de secção” (16.7%), “administrativa” (6.6%) e “técnica” (5.9%), funções de “directão de departamento” (4.5%), “comercial” (4.2%). 3.5% dos sujeitos são encarregados, 3.5% são estagiários ou aprendizes” e 1.7% dos sujeitos respondentes pertencem à “directão de topo”. 3.5% das respostas distribuem-se por outras funções.

Quadro 4 – Distribuição dos sujeitos por função

| Empresa | D.T | D.D. | C.S. | E. | A. | O. | C. | T. | E./A. | Outros | Total | | | | |
|----------------------|----------|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|--------------|-----|------|------|
| Código | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | | | |
| 11 | - | - | 3 | 42.9 | - | 2 | 28.6 | 2 | 28.6 | - | - | 7 | 2.4 | | |
| 14 | - | - | 2 | 22.2 | 1 | 11.1 | 3 | 33.3 | 4 | 44.4 | - | - | 9 | 3.1 | |
| 12 | - | - | - | - | - | - | 3 | 50.0 | 2 | 33.3 | 1 | 16.7 | 6 | 2.1 | |
| 06 | - | - | 1 | 11.1 | - | - | 1 | 11.1 | 6 | 66.7 | 1 | 11.1 | 9 | 3.1 | |
| 13 | - | - | - | - | - | - | 25 | 86.2 | 1 | 3.4 | - | - | 29 | 10.1 | |
| 10 | 1 | 5.9 | - | - | 4 | 23.5 | 1 | 5.9 | 5 | 29.4 | 1 | 5.9 | 17 | 5.9 | |
| 09 | - | - | 1 | 2.2 | 8 | 17.8 | - | 1 | 2.2 | 27 | 60.0 | - | - | 45 | 15.6 |
| 07 | - | - | 3 | 15.8 | 2 | 10.5 | 3 | 15.8 | 4 | 21.1 | 2 | 10.5 | 19 | 6.6 | |
| 04 | - | - | - | - | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 4 | 44.4 | 1 | 11.1 | 9 | 3.1 | |
| 03 | 2 | 4.7 | - | - | 3 | 7.0 | - | - | 28 | 65.1 | - | - | 43 | 14.9 | |
| 05 | 1 | 1.5 | 5 | 7.6 | 23 | 34.8 | 4 | 6.1 | 2 | 3.0 | 24 | 36.4 | 66 | 22.9 | |
| 02 | - | - | 2 | 10.0 | 2 | 10.0 | - | - | 3 | 15.0 | 10 | 50.0 | 20 | 6.9 | |
| 01 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | - | - | - | - | 5 | 1.7 | |
| 08 | - | - | - | - | - | - | 2 | 50.0 | 2 | 50.0 | - | - | 4 | 1.4 | |
| Representação | n | 5 | 13 | 48 | 10 | 19 | 144 | 12 | 17 | 10 | 10 | 288 | | | |
| na amostra | % | 1.7 | 4.5 | 16.7 | 3.5 | 6.6 | 50.0 | 4.2 | 5.9 | 3.5 | 3.5 | 100.0 | | | |

Legenda: D.T. – Director(a) de topo; D.D. – Director(a) de departamento; C.S. – Chefe de secção; E. – Encarregado(a); A. – Administrativo(a); O./O. – Operário(a)/operador(a); C. – Comercial; T. – Técnico(a); E./A. – Estagiário(a)/aprendiz.

¹³ Verificou-se nesta questão uma percentagem de *não-respostas* de 10.7% (30 sujeitos). Foram consideradas as respostas de 251 participantes.

1.1.4 – Área funcional

Na análise da distribuição dos sujeitos inquiridos em função da *área funcional* ou departamento em que se inserem¹⁴ (cf. *Quadro 5*), ressalta, em consonância com o verificado na análise da distribuição concernente à função dos respondentes, que um maior número de sujeitos (68.1%) trabalha no “departamento de produção” das empresas da amostra. 6.4% dos respondentes têm como enquadramento os departamentos comerciais, 6.0% os departamentos de qualidade, sendo que nos departamentos administrativos trabalham 5.0% dos sujeitos.

Quadro 5 – Distribuição dos sujeitos por área funcional

| Empresa Código | Comercial | | Administrativo | | Financeiro | | Recursos Humanos | | Marketing | | Qualidade | | Produção | | Investigação & Desenvolvimento | | Outras | | Total | |
|------------------------|-----------|------|----------------|------|------------|------|------------------|------|-----------|-----|-----------|------|----------|-------|--------------------------------|------|--------|------|-------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1 | 1 | 25.0 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 75.0 | - | - | - | - | 4 | 1.4 |
| 2 | 3 | 15.8 | 2 | 10.5 | - | - | - | - | - | - | 2 | 10.5 | 11 | 57.9 | - | - | 1 | 5.3 | 19 | 6.8 |
| 3 | - | - | 2 | 4.9 | - | - | - | - | - | - | 2 | 4.9 | 33 | 80.5 | - | - | 4 | 9.8 | 41 | 14.6 |
| 4 | 1 | 12.5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 62.5 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 | 8 | 2.8 |
| 5 | 5 | 7.2 | 4 | 5.8 | - | - | 1 | 1.4 | 2 | 2.9 | 4 | 5.8 | 43 | 62.3 | 1 | 1.4 | 9 | 13.0 | 69 | 24.6 |
| 6 | 1 | 11.1 | - | - | 1 | 11.1 | - | - | - | - | 1 | 11.1 | 6 | 66.7 | - | - | - | - | 9 | 3.2 |
| 7 | 3 | 16.7 | 2 | 11.1 | - | - | 1 | 5.6 | - | - | 1 | 5.6 | 6 | 33.3 | - | - | 5 | 27.8 | 18 | 6.4 |
| 8 | 1 | 25.0 | 1 | 25.0 | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 50.0 | - | - | - | - | 4 | 1.4 |
| 9 | - | - | - | - | - | - | 1 | 2.2 | - | - | 4 | 8.7 | 37 | 80.4 | 1 | 2.2 | 3 | 6.5 | 46 | 16.4 |
| 10 | 1 | 7.1 | 2 | 14.3 | - | - | - | - | - | - | 2 | 14.3 | 8 | 57.1 | - | - | 1 | 7.1 | 14 | 5.0 |
| 11 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 | - | - | - | - | - | - | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | - | - | - | - | 8 | 2.8 |
| 12 | 1 | 25.0 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 75.0 | - | - | - | - | 4 | 1.4 |
| 13 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 26 | 89.7 | - | - | 3 | 10.3 | 29 | 10.3 |
| 14 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 8 | 100.0 | - | - | - | - | 8 | 2.8 |
| Rep. na amostra | n | 18 | 14 | 1 | 3 | 2 | 17 | 196 | 3 | 27 | 281 | | | | | | | | | |
| | % | 6.4 | 5.0 | 0.4 | 1.1 | 0.7 | 6.0 | 68.1 | 1.1 | 9.6 | 100.0 | | | | | | | | | |

Com 1.1% das respostas apresentam-se, simultaneamente, os departamentos de recursos humanos e de investigação e desenvolvimento, o marketing recebe 0.7% das respostas e os departamentos financeiros reúnem 0.4%. Saliente-se que uma percentagem ainda considerável de sujeitos (9.6%) se encontra repartida por “outras áreas funcionais”, não especificadas no *Quadro 5*¹⁵.

2. Procedimento

Explanam-se ao longo da presente secção os procedimentos adoptados concernentes aos instrumentos de medida utilizados na investigação desenvolvida, visando a correcta progressão da fase de recolha de dados.

Descrevemos, seguidamente, as acções desenvolvidas conducentes à administração do questionário de gestão do conhecimento (GC) construído e validado por Cardoso (2003), bem como à construção, validação e desenvolvimento do novo questionário que visa aceder à percepção dos agentes organizacionais relativamente aos processos e práticas de formação profissional vigentes no seu contexto laboral. Esta opção prendeu-se com a

¹⁴ Verificou-se uma percentagem de *não-respostas* de 11.0% (31 sujeitos), tendo sido consideradas na análise as respostas de 1177 sujeitos.

¹⁵ No Anexo II apresenta-se a caracterização dos sujeitos inquiridos segundo o tempo na função e as habilitações literárias.

constatação, após cuidadosa revisão bibliográfica, da inexistência de um instrumento que permitisse aferir, especificamente, os constructos que importava medir. Expõem-se, ainda, os estudos encetados ao nível da avaliação das qualidades psicométricas dos dois instrumentos utilizados, designadamente da sua validade (de conteúdo e de constructo) e consistência interna das suas dimensões, salientando os procedimentos utilizados com o intuito de garantir a sua adequação à presente investigação.

2.1 – Escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

No que concerne à escala cognominada *Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional*, importa reiterar que o seu processo de construção tem o seu contexto primário de pertença num instrumento mais vasto, no âmbito do qual se optou por abranger processos e práticas que, na literatura da especialidade, surgem como principais catalisadores ou limitadores dos processos de gestão do conhecimento, concretamente, a formação profissional, a avaliação de desempenho e os sistemas de retribuição e recompensas.

No presente contexto e face aos objectivos delineados, regista-se o recurso à escala que visa avaliar a formação profissional, a qual será descrita nos seus elementos fundamentais. Assim, a escala possui 23 itens, segue a tipologia de uma escala de Likert, não incluindo itens negativos ou invertidos por opção fundamentada na vasta experiência dos membros da equipa de investigação¹⁶. O processo de estruturação da escala envolveu um aglomerado faseado de acções erigido a partir das considerações de Hill e Hill (2000) e a integração dos elementos coligidos aquando da revisão da literatura efectuada.

Neste contexto, seguindo o desígnio de recolher informação potencialmente relevante para a elaboração dos itens da escala de formação profissional e procurando, adicionalmente, uma aproximação à natureza e contexto do sector cerâmico português, realizaram-se entrevistas exploratórias estruturadas (com a duração aproximada de hora e meia) com representantes de quatro empresas do sector cerâmico na região centro do país, as quais foram seleccionadas segundo os critérios da dimensão e do subsector de actividade. Foram seleccionadas: uma pequena empresa do subsector de Louça Utilitária e Decorativa, uma empresa de média dimensão do sub-sector de Cerâmica Estrutural, uma grande empresa do sub-sector de Pavimentos e Revestimentos, e uma empresa com um número de trabalhadores excepcionalmente elevado (cerca de 1000 colaboradores) do sub-sector dos Sanitários.

Consideramos globalmente alcançados os objectivos que nortearam a realização destas entrevistas, na medida em que nos permitiram, por um lado, aceder à atribuição de sentido efectuada pelos nossos entrevistados aos

¹⁶ Considerando populações similares à amostra de estudo, os membros da equipa de investigação verificaram a dificuldade de os sujeitos compreenderem o raciocínio subjacente a questões deste tipo.

temas centrais da presente investigação e, por outro, facilitaram a tarefa de adequar a linguagem utilizada na construção dos itens dos instrumentos à população a estudar.

A etapa subsequente, segundo as considerações dos autores supracitados, respeita à elaboração de uma versão prévia do instrumento, tendo este resultado da conjugação dos dados obtidos a partir das entrevistas e da revisão bibliográfica encetada no âmbito da temática em análise. Na construção dos itens optou-se pela forma afirmativa, procurando pautar este processo pela parcimónia, isenção de terminologia técnica ou de juízos de valor. Ponderando o conhecimento do sector, previa-se uma substancial proporção de colaboradores com uma reduzida qualificação escolar, pelo que se registou a preocupação de construir itens de fácil leitura e compreensão. O instrumento experimentou um processo de gradual refinamento a partir de um extenso aglomerado inicial de itens, designadamente a submissão à apreciação crítica de peritos, no sentido de avaliar o grau de adequação e representatividade dos itens aos constructos teóricos que visam medir (Fink & Kosecoff, 1985)¹⁷. A versão prévia da escala de formação profissional ficou constituída por 23 itens, com cinco opções de resposta: (nesta empresa...) 1 – *nunca se aplica*; 2 – *aplica-se pouco*; 3 – *aplica-se moderadamente*; 4 – *aplica-se muito*; 5 – *aplica-se totalmente*.

A etapa de verificação da adequação do questionário à amostra de sujeitos (igualmente denominada de pré-teste ou de estudo piloto) visa avaliar o grau de acessibilidade e compreensão do questionário pelos sujeitos, correspondendo a uma outra vertente da validade de conteúdo. Realizou-se, neste contexto, um estudo-piloto numa empresa do sector cerâmico, visando a validação do instrumento no contexto a que efectivamente se direccionava. O referido estudo consistiu no preenchimento dos questionários por uma amostra de colaboradores enquadrados em diferentes níveis hierárquicos e perfis funcionais. Partindo do critério anteriormente salientado e sendo vinte o número total de colaboradores da empresa, foram cinco os questionários efectivamente preenchidos. Solicitou-se, ainda, aos colaboradores uma reflexão acerca do processo de preenchimento, averiguando, assim, tempos médios do mesmo, principais dificuldades, comentários gerais e pontos críticos identificados para uma subsequente optimização, ao nível da forma e conteúdo, do instrumento. As sugestões advindas deste estudo-piloto revelaram-se de grande relevância na definição da versão final a aplicar na amostra de empresas definida, particularmente ao nível da reformulação de alguns itens e na decisão de preservar a estrutura prévia da escala, não excluindo portanto nenhum dos 23 itens. Realçamos que, nesta etapa, foi administrada uma versão integral do conjunto dos instrumentos a utilizar no estudo. Paralelamente a estes questionários, foi administrada uma grelha cuja finalidade seria a obtenção de dados económico-financeiros e de caracterização geral das empresas.

¹⁷ Para este processo de validação, ressalta-se a reflexão de um Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Paulo Renato Lourenço.

2.2 – Questionário de gestão do conhecimento (GC)

Ao questionário de gestão do conhecimento (GC) subjaz um entendimento do conhecimento organizacional na sua natureza dinâmica e multidimensional, o qual reflecte a sua orientação para a acção (Cardoso, 2003). Neste seguimento, gerir conhecimento envolve um conjunto de actividades relativo à criação e desenvolvimento das condições organizacionais internas que catalisam todos os processos relacionados com o conhecimento, aspirando à concretização dos objectivos organizacionais.

Na prossecução da operacionalização do conceito de gestão do conhecimento, visando tornar exequível a sua investigação empírica e dotá-lo de maior consistência e clareza conceptual, o questionário de gestão do conhecimento visou, no estudo originário, desenvolvido no âmbito do sector industrial (Cardoso, 2003), em estudos posteriores (Monteiro, 2007) e no presente, a obtenção de dados junto de sujeitos inquiridos em organizações, para avaliação de processos organizacionais relativos ao conhecimento e sua gestão. No que respeita ao estudo originário, este instrumento apresenta-se numa versão inicial de 56 itens (onze dos quais invertidos), reunindo estudos de aferição de qualidades psicométricas (validade de conteúdo, validade de constructo e consistência interna das suas dimensões), os quais conferem à sua utilização um nível de confiança aceitável. Tendo sido administrado a uma amostra de 1547 sujeitos pertencentes a 50 organizações do tecido industrial da região de Viseu foi, num esforço de incremento da sua consistência interna, reduzido para uma versão simplificada com 32 itens que se configurou numa estrutura tetrafactorial, emergente de uma análise factorial exploratória em componentes principais efectuada pela autora¹⁸.

Adoptando esta última versão do GC (32 itens) e esperando dar mais um contributo para o conjunto de estudos de validação do instrumento considerado, apresentamos, de seguida, os procedimentos adoptados com o objectivo de averiguar se a estrutura então emergente se replica na amostra que nos encontramos a estudar.

Tendo em vista facilitar a associação do conteúdo de cada afirmação com a realidade e o contexto organizacional de pertença, os itens apresentam-se no formato de uma escala de Likert, encontrando-se todas as afirmações enunciadas em torno da expressão nuclear “Aplica-se”, desde 1 – Quase nunca se aplica – até 5 – Aplica-se quase totalmente. Para cada questão, os sujeitos inquiridos devem dar uma única resposta, aquela que considerarem mais adequada à sua forma de percepção a aplicabilidade do

¹⁸ A denominação adoptada para os quatro factores foi a seguinte: I – Práticas de gestão do conhecimento (10 itens; $\alpha=.88$); II – Orientação cultural para o conhecimento (11 itens; $\alpha=.86$); III – Gestão social e discursiva do conhecimento (6 itens; $\alpha=.79$); IV – Gestão estratégica do conhecimento (5 itens; $\alpha=.76$).

conteúdo de cada item na sua organização¹⁹.

2.3 – Procedimentos de recolha de dados

O envio dos questionários para as empresas principiou em Maio de 2007, mediante instruções precisas. Os questionários de caracterização da organização e dos seus indicadores económico-financeiros deveriam ser preenchidos por um representante da direcção e os questionários de gestão do conhecimento e de formação profissional deveriam ser preenchidos por trabalhadores da empresa. Depois de recolhidos, os questionários deveriam ser enviados via correio ou entregues em mão. Nos casos em que tal foi solicitado, a equipa de investigação deslocou-se às empresas para a administração e recepção dos questionários e esclarecimento de questões eventualmente suscitadas no decurso do processo.

IV – Resultados

1. Análise psicométrica das escalas²⁰

1.1 – Validade de constructo e fiabilidade da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

Previamente ao estudo da dimensionalidade e da consistência interna da escala de formação profissional considerou-se premente realizar análises preliminares aos dados recolhidos, tendo sido encetado, neste sentido, o estudo dos dados omissos por sujeito e por item, incidência e distribuição relativamente à totalidade dos questionários recolhidos. Visando enveredar pela estratégia mais adequada, foi avaliado o carácter aleatório da distribuição dos *missing values* e a sua incidência – a literatura refere maior probabilidade de enviesamento dos resultados para um valor de incidência superior a 10% (Roth, 1994). Foram excluídos da análise 22 sujeitos em que se verificava esta condição²¹, tendo os restantes sido substituídos por variáveis não categoriais pelo recurso ao procedimento *Expectation Maximization* (Allison, 2002), retendo no final 297 questionários válidos²².

Avaliámos ainda a tendência relativa das respostas dadas pelos participantes a cada item da escala, analisando, item por item, as pontuações médias, o desvio-padrão, os valores mínimos e máximos, correlação

¹⁹ A versão final dos instrumentos consta nos Anexos III e IV desta dissertação.

²⁰ Os cálculos foram efectuados com o pacote estatístico SPSS versão 15.0.

²¹ Foram excluídos da análise 22 sujeitos por apresentarem incidência de *missing values* superior a 10% (26, 57, 59, 82, 139, 152, 196, 203, 211, 237, 242, 243, 252, 253, 259, 268, 283, 284, 294, 307, 308, 311).

²² Utilizou-se na Syntax do programa SPSS, versão 15.0 para o sistema operativo Windows, o comando MVA (/EMTOLERANCE=0.001 CONVERGENCE=0.0001 ITERATIONS=25) para a substituição dos *missing values*. Arredondaram-se os valores para a unidade, de acordo com a escala de medida.

corrigida do item com a escala, bem como as frequências de resposta por opção, procurando avaliar a pertinência da eliminação de alguns deles. Constatou-se que as respostas obtidas nos 23 itens se distribuíam por todas as opções de resposta (1, 2, 3, 4 e 5) e que nenhuma das variáveis reunia uma percentagem superior a 50% das respostas dadas pelos sujeitos numa única opção, factores que indicam a existência de uma adequada variabilidade global das respostas assinaladas pelos sujeitos inquiridos.

Alicerçando a acção nas indicações aventadas na literatura, analisámos o índice de adequação da amostra, através da conjugação do indicador de Kaiser-Meyer-Olkin (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) e indicadores fornecidos pelo Bartlett's Test of Sphericity para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações, os quais revelam como viável a utilização da análise factorial (cf. Quadro 6). O resultado encontrado de 0.916 relativo ao primeiro dos indicadores em apreço assume-se como muito positivo para a prossecução desta análise, anunciando uma amostragem bastante adequada. O Bartlett's Test of Sphericity, outro indicador da existência, ou não, de correlação entre as variáveis, indica intercorrelações, tomadas no seu conjunto, significativamente diferentes de zero [$\chi^2(253) = 3295.128, p < .000$]. Verifica-se, adicionalmente, a salvaguarda da indicação partilhada por variados autores, no sentido de assegurar, no recurso à análise factorial, um número mínimo de 100 sujeitos por análise, bem como a verificação de um rácio de 5 sujeitos por item (no presente estudo, encontramos-nos perante um rácio de 13.4/1), consubstanciando-se como crucial que a amostra seja representativa da população de que deriva (Bryman & Cramer, 1993; Pestana & Gageiro, 2000).

Quadro 6 – Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização

| Indicadores | Amostra |
|---|--------------------------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | .916 |
| Bartlett's Test of Sphericity | $\chi^2(253)=3295.128, p=.000$ |

Impunha-se, no estudo relativo ao número de factores a reter a conciliação de critérios, quer de natureza estatística, quer de índole qualitativa. Naturalmente, procurou-se acautelar a interpretabilidade dos factores a reter face à moldura teórico-conceptual e de sentido da dissertação que desenvolvemos, respeitando condições estatísticas como sejam o critério de Kaiser, o teste *scree* de Cattell (1966), e a percentagem de variância total explicada (Matos, Barbosa, & Costa, 2000). Procedemos, neste seguimento, a uma análise factorial em componentes principais, tendo sido extraídos três factores, sendo que o primeiro dos quais explicava 38% da variância total e os factores restantes 8.7% e 6.0%, respectivamente. O resultado verificado sugeria a possibilidade de a escala em análise encerrar um carácter unidimensional, orientação sugerida igualmente pela análise do gráfico *scree plot* correspondente (Gráfico 1). Forçou-se, assim, a análise a um factor com o intuito de avaliar se a totalidade dos itens saturava de modo significativo no 1º factor, comprovando desse modo a unidimensionalidade da escala de

formação profissional. Três itens não saturaram significativamente no factor e igual quantidade obteve saturações significativas, mas inferiores a .40.

Ulteriormente a uma cuidada análise das diferentes possibilidades, optou-se por uma solução forçada a dois factores sujeita a uma rotação ortogonal *varimax*, opção que conduz a um menor desperdício de itens (cf. Quadro 7). Foram consideradas somente saturações superiores a 0.50, exceptuando o item 6, cuja saturação de 0.466, não sendo igual a 0.50, é no entanto muito próxima desse valor. O item 16 satura com magnitude significativa e bastante aproximada em ambos os factores, facto que lhe retira utilidade e conduziu à decisão de o excluir da escala. O alfa de Cronbach conservou o mesmo valor após a eliminação deste item.

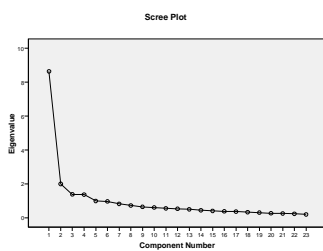


Gráfico 1: Scree Plot da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

Quadro 7 – Distribuição dos itens pelos factores²³, saturações factoriais e comunalidades da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

| | | 2 | | |
|--|--|-------|------------|-----|
| Factor 1: Formação como investimento estratégico para as organizações; Valor próprio = 8.640; Variância explicada= 37.57% | | | | |
| EFP08 | A formação profissional melhora o desempenho das pessoas | ,762 | 091 | 589 |
| EFP10 | Usamos o que aprendemos na formação profissional | ,755 | -.001 | 570 |
| EFP22 | A formação profissional é muito valorizada | ,746 | 179 | 589 |
| EFP20 | A formação profissional que recebemos está relacionada com as tarefas que executamos | ,729 | 014 | 532 |
| EFP05 | Faz-se tudo para avaliar se a formação cumpriu os seus objectivos | ,720 | 127 | 534 |
| EFP18 | A formação profissional é, cuidadosamente, planeada (desde o levantamento de necessidades, à calendarização, execução e avaliação) | ,712 | 155 | 532 |
| EFP11 | A formação profissional também acontece no posto de trabalho | ,709 | -.039 | 504 |
| EFP06 | O desenvolvimento contínuo das pessoas é muito valorizado | ,705 | -.073 | 503 |
| EFP21 | A formação profissional torna-nos aptos ao exercício de funções diversas | ,701 | 115 | 504 |
| EFP04 | Temos a preocupação de partilhar com os colegas o que aprendemos nas formações que frequentamos | ,691 | 068 | 482 |
| EFP07 | Todos nós assumimos um papel activo na definição das necessidades de formação | ,691 | 096 | 487 |
| EFP13 | Considera-se que é bem empregue todo o dinheiro que é gasto com a formação profissional | ,689 | 163 | 502 |
| EFP15 | Aposta-se na formação profissional para responder às necessidades da empresa | ,689 | 295 | 562 |
| EFP17 | A formação profissional também acontece quando trocamos experiências com os nossos colegas | ,624 | 158 | 414 |
| EFP14 | Aposta-se na formação profissional como resposta imediata aos problemas | ,616 | 381 | 525 |
| EFP02 | A formação profissional torna-nos cada vez mais aptos a exercer apenas a nossa própria função | ,505 | 255 | 320 |
| EFP16 | A formação profissional também se faz a pensar num eventual futuro fora da empresa | ,458 | 451 | 413 |
| EFP01 | São, sobretudo, os colegas mais experientes que formam os menos experientes | ,327 | 110 | 119 |
| Factor 2: Formação como constrangimento para as organizações; Valor próprio =2.00; Variância explicada= 8.69% | | | | |
| EFP12 | Perde-se demasiado tempo com a formação profissional | 189 | 701 | 527 |
| EFP23 | A formação profissional em nada contribui para a melhoria do nosso desempenho | -.143 | 681 | 484 |
| EFP09 | A formação profissional realiza-se, apenas, porque é uma obrigatoriedade legal | -.049 | 610 | 375 |
| EFP19 | Ninguém é responsável pelas questões da formação profissional | 114 | 520 | 283 |
| EFP03 | Gasta-se demasiado dinheiro com a formação profissional | 272 | 466 | 291 |

Os dois factores retidos explicam 46,26% da variância total, e após a rotação, o primeiro apresenta um valor próprio de 8.640, explicando 37,57% da variância. O segundo factor assume um valor próprio de 2.00 e explica 8.69% da variância. Estimou-se a consistência interna dos dois factores utilizando para o efeito o coeficiente *alpha* (α) de Cronbach (cf. *Quadro 8*).

²³ Ordenados pela magnitude da saturação factorial.

Quadro 8 – Distribuição dos itens pelos factores²⁴, saturações factoriais e comunalidades da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

| | | 2 | | |
|--|--|-------------|------------|-----|
| Factor 1: Formação como investimento estratégico para as organizações; Valor próprio = 8.640; Variância explicada= 37.57% | | | | |
| EFP08 | A formação profissional melhora o desempenho das pessoas | ,762 | 091 | 589 |
| EFP10 | Usamos o que aprendemos na formação profissional | ,755 | -.001 | 570 |
| EFP22 | A formação profissional é muito valorizada | ,746 | 179 | 589 |
| EFP20 | A formação profissional que recebemos está relacionada com as tarefas que executamos | ,729 | 014 | 532 |
| EFP05 | Faz-se tudo para avaliar se a formação cumpriu os seus objectivos | ,720 | 127 | 534 |
| EFP18 | A formação profissional é, cuidadosamente, planeada (desde o levantamento de necessidades, à calendarização, execução e avaliação) | ,712 | 155 | 532 |
| EFP11 | A formação profissional também acontece no posto de trabalho | ,709 | -.039 | 504 |
| EFP06 | O desenvolvimento contínuo das pessoas é muito valorizado | ,705 | -.073 | 503 |
| EFP21 | A formação profissional torna-nos aptos ao exercício de funções diversas | ,701 | 115 | 504 |
| EFP04 | Temos a preocupação de partilhar com os colegas o que aprendemos nas formações que frequentamos | ,691 | 068 | 482 |
| EFP07 | Todos nós assumimos um papel activo na definição das necessidades de formação | ,691 | 096 | 487 |
| EFP13 | Considera-se que é bem empregue todo o dinheiro que é gasto com a formação profissional | ,689 | 163 | 502 |
| EFP15 | Aposta-se na formação profissional para responder às necessidades da empresa | ,689 | 295 | 562 |
| EFP17 | A formação profissional também acontece quando trocamos experiências com os nossos colegas | ,624 | 158 | 414 |
| EFP14 | Aposta-se na formação profissional como resposta imediata aos problemas | ,616 | 381 | 525 |
| EFP02 | A formação profissional torna-nos cada vez mais aptos a exercer apenas a nossa própria função | ,505 | 255 | 320 |
| EFP16 | A formação profissional também se faz a pensar num eventual futuro fora da empresa | ,458 | 451 | 413 |
| EFP01 | São, sobretudo, os colegas mais experientes que formam os menos experientes | ,327 | 110 | 119 |
| Factor 2: Formação como constrangimento para as organizações; Valor próprio =2.00; Variância explicada= 8.69% | | | | |
| EFP12 | Perde-se demasiado tempo com a formação profissional | 189 | 701 | 527 |
| EFP23 | A formação profissional em nada contribui para a melhoria do nosso desempenho | -.143 | 681 | 484 |
| EFP09 | A formação profissional realiza-se, apenas, porque é uma obrigatoriedade legal | -.049 | 610 | 375 |
| EFP19 | Ninguém é responsável pelas questões da formação profissional | 114 | 520 | 283 |
| EFP03 | Gasta-se demasiado dinheiro com a formação profissional | 272 | 466 | 291 |

O primeiro factor apresenta um valor de *alpha* de .93. As comunalidades variaram entre .32 e .59 com uma média de .51. As correlações corrigidas do primeiro factor variaram entre .50 e .73, com uma média de .65. Obteve-se para o segundo factor um alfa de Cronbach de .62, valor reduzido, mas que pode ser considerado aceitável face ao reduzido número de itens que o compõem. As comunalidades oscilaram entre .28 e .53 com uma média de .39, sendo as correlações corrigidas em média de .37, num intervalo compreendido entre .31 e .48. No conjunto dos factores retidos, a escala apresenta um coeficiente de consistência interna de .93, considerado como bom indicador, dado ser superior a .80 (Hill & Hill, 2000; Nunnaly, 1978).

²⁴ Ordenados pela magnitude da saturação factorial.

Quadro 9 – Escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional: saturações factoriais e comunalidades (h^2)

| Código | Itens | F1 | F2 | h^2 |
|--------|--|--------|--------|-------|
| EFP08 | <i>A formação melhora o desempenho das pessoas</i> | 0.7562 | 0.091 | 89 |
| EFP10 | <i>Usamos o que aprendemos na formação</i> | 0.755 | -0.001 | 70 |
| EFP22 | <i>A formação é muito valorizada</i> | 0.746 | 0.179 | 89 |
| EFP20 | <i>A formação que recebemos está relacionada com as tarefas que executamos</i> | 0.729 | 0.014 | 32 |
| EFP05 | <i>Faz-se tudo para avaliar se a formação cumpriu os seus objectivos</i> | 0.720 | 0.127 | 34 |
| EFP18 | <i>A formação é, cuidadosamente, planeada</i> | 0.712 | 0.155 | 32 |
| EFP11 | <i>A formação também acontece no posto de trabalho</i> | 0.709 | -0.039 | 04 |
| EFP06 | <i>O desenvolvimento contínuo das pessoas é muito valorizado</i> | 0.705 | -0.073 | 03 |
| EFP21 | <i>A formação torna-nos aptos ao exercício de funções diversas</i> | 0.701 | 0.115 | 04 |
| EFP04 | <i>Temos a preocupação de partilhar com os colegas o que aprendemos nas formações que frequentamos</i> | 0.691 | 0.068 | 82 |
| EFP07 | <i>Assumimos um papel activo na definição das necessidades de formação</i> | 0.691 | 0.096 | 87 |
| EFP13 | <i>É bem empregue todo o dinheiro que é gasto com a formação</i> | 0.689 | 0.163 | 02 |
| EFP15 | <i>Formação para responder às necessidades da empresa</i> | 0.689 | 0.295 | 62 |
| EFP17 | <i>A formação também acontece quando trocamos experiências com os nossos colegas</i> | 0.624 | 0.158 | 14 |
| EFP14 | <i>Formação como resposta imediata aos problemas</i> | 0.616 | 0.381 | 25 |
| EFP02 | <i>A formação torna-nos cada vez mais aptos a exercer apenas a nossa própria função</i> | 0.505 | 0.255 | 207 |
| EFP12 | <i>Perde-se demasiado tempo com a formação</i> | 0.189 | 0.701 | 27 |
| EFP23 | <i>A formação em nada contribui para a melhoria do nosso desempenho</i> | -0.143 | 0.681 | 84 |
| EFP09 | <i>A formação realiza-se apenas porque é uma obrigatoriedade legal</i> | -0.049 | 0.610 | 75 |
| EFP19 | <i>Ninguém é responsável pelas questões da formação</i> | 0.114 | 0.520 | 83 |
| EFP03 | <i>Gasta-se demasiado dinheiro com a formação</i> | 0.272 | 0.466 | 91 |

A determinação das designações a alocar a cada um dos factores retidos na escala de formação profissional procurou cumprir dois desígnios primordiais. Desde logo, absorver o sentido e a lógica subjacente ao conjunto dos itens que compõe cada factor, atentando particularmente nas variáveis que apresentam os valores de saturação factorial mais elevados. Adicionalmente, pretendeu-se apreender a significação global da escala estabelecendo uma análise comparativa entre os dois factores, a qual permitiu captar mais correctamente as distinções inerentes. O primeiro factor retido recebe, assim, a designação de “formação como investimento estratégico para as organizações”, adoptando o segundo factor a

denominação de “formação como constrangimento para as organizações”. Assumindo a lógica escalpelizada, importa gizar a caracterização dos factores considerados.

O primeiro factor refere-se a uma perspectiva de valorização da formação enquanto investimento estratégico, colocando a ênfase no desenvolvimento dos colaboradores e na antecipação dos problemas e desafios numa lógica proactiva. A formação profissional é percebida como relevante; é valorizada e cuidadosamente planeada, assumindo-se como valor partilhado, integrante da cultura, pelo que a formação não se circunscreve às intervenções formativas formais. O tempo e o espaço da formação são os do desenvolvimento organizacional, no cerne do qual se consubstancia como instrumental.

O segundo factor retido traduz um entendimento da “formação como constrangimento para as organizações”. Neste contexto, as actividades formativas são percebidas como irrelevantes, inúteis, ou mesmo prejudiciais; onerosas, quer no tempo que lhes é dispensado, quer nos custos que envolvem. Domina uma lógica reactiva de entendimento dos problemas e das pessoas, enaltecida do curto prazo. Não existe obviamente nestas organizações qualquer esboço de uma política de formação e a cultura organizacional pode mesmo assumir a valorização da lógica, inversa, da anti-formação.

Os factores podem assim entender-se segundo algo pictoricamente similar a um *continuum*. A lógica que subjaz à sua compreensão não é de oposição, confrontação, mas de continuidade, de maturação. Divergem claramente nos pressupostos e perspectivas inerentes, traduzindo contudo um caminho comum, com origem e percurso partindo de dois pólos, que podem assumir valências e dimensões distintas, proactividade-reatividade, oportunidade-constrangimento, custo-investimento.

1.2 – Validação do GC na amostra

A análise das qualidades psicométricas do Questionário de Gestão do Conhecimento, particularmente nas esferas da dimensionalidade e consistência interna do mesmo, recebe como enquadramento a amostra do presente estudo. Foram respeitadas as exigências postuladas para o recurso à análise factorial, verificando-se um rácio *sujeitos por item* de aproximadamente 8.9/1 (Bryman & Cramer; 1993, Pestana & Gageiro, 2000)²⁵. Na condução de análises preliminares aos dados recolhidos identificaram-se 24 sujeitos com incidência de dados omissos superior a

²⁵ Em consonância com as opções anteriormente explanadas no contexto da construção e validação da Escala de Formação Profissional, adoptámos as indicações de Hill e Hill (2000), verificando a compreensibilidade e adequação dos itens e estrutura do questionário de gestão do conhecimento à população que tencionávamos estudar através de um estudo-piloto.

10%, por este motivo excluídos da análise²⁶, novamente recorrendo ao método EM.

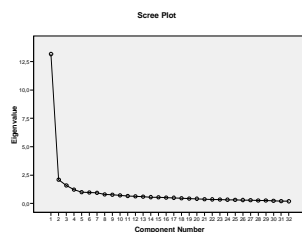
Em virtude de pretendermos perceber, no caso, se a estrutura emergente no estudo seminal é replicada no presente, a decisão relativa ao número de factores a reter respeitou as indicações fornecidas pelo critério de Kaiser e pelo teste *scree* de Cattell (1966), bem como a percentagem de variância total explicada. Fundamentámos, ainda, esta opção em critérios intimamente relacionados com o grau de interpretabilidade dos factores, sendo adoptados quer o procedimento factorial, quer o tipo de rotação utilizados pela autora (Cardoso, 2003). Conservámos o critério anteriormente adoptado, considerando somente saturações factoriais acima de .50. Com base nestes pressupostos, foi efectuada uma Análise em Componentes Principais forçada a 4 factores com rotação *varimax*.

Quadro 10 – Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização

| Indicadores | Amostra |
|---|--------------------------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | .946 |
| Bartlett's Test of Sphericity | $\chi^2(496)=5247.366, p=.000$ |

Refira-se que os indicadores fornecidos pelo teste Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy e pelo teste de Bartlett viabilizaram a utilização da análise factorial. A medida de adequação da amostra à factorização, segundo o critério de Kaiser (1974), pode ser considerada como um muito bom indicador para a prossecução da análise factorial. O Bartlett's Test of Sphericity é significativo (cf. Quadro 10), indicando intercorrelações, tomadas no seu conjunto, estatisticamente significativas [$\chi^2(496) = 5247.366, p < .000$]. O número de sujeitos por item é superior a 8, valor bastante adequado para garantir a estabilidade da solução factorial.

O primeiro factor extraído explica 41% da variância total, explicando os 3 seguintes 6.5%, 5.0% e 3.8%, respectivamente (cf. Quadro 11). Este resultado poderá apontar no sentido da unidimensionalidade da escala, conclusão sugerida ainda pela análise do *scree plot* (Gráfico 2). Contudo, em termos de interpretabilidade dos factores, decidimos preservar a estrutura tetradimensional, explicativa de 56.5% da variância total.



²⁶ Foram 24 os sujeitos com incidência de dados omissos superior a 10%, tendo por isto sido excluídos de análise (17, 34, 57, 59, 80, 134, 191, 193, 206, 207, 218, 221, 222, 231, 237, 239, 242, 243, 253, 284, 288, 289, 308, 316). No Anexo V apresenta-se a análise dos dados omissos por item do GC.

Gráfico 2: Scree Plot do GC
Quadro 11 – Distribuição dos itens pelos factores²⁷, saturações factoriais e comunalidades do GC

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | h^2 |
|---|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| Factor 1: Práticas de gestão do conhecimento , valor próprio= 13.17; variância explicada= 41.16; número de itens=11 | | | | | | |
| GC16 | São recompensados aqueles que partilham o que sabem | ,739 | ,185 | ,033 | -,065 | ,585 |
| GC06 | Assistimos a seminários/conferências, lemos o que se publica ou contratamos especialistas | ,706 | ,065 | ,341 | ,147 | ,640 |
| GC22 | Utilizamos as informações guardadas nos nossos meios informáticos | ,670 | ,074 | ,316 | ,243 | ,613 |
| GC17 | Temos meios para registar (guardar) o que de mais importante nós sabemos ou aprendemos | ,662 | ,230 | ,142 | ,161 | ,538 |
| GC19 | Colaboramos com outras empresas para adquirir mais informação | ,637 | ,174 | ,301 | ,045 | ,528 |
| GC11 | Passamos informação uns aos outros em reuniões de trabalho | ,627 | ,229 | ,282 | ,188 | ,560 |
| GC27 | Fazemos circular a informação entre nós (através de relatórios, jornal interno, e-mail, por exemplo) | ,616 | ,161 | ,109 | ,356 | ,544 |
| GC07 | Somos encorajados a tomar a iniciativa | ,583 | ,421 | ,197 | ,189 | ,591 |
| GC04 | Juntamo-nos em grupo para resolver alguns problemas | ,537 | ,402 | ,159 | ,183 | ,509 |
| GC13 | Frequentamos cursos de formação ou temos formação no posto de trabalho | ,456 | ,269 | ,274 | ,208 | ,399 |
| GC18 | Falamos da nossa empresa | ,454 | ,280 | ,346 | ,380 | ,549 |
| Factor 2: Orientação cultural para o conhecimento , valor próprio=2.09; variância explicada=6.5; número de itens=8 | | | | | | |
| GC30 | Os nossos chefes alertam-nos para o que é importante saber | ,307 | ,738 | -,026 | ,159 | ,665 |
| GC26 | Cada um de nós tem uma função a cumprir | ,083 | ,692 | ,176 | ,257 | ,582 |
| GC29 | O que sabemos vê-se na forma como produzimos | ,157 | ,655 | ,176 | ,333 | ,595 |
| GC03 | Agimos de acordo com a forma como estamos organizados | ,204 | ,618 | ,311 | ,132 | ,537 |
| GC02 | Sabemos o que se espera de cada um de nós e da empresa (o que nos permite funcionar de um modo coordenado) | ,244 | ,603 | ,346 | ,091 | ,551 |
| GC14 | Procuramos perceber as regras da nossa empresa | ,217 | ,598 | ,304 | ,223 | ,546 |
| GC28 | Procuramos toda a informação que possa melhorar a qualidade do que fazemos | ,398 | ,573 | ,185 | ,245 | ,581 |
| GC20 | Todos somos responsáveis pelo que devemos saber para trabalhar com qualidade | ,177 | ,557 | ,224 | ,227 | ,443 |
| Factor 3: Gestão estratégica do conhecimento , valor próprio=1.59; variância explicada=4.96; número de itens=7 | | | | | | |
| GC05 | Sabemos que os nossos clientes têm uma ideia a nosso respeito | ,265 | ,172 | ,674 | ,193 | ,592 |
| GC08 | Estamos atentos ao que os nossos concorrentes vão fazendo (adoptamos os melhores “truques”, por exemplo) | ,329 | ,313 | ,646 | ,038 | ,625 |
| GC01 | O que sabemos é uma “arma” fundamental para ultrapassarmos os nossos concorrentes | ,107 | ,352 | ,628 | ,091 | ,538 |
| GC09 | Pensamos na forma como resolvemos problemas no passado (nos nossos sucessos e insucessos) | ,203 | ,392 | ,615 | ,123 | ,588 |
| GC23 | O que sabemos vê-se naquilo que fazemos melhor do que os nossos concorrentes | ,209 | ,338 | ,592 | ,347 | ,629 |
| GC10 | Procuramos estar a par das mudanças que vão acontecendo (por exemplo, certificação da qualidade) | ,244 | ,435 | ,578 | ,147 | ,604 |
| GC15 | Sabemos que os nossos concorrentes têm informações sobre nós | ,183 | -,061 | ,474 | ,042 | ,263 |
| Factor 4: Gestão social e discursiva do conhecimento , valor próprio=1.22; variância explicada=3.81; número de itens=6 | | | | | | |
| GC31 | Contamos uns aos outros histórias engraçadas que se passaram no nosso trabalho | ,076 | ,236 | ,069 | ,794 | ,697 |
| GC32 | Falamos das nossas funções | ,129 | ,390 | ,003 | ,734 | ,707 |
| GC24 | Conversamos sobre o trabalho quando casualmente nos encontramos (a tomar café, por exemplo) | ,242 | ,056 | ,222 | ,700 | ,602 |
| GC25 | Procuramos perceber porque é que correu tão bem determinado trabalho | ,170 | ,367 | ,327 | ,559 | ,583 |
| GC21 | Falamos uns com os outros sobre assuntos que não compreendemos bem | ,315 | ,417 | ,117 | ,547 | ,586 |
| GC12 | Perguntamos aos colegas como resolveram problemas parecidos com os nossos | ,358 | ,385 | ,257 | ,388 | ,493 |

Pela sua relevância, decidimos encetar a análise concernente à composição de cada um dos factores encontrados no estudo de validação do GC na nossa amostra, estabelecendo a comparação destes face à estrutura

²⁷ Ordenados pela magnitude da saturação factorial.

identificada no estudo para o qual este instrumento foi originalmente construído (Cardoso, 2003).

Salienta-se, a este nível, a preservação da designação atribuída pela autora no estudo de origem aos factores 1 e 2, uma vez que os itens que na nossa análise compõem os referidos factores se aproximam fortemente dos primários. Registam-se somente alterações a dois níveis na versão correspondente ao presente estudo, a inclusão de um item (GC 18) no primeiro factor, “Práticas de gestão do conhecimento” (cf. Quadro 12)²⁸ e a subtracção de três itens ao factor dois, “Orientação cultural para o conhecimento” (cf. Quadro 13)²⁹.

Quadro 12 – Factor 1 do GC: estudo seminal versus presente estudo

| | Cardoso (2003) | | Estudo de validação do GC na amostra | |
|-------------|---|--|--|--------------------------|
| GC06 | Assistimos a seminários/conferências, lemos o que se publica ou contratamos especialistas | | GC06 Assistimos a seminários/conferências, lemos o que se publica ou contratamos especialistas | |
| GC27 | Fazemos circular a informação entre nós (e.g., através de relatórios, jornal interno, e-mail) | | GC27 Fazemos circular a informação entre nós (através de relatórios, jornal interno, e-mail, por exemplo) | |
| GC04 | Juntamo-nos em grupo para resolver alguns problemas | | GC04 Juntamo-nos em grupo para resolver alguns problemas | |
| GC11 | Passamos informação uns aos outros em reuniões de trabalho | | GC11 Passamos informação uns aos outros em reuniões de trabalho | |
| GC13 | Frequentamos cursos de formação ou temos formação no posto de trabalho | | GC13 Frequentamos cursos de formação ou temos formação no posto de trabalho | |
| GC17 | Temos meios para registar (guardar) o que de mais importante nós sabemos ou aprendemos | Factor 1 Práticas de gestão do conhecimento | GC17 Temos meios para registar (guardar) o que de mais importante nós sabemos ou aprendemos | |
| GC07 | Somos encorajados a tomar a iniciativa | | GC07 Somos encorajados a tomar a iniciativa | |
| GC22 | Utilizamos as informações guardadas nos nossos meios informáticos | | GC22 Utilizamos as informações guardadas nos nossos meios informáticos | |
| GC19 | Colaboramos com outras empresas para adquirir mais informação | | GC19 Colaboramos com outras empresas para adquirir mais informação | |
| GC16 | São recompensados aqueles que partilham o que sabem | | GC16 São recompensados aqueles que partilham o que sabem | |
| | | | GC18 | Falamos da nossa empresa |

²⁸ As células destacadas a sombreado indicam os itens que diferem para cada um dos factores, nas análises respeitantes à construção do GC e ao presente estudo.

²⁹ No primeiro factor retido, saturam todos os itens do factor 1 (da autora), “práticas de gestão do conhecimento”, e ainda o item 18 do factor 3, “gestão social e discursiva do conhecimento”. No factor 2, saturam 8 dos 11 itens do factor 2 (da autora), “orientação cultural para o conhecimento”.

Quadro 13 – Factor 2 do GC: estudo seminal versus presente estudo

| Cardoso (2003) | | | Estudo de validação do GC na amostra | |
|-----------------------|--|---|---|--|
| GC28 | Procuramos toda a informação que possa melhorar a qualidade do que fazemos | | GC28 | Procuramos toda a informação que possa melhorar a qualidade do que fazemos |
| GC20 | Todos somos responsáveis pelo que devemos saber para trabalhar com qualidade | | GC20 | Todos somos responsáveis pelo que devemos saber para trabalhar com qualidade |
| GC26 | Cada um de nós tem uma função a cumprir | | GC26 | Cada um de nós tem uma função a cumprir |
| GC29 | O que sabemos vê-se na forma como produzimos | | GC29 | O que sabemos vê-se na forma como produzimos |
| GC10 | Procuramos estar a par das mudanças que vão acontecendo (e.g., certificação da qualidade) | | GC30 | Os nossos chefes alertam-nos para o que é importante saber |
| GC09 | Pensamos na forma como resolvemos problemas no passado (nos nossos sucessos e insucessos) | Factor 2 Orientação cultural para o conhecimento | GC02 | Sabemos o que se espera de cada um de nós e da empresa (o que nos permite funcionar de um modo coordenado) |
| GC30 | Os nossos chefes alertam-nos para o que é importante saber | | GC14 | Procuramos perceber as regras da nossa empresa |
| GC02 | Sabemos o que se espera de cada um de nós e da empresa (o que nos permite funcionar de um modo coordenado) | | GC03 | Agimos de acordo com a forma como estamos organizados |
| GC14 | Procuramos perceber as regras da nossa organização | | | |
| GC25 | Procuramos perceber porque é que correu tão bem determinado trabalho | | | |
| GC03 | Agimos de acordo com a forma como estamos organizados | | | |

No que concerne aos restantes factores, atentando nos itens em cada um deles congregados, na sua significação e sinergias semânticas, constata-se que no estudo que desenvolvemos o terceiro factor retido, explicando 4.96% da variância, é o factor “Gestão estratégica do conhecimento” e não o factor “Gestão social e discursiva do conhecimento”, como acontecera no estudo original (cf. Quadro 14).

O quarto factor, “Gestão social e discursiva do conhecimento”, explica 3.81% da variância³⁰ (cf. Quadro 15).

Quadro 14 – Factor “Gestão estratégica do conhecimento” do GC: estudo seminal versus presente estudo

| Estudo de validação do GC na amostra | | | Cardoso (2003) | |
|---|---|--|-----------------------|--|
| GC15 | Sabemos que os nossos concorrentes têm informações sobre nós | | GC15 | Sabemos que os nossos concorrentes têm informações sobre nós |
| GC05 | Sabemos que os nossos clientes têm uma ideia a nosso respeito | | GC05 | Sabemos que os nossos clientes têm uma ideia a nosso respeito |
| GC08 | Estamos atentos ao que os nossos concorrentes vão fazendo (e.g., adoptamos os melhores “truques”) | | GC08 | Estamos atentos ao que os nossos concorrentes vão fazendo (adoptamos os melhores “truques”, por exemplo) |
| GC01 | O que sabemos é uma “arma” fundamental para ultrapassarmos os nossos concorrentes | Factor 3 Gestão estratégica do conhecimento | GC01 | O que sabemos é uma “arma” fundamental para ultrapassarmos os nossos concorrentes |
| | | | GC23 | O que sabemos vê-se naquilo que fazemos melhor do que os nossos concorrentes |
| GC23 | O que sabemos vê-se naquilo que fazemos melhor do que os nossos concorrentes | | GC10 | Procuramos estar a par das mudanças que vão acontecendo (por exemplo, certificação da qualidade) |
| | | | GC09 | Pensamos na forma como resolvemos problemas no passado (nos nossos sucessos e insucessos) |

³⁰ No factor 3, encontramos os 5 itens do factor 4 (da autora), “gestão estratégica do conhecimento”, e os itens 9 e 10 do segundo factor. No quarto factor, saturam 5 dos 6 itens do factor 3 (da autora), “gestão social e discursiva do conhecimento”, e o item 25 do factor 2.

Quadro 15 – Factor “Gestão social e discursiva do conhecimento” do GC: estudo seminal versus presente estudo

| Cardoso (2003) | | | Estudo de validação do GC na amostra | |
|----------------|--|---|--------------------------------------|---|
| GC31 | Contamos uns aos outros histórias engraçadas que se passaram no nosso trabalho | | GC31 | Contamos uns aos outros histórias engraçadas que se passaram no nosso trabalho |
| GC21 | Falamos uns com os outros sobre assuntos que não compreendemos bem | | GC21 | Falamos uns com os outros sobre assuntos que não compreendemos bem |
| GC18 | Falamos da nossa empresa | Factor 4 Gestão social e discursiva do conhecimento | GC24 | Conversamos sobre o trabalho quando casualmente nos encontramos (a tomar café, por exemplo) |
| GC24 | Conversamos sobre o trabalho quando casualmente nos encontramos (e.g., a tomar café) | | GC25 | Procuramos perceber porque é que correu tão bem determinado trabalho |
| GC32 | Falamos das nossas funções | | GC32 | Falamos das nossas funções |
| GC12 | Perguntamos aos colegas como resolveram problemas parecidos com os nossos | | GC12 | Perguntamos aos colegas como resolveram problemas parecidos com os nossos |

Deparamo-nos, então, com a preservação da configuração global encontrada originalmente, ainda que se registre uma posição mutante dos dois últimos factores.

No contexto da análise da consistência interna deste instrumento utilizámos o coeficiente *alpha* de Cronbach, tendo sido obtido um valor para a escala total de .947. Todas as correlações corrigidas foram significativas (entre .28 e .70) com uma magnitude média de .60.

Os 11 itens do factor 1 obtiveram correlações corrigidas com o factor superiores a .50, sendo obtido um alfa de Cronbach de .904. No factor 2, as correlações dos 8 itens situaram-se, de igual modo, acima de .50, sendo o alfa obtido de .881. O alfa obtido para o terceiro factor foi de .790. As correlações dos 7 itens foram significativas e situaram-se acima de .30. No factor 4, obtivemos correlações significativas para os 6 itens, as quais se situaram acima de .50. O alfa obtido foi de .852.

2. Formação profissional e gestão do conhecimento

A secção que agora inauguramos congrega a análise empírica das relações entre a formação profissional e a gestão do conhecimento. Tendo sido salientado, aquando da enunciação teórica que precede e acolhe o estudo que nos encontramos a descrever, o reconhecimento da formação profissional como pedra basilar na promoção do conhecimento organizacional e o consenso em entendê-la como um importante suporte às práticas de gestão do conhecimento, afigurou-se-nos pertinente avaliar em que medida esta última poderá ser prevista a partir das percepções dos inquiridos respeitantes ao grau de aplicabilidade às organizações onde colaboram de um conjunto de práticas e procedimentos concernente à formação profissional. Assim, visando estudar o efeito da formação, a sua capacidade preditiva – através da escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional (PPFP) – face à gestão do conhecimento, avaliada através do questionário de Gestão do Conhecimento, tomámos como variáveis predictoras, em análises de regressão, os dois factores da PPFP, considerando os quatro factores do GC e o seu resultado total como variáveis critério:

$$\text{Equação 1: } GC_{F1} = k + QPPFP_{F1} * X_1 + QPPFP_{F2} * X_2$$

Equação 2: $GC_{F2}=k+ QPPFP_{F1} * X_1 + QPPFP_{F2}*X_2$

Equação 3: $GC_{F3}=k+ QPPFP_{F1} * X_1 + QPPFP_{F2}*X_2$

Equação 4: $GC_{F4}=k+ QPPFP_{F1} * X_1 + QPPFP_{F2}*X_2$

Equação 5: $GC_{Total}=k+ QPPFP_{F1} * X_1 + QPPFP_{F2}*X_2$

Preliminarmente, verificámos as assumções subjacentes à análise de regressão.

Conhecendo o impacto directo que o tamanho da amostra exerce na qualidade dos resultados obtidos através da regressão, podemos considerar estar na presença de uma amostra grande, visto existirem mais de 100 observações por preditor (Nunnaly, 1978).

Averiguámos, seguidamente, a normalidade da distribuição das variáveis e a não existência de *outliers*. O teste Kolmogorov-Smirnov de aderência à normalidade afere a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a distribuição observada e a distribuição normal. Nas variáveis em estudo obtiveram valores estatisticamente significativos o GCF2 [K-S(282)=.067, p=.004], GCF3 [K-S(282)=.081, p=.000], GCF4 [K-S(282)=.068, p=.003] e PPF2 [K-S(282)=.088, p=.000]. Contudo, o teste Kolmogorov-Smirnov apresenta sensibilidade ao tamanho da amostra, tendendo a identificar diferenças estatisticamente significativas com o aumento da dimensão da amostra. Procurámos, neste sentido, colher uma medida mais conservadora, calculando o rácio assimetria/erro. A obtenção de um valor superior a 2 (em módulo) para este rácio exige uma análise cuidada da distribuição. No estudo que encetámos somente o GCF3 obteve um valor ligeiramente superior a 2 (-2.38). Importa aqui atentar no Teorema do Limite Central, o qual postula que à medida que número de sujeitos da amostra tende para o infinito ($n \rightarrow \infty$), a distribuição tende para a normalidade, assumindo, neste contexto, que uma amostra grande reúne um número de sujeitos superior a 100 observações.

Visando apurar a existência de *outliers*, estabeleceu-se que um *outlier* corresponderia a um resultado superior, em módulo, à média $\pm 2.5DP$. Constatámos que um sujeito obteve valores extremos em 3 variáveis, motivo pelo qual se procedeu à sua exclusão dos cálculos. Na amostra resultante, as variáveis GCF4, GCtotal e PPF1 não registaram valores extremos. O GCF1 e o PPF2 registaram, cada um, um valor extremo superior (0.4%), o GCF3 apresenta dois valores extremos inferiores (0.8%) e o GCF2 assinala cinco valores extremos (1.8%). A eliminação dos nove sujeitos com registo de valores extremos em alguma das variáveis não se afigurava como uma correcta opção face à anterior exclusão de trinta e sete sujeitos que haviam evidenciado uma incidência de dados omissos superior a 10% e de um sujeito que apresentava valores *outliers* múltiplos. Procedemos, assim, à recodificação destes valores para o valor limite, superior ou inferior, conforme o caso, preservando a sua posição relativa face aos restantes resultados, procedimento que permite manter os sujeitos com um impacto mínimo na equação de regressão.

As duas variáveis predictoras apresentaram, entre si, uma correlação de .21, afastando a hipótese de colinearidade e, recorrendo à análise dos resíduos da regressão simples entre cada dois pares de variáveis, bem como

ao teste de linearidade, estudou-se a linearidade entre cada uma das variáveis predictoras e as variáveis critério, verificando que estas apresentam relações lineares entre si.

As cinco equações de regressão estudadas mostraram-se significativas no seu conjunto. A percepção dos inquiridos relativa às práticas e procedimentos concernentes à formação profissional nestas organizações, na sua globalidade, explica 36% da variabilidade neste critério [coeficiente de determinação múltiplo $R^2 = .36$]. A percentagem de variância explicada variou entre 20% e 36% (Quadro 16)³¹. A análise relativa à contribuição de cada um dos factores para a variabilidade total permite verificar que Factor 1 da PPF, “formação como investimento estratégico para as organizações”, é predictor em todas as equações, com um peso positivo e sempre consideravelmente superior ao Factor 2, “formação como constrangimento para as organizações”. Na terceira equação, o segundo factor não evidencia sequer capacidade preditiva da variável critério.

Quadro 16 – Equações de regressão

| Equação | R ² | F | p | Preditores | B | β | t | p |
|---|----------------|--------|------|------------|--------|-------|--------|------|
| Eq ₁ VC= Práticas de gestão do conhecimento | .30 | 60.616 | .000 | K | 1.316 | - | 6.892 | .000 |
| | | | | PPFPF1 | 0.650 | .562 | 10.991 | .000 |
| | | | | PPFPF2 | -0.175 | -.148 | -2.888 | .004 |
| Eq ₂ VC= Orientação cultural para o conhecimento | .32 | 66.482 | .000 | K | 2.171 | - | 13.422 | .000 |
| | | | | PPFPF1 | 0.577 | .581 | 11.522 | .000 |
| | | | | PPFPF2 | -0.099 | -.097 | -1.927 | .000 |
| Eq ₃ VC= Gestão social e discursiva do conhecimento | .20 | 35.488 | .000 | K | 2.080 | - | 10.798 | .000 |
| | | | | PPFPF1 | .501 | .459 | 8.398 | .000 |
| | | | | PPFPF2 | -.065 | -.058 | -1.062 | .289 |
| Eq ₄ VC= Gestão estratégica do conhecimento | .27 | 50.777 | .000 | K | 1.991 | - | 10.521 | .000 |
| | | | | PPFPF1 | 0.591 | .528 | 10.076 | .000 |
| | | | | PPFPF2 | -0.135 | -.118 | -2.251 | .000 |
| Eq ₅ VC= GC total | .36 | 79.588 | .000 | K | 1.823 | - | 12.092 | .000 |
| | | | | PPFPF1 | 0.589 | .617 | 12.616 | .000 |
| | | | | PPFPF2 | -0.125 | -.127 | -2.608 | .010 |

V – Discussão

Na análise dos resultados apresentados na anterior secção importa atentar em cada uma das equações realizadas.

Ressalta, pois, que, ao avaliar a capacidade que o primeiro factor da escala Perspectivas e Pressupostos na formação profissional – percepção da acção formativa como investimento estratégico para as organizações – tem de prever as práticas de gestão do conhecimento naquelas, constatamos que, não só a relação que se estabelece é significativa, como o peso deste factor supera o contributo do factor “formação como constrangimento para as organizações”. A análise respeitante a este último permite perceber que o sinal negativo que acompanha o coeficiente B [B = -0.175] é indicativo de um impacto lesivo nas práticas de gestão do conhecimento organizacional suscitado pela percepção da formação enquanto constrangimento. Temos,

³¹ O Anexo VI apresenta as médias e desvios-padrão das variáveis.

assim, que sempre considerar esta relação. Importa que se reflita sobre a relevância assumida pela formação profissional na optimização dos processos e práticas de gestão de conhecimento. Uma das formas de potenciar as práticas de gestão do conhecimento será, então, potenciar a qualidade e relevância das acções formativas, fomentar o enaltecimento da formação profissional enquanto valor integrante da cultura organizacional, nunca negligenciando o impacto negativo que, contrariamente, uma percepção negativa acarreta.

De modo similar, na segunda equação, é perceptível a capacidade de ambos os factores preverem a orientação cultural para o conhecimento [PPFPF1: $t=11.522$, $p=.000$; PPF2: $t=-1.927$, $p=.000$], traduzida nas relações significativas que emergiram, e é novamente vincado o impacto nefasto que um entendimento não favorável da formação profissional assume na edificação de uma orientação cultural para o conhecimento. Encontramos aqui, tal como abordado no enquadramento teórico-conceitual deste estudo (cf. *Secção I*), a indicação de que, se uma organização e os seus actores percebem as proficuidades da formação, existe a partilha global, a apropriação de uma valorização do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento contínuo, e não necessariamente imediato, das pessoas e dos processos. Não existindo esta valorização, ou vigorando a sua inversa, naturalmente são enfatizados os custos destes processos, uma vez que se centra a análise no imediato.

No que concerne à terceira equação calculada, verifica-se que o segundo factor da escala de formação profissional não se reveste de capacidade preditiva face à gestão social e discursiva do conhecimento, encontrando-nos perante uma relação não significativa do ponto de vista estatístico [PPFPF2: $t= -.058$, $p=.289$]. Quanto ao primeiro factor, regista-se novamente a relação significativa indiciadora da capacidade de um entendimento favorável da formação profissional contribuir positivamente para a gestão social e discursiva do conhecimento. Destaque-se, a este nível, que, entendida como investimento estratégico, a formação transcende os eventos e locais formais de formação e projecta-se, dissemina-se pela esfera informal, impregna o espaço e o tempo organizacionais, e faz sentido.

A quarta equação salienta a capacidade de ambos os factores preverem a gestão estratégica do conhecimento nas organizações [PPFPF1: $t=10.076$, $p=.000$; PPF2: $t=-2.251$, $p=.000$]. O contributo mais proeminente do primeiro factor denota o impacto positivo na efectivação da gestão estratégica da gestão do conhecimento, contrastando com a interferência obstrutiva, inibidora do segundo factor naquela. Um entendimento estratégico da problemática da gestão do conhecimento implica indeclinavelmente o exame cuidadoso do enquadramento e da crucialidade dos processos no tempo futuro da organização. E implica pressupostos de desenvolvimento, investimento, proactividade e inteligibilidade, o que legitima a formação das pessoas, o reconhecimento do valor do ser e saber humanos.

No cômputo global, apreendido pela última das equações calculadas, e tomado o resultado global da escala de gestão do conhecimento como variável critério, é possível perceber que, se a formação na organizações é entendida como investimento, existe uma cultura do conhecimento, uma orientação para a qualidade, desenvolvimento e melhoria contínua das pessoas, das relações, dos processos. A vigência de uma óptica negativista da formação, dos seus processos, implicações e resultados conduzirá, antagonicamente, a um desinteresse, desvalorização e deterioração da gestão do conhecimento organizacional.

Assumindo a lógica de continuidade que entendemos subjacente à interpretabilidade dos dois factores considerados, torna-se relevante aspirar a que as organizações possam, apercebendo-se destas relações e da sua instrumentalidade no séquito da vantagem competitiva, encetar medidas e transpor a sua realidade vigente no sentido da redefinição das questões associadas à formação profissional e à gestão do conhecimento.

VI – Conclusões

Procuraremos tecer, ao longo deste derradeiro segmento da nossa dissertação, uma moldura aglutinadora dos aspectos nesta abordados, unificando-os em torno de um referencial lógico e significativo.

O intuito de abordar as temáticas da formação profissional e do conhecimento nas organizações emerge da acentuação do reconhecimento que se firma no domínio da psicologia do trabalho e das organizações da crucialidade da esfera intangível das vivências, do funcionamento e das dinâmicas organizacionais. A relevância e centralidade que este âmbito assume no discurso, preocupações, estratégias e práticas dos actores organizacionais, desenhadas na complexa conjuntura que compõe a face da realidade sócio-económico-cultural, impelem a direccionar o olhar no sentido de distintas problematizações, almejando tornar inteligíveis os novos desafios.

Entendendo a gestão do conhecimento organizacional como a demanda de criar e desenvolver nas organizações as condições necessárias para a ocorrência profícua e otimizante de todos os processos que facilitam a criação, aquisição, partilha, “armazenamento” e utilização do conhecimento, na prossecução da convertibilidade do conhecimento organizacional, em capital intelectual, em valor competitivo, urge atentar e procurar conhecer variáveis com as quais se relaciona, que a influem e as quais influencia.

Na literatura edifica-se a valorização do ser e saber humanos traduzida no reposicionamento da pessoa na orgânica social organizacional e intimando a atentar nos vínculos e convergências da gestão do conhecimento com a gestão das pessoas nas organizações. Ocupou-nos, em particular, neste contexto, o exame das interacções da gestão do conhecimento com a formação profissional, entendendo-a na sua primacial proficuidade, não enquanto elemento potenciador da aptidão para o exercício de uma tarefa, mas sim como mecanismo transformador dessa competência numa vantagem competitiva para a organização.

Partindo da confluência dinâmica de assumpções brevemente

exposta, impunha-se conhecer as relações edificadas entre formação e conhecimento nas organizações.

Primeiramente a qualquer outra consideração, recorde-se a escassez de estudos incidentes sobre a temática, sobre as sinergias que nos ocuparam ao longo do presente trabalho, e com a qual nos confrontámos no percurso de pesquisa para sua fundamentação. É este um campo proífico, desafiante, ávido e, ainda assim, por cultivar.

O percurso gizado entroncou, assim, numa trilogia de objectivos que agora recuperamos. No que concerne aos instrumentos utilizados, estes passavam pelo recurso à escala *Perspectivas e Pressupostos na formação profissional* de modo a avaliar as perspectivas e pressupostos dos sujeitos inquiridos nas organizações da amostra concernentes às práticas de formação profissional naquelas vigentes. O instrumento referido revelou adequadas qualidades psicométricas. O tratamento estatístico realizado aos dados obtidos através da administração do GC fez emergir uma estrutura factorial similar à encontrada pela autora no estudo de construção do instrumento.

Foi igualmente estabelecido o propósito de averiguar a existência de relações entre a formação profissional e a gestão do conhecimento nas organizações pelo recurso aos dados recolhidos com os instrumentos considerados, tendo sido evidenciada pela escala de formação profissional, quer na sua globalidade, quer considerando cada um dos seus dois factores constituintes, através de análises de regressão simples, uma capacidade preditiva face à gestão do conhecimento, nos seus quatro factores, traduzida no facto de as cinco equações de regressão estudadas se mostrarem significativas no seu conjunto.

Ressalte-se, contudo, que, uma vez que nos encontramos perante uma investigação não-experimental (Cook & Campbell, 1979), não é possível atestar inequivocamente o estabelecimento de relações de índole causal entre as variáveis em questão. Adicionalmente, denote-se que a percepção dos inquiridos relativa às práticas e procedimentos concernentes à formação profissional nestas organizações, na sua globalidade, explica 36% da variabilidade neste critério, alertando para a existência de outras variáveis explicativas da gestão do conhecimento.

Da análise dos factores constituintes da escala que visa avaliar as perspectivas e pressupostos na formação profissional, constatou-se que aqueles possuem capacidades diferenciadas de previsão da gestão do conhecimento. O Factor 1, “*formação como investimento estratégico para as organizações*”, evidenciou capacidades preditivas dos quatro factores do Questionário de Gestão do Conhecimento e da escala globalmente considerada, com um peso positivo e sempre superior ao Factor 2, “*formação como constrangimento para as organizações*”. As capacidades de previsão do segundo factor não se evidenciam face ao terceiro factor do GC. Ainda assim, o exame cuidadoso do segundo factor fornece-nos indicações de grande relevância; não apenas revela (em todas as equações à excepção da terceira) capacidade preditiva da variável critério, como ainda adverte para o facto de que quanto mais forte se revelar a sua presença, mais reduzidas ou de menor qualidade serão as práticas de gestão do conhecimento, atestando um impacto negativo nas mesmas de uma percepção da formação

profissional como constrangimento.

Deixamos no encerrar desta dissertação a aspiração despreziosa de que o contributo que gizámos possa potenciar a inteligência sobre o domínio trilhado, estimulando outros estudos, a análise de novos sentidos, de novos rumos para a gestão das pessoas.

Bibliografia

- Alferes, V. (1997a). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences, 7-136. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6th edition). New York: Mc Millan.
- Ball, K. S. (2001). The use of human resource information systems: a survey. *Personnel Review*, 30, 5/6, 677-693.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 1, 99-120.
- Birkinshaw, J., & Sheehan, T. (2002). Managing the knowledge life cycle. *M.I.T. Sloan management review*, Fall, 75-83.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, 16, 6, 1021-1046.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise dos dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Cabrita, M., & Vaz, J. (2006). Intellectual capital and value creation: evidence from the portuguese banking industry. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 4, 1, 11-20, disponível em www.ejkm.com, retirado a 16/07/07.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e Gerar competitividade – Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carter, C., & Scarbrough, H. (2001). Towards a second generation of KM? The people management challenge. *Education & Training*, 43, 4/5, 215-224.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate*

- Behavioural Research*, 2, 245-276.
- Coombs, R., & Hull, R. (1998). Knowledge management practices and path dependency in innovation. *Research Policy*, 27, 237-253.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design – Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th edition). New York: Harper Collins Pubs.
- Cruz, J. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal – do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Dierickx, Y., & Cool, K. (1989). Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. *Management Science*, 35, 1504-1511.
- Drucker, P. (1998). The coming of the new organization. *Harvard Business Review on Knowledge Management*. Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Evans, C. (2003). *Managing for knowledge HR's strategic role*. London: Butterworth Heinemann.
- Fink, A., & Kosecoff, J. (1985). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gloet, M., & Berrell, M. (2003). The dual paradigm nature of knowledge management: implications for achieving quality outcomes in human resource management. *Journal of Knowledge Management*, 7, 1, 78-89.
- Halawi, L., Aronson, J., & McCarthy, R. (2005). Resource-based view of knowledge management for competitive advantage. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 3, 2, 75-86, disponível em www.ejkm.com, retirado a 12/06/07.
- Hartenstein, A. (1988). Building integrated HRM systems. *Training and Development Journal*, 42 (5), 90-94.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.

- Hislop, D. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: a review and research agenda. *Employee Relations*, 1/2, 182-201.
- Hwang, A. (2003). Training strategies in the management of knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 7, 3, 92-104.
- Jimes, C. & Lucardie, L. (2003). Reconsidering the tacit-explicit distinction – A move toward functional (tacit) knowledge management. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1, 1, 23-32, disponível em www.ejkm.com, retirado a 21/05/07.
- Kaiser, H. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychology Measurement*, 34, 111-117.
- Kaplan, R., & Norton, D. (2004). Measuring the strategic readiness of intangible assets. *Harvard Business Review*, 82, 1, 52-63.
- Kim, W., & Mauborgne, R. (1998). Procedural justice, strategic decision making, and the knowledge economy. *Strategic Management Journal*, 19, 323-338.
- Kluge, J., Stein, W., & Licht, T. (2002). *Gestão do Conhecimento – Segundo um estudo da McKinsey & Company*. Cascais: Principia.
- Lang, J. (2001). Managerial concerns in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 5, 1, 43-57.
- Liautaud, B., & Hammond, M. (2000). *E-business intelligence: turning information into knowledge into profit*. New York: McGraw-Hill.
- Malhotra, Y. (1998). Deciphering the knowledge management hype. *Journal for Quality & Participation*, 21, 4, 58-60.
- Matos, P., Barbosa, S., & Costa, M. (2000). A propósito da avaliação psicológica da identidade: Estudo sobre o EOMEIS-2. *Psicologica*, 25, 5-17.
- McAdam, R., & Reid, R. (2001). SME and large organisation of perceptions of knowledge management: comparisons and contrasts. *Journal of Knowledge Management*, 5, 3, 231-241.
- Monteiro, S. J. S. (2007) *Gestão do Conhecimento: contributos para a Conceptualização e operacionalização. Um projeto de investigação-acção*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How*

- Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Teece, D. (2001). *Managing industrial knowledge: Creation, transfer and utilization*. London: Sage Publications.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Oltra, V. (2005). Knowledge management effectiveness factors: the role of HRM. *Journal of Knowledge Management*, 9, 4, 70-86.
- Perez, J., & Pablos, P. (2003). Knowledge management and organizational competitiveness: a framework for human capital analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7, 3, 82-91.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do S.P.S.S. (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Quinn, J. (1992). *Intelligent Enterprise: A Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*. New York: The Free Press.
- Rant, R. (1991). A resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation. *California Management Journal*, 33, 3, 114-135.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: Condicionantes e consequentes*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rivera, O. (2001). *El debate sobre los limites de la gestión del conocimiento: Una propuesta de integración conceptual*. Disponível em: <http://www.gestiondelconocimiento.com>.
- Roos, G., & Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Journal of Long Range Planning*, 3 (30), 413-426.
- Roth, P. (1994). Missing data: A conceptual review for applied psychologists. *Personnel Psychology*, 47 (3), 537-557.
- Salojärvi, S., Furu, P., & Sveiby, K. (2005). Knowledge management and growth in Finnish SME's. *Journal of Knowledge Management*, 9, 2, 103-122.
- Scarborough, H. & Carter, C. (2001). Towards a second generation of KM? The people management challenge. *Education & Training*, 43, 4/5, 215-

224.

- Seubert, E., Balaji, Y., & Makhija, M. (2001). The knowledge imperative. *CIO Special Advertising Supplement*, March 15.
- Silva, R., Soffner, R. & Pinhão, C. (2003). A gestão do conhecimento In R. Silva & A. Neves (Eds.), *Gestão de empresas na era do conhecimento* (pp. 177-209). Lisboa: Edições Sílabo.
- Soliman, F., Innes, C. & Spooner, K. (1999). *Managing the human resources' knowledge*. Proceedings of the Seventh Annual Conference of the International Employment Relations Association, Lincoln University, Christchurch, New Zealand, 13-16 July, 497-510.
- Soliman, F., & Spooner, K. (2000). Strategies for implementing knowledge management: role of human resources management. *Journal of Knowledge Management*, 4 (4), 337-348.
- Steinmetz, C. (1976). The history of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: a guide to human resource development*, 2nd Ed., Sponsored by the American Society for Training and Development. New York: McGraw-Hill.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization*. Wokingham: Addison-Wesley.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson Education.
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5, 171-180.
- Wong, K., & Aspinwall, E. (2005). An empirical study of the important factors for knowledge-management adoption in the SME sector. *Journal of Knowledge Management*, 9, 3, 64-82.
- Yahya, S., & Goh, W. (2002). Managing human resources toward achieving knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6 (5), 457-468.

Anexos

Anexo I – Caracterização da amostra de empresas

Quadro 1 – Caracterização global da amostra

| Empresa | Sector de Actividade | Antiguidade | Volume de Negócios (em euros) | Certificação em Qualidade | N.º Trabalhadores |
|---------|-------------------------------|-------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------|
| 11 | Louça Utilitária e Decorativa | 28 | 897.600,85 | Não | 40 |
| 14 | Louça Utilitária e Decorativa | 19 | 2.700.000,00 | Sim | 75 |
| 12 | Cerâmica Estrutural | 27 | * | Sim | 31 |
| 06 | Sanitários | 18 | 1.883.434,50 | Não | 38 |
| 13 | Louça Utilitária e Decorativa | 16 | 4.917.409,86 | Sim | 228 |
| 10 | Louça Utilitária e Decorativa | 18 | 1.438.525,00 | Não | 70 |
| 09 | Louça Utilitária e Decorativa | 36 | 8.340.728,00 | Não | 230 |
| 07 | Cerâmica Estrutural | 36 | 5.011.464,00 | Sim | 100 |
| 04 | Cerâmica Estrutural | 49 | 2.257.385,00 | Não | 35 |
| 03 | Cerâmica Técnica | 34 | * | Sim | 90 |
| 05 | Pavimentos e Revestimentos | 30 | 41.803.119,00 | Sim | 316 |
| 02 | Pavimentos e Revestimentos | 16 | 5.221.818,00 | EP | 75 |
| 01 | Pavimentos e Revestimentos | * | * | * | 20 |
| 08 | Louça Utilitária e Decorativa | 16 | 1.244.888,00 | Não | 52 |

Legenda: EP – Em processo de Certificação

* As empresas em questão não forneceram o indicador em análise.

Pequenas empresas

As pequenas empresas assumem uma representação de 43% na amostra, possuem um número mínimo de trabalhadores igual a 20 e um máximo de 52. A empresa mais recente tem dezasseis anos de existência e a mais antiga quarenta e nove anos. Quanto aos valores de capital social, os extremos são de 127194,0 euros (mínimo) e de 116718708,0 euros (máximo).

Os valores extremos tocantes ao volume de negócios são de 897600,0 euros (mínimo) e de 2257385,00 euros (máximo).

Registe-se adicionalmente, que apenas uma das pequenas empresas possui a certificação em qualidade (7.1%, considerando a totalidade da amostra), cinco não são certificadas (35.7%, considerando a totalidade da amostra), não se encontrando qualquer organização em processo de certificação.

Empresas de média dimensão

As médias empresas constituem 35.7% da amostra e possuem um número de trabalhadores que varia entre um mínimo de 70 e um máximo de 100. A antiguidade destas organizações oscila entre os 16 e os trinta e seis anos de existência.

Os valores extremos de capital social são de 74819,0 euros (mínimo) e de 1000000,0 euros (máximo).

Relativamente ao volume de negócios, os valores extremos são de 1438525,0 euros (mínimo) e de 5221818,0 euros (máximo).

No que respeita ao processo de certificação da qualidade, verifica-se que três empresas se encontram certificadas (21.4% para a totalidade da amostra), uma não o é (7.1% na amostra) e uma encontra-se em processo de certificação (7.1% na amostra).

Empresas de grande dimensão

As empresas de grande dimensão, constituindo 21.4% da amostra global, possuem entre um mínimo de 228 e um máximo de 316 trabalhadores. Apresentam, no que concerne à antiguidade, um intervalo entre os dezasseis e os trinta e seis anos de existência.

Verifica-se que os valores extremos, no que respeita ao capital social, são de 300000,0 euros (mínimo) e de 5000000,0 euros (máximo), apresentando um volume de negócios cujos valores extremos se situam entre um valor mínimo de 4917409,0 euros e um máximo de 41803119,0 euros.

Atentando no processo de certificação de qualidade, constata-se que duas destas empresas são certificadas (14.3%, considerando a totalidade da amostra) e uma não o é (7.1% na amostra).

Anexo II – Caracterização dos sujeitos inquiridos segundo o tempo na função e as habilitações literárias

1. Tempo na função

A distribuição dos sujeitos considerando o *tempo na função encontra-se representada no Quadro 1*³². Verifica-se que 52.0% dos sujeitos exercem a mesma função há mais de dez anos e que 24.8% dos participantes desempenham a função actual por um período temporal entre os cinco e os dez anos. 7.5% exercem a função num intervalo que se estende dos 3 aos 5 anos, enquanto que 6.2% está na actual função num período compreendido entre 1 e três anos. Com um desempenho da função entre 6 meses e um ano encontram-se 3.6% dos sujeitos e apenas 5.9% dos inquiridos exercem a mesma função há menos de 6 meses.

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos por tempo na função

| Empresa | < 6m | | 6m – 1A | | 1A – 3A | | 3A – 5A | | 5A – 10A | | > 10A | | Total | |
|---------------------------------|----------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|--------------|----------|------|-------|------|-------|------|
| Código | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 11 | 1 | 10.0 | - | - | - | - | - | - | 2 | 20.0 | 7 | 70.0 | 10 | 3.3 |
| 14 | 1 | 11.1 | - | - | - | - | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 6 | 66.7 | 9 | 2.9 |
| 12 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 2.3 |
| 06 | 2 | 50.0 | - | - | - | - | 1 | 25.0 | - | - | 1 | 25.0 | 4 | 1.3 |
| 13 | 2 | 6.9 | - | - | 2 | 6.9 | - | - | 11 | 37.9 | 14 | 48.3 | 29 | 9.5 |
| 10 | - | - | 3 | 17.6 | 3 | 17.6 | 1 | 5.9 | 6 | 35.3 | 4 | 23.5 | 17 | 5.6 |
| 09 | 4 | 7.5 | - | - | 6 | 11.3 | 5 | 9.4 | 6 | 11.3 | 32 | 60.4 | 53 | 17.3 |
| 07 | - | - | - | - | - | - | 4 | 18.2 | 5 | 22.7 | 13 | 59.1 | 22 | 7.2 |
| 04 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 4 | 44.4 | 9 | 2.9 |
| 03 | 5 | 11.6 | 4 | 9.3 | 1 | 2.3 | 2 | 4.7 | 10 | 23.3 | 21 | 48.8 | 43 | 14.1 |
| 05 | 1 | 1.3 | 2 | 2.7 | 5 | 6.7 | 6 | 8.0 | 23 | 30.7 | 38 | 50.7 | 75 | 24.5 |
| 02 | 1 | 5.3 | 1 | 5.3 | 1 | 5.3 | 2 | 10.5 | 4 | 21.1 | 10 | 52.6 | 19 | 6.2 |
| 01 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 60.0 | 2 | 40.0 | 5 | 1.6 |
| 08 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 75.0 | 1 | 25.0 | 4 | 1.3 |
| Representação na amostra | n | 18 | 11 | 19 | 23 | 76 | 159 | 306 | | | | | | |
| | % | 5.9 | 3.6 | 6.2 | 7.5 | 24.8 | 52.0 | 100.0 | | | | | | |

³² Dezanove sujeitos não responderam à questão relativa à variável, verificando-se uma percentagem de *não-respostas* de 6.8 %, pelo que a análise considera as respostas de 262 sujeitos.

2. Habilitações literárias

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos por habilitações literárias

| Empresa Código | 0 – 4ºA | | 5º – 6ºA | | 7º – 9ºA | | 10º – 12ºA | | Bacharelato | | Licenciatura | | Total | |
|------------------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|--------------|-------------|------|--------------|------|-------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 11 | 3 | 0.0 | 3 | 30.0 | - | - | 3 | 30.0 | - | - | 1 | 10.0 | 1 | 3.4 |
| 14 | - | - | 3 | 33.3 | 4 | 4.4 | 2 | 22.2 | - | - | - | - | 9 | 3.0 |
| 12 | 6 | 42.9 | 5 | 35.7 | - | - | 1 | 7.1 | 2 | 14.3 | - | - | 7 | 2.3 |
| 06 | - | - | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 2 | 25.0 | 8 | 2.7 |
| 13 | 1 | 3.6 | 5 | 17.9 | 13 | 46.4 | 9 | 32.1 | - | - | - | - | 2 | 9.4 |
| 10 | 1 | 6.3 | 2 | 12.5 | 7 | 43.8 | 3 | 18.8 | - | - | 3 | 18.8 | 1 | 5.4 |
| 09 | 15 | 0.6 | 18 | 36.7 | 5 | 10.2 | 4 | 8.2 | 3 | 6.1 | 4 | 8.2 | 4 | 16.4 |
| 07 | 1 | 5.6 | 4 | 22.2 | 5 | 27.8 | 4 | 22.2 | 1 | 5.6 | 3* | 16.7 | 1 | 6.0 |
| 04 | 1 | 2.5 | 4 | 50.0 | - | - | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 | 8 | 2.7 |
| 03 | 7 | 17.1 | - | - | 17 | 41.5 | 1 | 24.4 | 1 | 2.4 | 6 | 14.6 | 4 | 3.8 |
| 05 | 8 | 1.6 | 9 | 13.0 | 21 | 30.4 | 1 | 39.0 | 4 | 5.8 | 11 | 15.9 | 6 | 23.2 |
| 02 | 1 | 5.3 | 4 | 21.1 | 6 | 31.6 | 5 | 26.3 | 1 | 5.3 | 2 | 10.5 | 1 | 6.4 |
| 01 | 1 | 20.0 | - | - | 1 | 20.0 | 3 | 60.0 | - | - | - | - | 5 | 1.7 |
| 08 | 1 | 5.0 | - | - | 1 | 25.0 | 2 | 50.0 | - | - | - | - | 1 | 1.3 |
| Rep. na amostra | n | 46 | 59 | 81 | 64 | 15 | 33 | 298 | | | | | | |
| | % | 15.4 | 19.8 | 27.2 | 21.5 | 5.0 | 11.1 | 100.0 | | | | | | |

* Neste valor incluímos um sujeito detentor de um grau académico superior à licenciatura (pós-graduação/mestrado), atendendo à reduzida incidência deste nível de formação na nossa amostra.

No que respeita à distribuição dos respondentes em função das suas *habilitações literárias*³³, os dados que compõem o *Quadro 2* conduzem à constatação de que 15.4% dos sujeitos inquiridos não ultrapassa o ensino primário (4º ano), uma percentagem muito próxima (19.8%) possui o 5º ou 6º anos, 27.2% possui um nível de habilitações situado entre o 7º e o 9º anos de escolaridade e 21.5% apresenta frequência do ensino secundário (do 10º ao 12º anos). Focalizando a análise na esfera das habilitações académicas de nível superior, verifica-se que 5.0% dos respondentes é detentor de um grau de bacharelato, 11.1% possui um grau de licenciatura e apenas 0.4% completou um programa de pós-graduação ou um mestrado, correspondendo a apenas um sujeito que foi incluído na categoria de *licenciatura*.

³³ Na análise desta variável foi encontrada uma percentagem de 8.9% de *não-respostas* (25 sujeitos), tendo sido tratados os dados relativos a 256 respondentes.

Anexo III – Escala Perspectivas e Pressupostos na Formação Profissional

Relativamente a esta lista de afirmações, pedimos-lhe que as leia atentamente e diga em que medida cada uma delas **se aplica verdadeiramente à sua empresa**. Assinale, por favor, a sua resposta com uma cruz, de acordo com a seguinte escala:

| | | | | |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. <i>Quase nunca se aplica</i> | 2. <i>Aplica-se pouco</i> | 3. <i>Aplica-se moderadamente</i> | 4. <i>Aplica-se muito</i> | 5. <i>Aplica-se quase totalmente</i> |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|

| | <i>Quase nunca se aplica</i> | <i>Aplica-se pouco</i> | <i>Aplica-se moderadamente</i> | <i>Aplica-se muito</i> | <i>Aplica-se quase totalmente</i> |
|--|------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Nesta empresa ... | | | | | |
| 1. São, sobretudo, os colegas mais experientes que formam os menos experientes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. A formação profissional torna-nos cada vez mais aptos a exercer apenas a nossa própria função | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Gasta-se demasiado dinheiro com a formação profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Temos a preocupação de partilhar com os colegas o que aprendemos nas formações que frequentamos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Faz-se tudo para avaliar se a formação cumpriu os seus objectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. O desenvolvimento contínuo das pessoas é muito valorizado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Todos nós assumimos um papel activo na definição das necessidades de formação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. A formação profissional melhora o desempenho das pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. A formação profissional realiza-se, apenas, porque é uma obrigatoriedade legal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Usamos o que aprendemos na formação profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. A formação profissional também acontece no posto de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Perde-se demasiado tempo com a formação profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Considera-se que é bem empregue todo o dinheiro que é gasto com a formação profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Aposta-se na formação profissional como resposta imediata aos problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Aposta-se na formação profissional para responder às necessidades da empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. A formação profissional também se faz a pensar num eventual futuro fora da empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. A formação profissional também acontece quando trocamos experiências com os nossos colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. A formação profissional é, cuidadosamente, planeada (desde o levantamento de necessidades, à calendarização, execução e avaliação) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ninguém é responsável pelas questões da formação profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. A formação profissional que recebemos está relacionada com as tarefas que executamos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. A formação profissional torna-nos aptos ao exercício de funções diversas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. A formação profissional é muito valorizada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A formação profissional em nada contribui para a melhoria do nosso desempenho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo IV – Questionário de Gestão do Conhecimento

Relativamente a esta lista de afirmações, pedimos-lhe que as leia atentamente e diga em que medida cada uma delas se aplica verdadeiramente à sua empresa. Assinale, por favor, a sua resposta com uma cruz, de acordo com a seguinte escala:

| | | | | |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. <i>Quase nunca se aplica</i> | 2. <i>Aplica-se pouco</i> | 3. <i>Aplica-se moderadamente</i> | 4. <i>Aplica-se muito</i> | 5. <i>Aplica-se quase totalmente</i> |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|

| Nesta empresa ... | <i>Quase nunca se aplica</i> | <i>Aplica-se pouco</i> | <i>Aplica-se moderadamente</i> | <i>Aplica-se muito</i> | <i>Aplica-se quase totalmente</i> |
|---|------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| 1. O que sabemos é uma “arma” fundamental para ultrapassarmos os nossos concorrentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Sabemos o que se espera de cada um de nós e da empresa (o que nos permite funcionar de um modo coordenado) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Agimos de acordo com a forma como estamos organizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Juntamo-nos em grupo para resolver alguns problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Sabemos que os nossos clientes têm uma ideia a nosso respeito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Assistimos a seminários/conferências, lemos o que se publica ou contratamos especialistas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Somos encorajados a tomar a iniciativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Estamos atentos ao que os nossos concorrentes vão fazendo (adoptamos os melhores “truques”, por exemplo) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pensamos na forma como resolvemos problemas no passado (nos nossos sucessos e insucessos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Procuramos estar a par das mudanças que vão acontecendo (por exemplo, certificação da qualidade) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Passamos informação uns aos outros em reuniões de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Perguntamos aos colegas como resolveram problemas parecidos com os nossos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Frequentamos cursos de formação ou temos formação no posto de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Procuramos perceber as regras da nossa empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Sabemos que os nossos concorrentes têm informações sobre nós | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. São recompensados aqueles que partilham o que sabem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Temos meios para registar (guardar) o que de mais importante nós sabemos ou aprendemos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Falamos da nossa empresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Colaboramos com outras empresas para adquirir mais informação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| 20. Todos somos responsáveis pelo que devemos saber para trabalhar com qualidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Falamos uns com os outros sobre assuntos que não compreendemos bem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Utilizamos as informações guardadas nos nossos meios informáticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <i>Quase nunca se aplica</i> | <i>Aplica-se pouco</i> | <i>Aplica-se moderadamente</i> | <i>Aplica-se muito</i> | <i>Aplica-se quase totalmente</i> |
| Nesta empresa ... | | | | | |
| 23. O que sabemos vê-se naquilo que fazemos melhor do que os nossos concorrentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Conversamos sobre o trabalho quando casualmente nos encontramos (a tomar café, por exemplo) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Procuramos perceber porque é que correu tão bem determinado trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Cada um de nós tem uma função a cumprir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Fazemos circular a informação entre nós (através de relatórios, jornal interno, e-mail, por exemplo) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Procuramos toda a informação que possa melhorar a qualidade do que fazemos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. O que sabemos vê-se na forma como produzimos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Os nossos chefes alertam-nos para o que é importante saber | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Contamos uns aos outros histórias engraçadas que se passaram no nosso trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Falamos das nossas funções | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo V – Análise dos omissos por item do GC

| Itens | % omissos |
|-------|-----------|
| 1 | .7 |
| 2 | 2.4 |
| 3 | 1 |
| 4 | 0 |
| 5 | .3 |
| 6 | 1.4 |
| 7 | 0 |
| 8 | 1.4 |
| 9 | 1 |
| 10 | 0 |
| 11 | .3 |
| 12 | .3 |
| 13 | .3 |
| 14 | .7 |
| 15 | 2.4 |
| 16 | 1 |
| 17 | 1 |
| 18 | .7 |
| 19 | 1.4 |
| 20 | .3 |
| 21 | 0 |
| 22 | .7 |
| 23 | .3 |
| 24 | .3 |
| 25 | .3 |
| 26 | 1.7 |
| 27 | .3 |
| 28 | .7 |
| 29 | 1 |
| 30 | 0 |
| 31 | 0 |
| 32 | 0 |

Anexo VI – Regressão simples: Médias e desvios-padrão das variáveis

| Variável | Média | DP | |
|---|---|--|------|
| Critério | GC_F1 Práticas de gestão de conhecimento | 2,53 | ,81 |
| | GC_F2 Orientação cultural para o conhecimento | 3,38 | ,69 |
| | GC_F3 Gestão social e discursiva do conhecimento | 3,18 | ,76 |
| | GC_F4 Gestão estratégica do conhecimento | 3,15 | ,78 |
| | GC_Total | 3,00 | ,67 |
| | Preditor | PPFP_F1 Formação como investimento estratégico para as organizações | 2,52 |
| PPFP_F2 Formação como constrangimento para as organizações | | 2,42 | ,68 |